

Riss *Nr. 101*



Lacanitverstan

Zeitschrift für Psychoanalyse

RISS
Zeitschrift für Psychoanalyse

Herausgegeben von
Marcus Coelen, Camilla Croce, Judith Kasper,
Arnd Wedemeyer, Mai Wegener

RISS
Zeitschrift für Psychoanalyse

Nr. 101
Lacanitverstan: LACANsLEHREN

7	Lacanitverstan? Lehren nach Lacan Artur R. Boelderl, Peter Widmer
---	--

Beiträge

13	Didaktik und Deixis Peter Widmer
25	Schulabbrecher im Zweischritt Jean-Marie Weber
41	Von der Codevermittlung zur Übersetzung Lacan lehren – nicht ohne Laplanche Ulrike Kadi
57	Es gibt keinen Wisstrieb Emanzipation und Institutionalisierung von Jacques Rancière bis Slavoj Žižek Gabriel Tupinambá
85	Schule, Begehren, Gesetz Beat Manz
97	Wo ist der Klassenfeind? Ein filmanalytischer Zugang zu einer pädagogischen Ethik des Realen Jonas Borer
111	Es zeigt sich Karl-Josef Pazzini

Rezensionen

127	Sergio Benvenuto, <i>Lacan, Kris and the Psychoanalytic Legacy. The Brain Eater</i> Steffen Krüger
135	Cynthia Fleury, <i>Hier liegt Bitterkeit begraben. Ressentiments und ihre Heilung</i> Alissa Geffert
143	Avgi Saketopoulou, <i>Sexuality beyond Consent. Risk, Race, Traumatophilia</i> Hannes Halter
145	Siegfried Zepf & Dietmar Seel, <i>Von der Gesellschaft im Subjekt. Historischer Materialismus und Psychoanalyse</i> Hauke Kromminga
155	Kai Rugenstein, <i>Übertragung</i> Karl-Josef Pazzini
163	Abstracts
167	Autor*innen
171	Heftankündigung
173	Impressum

Lacanitverstan?

Lehren nach Lacan

Artur R. Boelderl, Peter Widmer

Johann Peter Hebels bekannte Kalendergeschichte *Kannitverstan* (1809) zeigt auf, dass aus der Situation des Antwortmüssens – in die die Leser¹ 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 ersetzt.² 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«³. 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 unhintergehbare 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.), *RISSt – »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.

Didaktik und Deixis

Peter Widmer

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 gesplante 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.

Gesplante 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 Gesplanteheit. 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 Gleichaltrigkeit. 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 Gegenwartigkeit 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 Einbildun-

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 Un-sichtbaren, 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 Schulklassse 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 eindrucksvollen 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 ungesagten 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.

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 Videospiele 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 »Misserfolg« 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 Subjektivation? 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 Betroffenen 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, lässt 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, Érès.
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.

Von der Codevermittlung zur Übersetzung

Lacan lehren – nicht ohne Laplanche

Ulrike Kadi

Allein wir lieben es in der Psychoanalyse, im Kontakt mit der populären Denkweise zu bleiben und ziehen es vor, deren Begriffe wissenschaftlich brauchbar zu machen, anstatt sie zu verwerfen.¹

Die meisten Formen psychoanalytischen Lehrens haben ein gemeinsames Problem: Sie sind unmöglich. Sie sind unter anderem unmöglich, weil sie in klinischer Hinsicht etwas Singuläres vorwegnehmen müssten, was sich, gerade auch weil es singulär ist, nicht vorwegnehmen lässt. Sie sind unmöglich, weil sie mit dem psychoanalytisch im Zentrum stehenden Unbewussten von etwas handeln, was kein Etwas ist. Sie sind unter anderem auch unmöglich, weil sie sich mit der in einer psychoanalytischen Lehre unvermeidlichen Vermittlung theoretischer Inhalte auf einem Terrain bewegen, das psychoanalytisch dem Abwehrmechanismus der Intellektualisierung nahesteht und insofern den Zugang zum Gesuchten eher verstellt.

Jacques Lacan ist mit den Unmöglichkeiten, Psychoanalyse zu lehren, auf seine eigene, institutionell heute bisweilen infrage gestellte Weise umgegangen.² Im Rahmen seiner Seminare ist mündlich und mit seinen *Écrits* schriftlich ein textuelles Gewebe entstanden, in welches diese Unmöglichkeiten in solcher Weise hineingewebt sind, dass sie produktiv werden können, indem sie schwer verständlich bleiben und damit einen Motor für Wunschproduktionen bilden. Sein Text vermag nicht zuletzt aufgrund seiner eigentümlichen sprachlichen Form Interesse und Neugier bei (angehenden) Analytiker*innen und Forscher*innen aus anderen theoretischen Feldern zu wecken.

Das Unmögliche in Lacans Textproduktionen hat aber auch seine Schwierigkeiten, die hier den Ausgangspunkt der Überlegungen bilden werden: Seine Texte verstellen bekannte Wege psychoanalytischen Forschen und Erkennens, weil sie eine Fülle von sonst in der Psychoanalyse kaum gebräuchlichen Worten, Wortschöpfungen und inzwischen zu Begriffen geronnenen eigenständigen Konzepten umfassen. Eine manchmal auch auf Abwege führende, für viele Leser*innen allzu verspielte Komplexität seines Denkens stellt sich nicht nur einer einfachen Einführung entgegen, sondern lässt, wie Lacans eigene Geschichte mit der IPA zeigt,³ Ängste und damit verbundene Gegenaktionen entstehen. Unter Berücksichtigung von Grenzen seiner Benutzung werden im Folgenden verschiedene Linien möglicher Annäherung an Lacans Vokabular in der Lehre nachgezeichnet. Anhand eines konkreten Beispiels wird abschließend argumentiert, dass der von Lacans Analysant und Schüler Jean Laplanche starkgemachte Begriff des Rätsels, das es zu übersetzen gilt, aus mancher Schwierigkeit des Lacan-Lehrens herausführt.

Bilder

Unter Absehung von rein klinischen Einführungen, die nicht Thema dieser Arbeit sind,⁴ steht für die meisten am Anfang einer Beschäftigung mit Lacan das Erlernen einer aus vielen hundert Worten bestehenden neuen Sprache.⁵ In den ersten Stunden einer auf Lacan'sche Texte bezogenen oder diese inkludierenden Veranstaltung bilden sich in der Regel rasch verschiedene Gruppen von Zuhörer*innen: die Kenner*innen, die ihre Kenntnis der notwendigen »Grundsprache« bald und gerne bekanntgeben, neben aufmerksam Interessierten, die ihre fehlende Vokabelkenntnis bedauern und auf Aufklärung hoffen, die Zweifler*innen, die sich durch das dichte textuelle Gewebe überfordert sehen, und (manchmal, nicht immer, in Zeiten verpflichtender Lehrveranstaltungen aber häufiger) auch die Lernunwilligen, die es rigoros ablehnen, Ausdrücke einer ihnen bis dahin unbekannten Sprache zu lernen. Die Vielfalt der Motivlagen macht solche Veranstaltungen didaktisch herausfordernd: An diejenigen, die meinen, gar nichts mehr zu brauchen (und den Unterricht am liebsten selbst übernehmen würden), lassen

sich schwer dieselben Worte richten wie an Lernbegierige oder Lernfrustrierte.

Als Ausweg entsteht vielerorts ein ähnliches Muster: die Bannung, die zu einer Bahnung führen soll. Die Bannung der Aufmerksamkeit lässt sich auf unterschiedlichem Weg erreichen. Bilder, Filme oder besonders aufregende Beispiele sind vielfach erprobte und auch geeignete Mittel, Wissende wie Unwissende zu überraschen.⁶ Auch manches Buch zur Einführung, dessen bildliche Darstellungen sich illustrativ Power-Point-gestützt nutzen lassen, setzt darauf. *Comprendre Lacan*⁷ unterstreicht bereits auf dem Cover, dass und was es alles zu verstehen gilt: Aus einer Graphik, die aus mal dichter, mal loser aufgelisteten Zeilen von weißen Nullen und Einsen auf schwarzem Grund besteht, tritt den Leser*innen eine Art Lacan-Halbportrait entgegen. Zusätzlich schmückt sich die Darstellung mit einigen formelhaften Zeichen. Dunkel, kompliziert und irgendwie mathematisch – so lässt sich der äußere Eindruck beschreiben. Doch schon beim ersten Bild im Inneren des Bändchens erfüllt sich diese Erwartung überraschenderweise nicht: Ein Lacan entfernt ähnlich sehender junger Mann steht mit geschlossenen Augen in nachdenklicher Pose auf einem Gang, der aufgrund eines seitlichen Schildes mit der Aufschrift Pavillon A leicht als Außenbereich einer psychiatrischen Einrichtung zu erkennen ist.⁸ Der zugehörige, mehr als drei Seiten lange Text skizziert grob Lacans *Tours de force* durch verschiedene psychoanalytische Institutionen. Keine Angst – so kompliziert ist es nicht, scheint dieser Abschnitt zu sagen.

Bilder im Inneren der graphischen Einführung lenken den Blick auf thematische Bezüge: Lacans lange Zeit ungeprüft weitergegebener Slogan seiner Rückkehr zu Freud taucht als ein tafellöschender Lacan (Abb. 1) auf, der mit dem Schwamm an der Tafel Freuds Gesicht freilegt.⁹ In einer anderen graphischen Einführung wird aus Lacans emphatischer Bezugnahme auf Freud das Bild einer erfundenen Begegnung: Freud und Lacan auf einer Couch (Abb. 2) im Gespräch über Autoerotismus und Narzissmus mit Virginia bzw. eine Zigarre in der Hand.¹⁰ Beide Bilder würde ich nicht zuletzt wegen der vermittelten, bei näherer Überprüfung falschen Behauptung über Lacans besonderes Näheverhältnis zu Freud nicht einsetzen. Wenn ich müsste, würde

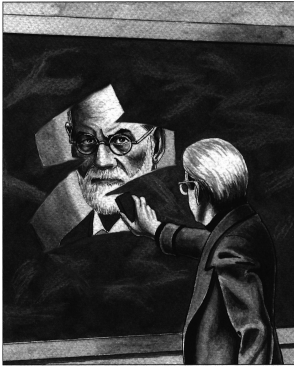


Abbildung 1: Castanet, Rouvière, *Comprendre Lacan*, S. 52



With the mirror phase, Lacan had found an answer.

23

Abbildung 2: Leader, Groves, *Introducing Lacan*, S. 23

ich das linke wählen. Denn es lässt mit seinen ins Unmögliche reichenden Anteilen einen Raum zum weiter Assoziieren offen, den es für das, worauf es in meinem Unterricht ankommt, jedenfalls braucht.

Le sujet

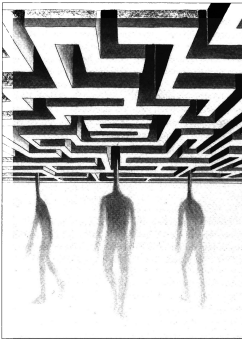


Abbildung 3: Castanet, Rouvière, *Comprendre Lacan*, S. 41

Le Nom-du-Père

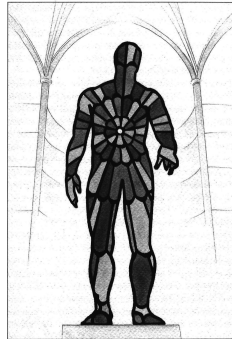


Abbildung 4: Ibid., S. 45

Surrealistisch anmutende Zeichnungen finden ihren Weg hingegen leichter in eine meiner Power-Point-Präsentationen: ein Labyrinth an einer Decke, aus welcher, schemenhaft verschwin-

dend, drei Figuren nach unten hängen, während ihre Köpfe in dieser Decke verborgen bleiben (Abb. 3), oder eine martialisch in einem skizzierten gotischen Hallenbau positionierte, gesichtslose Gestalt, deren Oberfläche wie ein Glasfenster in einem Kirchenraum gemustert ist (Abb. 4). Bei solchen Bildern im Unterricht ist die Überraschung eine andere als bei Erfindungen über Lacans Rückkehr zu Freud: Das Erstaunen ist durchzogen von einer, manchmal mit Belustigung camouflierten Ratlosigkeit.

Diese sich ausbreitende Ratlosigkeit erweist sich oft als ein geeigneter Moment, um neue Bezeichnungen einzuführen. Die von der Decke hängenden Körper bekommen einen neuen Namen. Sie werden als Signifikanten identifiziert, deren Vorgeschichte von einem Mord am Subjekt durch die Sprache bestimmt ist.¹¹ Der gläserne Soldat verkörpert den *symbolischen Vater*, den *toten Vater*, den in der Psychose verworfenen *Namen des Vaters*.¹² Es wäre im Unterricht zwar auch möglich, auf Lacans eigene Verbildlichungen zurückzugreifen, denn Lacan denkt ja an manchen Stellen selbst in Bildern und Skizzen.¹³ Doch seine Zeichnungen und Formeln sind, abgesehen vom hohen Grad ihrer Abstraktion, heute für ein breites akademisches Publikum zum Allgemeingut geworden und dadurch weniger zur Aufrechterhaltung von Aufmerksamkeit und Neugier geeignet.

Bilder können den Fantasieraum, in welchem Lacan'sche Begriffsbildungen und ihre Rezeption stattfinden, öffnen und auch zu einem ersten Verständnis hilfreich sein. Zwei rauchend und formulierend, auf einem altertümlichen Sofa nebeneinandersitzende Figuren als Freud und Lacan sind dazu aber nicht in der Lage. Sie verkörpern vor allem eine Reihe von mit der Psychoanalyse seit langem verbundenen Stereotypen (alte Männer, Rückkehr, Couch, Rauchen) und verschließen den Raum für ein weiterführendes Verständnis.

Jargon

In seinen Arbeiten zum Imaginären zeigt Lacan, dass nicht nur einzelne, sondern Bilder im Allgemeinen (anders als gesprochene Worte) ihre Betrachter*innen faszinieren können. Das haben wohl auch Leader und Groves im Blick, wo sie von einer Bedeutung des visuellen Feldes und »the specular relation which underlies the children's captivation in the image«¹⁴ schreiben. Ihr

Ausdruck »captivation« (engl. für Faszination)¹⁵ nimmt wohl den im französischen Text verwendeten Terminus »captation«¹⁶ auf. Durch ihre Formulierung tritt aber eine Ungenauigkeit auf: Im Spiegelstadiumtext wird der Ausdruck »captation« mit Bezug auf den Raum und auf die Situation, nicht aber im Hinblick auf das Bild selbst verwendet.¹⁷ Nun ist »captation« kein eigener Eintrag im Lacan-Vokabelheft. Und die Bedeutungsunterschiede zwischen »Faszination von« und »Vereinnahmung durch« Raum, Situation oder Bild mögen unwichtig erscheinen, zumal sie auch Lacan kaum beschäftigt haben. Eine Schwierigkeit für jede Lacan-Lehre wird aber an diesem Beispiel erkennbar: Es gilt ein Netz von Begriffen mit voneinander abhängenden Bedeutungen zu vermitteln. Ein loser Gebrauch von Ausdrücken lässt bei Lacan bestehende Zusammenhänge unerkennbar werden. Umgekehrt gefährden zu Stereotypen geronnene Aspekte die nötige Flexibilität seines begrifflichen Netzes.

Ratlosigkeit angesichts von surreal anmutenden Illustrationen zu ungewohnten, wenig bekannten oder neu erfundenen Worten ist für Hörer*innen nicht leicht zu ertragen. Sie befördert den Wunsch, zu wissen, worum es geht. Allerdings sind heutige Hörsäle in der Regel nicht von Prozessen der Wunschentstehung bestimmt. In ihnen überwiegt, unterstützt von Evaluierungswerkzeugen und anderen Maßnahmen zur überprüfbaren Qualitätssicherung, ein oft harter Ton, der eine sofortige Befriedigung eines Bedürfnisses bzw. Anspruchs zu wissen in Gestalt einer dazu hinreichenden Antwort fordert. Die oben beschriebene Bannung der Aufmerksamkeit, die neben einem Ausgleich unterschiedlicher Niveaus der Vertrautheit mit Lacan'schen Texten vor allem der Provokation einer Ratlosigkeit dient, droht unter diesen Bedingungen rasch an die Grenzen ihres Zwecks zu geraten. Viele Lernende fordern eine möglichst eindeutige Zuordnung eines Ausdrucks zu einem oder mehreren anderen Worten – wie in einem zweiseitigen Vokabelheft, das ein Abfragen des jeweiligen Ausdrucks auch durch Nicht-Eingeweihte möglich macht. Was heißt bei Lacan »imaginär«? Was kann ich mir genau unter dem Lacans'chen »Materalismus« vorstellen? Wofür steht das Wort »Code« bei Lacan?

Sprechen ist eine Praxis, die kaum etwas mit der Aneinanderreihung von Einzelausdrücken zu tun hat. Das nehmen einzel-

ne Sammlungen Lacan'scher Redeweisen auf, die keinerlei Übersetzungen enthalten.¹⁸ Sie lassen die Ratlosen ratlos zurück und können sich dabei auf Lacan berufen: Der Sinn eines einzelnen Satzes lässt eine Verallgemeinerung nicht zu, da er einzigartig ist.¹⁹ Mein Versuch, den Wünschen von Hörer*innen entgegen zu kommen, ohne sie in der Erfüllung eines Anspruchs zu ersticken, liegt in einer Orientierung am Gebrauch, die sich in meinem Unterricht in der Darstellung von Lacans diachronem Verständnis seiner eigenen Wort- und Begriffsschöpfungen widerspiegelt. Auf Kosten des unmittelbaren Lustgewinns von Hörer*innen an einer neugewonnenen Fähigkeit, bisher unbekannte Ausdrücke zu verwenden, unterstreiche ich für ein diachrones Vorgehen gerne, dass Lacan selbst auf die historische Gebundenheit eines jeden Sprachgebrauchs hinweist – mit dem Bild von den zwei Strömen²⁰ und mit dem Gedanken des Gleitens von Signifikaten unter Signifikanten.²¹

Die Hoffnung, so den fixierenden Fängen des Imaginären und damit einem Hang zur Stereotypen- und vor allem Jargonbildung zu entkommen, erfüllt sich freilich nicht. Auch wenn einer atomistischen Sprachauffassung mit einer Auflistung von Phrasen oder ganzen Sätzen oder mittels Paraphrasen eines diachronen Gebrauchs von Konzepten eine Absage erteilt ist, setzt sich der Wunsch nach einem vor allem stabilen und fixen lacanianischen Boden in anderer Weise durch: Die Faszination durch ein Wort und seine Bedeutung wird ersetzt von einer Faszination durch ganze Sätze. Diese Sätze können aus Lacans eigenem Fundus stammen oder aus dem Mund von Interpret*innen. Indem sie gelernt, wiederholt und angewendet werden, dienen sie dem Aufbau eines Kommunikationssystems, das sich vor allem auf einen gemeinsamen Code stützt.

Der Code bildet das Fleisch des Jargons. Bei Lacan selbst finden sich vor allem in den fünfziger Jahren einige Bemerkungen zum Code: Die Sprache (*le langage*) fällt nicht mit dem Code zusammen.²² Der Code gilt Lacan stellenweise als eine Schwundstufe der Sprache: Oft werde die Sprache durch die Verwendung von Beispielen auf Codes reduziert. Mit Codes lassen sich Mehrdeutigkeiten vermeiden. Zeichen, die zum Code gehören, sind miteinander nicht zu verwechseln. Die Sprache reicht über den Code

hinaus, da sie mehr ist als ein »Signalisierungssystem«, wie es im Tierreich etwa bei Bienen vorkommt.²³

In einer Seminarsitzung, in der er den Aufbau des Graphen des Begehrens erläutert, verortet Lacan den Code 1957 im *Anderen A* als einem frühen »Sprachbegleiter«.²⁴ Für Dylan Evans zeigt sich darin eine Inkonsistenz in Lacans Verwendung des Ausdrucks, denn der Code gerate mit dieser Beschreibung zu einem Signifikanten.²⁵ Dieser Lesart widersetzt sich Lacan im Kontext dieses Gedankens, indem er sich bemüht, Code und Signifikant klar voneinander abzugrenzen. Er insistiert, dass er hier den *Anderen A* nicht als die Sprachgemeinschaft, nicht als ein »Kollektivbewusstsein« fasst, sondern als einen einzelnen,²⁶ der unter Umständen »zu sich selbst seine Sprache sprechen kann«.²⁷ Sprache, so lässt sich daraus für Leser*innen schlussfolgern, kann aus Code oder aus Signifikanten bestehen. Der Code markiert im Graph des Begehrens eine Stelle, an welcher »das Wenigste an Sinnschöpfungen« und »der berühmte leere Diskurs« hervortreten.²⁸ Ein sich auf einen Code aufbauender Jargon läuft Gefahr, in dieses »leere[] Sprechen«²⁹ zu münden. Im Jargon wird versucht am Code festzuhalten, auch über die erste Phase einer Aneignung von Bedeutungen hinaus. Signifikanten als schöpferische Träger des Sinns hingegen funktionieren in Botschaften, in dem, was für Lacan zu dieser Zeit ein »volles Sprechen« in psychoanalytisch relevanter Weise charakterisiert.

Diese Andeutungen, die einige grobe Unterscheidungen zwischen verschiedenen Aspekten der Sprache und des Sprechens enthalten, sollen nicht den Eindruck erwecken, Lacans Ansagen ließen sich bruchlos zu einem Ganzen zusammenfügen. Eine klare Grenzlinie zwischen Code und Botschaft ist sprachpragmatisch kaum zu ziehen. Den von Lacan beschriebenen einsamen Anderen als Ort des Codes gibt es nur als ausgedachten, als Teil einer realitätsfernen Theorie, in welcher eine Sprache imaginiert wird, die eine*r allein spricht und die daher nicht nur ihrer Möglichkeit, eine Botschaft zu vermitteln, sondern auch ihrer kommunikativen Notwendigkeit beraubt ist. Kurzum: Es fehlt an dieser wie an anderen Stellen nicht an Anknüpfungspunkten für eine Kritik und für eine Vielzahl daran ansetzender produktiver Diskussionen von Lacans Signifikantentheorie.³⁰

Hier wäre im Übrigen zu fragen, ob eine grobe Unterscheidung zwischen Sprache und Code für ein *erstes Verständnis* Lacan'scher Thesen nicht ausreichend ist. Worin besteht das Problem, wenn die theoretischen Inhalte eines Lacan'schen Psychoanalyseverständnisses, auch wenn sie heterogen, teilweise widersprüchlich und damit gar nicht leicht als Code zu vermitteln sind, in Gestalt eines Codes erlernt werden? Um mit Konzepten zu arbeiten, müssen sie ja klar sein und sich zu einer möglichst missverständnisarmen Form der Kommunikation eignen. Sprache und das Sprechen mit ihrer von Lacan auch beschworenen Vieldeutigkeit sind vor allem überfordernd. Botschaften, die schöpferisch neuen Sinn in alte Schläuche (eines gewohnten Wortgebrauchs) füllen, sind doch im Unterricht nicht unbedingt hilfreich. Und wenn etwas als Code gelernt wird, muss daraus nicht unbedingt ein Jargon werden.

Rätsel

Nicht nur Lernende, sondern auch ich selbst fühle mich bisweilen sicherer in einer Wolke bekannter Ausdrücke, deren möglichst feste Verknüpfung mit einzelnen Signifikaten oder mit ganzen Sätzen mir ermöglicht, unbekannte Phänomene der Ratlosigkeit zu entreißen. Damit drohen wir uns freilich in eine Sackgasse zu manövrieren, in der wir uns zwar (zumindest kurzfristig) vor einer epistemischen Verzweiflung sicher fühlen können, in der den Möglichkeiten eines weiterführenden Diskurses sowohl Lacan-immanent wie mit Kolleg*innen anderer psychoanalytischer Richtungen jedoch enge Grenzen gesetzt sind. Denn der Jargon lässt aus einem begrifflichen Netz ein starres Gitter werden, weil er sich einer unvermeidlichen Verunsicherung durch die Praxis des Sprechens erfolgreich entzieht. Der Jargon scheut die Mühen permanenten Übersetzens. Psychoanalytisches Forschen aber kommt ohne Übersetzung nicht aus – Übersetzung von einer Disziplin in die andere, Übersetzung von einem psychoanalytischen Code in den anderen und vor allem Übersetzung von Erlebtem, von Körperlichem in Sprache.

Als ein Beispiel für eine Sackgasse des Jargons lässt sich der Umgang in einigen, von Lacan inspirierten Diskursen mit veränderten soziokulturellen Vorgaben anführen. Ex- und implizite Voraussetzungen gestalten die Argumente rund um aktuel-

le Formen, das Geschlecht betreffend, nachhaltig mit: In einem in mancher Lacan-Rezeption vorherrschenden, vor allem von Immanuel Kant geprägten metaphysischen Rahmen kann ein kultureller Wandel, wie ihn das populäre Verständnis von Geschlechtern in den letzten hundertfünfzig Jahren erfahren hat, kaum eigenes Gewicht in einer Argumentation erlangen. Dort braucht es auch nicht zu erstaunen, dass Lacan zu einem wenig maskierten Antipoden Foucaults gerät, weil er kein Historizist sei.³¹

Lacans Fähigkeit, philosophische Motive in psychoanalytischen Kontexten aufzuspüren und umgekehrt Philosopheme in sein Verständnis von Psychoanalyse produktiv zu importieren, hat offensichtlich etwas Verführerisches. Sie hat zur anhaltend breiten Rezeption von Psychoanalyse in den Kulturwissenschaften viel beigetragen. Doch wo Lacans Text hauptsächlich dazu benutzt wird, etwas auf den Begriff zu bringen und es damit auf die Seite philosophischer Systemarbeit zu rücken,³² gerät die psychoanalytische Perspektive, die auch für Lacan selbst im Zentrum seiner Lehre gestanden ist, aus dem Blick. Sogar unter eingeweihten Lacan-Expert*innen kann sich angesichts von solchen Diskussionen ein Sog bilden, in welchem sie sich an entscheidenden Stellen einer Argumentation auf Jargon verlegen.³³

Jean Laplanche, Schüler und Mitstreiter Lacans, in Sachen psychoanalytischer Geschlechterforschung aktuell dessen wirkmächtiger Opponent,³⁴ hat einen Begriff ins Zentrum seiner Überlegungen gerückt, der als Widersacher einer Jargonbildung fungieren kann: das Rätsel. In dem, was Laplanche »anthropologische Grundsituation«³⁵ nennt, ist jede*r früh mit »rätselhaften Botschaften«³⁶ sexueller Natur aus dem Unbewussten der pflegenden und versorgenden Erwachsenen konfrontiert gewesen und wird damit (ein Leben lang) weiter beschäftigt sein. Deren Enträtselung, die mit einer Übersetzung einhergeht, kann allerdings nur teilweise gelingen. Was rätselhaft bleibt, bildet die Matrix von verschiedenen Fraktionen des Unbewussten.³⁷

Es fällt die zentrale Funktion auf, die das Rätsel theorieimmanent bei Laplanche zugewiesen bekommt. Auf einer explizit antihermeneutischen Haltung aufgerichtet,³⁸ entsteht mit dem Rätsel aufgrund seiner Unauflösbarkeit ein Zustand permanenten Gleitens möglicher Lösungen. Nicht nur an dieser für psy-

choanalytische Forschungen äußerst produktiven Stelle fällt die Nähe zu Lacan'schen Konzepten auf. Lacan selbst hat vom Rätsel gesprochen: Schematisch hat er es zwischen Aussage und Ausgesagtem angesiedelt.³⁹ Im »rätselhaften Signifikanten des sexuellen Traumas«⁴⁰ verortet er den Ausgangspunkt symptomatischer Bildungen. Und explizit als Ideengeber für Laplanches Engführung des Rätsels mit dem Unbewussten erkennbar wird Lacan dort, wo dieser sich fragt, ob der »größte Teil [des Unbewussten] nicht unberührt in der Einkapselung des Rätsels verbleibt«,⁴¹ wenn Analyse vor allem eine Kontinuität zwischen aktuellen Bildungen der Übertragung und vergangener Lebensgeschichte der Analysant*innen sucht. Das Rätsel reicht übrigens auch in das Thema des vorliegenden Textes hinein: 1957 hat Lacan einen Vortrag über *Die Psychoanalyse und ihre Lehre* gehalten, in welchem er unter anderem von einem Subjekt schreibt, das »sein Geschlecht und seine Existenz im Rätsel entwirft«.⁴²

Laplanche hat sich viel von Lacan lehren lassen. Warum dann Zuflucht nehmen zu seinen Überlegungen, wenn wir schon bei Lacan selbst für den Begriff des Rätsels fündig werden? Was das Geschlecht betrifft, so entfaltet Lacan bekanntlich in den 1970er Jahren Matheme, die er zwei Geschlechtern zuweist und die es zwar möglich,⁴³ aber nicht leicht machen, gegenwärtige Bewegungen der Vervielfältigung von geschlechtlichen Positionen theoretisch zu fassen. (Geschlechter)Differenz oder (Geschlechter)Differenzen, lautet eine aktuelle Gretchenfrage im Diskurs um zeitgenössische Formen des Geschlechts. Statt Analysant*innen zuzuhören, wie Freud es praktiziert hat, werden dazu – bisweilen aus einem Jenseits der Klinik⁴⁴ – Vorschläge gemacht, weshalb eine queere Vielfalt an Geschlechtern nicht auf die Seite möglicher Normalentwicklungen rücken dürfe. Auch wenn diese Abwehrhaltung mit Lacans eigenen Ansätzen nicht so viel zu tun hat, sich längst andere, an Lacans Konzepten orientierte Argumentationen Gehör zu verschaffen wissen,⁴⁵ ist der Zugang über Laplanches rätselhafte Botschaften inzwischen im Geschlechterdiskurs selbstverständlicher geworden, nicht zuletzt, weil Laplanche die Verbindungen zwischen unbewusster fantasmatischer Anatomie und den Erfahrungen von Geschlecht klinisch fassbarer gemacht hat.⁴⁶

Vermutlich spielt ein Moment in dieser Rezeptionssituation eine Rolle, das auch mich motiviert, Laplanche vermehrt in den Unterricht Lacan'scher Ansätze einzubeziehen: Auf Ratlosigkeit lässt sich mit einem Rätsel antworten, ohne dass die Ratlosigkeit damit gänzlich zum Verschwinden gebracht wird. Die Betonung der Rätselhaftigkeit vieler Phänomene in der Klinik wie in der Kultur samt manchem Zweifel angesichts von mancher Unübersetzbarkeit kann als ein alternativer Weg gelten, sich mit dem Unmöglichen jeder psychoanalytischen Lehre einzulassen. Rätsel und ihre Verbindung zur Übersetzung haben es an sich, aus den Sackgassen des Jargons herauszuführen oder eine*n gar nicht erst in diese hineingeraten zu lassen.

1. Sigmund Freud, *Die Frage der Laienanalyse. Unterredungen mit einem Unparteiischen* (1926), in ders., *Gesammelte Werke* [GW], London 1940–52, Imago, XIV: 209–286: 222.
2. Im gemeinsamen Unterricht des Wiener Arbeitskreises für Psychoanalyse und der Wiener psychoanalytischen Vereinigung wurde den Lehrenden zum Beispiel im Jahr 2023 auf Betreiben letzterer untersagt, den Kandidat*innen aus beiden Vereinen Lacan'sche Beiträge zur Psychoanalyse näherzubringen.
3. Vgl. Nicolas Langlitz, *Die Zeit der Psychoanalyse. Lacan und das Problem der Sitzungsdauer*, Frankfurt a./M. 2005, Suhrkamp.
4. Um dem Vorurteil entgegenzutreten, Lacan sei klinisch nicht oder schwer zugänglich, seien hier beispielhaft drei empfehlenswerte Publikationen erwähnt: Thomas Svolos, *The Aims of Analysis. Miami Seminar on the Late Lacan*, New York 2020, Midden Press; Bruce Fink, *Fundamentals of Psychoanalytic Technique: A Lacanian Approach for Practitioners*, New York 2011, Norton; Christian Kläui, *Psychoanalytisches Arbeiten – Für eine Theorie der Praxis*, Bern 2008, Huber.
5. Lacan hat allein 789 Neologismen geprägt (vgl. Marcel Bénabou, Laurent Cornaz, Dominique de Liège, Yan Pélissier, *789 Néologismes de Jacques Lacan*, Paris 2002, Epel). Damit sind nicht seine bekannteren Konzepte wie das Symbolische, das Reale, das Imaginäre, die Signifikanten, das Genießen, Begehren, Objekt a etc. gemeint, sondern Ausdrücke, mit denen er spielerisch und doch ernst über viele Jahre versucht, bisher unbenannte Facetten des Psychischen anzusprechen.
6. Vgl. Dominik Finkelde, *Das Objekt, das zu viel wusste. Eine Einführung in die Philosophie nach Lacan*, Wien 2022, Turia + Kant.
7. Hervé Castanet (Text), Yves Rouvière (Illustrationen), *Comprendre Lacan. Essai graphique*, Paris 2013, Max Milo.
8. Ebd., 8.
9. Ebd., 52.

10. Darian Leader (Text), Judy Groves (Illustrationen), *Introducing Lacan. A Graphic Guide*, London 2010, Icon Books, 23.
11. Vgl. Castanet, Rouvière, *Comprendre*, 39.
12. Vgl. ebd., 44.
13. Die beiden genannten Zusammenhänge sind bildlich illustriert zu finden in Jacques Lacan, *Les psychoses. Le séminaire III (1955–1956)*, Paris 1981, Seuil, 296, und ders., *D'une question préliminaire à tout traitement possible de la psychose*, in ders., *Écrits*, Paris 1966, Seuil, 531–583: 571.
14. Leader, Groves, *Introducing*, 22.
15. Ebd.: »Lacan calls the register in which identification takes place ›the imaginary‹, emphasizing the importance of the visual field and the specular relation, which underlies the child's captivation in the image.«
16. Lacan, *Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je*, in ders., *Écrits*, 93–100: 96, und 99.
17. In der früheren deutschen Übersetzung steht »Befangenheit« (Lacan, *Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion*, übers. v. Peter Stehlin, in ders., *Schriften I*, hg. v. Norbert Haas, Olten 1973, Walter, 61–70: 66 und 70), was einer intuitiven und auch sinnstörenden Umformulierung des zu übersetzenden Texts entspricht. Hans-Dieter Gondek, der Übersetzer einer Neuauflage, verbessert auf »Vereinnahmung« (Lacan, *Das Spiegelstadium als Gestalter der Funktion des Ich*, in ders., *Schriften. Vollständiger Text*, hg. v. Hans-Dieter Gondek, 2 Bde, Wien 2016, Turia + Kant, I: 109–117: 113, 117).
18. Siehe als Beispiele Benabou et al., *Néologismes*, oder Henry Krutzen, *Jacques Lacan 1952–1980. Index référentiel*, Paris 2009, Economica.
19. Vgl. Jacques Lacan, *Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse. Le séminaire II (1954–1955)*, Paris 1978, Seuil, 322.
20. Lacan, *Psychoses*, 296.
21. Lacan, *L'instance de la lettre dans l'inconscient ou la raison depuis Freud*, in ders., *Écrits*, 493–528: 502.
22. Vgl. auch für das Folgende Lacan, *Le moi*, 322.
23. Lacan, *Funktion und Feld des Sprechens und der Sprache in der Psychoanalyse*, in ders., *Schriften*, Turia + Kant, I: 278–381: 351.
24. Lacan, *Die Bildungen des Unbewussten. Seminar V (1957–1958)*, Wien 2006, Turia + Kant, 18, 174, 462.
25. Dylan Evans, *An Introductory Dictionary of Lacanian Psychoanalysis*, London 1996, Routledge, 68.
26. Lacan modifiziert sein Verständnis des Anderen A bekanntlich nach seinem Seminar V. Vgl. Rolf Nemitz, *Signifikant eines Mangels im Anderen, S(∅): das Fehlen eines Signifikanten, der die Wahrheit garantiert*, online <https://lacan-entziffern.de/anderer/22236> [letzter Aufruf am 10.4.2024].
27. Lacan, *Bildungen*, 190.
28. Ebd., 18.
29. Lacan, *Funktion und Feld des Sprechens und der Sprache*, 291ff.
30. Vgl. etwa Patrick Juignet, *Lacan, le symbolique et le signifiant*, in: *Cliniques méditerranéennes*, 68:2 (2003), 131–144.

31. Vgl. Joan Copjec, *Read My Desire: Lacan Against the Historicists*, Cambridge, MA 1994, MIT PressF.
32. Auch wenn Lacans Anleihen in der Philosophie heterogen sind, sind sie selbstverständlich diskutierbar. Vgl. als weiterführende, weil nicht jargonproduzierende Beispiele: Andreas Cremonini, *Die Durchquerung des Cogito. Lacan contra Sartre*, München 2003, Fink, oder Lorenzo Di Chiesa, *Subjectivity and Otherness: A Philosophical Reading of Lacan*, Cambridge, MA 2007, MIT Press; weniger überzeugend: Finkelde, *Objekt*, der der Versuchung, mithilfe eines Gebrauchs einzelner Lacan'scher Termini komplexe philosophische Fragen beantworten zu können, oft nicht widersteht und dabei im Bereich dessen, was er selbst »epistemische Verschmierung« (ebd., 9) nennt, eher zur Jargonbildung beiträgt.
33. Dabei entstehen bisweilen skurrile Kombinationen verschiedener Argumentationsebenen, wenn etwa Susanne Lüdemann gegen die Forderung einer Ehe für alle anführt, dass sie den »Mangel an Sein«, der das Geschlechterverhältnis kennzeichne, nicht genug berücksichtige. Vgl. Susanne Lüdemann, *Zur Normativität des Nicht-Normativen. Ein Kommentar zur »Ehe für alle«*, in dies., Edith Seifert (Hg.), *Jenseits von Ödipus? Psychoanalytische Sondierungen sexualpolitischer Umbrüche*, Gießen 2023, Psychosozial-Verlag, 233–243; 243.
34. Vgl. dazu Avgi Saketopoulou, *Structured Like Culture: Laplanche on the Translation of Parental Enigma*, in *Division Review*, 17 (2017), 51–52.
35. Jean Laplanche, *Inzest und infantile Sexualität*, in *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse*, 63:6 (2009), 525–539; 530.
36. Ebd., 531.
37. Vgl. Jean Laplanche, *Die rätselhaften Botschaften des Anderen und ihre Konsequenzen für den Begriff des »Unbewussten« im Rahmen der allgemeinen Verführungstheorie*, in *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse*, 58:9–10 (2004), 898–913.
38. Jean Laplanche, *Die Psychoanalyse als Anti-Hermeneutik*, in *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse*, 52:7 (1998), 605–618.
39. Vgl. Jacques Lacan, *Das Sinthom. Seminar XXIII (1975–1976)*, Wien 2017, Turia + Kant, 171.
40. Lacan, *Das Drängen des Buchstabens im Unbewussten oder die Vernunft seit Freud*, in ders., *Schriften*, Turia + Kant, I: 582–626; 613.
41. Lacan, *Die Lenkung der Kur und die Prinzipien ihrer Macht*, in ders. *Schriften*, II: 72–145; 104.
42. Lacan, *Die Psychoanalyse und ihre Lehre*, in ders., *Schriften*, I: 514–540; 530.
43. Ulrike Kadi, *Transsexualität nach Jacques Lacan. Singularität als Möglichkeit im Ausgang von einer Unmöglichkeit*, in *Metodo. International Studies in Phenomenology and Philosophy*, 7:1 (2019), 141–169 [<https://doi.org/10.19079/metodo.7.1.141>].
44. Vgl. Alenka Zupančič, *What is Sex?*, Cambridge, MA 2017, MIT Press.
45. Vgl. als Beispiele Patricia Gherovici, *Please Select Your Gender.. From the Invention of Hysteria to the Democratizing of Transgenderism*, London 2010, Routledge; Oren Goslan, *Transsexuality and the Art of Transitioning. A Lacanian Approach*, London 2015, Routledge; oder Fabrice Bourlez, *Queer psychanalyse. Clinique mi-*

neure et déconstructions du genre, Paris 2018, Hermann.

46. Vgl. Ulrike Kadi, *Das Sexuale. Übersetzungsfragen*, erscheint in Beate Blank-Knaut, Ada Borkenhagen,

Bernd Heimerl, Eckehard Pioch, Iris Lauenburg, Susen Werner (Hg.), *Jenseits der Binarität? Der Genderdiskurs als Herausforderung für die Psychoanalyse*, Gießen, Psychosozial-Verlag.

Es gibt keinen Wisstrieb

Emanzipation und Institutionalisierung von Jacques Rancière bis Slavoj Žižek

Gabriel Tupinambá

Einleitung¹

In Lacans Seminar XX, *Encore*, finden wir folgende Bemerkung:²

Um sofort eine Karte abzuwerfen, auf die ich Sie ein wenig hätte warten lassen können – *es gibt kein Begehren zu wissen*, diesen berühmten *Wissenstrieb*, auf den Freud irgendwo hinweist.³ Da widerspricht sich Freud. Alles weist darauf hin – da eben ist der Sinn des Unbewussten – nicht allein, dass der Mensch schon alles weiß, was er zu wissen hat, sondern dass dieses Wissen vollkommen begrenzt ist auf jenes insuffiziente Genießen, das konstituiert ist dadurch, dass er spricht.

Das ist einer der wenigen und deshalb zentralen Momente in Lacans Lehre, in denen er so weit geht zu sagen, Freud widerspreche sich. Und warum ist diese Idee eines Wisstriebes – eines Triebs zu wissen – widersprüchlich? Weil für Lacan Wissen etwas ist, das wir nicht direkt genießen, es ist eher *ein Mittel zum Genießen*. Im Gegensatz zum Freud'schen Vorschlag eines »epistemologischen Triebs«⁴ führten Lacans spätere Ausarbeitungen des Verhältnisses zwischen Signifikant und *jouissance* ihn dazu, geltend zu machen, dass Wissen und Genießen in einem eher antinomischen Verhältnis⁵ zu einander stehen:⁶ Sogar wenn wir uns vollkommen verpflichten, etwas zu lernen – oder es an andere zu vermitteln –, entsteht aufgrund unbekannter Voraussetzungen die Annahme, dass wir diesen Prozess selbst genießen. Mit anderen Worten, die Ursache des Begehrens zu wissen ist nicht Wissen selbst: Wissen mag uns faszinieren und wir mögen diese Bewegung hin zum Lernen als durch dieses selbst ausgelöste Anziehung missverstehen, aber – und das ist vielleicht die

wichtige Lektion, die uns die Unterscheidung zwischen Objekt des Begehrens und Objektursache des Begehrens lehrt⁷ – diese Anziehung zum Objekt der Begierde ist nur eine »anamorphotische Verzerrung« einer anstößigen oder antinomischen Gewalt, die uns von etwas anderem wegtreibt, einem untragbaren Punkt, der sich am Ort der Ursache, nicht am Ziel eines bestimmten Begehrens befindet. Lacans an Freud gerichteter Vorwurf basiert deshalb auf dem Erkennen, dass diese Objektursache selbst keine Wissensbildung ist: Selbst wenn wir uns zum Lernen hingezogen fühlen – was das Wissen schließlich mit einer schillernden Attraktivität ausstattet, ist etwas ganz anderes, angesiedelt in einer mysteriösen Dimension, die verwandt ist mit dem »insuffizienten Genießen, das konstituiert ist dadurch, dass es spricht«.

Aber was sind die Konsequenzen dieser Aussage für die Bildung? Wenn Wissen nicht das Objekt der Wissbegierde ist – wenn man es also weder als Ursache noch als Wirkung dieser in Betracht ziehen kann, was es als gemeinsame Grundlage von Lehrperson und Schüler_in qualifizieren würde –, wie könnte man dann die Struktur des Bildungsprozesses denken? Wie könnte man dieser fundamentalen Unstimmigkeit in der politischen Dimension von Bildung gerecht werden?

Diese schwierige Passage aus Lacans Seminar ist ein sehr fruchtbarer Beginn – besonders wenn bedacht wird, welche Beziehung sie zur berühmten Lacan'schen Aussage »Es gibt kein sexuelles Verhältnis«⁸ unterhält. Mit dieser wird klar, dass es nur hergestellte (eher denn grundlegende) Beziehungen zwischen den Geschlechtern gibt. Was scheinbar außerhalb dieser berühmten Aussage Lacans steht, was den Mangel an einer gemeinsamen Grundlage für das Verständnis des Sexuellen »vermitteln« könnte, scheint genau das Wissen darum zu sein. Es gibt kein sexuelles Verhältnis, keine Möglichkeit, eine stabile Verbindung von Mann und Frau in die Welt einzuschreiben, aber da ist die Tatsache, dass *ich weiß*, dass es dieses Verhältnis nicht gibt. Eine Tatsache, die allenfalls die unangenehme Art unserer Eingliederung in das (des-)organisierte Feld dieses (Un-)Verhältnisses »erleichtert«. Ja, dieses Wissen macht diese Situation vielleicht sogar angenehmer, als direkt anzunehmen, es gäbe tatsächlich so etwas wie eine sexuelle Beziehung: Tätigte

man diese Annahme, wäre man durch sie angefochten – nämlich in der Aufgabe »Eins zu sein« mit jemandem oder etwas anderem. Ist da jedoch kein sexuelles Verhältnis, wissen wir schon von seiner Inexistenz, noch vor dem unmöglichen Kampf, der aufgrund dieses Wissens mit einer Liebesbegegnung einherginge. So ist da also immerhin etwas, das die im Entstehen begriffene Frustration im Nichtfinden vermittelt: Weil das Verhältnis ja ohnehin nie da war, scheint es leichter ertragbar, es nie zu erreichen. Die Aussage »Es gibt keinen Wisstrieb« zielt ebenso wie Lacans frühere Losung »Es gibt keine Metasprache«⁹ genau darauf, die implizite Funktion des Wissens zu entzaubern, die diese in der unmöglichen Vermittlung der sexuellen Sackgasse einnehmen kann. Außerdem zeigt seine Aussage: *Dort, wo du denkst, weißt du, dass es kein sexuelles Verhältnis gibt – und das ist genau der Ort, an dem du so richtig genarrt [duped] wirst.* Es gibt nichts auf der Ebene des Wissens, was den grundlegenden Mangel im sexuellen Verhältnis ersetzen könnte: Diese Unmöglichkeit im Herzen des Begehrens ist nicht artikulierbar (als zweitrangiger Gedanke)¹⁰, weil sie *immer schon artikuliert* ist (als ein Gedanke, der immanent bedingt ist durch unsere Position relativ zu diesem Mangel).¹¹

Jenseits der ergänzenden Rolle und in Anbetracht der fundamentalen Sackgasse, die das Sexuelle in der Psychoanalyse darstellt, kann die These, dass da kein Wisstrieb sei, auch für sich selbst geprüft werden. Ihre Obskurität kann allenfalls etwas erhellt werden, wenn wir uns einer alternativen Formulierung zuwenden, die Lacan ein paar Jahre zuvor präsentiert hat. Im Seminar XVII meint Lacan: »Wenn es etwas gibt, wozu uns die Psychoanalyse unnachgiebig nötigen sollte, ist es aufrechtzuerhalten, dass die Wissbegierde in keinem Verhältnis zum Wissen steht [...].«¹² Wir werden hier einmal mehr an den Kern des Problems verwiesen: Es ist weniger die fehlende Motivation zu wissen, als dass der Grund der Wissbegierde in keinem Verhältnis zum schließlich Gelernten steht. Dass das kein Wisstrieb sei, hat nicht zur Folge, dass wir nie zu wissen begehrt, vielmehr, dass die Befriedigung im Horizont dieses Begehrens nicht selbst die Form eines Wissens annimmt.

Diese vorbereitenden Bemerkungen sind zentral, weil sie uns vor ein offensichtliches Problem stellen, ein Problem, das so of-

fensichtlich ist, dass es meist nicht als solches behandelt wird: die Tatsache, dass es Lehrpersonen *und* Schüler_innen gibt. Und der Umstand, dass der Diskurs der Lehrperson *nicht* der Diskurs des Schülers/der Schülerin ist. Wieso gibt es eigentlich etwas, das »lehren«,¹³ und etwas, das »lernen« genannt wird? Wieso bezeichnen wir diese nicht gleich?¹⁴ Wieso benutzt man nicht das gleiche Verb oder die gleiche Operation, um beide als Teil der gleichen reflexiven Bewegung zu beschreiben, wie wir es etwa im Fall von »sich unterhalten« machen? Wenn Lehren auf der einen Seite macht, was Lernen von der anderen Seite her tut, hätten wir dann nicht einen reflexiven Begriff auf Grundlage dieser Komplementarität finden können? Es scheint, als handle sich hier um eine bestimmte Spaltung oder Verdopplung und unsere Aufgabe sei es, deren korrekten Platz und Verwendung im Bildungsbereich zu prüfen. Wir wetten, dass wir in dieser Spaltung einen konstitutiven Mangel erkennen können, der dem sexuellen Mangel in der Psychoanalyse sehr ähnelt – die Lücke zwischen Ursache und Wirkung, die Freuds Aufnahme der Erziehung (und Bildung) in seine von der Psychoanalyse angeführten Liste der »unmöglichen Berufe« rechtfertigt.¹⁵

Um diese Wette zu untersuchen, werden wir zunächst eine kurze Analyse zeitgenössischer Orientierungen der Bildungsphilosophie präsentieren, insbesondere die von Kant und Freud vertretenen einerseits, andererseits die von Paulo Freire und Jacques Rancière.¹⁶ Dann, nach der Analyse des kritischen, die strukturelle Spaltung zwischen Lehrperson und Schüler_in anerkennenden Ansatzes, wenden wir uns Žižeks Werk zu, um zu versuchen, die grundlegenden Prinzipien eines neuen, dieser Inkommensurabilität Rechnung tragenden Ansatzes zu definieren: ein Ansatz, der diese Lücke mit der politischen Bedeutsamkeit der Schule als Ort verbindet.¹⁷

Der realistische und der kritische Ansatz in der Bildung

Wir wollen so vorgehen, dass wir die verschiedenen, der Spaltung zwischen Lehrperson und Schüler_in Rechnung tragenden Herangehensweisen in zwei breite Kategorien einteilen: in den realistischen und den kritischen Ansatz. In der Folge bezeichnen wir als realistischen Bildungsansatz eine Perspektive, die die

Spannung zwischen Lehren und Lernen als Signal oder Möglichkeit versteht, eine bessere Beziehung zwischen den beiden Positionen herzustellen – und darin den Ansatzpunkt für Bildungssteuerung und -verwaltung findet. Wie können wir den Schüler_innen den Lehrplan so vermitteln, dass der Unterricht diese zum Lernen anregt und dass der Lernprozess den Lehrpersonen zudem anzeigt, wie sie im Weiteren ihre Methoden auf diese »abstimmen« können? Diese Fragen führen zu einem kreis- oder spiralförmigen Prozess: Lernen hilft dem Unterricht, welcher wiederum dem Lernen dient, etc. – ein Kreislauf, der zu einem Optimum oder Ideal tendiert. Das Problem, diese Beziehung zu verwalten, bleibt dabei immer bestehen, die Aufgabe sicherzustellen, dass beide Seiten einander komplementieren – und das ist vielleicht die grundlegende Idee dieses Ansatzes: Lernen und Unterrichten sind komplementär, auch wenn sie sich unterscheiden, der eine Begriff kann nicht ohne den anderen existieren. In aller Kürze:

$$\mathbf{L} \leftrightarrow \mathbf{S}$$

Der realistische Ansatz

L steht für die Lehrperson, **S** für die Schüler_innen, der Doppelpfeil \leftrightarrow verbindet die beiden in einer Beziehung der Komplementarität oder gegenseitigen Implikation: Lernen kann hier als Prozess verstanden werden, der einen Mangel an Wissen durch die Wissensvermittlung der Lehrperson behebt. Das bedeutet, dass die Wissbegierde der Schüler_innen dem Wissen entspricht, das die Lehrperson auf diese überträgt, was sie wiederum aufgrund ihrer eigenen Lehrbegierde tut. Und diese ist so wiederum dem Wissensmangel der Schüler_innen geschuldet.

Offenkundig entspricht der realistische Ansatz keiner eindeutigen Strategie, er entspricht einer durch unendliche Varianten modulierten Vorannahme – dennoch sollte es für uns hier ausreichen, ihn als grundlegende Idee zu definieren. Sie lautet: Was es zu unterrichten und was es zu lernen gibt, ist ein und dieselbe Sache. Darüber hinaus folgt aus dieser Vorannahme, dass Bildung als Übertragung von Wissen von einer Partei auf die andere definiert werden könnte,¹⁸ weil der realistische Ansatz davon ausgeht, dass, selbst wenn Unterrichten und Lernen zwei ver-

schiedene Handlungen sind, Wissen als gemeinsames Element beider fungiert – nämlich indem es ausgetauscht wird. Wissen ist damit der Index der Komplementarität von Lehrperson und Schüler_in – die Währung ihrer Beziehung.

Auf der anderen Seite ist der gemeinsame Nenner dessen, was wir den kritischen Ansatz nennen, dass kein grundlegendes Verhältnis zwischen Unterrichten und Lernen besteht. Im Gegensatz zu unserer vorherigen »Formel« ist der zentrale Punkt hier, die Kopplung der beiden Seiten darzustellen, ohne deren Komplementarität oder Konjunktion zu implizieren: Was unterrichtet und was gelernt wird, ist nicht dasselbe. Das bedeutet, dass Lernprozesse ohne weiteres ohne eine Lehrperson stattfinden können, und manchmal unterrichten wir tatsächlich, ohne dass jemand da wäre. Wir wollen den Operator \diamond nutzen,¹⁹ um den Mangel im Verhältnis zwischen der Lehr- **L** und der Lernfunktion **S** darzustellen:

$$\mathbf{L} \diamond \mathbf{S}$$

Der kritische Ansatz

Das sollte folgendermaßen gelesen werden: Es gibt kein richtiges oder normales Verhältnis, das garantieren könnte, dass eine Lehrperson dasselbe unterrichtet, was ihre Schüler_innen lernen. Mit anderen Worten, das Prüfen der Lehrfunktion **L** garantiert in keiner Weise, dass wir irgendeine Einsicht in die Funktion **S** erhalten würden – nicht einmal ein Verständnis der Schwierigkeiten, mit denen wir uns konfrontiert sehen, würden wir die Schüler_innen-Funktion **S** zuerst prüfen, um erst dann zu verstehen, was diese für **L** impliziert. Nicht nur ist da keine vermittelnde, keine dritte Instanz, um dieses Verhältnis zu begründen, es gibt auch keine Symmetrie zwischen den Wirkungen auf beiden Seiten dieses Unverhältnisses.

Ein Lernen ohne Lehrperson ist ziemlich einfach zu visualisieren – und die meisten dem kritischen Ansatz zuschlagbaren Philosoph_innen bieten reichhaltige Erläuterungen dazu –,²⁰ der umgekehrte Fall ist weniger augenscheinlich, und doch finden wir ein schönes Beispiel in Heinrich von Kleists merkwürdigem Text *Ueber die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden*.²¹ Dort beschreibt Kleist, wie er erst im Zwiegespräch erfahren hat,

was seine selbst noch nicht ganz erfassten, aber bereits antizipierten Gedanken bedeuteten – mit anderen Worten, es ging nie darum, den Gesprächspartner dazu zu bringen, zu lernen, was er als Lehrer bereits gewusst hat, sondern darum, durch den Versuch, jemand anderen unterrichten zu wollen, selbst Wissen zu produzieren.²²

In derselben Weise, in der die Annahme der Komplementarität zwischen Lehrperson und Schüler_in als Ansatzpunkt für den Steuerungsdiskurs dient, lädt die Auffassung eines Mangels im Verhältnis zwischen Unterrichten und Lernen andere Diskurse ein, in Bildungsschauplätze zu intervenieren. Man betrachte z. B. nur einmal, wie die Zeitspanne zwischen der Rede des Lehrers und dem Verstehen des Schülers für Augustinus die Öffnung für das innere Licht Christi und damit die wahrhaftige Quelle allen Lernens markiert.²³ Oder wie Kant im Mangel des Verhältnisses die Erscheinungsform des menschlichen Instinktmangels wiedererkennt, was es wiederum notwendig mache, Erziehung als Prozess zu verstehen, der »den Menschen den Gesetzen der Menschheit [unterwirft]«, weil so das Verweilen beim Mangel im Verhältnis den Ansatzpunkt fürs das moralische Gesetz bilde.²⁴ In jenem Fall vermittelt oder ergänzt das religiöse Gefühl den vom kritischen Ansatz diagnostizierten Mangel im Verhältnis – in diesem Fall, mit Kant, beschwört der kritische Ansatz eine negative Ontologie, um die Lücke selbst denken zu können, den Mangel an instinktiven Bindungen also, die den Schauplatz der Erziehung organisieren könnten.

In zeitgenössischen Ansätzen wird der Mangel im Verhältnis von Lehrperson und Schüler_in ebenfalls als Eingriffsmöglichkeit verstanden, meistens in Form einer Kritik ideologischer Apparate oder Machtverhältnisse, so zum Beispiel in den Werken von Denkern wie Bourdieu, Althusser oder Foucault. Diese greifen in Anerkennung der grundlegenden Lücke zwischen Lehrperson und Schüler_in ein, um hervorzuheben, dass jeder Versuch, diese Lücke zu überbrücken, einen gewissen Grad an Entfremdung, Herrschaft und Macht bedingt.²⁵

Schließlich überdenke man, wie genau diese Lücke – in der Augustinus den Eintrittspunkt der christlichen Offenbarung, Kant das Zeichen des Vorzugs der Vernunft über jedwede Idee eines natürlichen Instinkts oder einer angeborenen Neigung des

Menschen und Althusser sowie andere französische Nachkriegsdenker_innen den Ort eines immerwährenden Kampfs zwischen entfremdender Macht und Individuum sahen – im Werk von Paulo Freire und Jacques Rancière als möglicher Ort menschlich intellektueller und politischer Emanzipation wieder auftritt.

Macht, Regierung und Symptom

Wir wollen uns nun der zentralen Frage unserer Untersuchung zuwenden, die uns beschreiben helfen könnte, was uns in die Lage versetzt, einen abweichenden Moment in der Geschichte kritischer Eingriffe in den Bildungs- und Erziehungsdiskurs zu erfassen. In seinem Buch *Die Linke, die keine Angst hat, sich beim Namen zu nennen*²⁶ gibt uns der brasilianische Philosoph Vladimir Safatle eine treffende Einschätzung des wahrscheinlich grundlegenden Hindernisses eines jeden heutigen konsistenten linken Projekts:e:

Die Linke hat eine klare und ausgefeilte Theorie der Macht hervorgebracht [...]. Indessen, wie uns Giorgio Agamben erinnert, hat sich die Linke selten die Aufgabe gestellt, eine Theorie der Regierung auszuarbeiten. Es war Michel Foucault, der als Erster behauptete, es gebe keine Theorie der Regierung außer der liberalen. Verschiedene Probleme entstehen mit dieser Behauptung. Eine Theorie der Macht zu haben, impliziert nicht, eine Theorie der Regierung zu haben. Deshalb enden wir immer wieder als Opfer verschiedener Versionen von »Dezisionismus«, fasziniert von fast theologischen Konzepten wie dem »politischen Willen«. Es verhält sich ein bisschen so wie im Fall eines linken Kandidaten bei der brasilianischen Präsidentschaftswahl von 2010, der diverse radikale ökonomische Veränderungen vorschlug, etwa das Streichen der öffentlichen Schulden etc. Als er gefragt wurde, wie er dies ohne Mehrheit im Kongress umzusetzen gedenke und wie er ökonomische Disartikulation²⁷ vermeiden würde, antwortete er »mit einem starken politischen Willen«. Kaum jemand war mit dieser Antwort zufrieden und das nicht ohne Grund.²⁸

Wir sind uns sehr wohl der verschiedenen Machtmechanismen bewusst, die gesellschaftliche Regeln und Apparate setzen und

verschieben, aber wir müssen darüberhinaus eine eigene Theorie der Regierung entwickeln, eine Version davon, wie Institutionen zu gestalten wären, die von dem, was wir über Machtverhältnisse gelernt haben, nicht untergraben, sondern ergänzt würden. Genau diese Frage ist der Horizont zeitgenössischer Versionen des kritischen Bildungsansatzes, von Bourdieu bis zu Rancière: Diese Denker_innen konzeptualisieren den Ort der Emanzipation als Ergebnis der Spaltung von Lehrperson und Schüler_in, aber die präskriptive Dimension dieses Projekts und dieser Methode²⁹ existiert nur im Gegensatz zum Diskurs der Regierung, im Gegensatz zur Fixierung von Plätzen und zur Zirkulation von Macht.

In diesem Sinn können die verschiedenen Verbindungen zwischen einer Theorie der Macht und einer Theorie der Regierung in klarster Weise als verschiedene Verbindungen von Emanzipation und Institutionalisierung³⁰ übersetzt werden. Wir werden uns auf den Vergleich zweier voneinander abweichenden kritischen Positionen konzentrieren. Beide sind bekannt sind für ihr jeweiliges Vorziehen eines der beiden Begriffe und beide tragen der wesentlichen Grundlosigkeit im Lehrpersonen-Schüler_innen-Verhältnis Rechnung: einerseits die Positionen von Kant und Freud, andererseits die Positionen von Freire und Rancière.

Für Kant und Freud ist das Verhältnis von Lehrperson und Schüler_in sekundär im Hinblick auf etwas anderes, nämlich das Aussetzen oder die Umlenkung bestimmter Impulse. Das erst erlaube die Aufnahme von Schüler_innen in den Schauplatz der Erziehung.³¹ Die Unterordnung der triebhaften Maßlosigkeit unter die formelle Umgebung der Schule wird über die Frage emanzipatorischer Lehrmethoden gestellt – demnach wird die Schule laut diesem kritischen Ansatz zum Ort, an dem der Widerspruch zwischen Lehrperson und Schüler_in stattfindet. Bildung ist zuallererst die Eingliederung des Menschen in diesen Widerspruch.³²

[L◇S] < **Schule** (Ort des Widerspruchs)

→ Eine Theorie der Macht wird einer Theorie der Regierung
untergeordnet (Kant und Freud)

Zu lesen als: Der Mangel im Verhältnis (◇) zwischen Lehrperson und Schüler_in (**L, S**) ist sekundär, bleibt der Schule untergeordnet als dem Ort, der diesen Mangel rahmt.

Das ist zum Beispiel auch der Grund, weswegen Kant von der negativen Geste der *Disziplin ausgeht*, um einen bestimmten Raum zu öffnen, den zu bewohnen man erlernen kann, bevor er den positiven Aspekt des Unterrichtens diskutiert.³³ Freud ist weniger klar in diesem Punkt, aber auch für ihn hat eine negative oder aufschiebende Geste den Vorrang, wie wir aus seinem Vorschlag erkennen, die Sublimierung habe den hauptsächlichen Vorgang im Klassenzimmer darzustellen – damit ohne Rücksicht auf das, was tatsächlich unterrichtet und gelernt wird, das Umlenken des direkten Triebziels es erlaube, die kindliche Wildheit in etwas Produktives zu verwandeln.³⁴

Der andere kritische Ansatz nimmt einen ziemlich eigentümlichen Standpunkt ein. Insofern der Mangel im Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler_in der Ort ist, an dem Emanzipation stattfindet, sei es grundlegender, diesen Mangel zu bewirtschaften, als die Schule als Institution zu unterstützen. Die Schule wird damit als Institution verstanden, die die produktive Dimension des Widerspruchs zum *Verschwinden* bringe, etwa durch verschiedene Versuche, die Lücke zu verwalten oder zu überbrücken. Diese Position wird im letzten Kapitel von Rancières *Der unwissende Lehrmeister* eingehend untersucht, in dem erwähnt wird, dass es unmöglich ist, die emanzipatorische Methode zu institutionalisieren:

Was man der Gesellschaft an Vernünftigkeit gibt, nimmt man von den Individuen, die sie ausmachen. Und was sie den Individuen verweigert, wird die Gesellschaft sehr wohl für sich nehmen können, aber sie wird es ihnen niemals zurückgeben. Es ist mit der Vernunft wie mit der Gleichheit, die ihr Synonym ist. Man muss wählen, ob man sie den wirklichen Individuen zuspricht oder ihrer fiktiven Vereinigung. [...] Es würde für alle genügen zu

lernen, sich als gleiche Menschen in einer Gesellschaft der Ungleichheit anzusehen. Das bedeutet, *sich zu emanzipieren*.³⁵

Selbst wenn Freire diese Definition von Emanzipation niemals akzeptierte – er würde im Gegenteil bekräftigen, dass die grundsätzliche Gleichheit der Menschheit dafür Sorge, dass die ungleiche Gesellschaft verändert werde –,³⁶ wäre der zentrale Punkt, auf den sich beide sicher einigen könnten, die gegensätzliche Beziehung, die den Ort des emanzipatorischen Kampfs den institutionellen und sozialen Strukturen gegenüberstellt – Strukturen, deren Existenz es erfordert, den Mangel im Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler_in durch den Diskurs ihrer Komplementarität zu ersetzen.

[L◇S] > **Schule** (Raum der Nahtstelle)

→ Eine Theorie der Macht wird einer Theorie der Regierung *entgegengestellt*³⁷ (Freire und Rancière)

Zu lesen als: Eine Intervention am Ort des Mangels im Verhältnis von **L** und **S** hat Vorrang vor der Schule als Institution, welche so in Wirklichkeit zu einem Raum wird, der sich durch das Verschwinden und das Vernähen [*suture*] des Unverhältnisses zwischen **L** und **S** ergibt.

Im Fall Freuds und Kants haben wir eine Theorie der Macht, die einer Theorie der Regierung untergeordnet ist. Wir wissen, dass es einen grundlegenden Exzess oder eine Wildheit gibt, einen Anspruch auf Beherrschung und Gesetz. Wir wissen, dass es eine zerreißende Gewalt gibt, die ein Verhältnis zwischen dem unterrichteten Wissen und der dieses Wissen erlernenden Schüler_in behindert. All dies ist aber einer Theorie der Regierung untergeordnet, nämlich der Tatsache, dass wiederum die Kinder den »Gesetzen der Menschheit« in Form des Schulgesetzes untergeordnet werden müssen. Wir gehen zunächst in die Schule, um »sittlich« zu lernen, und erst danach werden wir von den Machtspielen eingeholt. Erst *nach dem Setzen des Gesetzes* kann die Frage von Exzess und dessen Zähmung erst wirklich gestellt werden.

Im Fall von Rancière und Freire finden wir eine andere Position: Es findet sich eine Theorie der Macht, die mit einer Theorie

der Regierung kollidiert. Weil wir wissen, wie Macht wirkt, lassen wir uns gar nicht erst auf einen Regierungsdiskurs ein.

Diese zwei Positionen decken sich mit zwei unterschiedlichen Symptomen: Im Fall von Kant und Freud finden wir die wohlbekannte Kritik, dass – ordnet man die Emanzipation der Institutionalisierung bzw. den Exzess dem Gesetz unter – eine durch kritische Philosophie oder Psychoanalyse »geleitete« Bildung nur auf die Anpassungen an die Sitten und Bräuche einer bestimmten Zeit und ihrer geschichtlich bestimmten Herrschaftslogik hinauslaufen könne.³⁸ Die Grenze einer so verstandenen Bildung und Erziehung wäre es, aus einem Kind ein Kind seiner Zeit zu machen.

Viel interessanter ist allerdings das Symptom der emanzipatorischen Methode. Wenn Emanzipation eine bestimmte Freiheit vom eigenen Platz und damit eine bestimmte Freiheit von den sozialen Normen bedeutet, folgt eine spontane Unterordnung der pädagogischen Inhalte unter die emanzipatorische Form – was wiederum bedeutet, dass es einen (paradoxen) Filter oder eine Einschränkung gibt bezüglich dessen, was am einfachsten gelehrt werden kann durch die Methode von Jacotot. In dem Moment, in dem wir unsere Aufmerksamkeit auf den produktiven Mangel im Verhältnis zwischen Unterricht und Lernen in der durch Institutionalisierung von Bildung bedingten Verknöcherung richten, können nur noch die diesen Mangel direkt und positiv ertragenden, ja diesen inszenierenden Wissensfelder durch die intellektuell emanzipierten Schüler_innen erlernt werden: zum Beispiel das Wissen der historischen Entfaltung der Emanzipation selbst. Wir können also die gegenwärtigen Formen von Unterdrückung, Rassismus und Sexismus diskutieren, wir können Geschichte oder Literatur lehren, aber es zeigt sich ein Hindernis, sobald wir zum Beispiel versuchen, Mathematik oder Chemie zu unterrichten – Wissensfelder, die die äußerste Reinheit von Gesetz und Normen sowie die disziplinierte Beweisführung verkörpern. In dem Moment, in dem *der zu erklärende Auftrag selbst* – basierend auf Wiederholung, Kommunikation, blinder Regelbefolgung – der allgemeinen Methode untergeordnet und ein Moment derselben werden müsste, an diesem Punkt, so scheint es zumindest, finden wir uns in einer lähmenden Logik wieder. Eine bestimmte Einschränkung der emanzipatorischen

Methode ist in einer Art entfremdender Gegenteilstendenz spürbar. Jede Lehrperson, die einmal mit einer Version der Methode Freires oder Jacotos gearbeitet hat, wird bestätigen können, dass die Ermächtigung, die ihre Schüler_innen beim Lernen von Geschichte oder Poesie durch ihre eigene intellektuelle Kraft erlebt haben, nicht dieselbe ist, wie dort, wo Mathematik das Unterrichtsthema war. Das Studium der Mathematik konfrontiert uns mit diversen Hindernissen, wenn es als Schauplatz für Unterbrechungen, Mängel und persönliche Kreativität dienen soll. An diesem Punkt bleibt noch unklar, was die Einschränkung in der Anwendung der emanzipatorischen Methode tatsächlich ist. Wir werden aber versuchen, diesen symptomatischen Ausnahmefall auf den folgenden Seiten etwas tiefergehend zu untersuchen.

Letztlich ist es dieser problematische Ausdruck von Emanzipation und Institutionalisierung – der Ausdruck des Mangels im Verhältnis von Unterrichten und Lernen einerseits, der Platzierung dieses Mangels andererseits –, der den Raum für einen anderen kritischen Bildungsansatz eröffnet: einen – sich zu Slavoj Žižeks philosophischem Projekt bekennenden – Ansatz, der versucht, den Widerspruch zwischen dem kantianisch-freudianischen Paradigma und dem Rancières in einen Motor für emanzipatorische Bildung zu verwandeln.

Emanzipation und Institutionalisierung

Wir wollen uns nun auf den von Rancière betonten Unterschied zwischen intellektueller und sozialer Emanzipation konzentrieren. Die hier entwickelte These lautet – das ansprechend, was wir als das »Symptom« des emanzipatorischen Paradigmas bezeichnet haben –, dass eine strenge Korrelation zwischen den zeitlichen, mit der Institutionalisierung in Verbindung stehenden Modalitäten einerseits und der Emanzipation, also den durch bestimmte Wissensfelder existierenden Hindernissen für die allgemeine Lehrmethode andererseits herrscht. Kurz, weil bestimmte Unterrichtsstoffe eine bestimmte Form von Konsistenz mit der institutionellen Form teilen, erscheinen sie als gegensätzlich zur emanzipatorischen – selbst gegen die konsistente Zeitlichkeit von Institutionen konstruierten – Methode.

Die in seinem Buch *Der unwissende Lehrmeister* beschriebene Herangehensweise Rancières ans Werk von Joseph Jacotot verdeutlicht die Antinomie zwischen emanzipatorischer Methode und den verschiedenen geschichtlichen Versuchen, diese zu institutionalisieren. Nach dem Zitat einer langen Passage aus einer Rede Jacotots an der Militärakademie von Frankreich, die auf dem Titelblatt des Bands *Universeller Unterricht. Mathematik* gedruckt ist (»Ein Werk, in dem nach der in jedem Fach angewandten, zur Verzweiflung treibenden Angewohnheit des Meisters kein Wort über die Mathematik steht«), erklärt Rancière zum Beispiel:³⁹

[D]er universelle Unterricht ist nicht eine *soziale* Methode und [kann] es nicht sein. Er kann sich weder durch die noch in den Institutionen der Gesellschaft verbreiten. Sicherlich respektieren die *Emanzipierten* die gesellschaftliche Ordnung. Sie wissen, dass sie unter allen Umständen weniger schlecht als die Anomie ist. Aber das ist alles, was sie ihr zugestehen, und keine Institution kann sich mit diesem Minimum zufriedengeben. Es genügt der Ungleichheit nicht, respektiert zu werden, sie möchte beglaubigt und geliebt werden. Sie möchte *erklärt* werden. Jede Institution ist eine *Erklärung* der Gesellschaft, eine Inszenierung der Ungleichheit. Ihr Prinzip verhält sich antithetisch zu demjenigen einer Methode, die auf der Gleichheit und der Ablehnung der Erklärung gegründet ist, und wird es immer sein. Der universelle Unterricht kann sich nur an Individuen richten, niemals an Gesellschaften.⁴⁰

Aber wieso soll das »Prinzip« der Institution gegensätzlich zur intellektuellen Emanzipation sein? Wieso handelt es sich nicht um einen historisch bedingten Gegensatz? Der Schlüssel zur strukturalen Dimension des Antagonismus wird in einer späteren Passage des Texts gegeben, wenn Rancière erklärt, dass »[n]ur der Zufall stark genug [ist], den eingesessenen, eingefleischten Glauben in die Ungleichheit umzustoßen.«⁴¹

Wir sehen somit, dass der Gegensatz zwischen Emanzipation und Institutionalisierung einer der zeitlichen Modalitäten ist: Nur das Kontingente kann die Kontinuität der lähmenden und verknöchernden Ungleichheit unterbrechen und einen emanzipatorischen Moment bewirken. Wir werden hier zurückge-

bracht zur minimalen Definition von Institutionalisierung, wie sie von Maurice Merleau-Ponty als *Dauer* bestimmt wurde:

Unter Institution verstand man hier also das Erfahrungsgeschehen, wodurch die Erfahrung um eine Dimension der Dauer bereichert wird. In Bezug auf diese wird eine Reihe anderer Erfahrungen Sinn haben und eine denkbare Fortsetzung oder Geschichte bilden. – Oder man verstand unter Institution ein Geschehen, das in mir einen Sinn niederschlägt, nicht als Überleben oder Residuum, sondern als Appell an eine Fortsetzung, als Forderung nach Zukunft [*avenir*, A. d. Ü.].⁴²

Wir könnten nun Rancières kritischen Ansatz mittels folgenden Mathems formalisieren:

Institutionalisierung: $[L \leftrightarrow S]$ (Dauer)

\diamond

Emanzipation: $[L \diamond S]$

Rancières kritischer Ansatz

Der Mangel im Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler_in ($L \diamond S$) ist gespiegelt im Unverhältnis (\diamond) zwischen dem Platz, der dieses vernäht ($L \leftrightarrow S$, der ihn also in etwas verwandelt, das bestehen bleibt, eine Dauer), und dem emanzipatorischen Potential des Mangels im Verhältnis ($L \diamond S$, was als Grundlage von Emanzipation direkt vorausgesetzt wird).

Dieser Gegensatz zwischen der emanzipatorisch kontingenten Unterbrechung und dem dramatischen Andauern der Ungleichheit wird in Rancières späterem Werk tatsächlich noch weiter aufbereitet und ausgearbeitet – und obwohl der Philosoph vorsichtig und skeptisch bleibt, scheint dieses Problem später durch ihn als die grundlegende Herausforderung des Kommunismus erkannt worden zu sein. In seiner Vorlesung *Kommunisten ohne Kommunismus?* aus dem Jahr 2009 wiederholt er seine Position bezüglich des Unterschieds zwischen intellektueller Emanzipation und Kommunisierung:

Wenn wir also sagen, die kommunistische Hypothese sei die Hypothese der Emanzipation, dürfen wir die his-

torische Spannung zwischen diesen beiden Hypothesen nicht vergessen. Die kommunistische Hypothese ist möglich auf der Grundlage der Hypothese der Emanzipation, also der Kollektivierung der Macht eines jeden. Sie ist möglich auf der Grundlage der egalitären Annahme. Zur gleichen Zeit ist die kommunistische Bewegung – das heißt, die Bewegung, die die Schaffung einer kommunistischen Gesellschaft als Ziel definiert – von ihrem Beginn an von der gegenteiligen Annahme durchdrungen gewesen: der nichtegalitären Annahme in ihren verschiedenen Aspekten: der pädagogisch/progressiven Hypothese der Teilung der Intelligenz; der konterrevolutionären Analyse der Französischen Revolution als dem Ausbruch des Individualismus, der die Formen sozialer Solidarität zerstört habe; der bürgerlichen Denunziation der autodidaktischen und anarchistischen Aneignung von Worten, Bildern und Hoffnungen durch die kleinen Leute und so weiter. Die Hypothese der Emanzipation ist eine Hypothese des Vertrauens. Aber die Entwicklung der marxistischen Wissenschaft und der kommunistischen Parteien hat sie mit ihrem Gegenteil vermengt, einer Kultur des Misstrauens basierend auf einer Annahme der Unfähigkeit.⁴³

Allerdings schlussfolgert er hier im Gegensatz zu seiner früheren Position:

Kommunismus ist für uns als eine Tradition denkbar, die um eine Anzahl von bedeutenden oder unbedeutenden Momenten herum geschaffen wurde, als einfache Arbeiter und gewöhnliche Männer und Frauen ihre Fähigkeit, für ihre Rechte und für die Rechte aller zu kämpfen oder Fabriken, Unternehmen, Verwaltungen, Armeen, Schulen zu betreiben unter Beweis stellten, indem sie die Macht der Gleichheit eines jeden mit jedem kollektivierten. Wenn etwas unter der Bezeichnung Kommunismus rekonstruiert werden muss, dann ist es eine Form der Zeitlichkeit, die die Verbindung dieser Momente singularisiert.⁴⁴

Wir erkennen hier ein leicht anders geartetes Anliegen als das noch in den Ausführungen zu Jacotots allgemeiner Methode auftauchende: Wie lässt sich eine »Form der Zeitlichkeit« konstru-

ieren, die Unterbrechungen verbindet, ohne diese Einbrüche zu einer Kontinuität zu reduzieren?

Den Weg jenseits des Unverhältnisses zwischen Institutionalisierung als Dauer und Emanzipation als Unterbrechung, als einzelne Unterbrechungen des Kreises der Ungleichheit zu gehen, läge im Begriff einer *Kontinuität ohne Dauer*. Diese interessante Herausforderung erlaubt es uns bereits, das, was wir das »Symptom« des emanzipatorisch Kritischen Ansatzes genannt haben, in neuem Licht zu sehen: *Nur ein Wissen, das diese paradoxe Kontinuität interpretiert, scheint dem emanzipatorischen Bildungsmodell zu entsprechen*. Die exakten Wissenschaften – also Wissensformen, die äußerst von einem *Konsistenzbegriff* abhängig sind – scheinen sich gegen die emanzipatorische Methode zu sträuben. Deshalb auch die Bevorzugung der Humanwissenschaften als privilegierte Wissensfelder von denjenigen, die versucht haben, sich an Freires oder Rancières Bildungsansatz zu orientieren. Genau weil Institutionen für Rancière gesellschaftliche Fiktionen sind – nämlich Fiktionen konsistenter und permanenter gesellschaftlicher Instanzen, wohingegen der emanzipatorische Schauplatz einer der Inkonsistenzen und Unterbrechungen ist, der Ort, an dem das Unverhältnis an sich erscheint –, beginnt der Gegensatz zwischen Dauer und Unterbrechung, zwischen Institutionalisierung und Emanzipation für den – unüberwindbaren – Gegensatz zwischen dem realistischen und dem kritischen Bildungsansatz zu stehen:

gesellschaftliche Fiktion (Konsistenz)



emanzipatorischer Schauplatz (Inkonsistenz)

Rancières Hypothese

Man beachte, dass wir einmal mehr die das Unverhältnis zwischen Institutionalisierung und Emanzipation etablierende »Formel« umschreiben können. Für Rancière entspricht jene der Formel des Unverhältnisses zwischen einem als verbindend gegenüber einem als spaltend verstandenen Bildungsansatz: $[L \leftrightarrow S] \diamond [L \diamond S]$.

Was wir hier symptomatisch genannt haben, bedeutet, dass nur Wissensfelder, die zur emanzipatorischen Methode passen,

den Mangel im Herzen der Methode interpretieren – also ein Wissen, das einen semantischen Inhalt oder eine Metapher für die Struktur zur Verfügung stellt. Deshalb sind der Leseunterricht oder das Diskutieren verschiedener Formen von Unterdrückung die meistzitierten Beispiele der Anwendung dieses Ansatzes. Es sind dies die Wissensfelder, die tatsächlich den Motor der Methode spiegeln, die Rolle von Diskontinuität und Begehren. Andererseits sind die mathematischen oder naturwissenschaftlichen Wissensfelder schon der Form halber mit einer bestimmten Autonomie ausgestattet, einem selbstidentischem Modus von Dauer und Konsistenz – und deshalb verlangt das Unterrichten oder Lernen dieser Felder von uns mehr als nur »Respekt« für einen Auftrag, der »weniger schlecht ist als eine Störung«: Diese Felder verpflichten uns zu lernen und leidenschaftlich gegenüber etwas zu sein, das auch ohne uns stattfindet, etwas, das keine Unterbrechung duldet, keine persönliche Interpretation, keine Anerkennung usw. Wenn man im Klassenzimmer über gesellschaftliche Antagonismen spricht, sind die Schwierigkeiten, diese Ideen nachzuvollziehen, ebenso die Schwierigkeiten der Lernmethode. Deshalb trägt ein Problem zur Ausarbeitung des jeweils anderen bei. Wohingegen Mathematik durch die Methode intellektueller Emanzipation zu unterrichten uns in eine andere Sackgasse führt – wieso? Weil die Mathematik, während die emanzipatorische Methode eine formale Unterbrechung benötigt, es bedingt, dass wir Konsistenz, Eindeutigkeit und Kontinuität schätzen lernen. Damit wird auf der Ebene der Konfrontation von Form und Inhalt der Antagonismus zwischen Institutionalisierung und Emanzipation wieder eingeführt. Diese Sackgasse könnte man demnach auch als die Quelle der Kritik von Peter Hallward an den Grenzen von Rancières pädagogischer Methode ansehen:

Jede Bildung, die ihren Namen verdient, findet in einem Raum statt, der durch eine Affirmation der Gleichheit eröffnet wurde; aber diese Affirmation ist mit Bedingungen verbunden (der Angemessenheit, der Ermutigung, der Ermächtigung), denen ebenfalls entsprochen werden muss, bevor eine solche Bildung praktisch wirksam werden kann. Wenn die Fähigkeit zu unterrichten bis zu einem gewissen Maß unabhängig von Wissen oder Kön-

nen ist, könnte es durchaus sein, dass diese Unabhängigkeit ebenso gut das Resultat wie die Voraussetzung bildet. Hinsichtlich des ganzen Ausmaßes dieser Unabhängigkeit neigt Rancière's kompromisslose Position dazu, das Problem zu vereinfachen. »Es geht (in den menschlichen Gesellschaften)«, darauf besteht Rancière-Jacotot, »immer nur darum, eine Sprache zu verstehen und zu sprechen«, oder darum, ein Werkzeug zu benutzen. Aber basiert Bildung tatsächlich auf dem Modell des Erlernens von Sprachen? Ist das Erlernen von Sprachen oder der Werkzeuggebrauch tatsächlich so wenig erklärungsbedürftig, wie Jacotot meint?⁴⁵ Inwieweit ist es möglich, darauf zu verzichten, auf die Ökonomie der Erklärung zurückzugreifen, was Wissensfelder angeht, die weniger zugänglich, »zuhanden« sind als die natürlichen Sprachen – Felder, zum Beispiel, wie die Quantenphysik oder die Neurologie?⁴⁶

Unsere durch Hallwards Kritik gestützte Hypothese lautet, dass das, was vom emanzipatorischen Schauplatz ausgeschlossen wird – der formale Bereich der Kontinuität, Eindeutigkeit, Dauer, etc., verbunden mit den das emanzipatorische Potential tilgenden gesellschaftlichen Fiktionen –, von innen als symptomatische Grenze der Methode selbst zurückkehrt. Das erscheint im Unterricht der »exakten Wissenschaften«, also der sich genau auf diese formale Dimension stützenden Wissensfelder.

Nun findet sich jedoch die interessante Tatsache, dass Rancière zwar im Spracherwerb das Modell für emanzipatorisches Lernen sieht⁴⁷ – ein die formbaren und ermächtigenden Unterrichtsstoffe bevorzugendes Modell –, seine Sprachauffassung aber nicht dem Rechnung trägt, was Lacan schon früh in seiner Lehre die »den Beziehungen des Sprechens [*parole*] und der Sprache [*langage*] immanente [...] Antinomie« genannt hat.⁴⁸ Was wir »Sprache« nennen, muss der inhärenten Unmöglichkeit des Sprechens selbst Rechnung tragen – dem irreduziblen Schisma zwischen Sprecher_in und dem, wovon gesprochen wird, dieser beharrenden Lücke, die schon von Augustinus vorhergesehen wurde –, aber *ebenfalls* der umgekehrten Unmöglichkeit, da *die Tatsache, dass wir nie meinen, was wir sagen, uns nicht davon abhält, von spezifischen, scheinbar eindeutigen Bedeutungsprozessen bestimmt zu sein*. Kurz, Sprache ist nicht nur etwas, das wir spre-

chen – sie ist vor allen anderen Dingen etwas, das uns spricht, etwas, das erkennbare Festlegungen auf dem Körper produziert, als wäre sie einer Konsistenz unterworfen, der sie nicht zugestimmt hat. Jean-Claude Milner drückt es so aus:

Der Punkt, an dem die Psychoanalyse eingreift, lässt sich tatsächlich folgendermaßen zusammenfassen: Der Übergang vom vorherigen Moment, in dem das sprechende Wesen unendlich anders sein könnte, als es ist – in seinem Körper und seinem Denken –, hin zum späteren Moment, in dem das sprechende Wesen, aufgrund seiner Kontingenz selbst, einer ewigen Notwendigkeit völlig gleich geworden ist. Denn letztlich spricht die Psychoanalyse nur von einer Sache: von der Umwandlung einer jeden subjektiven Singularität in ein Gesetz, das ebenso notwendig wie die Gesetze der Natur und ebenso kontingent wie absolut ist.⁴⁹

Wenn unsere Sprachauffassung diese komplexe Antinomie einschließt – damit die kontingente Bedeutungsunterbrechung des Subjekts und die hervortretende, uns wie von außen bestimmende Notwendigkeit verbindend –, dann ist es nicht länger möglich zu akzeptieren, dass die emanzipatorische Methode tatsächlich das Erlernen von Sprache zu ihrem Modell nimmt. Folglich – und ohne, wie es Hallward vorschlägt, mit der Korrelation zu brechen – könnten wir uns vielleicht vorstellen, diese Idee zu ihrer letzten Konsequenz weiterzutreiben, indem wir akzeptieren, dass wir, wenn der Spracherwerb und ihre Handhabung die allgemeine Form des Lernens wäre, dann genau lernen müssen, wo Sprache für sich allein Bestand hat, wo sie als autonome Struktur erscheint – dort also, wo Sprache selbst *institutionalisiert*.⁵⁰

Übersetzt von Jonas Borer

1. Der hier zum ersten Mal, allerdings gekürzt veröffentlichte Artikel »*The-
re is no Wissentrieb*«: *Emancipation
and Institution, from Rancière to Žižek*

sollte 2014 in englischer Sprache im
von Antonia Garcia herauszugeben-
den Werk *Žižek & Education* veröf-
fentlicht werden. Weil das Projekt

- von Garcia nicht zur Vollendung gelangt ist, handelt es sich hier um dessen Erstveröffentlichung, von mir aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt. Ich konnte diesen Text wiederum im Rahmen meiner erziehungswissenschaftlichen Dissertation konsultieren. Um das englische Original von Tupinambá kann hier bei ihm gebeten werden: <https://ufrij.academia.edu/GabrielTupinamba> [letzter Aufruf am 22.6.2023]. Tupinambás in mancherlei Weise für Lacanianerinnen und Lacanianer provozierendes wie herausforderndes Denken – vgl. dazu die Kontroversen um sein Buch *The Desire of Psychoanalysis: Exercises in Lacanian Thinking* (Evans-ton, IL 2021, Northwestern University Press) – wird damit erstmals in deutscher Sprache zugänglich, nachdem Slavoj Žižek bereits 2020 – also noch vor der eigentlichen Veröffentlichung des Werks von Tupinambá! – in seinem auf Deutsch erschienenen *Lacans politische Klinik des Seins* (Frankfurt a.M., Klostermann) darauf verwiesen hatte. Diese Kritik wurde in Žižeks *Surplus-Enjoyment: A Guide for the Non-Perplexed* schließlich in englischer Sprache veröffentlicht (London 2022, Bloomsbury, vgl. 101ff.). Ich möchte Gabriel an dieser Stelle nicht nur für seine Erlaubnis, seinen Text zu übersetzen, sondern auch für seine Unterstützung meines Projekts herzlich danken, ebenso Artur Boelderl und Peter Widmer, die meinen Vorschlag wohlwollend aufgenommen und es damit ermöglicht haben, diesen Text nun erstmals zu publizieren. (A. d. Ü.)
2. Vgl. Jacques Lacan, *Encore. Seminar XX (1972-1973)*, hg. v. Jacques-Alain Miller, übers. v. Norbert Haas, Vreni Haas, Hans-Joachim Metzger, Wien 2015, Turia + Kant, 114, Kursivierungen hier und in allen folgenden Zitaten wie im Original.
 3. Die englische Ausgabe des Seminars (*On Feminine Sexuality: The Limits of Love and Knowledge*, übers., mit Anm. von Bruce Fink, New York 1998, Norton, 105) verweist hier auf zwei Beispiele im Werk Freuds, nämlich auf Passagen in den *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie* (1905d, in ders., *Gesammelte Werke* [GW], London 1940–52, Imago, V: 95) und den *Bemerkungen über einen Fall von Zwangsneurose* (1909d, GW VII: 460). Hier wird, im Gegensatz zu Lacans »Wissenstrieb« [sic] Freuds »Wisstrieb« (damals noch »Wißtrieb«) verwendet. Ebenso schreibe ich nicht »Begehren nach Wissen«, sondern »Wissbegierde«. (A. d. Ü.)
 4. Tupinambá bezieht sich hier auf die Übersetzung des »Wissenstrieb« in *Notes upon a Case of Obsessional Neurosis* in Freud, *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* [SE], hg. v. James Strachey, London 1953–74, Hogarth, X: 151–318: 245. (A. d. Ü.)
 5. Diese hier (und gegen Ende des Artikels) von Tupinambá nur angedeutete »Antinomie« lässt sich anhand von Mladen Dolars Kapitel *Cogito as the Subject of the Unconscious* in Slavoj Žižek (Hg.), *Cogito and the Unconscious*, Durham, NC 1998, Duke University Press, 11–40, nachvollziehen. Er stützt sich – im Unterschied zu Tupinambá, der Seminar XX und XI anführt – auf Lacans Seminar XIV, *La logique du fantasme*, das Anfang 2023 endlich offiziell veröffentlicht wurde. Siehe auch Kirk Turner, *Lacanian Fantasy: The Image, Language and Uncertainty*, London 2022, Taylor & Francis. (A. d. Ü.)
 6. Vgl. Jacques-Alain Miller, *Paradigms of Jouissance*, in *Lacanian Ink* 17 (2000), 10–47, in Teilen einsehbar hier: <https://www.lacan.com/frameXVII12.htm> [letzter Aufruf am 13.6.23].

7. Vgl. Slavoj Žižek, *The Parallax View*, London 2006, Verso, 61–64.
8. Tupinambá zitiert hier Lacans Seminar XIV, *La logique du fantasme* (in deutscher und englischer Sprache unveröffentlicht), genauer die Sitzung vom 14.4.1967. Zur Übersetzung von »Il n'y a pas de rapport sexuel« vgl. R. Nemitz' Ausführungen: <https://lacan-entziffern.de/real-es-gibt-kein-sexuelles-verhaeltnis/> [letzter Aufruf am 22.6.2023]. (A.d.Ü.)
9. Jacques Lacan, *Die Wissenschaft und die Wahrheit* [1966], in ders., *Schriften. Vollständiger Text*, hg., übers. v. Hans-Dieter Gondek, 2 Bde., Wien 2015–16, Turia + Kant, II: 401–428: 416.
10. Tupinambá scheint sich hier auf das »higher-order thinking« in der Taxonomie des Psychologen und Erziehungswissenschaftlers Benjamin Bloom zu beziehen. (A.d.Ü.)
11. Jacques Lacan, *Subversion des Subjekts und Dialektik des Begehrens im Freud'schen Unbewussten* [1960], in ders., *Schriften*, II: 325–368: 339.
12. Tupinambá zitiert die englische Übersetzung des Seminars: Jacques Lacan, *The Other Side of Psychoanalysis: Seminar XVII*, übers. v. Russell Grigg, New York 2007, Norton, 23. Die Übersetzung hier ist meine eigene, anhand des französischen Originals, vgl. Jacques Lacan, *L'envers de la psychanalyse. Le séminaire XVII*, Paris 1991, Seuil, 23: »S'il y a quelque chose que la psychanalyse devrait nous forcer de maintenir mordicus, c'est que le désir de savoir n'a aucun rapport avec le savoir [...]«. Eine inoffizielle deutsche Übersetzung findet sich zwar, diese ist aber nicht ohne weiteres zugänglich, vgl. wiederum die Ausführungen von R. Nemitz hier: <https://lacan-entziffern.de/seminar-17-x/> [letzter Aufruf am 22.6.2023]. (A.d.Ü.)
13. Um die Gemeinsamkeit der beiden Begriffe auch formal herauszustreichen, übersetze ich hier »to teach« als »lehren« und verwende an dieser Stelle noch nicht das auch in der Übersetzung von Rancières Werk gebräuchlichere, für »enseigner« genutzte »unterrichten«. Vgl. dazu auch die Fußnote 29 unten. (A.d.Ü.)
14. In gewissen Schweizer Dialekten – unter anderem in meinem – verschwindet dieser Unterschied tatsächlich. Man »lehrt« sowohl, wenn man sich Wissen selbst aneignet, wenn man dieses vermittelt bekommt, als auch, wenn man versucht, dieses an jemanden zu vermitteln. (A.d.Ü.)
15. Siehe dazu Sigmund Freud (1937c), *Die endliche und die unendliche Analyse*, in GW XVI, 57–99: 94. Vgl. dazu auch Jonas Borer, *Besser Scheitern an Hegel. Logik und Pädagogik zwischen Freiheit und Entfremdung*, in *psychosozial*, 43:1 (2020), 97–110. (A.d.Ü.)
16. Man kann sich nicht nur als Erziehungswissenschaftler fragen, inwiefern die Konzepte der vier genannten Theoretiker tatsächlich noch zeitgenössisch sind. In der Folge sollte sich aber der/dem geeigneten Leser/in aufklären, dass Tupinambás Auswahl durch seinen strukturalen Ansatz begründet sein mag. (A.d.Ü.)
17. Dieser letzte Teil findet sich nicht in der hier vorgelegten Übersetzung. Ich verweise dazu gerne auf Tupinambás Original. (A.d.Ü.)
18. Vgl. Paolo Freire, *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*, Hamburg 1975, Rowohlt, 57ff.
19. Wir borgen uns das Symbol von Lacans Algebra: »Die Raute \diamond [ist]

zu lesen als ›Begehren nach‹ und [sie ist] ebenso lesbar in rückläufigem Sinn, was eine Identität einführt, die auf einer absoluten Nicht-Reziprozität gegründet ist.« Jacques Lacan, *Kant mit Sade* [1966], in ders., *Schriften*, II: 289–321: 300.

20. Vgl. insbesondere Jacques Rancière, *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*, übers. v. Richard Steuer, Wien 2007, Passagen [frz. Original *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris 1997, Fayard], und ders., *Die Nacht der Proletarier. Archive des Arbeitertraums*, übers. v. Brita Pohl, Wien 2013, Passagen [frz. Original *La nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier*, Paris 1981, Fayard, und erneut Paris 2005, Hachette].

21. Man findet den Text im dritten Band seiner von Siegfried Streller herausgegebenen *Werke und Briefe in vier Bänden*, Frankfurt 1986, Insel, 722–723. Die 1878 erstveröffentlichte Version des wahrscheinlich 1806 von Kleist verfassten Texts findet sich zudem hier: https://kleist-digital.de/sonstige-prosa/allmaehlige_verfertigung [letzter Aufruf am 21.2.2025].

22. »Oft sitze ich an meinem Geschäftstisch über den Acten, und erforsche in einer verwickelten Streitsache den Gesichtspunkt, aus welchem sie wol zu beurtheilen sein möchte. Ich pflege dann gewöhnlich in's Licht zu sehen, als in den hellsten Punkt, bei dem Bestreben, in welchem mein innerstes Wesen begriffen ist, sich aufzuklären. Oder ich suche, wenn mir eine algebraische Aufgabe vorkommt, den ersten Ansatz, die Gleichung, die die gegebenen Verhältnisse ausdrückt, und aus welcher sich die Auflösung nachher durch Rechnung leicht ergibt. Und siehe da, wenn ich mit meiner Schwester davon rede, welche hinter mir sitzt, und

arbeitet, so erfahre ich, was ich durch ein vielleicht stundenlanges Brüten nicht herausgebracht haben würde. Nicht, als ob sie es mir im eigentlichen Sinne sagte; denn sie kennt weder das Gesetzbuch, noch hat sie den Euler oder Kästner studirt. Auch nicht, als ob sie mich durch geschickte Fragen auf den Punkt hinführte, auf welchen es ankommt, wenn schon dies letzte häufig der Fall sein mag. Aber weil ich doch irgendeine dunkle Vorstellung habe, die mit dem, was ich suche, von fern her in einiger Verbindung steht, so prägt, wenn ich nur dreist damit den Anfang mache, das Gemüth, während die Rede fortschreitet, in der Nothwendigkeit, dem Anfang nun auch – ein Ende zu finden, jene verworrene Vorstellung zur völligen Deutlichkeit aus, dergestalt, daß die Erkenntnis zu meinem Erstaunen, mit der Periode fertig ist. Ich mische unartikulierte Töne ein, ziehe die Verbindungswörter in die Länge, gebrauche wol eine Apposition, wo sie nicht nöthig wäre, und bediene mich anderer, die Rede ausdehnender Kunstgriffe, zur Fabrikation meiner Idee auf der Werkstätte der Vernunft, die gehörige Zeit zu gewinnen.« (Kleist, *Ueber die Verfertigung*, zit. n. der Erstveröffentlichung, ebd.)

23. Tupinambá zitiert die ausgezeichnete, von J. H. S. Burleigh herausgegebene Sammlung Augustinus, *Earlier Writings* (London 1953, SCM Press) und darin den Text *De magistro*, der im Band eingeführt, analysiert und wiedergegeben wird (64–101). Das lateinische Original und eine deutsche Übersetzung finden sich im von Therese Fuhrer herausgegebenen Band 11 (*De magistro. Der Lehrer*) von Augustins *Opera. Werke*, Paderborn 2002, Schöningh. Eine Wiedergabe des lateinischen Originals findet sich auch hier: <https://www.hs-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lsposto5/Augus>

- tinus/aug_magi.html [letzter Aufruf am 22.6.2023]. (A.d.Ü.)
24. Immanuel Kant, *Über Pädagogik* [1803], in ders., *Akademie-Ausgabe. Band IX*, Berlin, De Gruyter, 438–500: 442. Online einsehbar unter: <https://korpora.org/kant/aa09/> [letzter Aufruf am 22.6.2023].
 25. Nebst Michel Foucault, *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, übers. v. Walter Seitter, Frankfurt/M. 1977, Suhrkamp [frz. Orig. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris 1975, Gallimard], zitiert Tupinambá hier einen *Brief über die Erkenntnis der Kunst (Antwort an André Daspre)* von L. Althusser. Eine Übersetzung findet sich auch in der Zeitschrift *alternative*, 137:24 (1981), 91–94. Das französische Original aus dem Jahr 1966, damals publiziert als André Daspre, Louis Althusser, *Deux lettres sur la connaissance de l'art*, in *La Nouvelle Critique*, Nr. 175, 136–146 https://pandor.u-bourgogne.fr/archives-en-ligne/functions/ead/detached/NC/NC_1966_04_n175.pdf findet sich hier: <http://ressources-socius.info/index.php/reeditions/18-reeditions-d-articles/142-lettre-sur-la-connaissance-de-l-art-reponse-a-andre-daspre> [letzter Aufruf am 25.2.2023]. (A.d.Ü.)
 26. Das Buch von Safatle, *A Esquerda que não teme dizer seu nome*, Rio de Janeiro 2012, Três Estrelas, ist nur in portugiesischer Sprache zugänglich. Das Original liegt mir vor, der Titel ist meine eigene, an Tupinambás englische Übersetzung angelehnte Übersetzung. (A.d.Ü.)
 27. Ein Begriff, der von der Medizin – dort die Trennung zweier Knochen an ihrem Gelenk – in die Wirtschaftswissenschaften gewandert ist und hier in gebotener Kürze die fehlende Verbindung zwischen Wirtschaftssektoren meint. (A.d.Ü.)
 28. Safatle, *A Esquerda*, 76f., übersetzt aus dem Portugiesischen ins Englische von Tupinambá, übersetzt von mir aus dem Englischen unter Berücksichtigung des portugiesischen Originals von Safatle. (A.d.Ü.)
 29. Tupinambá schreibt, außer wenn er wörtlich zitiert, immer »method« (»emanzipatorische«, »soziale«...), wobei Rancière im Original meist den Begriff »enseignement« verwendet, was auch in den englischen und deutschen Übersetzungen entsprechend als »teaching« und »Unterricht« übernommen wurde. Vgl. dazu auch die Fußnote 13 oben. (A.d.Ü.)
 30. Ich übersetze hier den sowohl von Tupinambá im Englischen als auch den von Rancière (und Maurice Merleau-Ponty) im französischen Original verwendeten Ausdruck der »institution« als »Institutionalisierung«, weil mir scheint, dass dieser Begriff im Deutschen treffender die Absicht der Autoren wiedergibt, vor allem diejenige von Tupinambá, was sich dann im allerletzten Wort des Artikels zeigt (im Original findet sich »institutes«, was man auch mit »gründet« hätte übersetzen können). Zu weiteren Überlegungen zum Begriff siehe z.B. Roger Häußlings knappen Beitrag *Institution*, in Johannes Kopp, Anja Steinbach (Hg.), *Grundbegriffe der Soziologie*, 12. Aufl., Wiesbaden 2018, Springer, 191–193. (A.d.Ü.)
 31. Einer der interessantesten Texte zu Freuds Position bezüglich Fragen der Erziehung ist Teil H) seines *Das Interesse an der Psychoanalyse*, 1913j, in GW VIII, 389–420. Er verdient es, ausführlich zitiert zu werden (419f): »Das gewichtige Interesse der Erziehungslehre an der Psychoanalyse stützt sich auf einen zur Evidenz gebrachten Satz. Ein Erzieher kann nur sein, wer sich in das kindliche Seelenleben einfühlen kann, und wir

Erwachsenen verstehen die Kinder nicht, weil wir unsere eigene Kindheit nicht mehr verstehen. Unsere Kindheitsamnesie ist ein Beweis dafür, wie sehr wir ihr entfremdet sind. Die Psychoanalyse hat die Wünsche, Gedankenbildungen, Entwicklungsvorgänge der Kindheit aufgedeckt [...]. Wenn sich die Erzieher mit den Resultaten der Psychoanalyse vertraut gemacht haben, werden sie es leichter finden, sich mit gewissen Phasen der kindlichen Entwicklung zu versöhnen, und werden unter anderem nicht in Gefahr sein, beim Kind auftretende sozial unbrauchbare oder perverse Triebregungen zu überschätzen. Sie werden sich eher von dem Versuch einer gewaltsamen Unterdrückung dieser Regungen zurückhalten, wenn sie erfahren, daß solche Beeinflussungen oft nicht minder unerwünschte Erfolge liefern, als das von der Erziehung gefürchtete Gewährenlassen kindlicher Schlechtigkeit. Gewalttätige Unterdrückung starker Triebe von außen bringt bei Kindern niemals das Erlöschen oder die Beherrschung derselben zustande, sondern erzielt eine Verdrängung, welche die Neigung zu späterer neurotischer Erkrankung setzt. Die Psychoanalyse hat oft Gelegenheit zu erfahren, welchen Anteil die unzweckmäßige einsichtslose Strenge der Erziehung an der Erzeugung von nervöser Krankheit hat, oder mit welchen Verlusten an Leistungsfähigkeit und Genußfähigkeit die geforderte Normalität erkaufte wird. Sie kann aber auch lehren, welche wertvolle Beiträge zur Charakterbildung diese asozialen und perversen Triebe des Kindes ergeben, wenn sie nicht der Verdrängung unterliegen, sondern durch den Prozeß der sogenannten Sublimierung von ihren ursprünglichen Zielen weg zu wertvolleren gelenkt werden. Unsere besten Tugenden sind als Reaktionsbildungen und Sublimierungen auf dem Boden

der bösesten Anlagen erwachsen. Die Erziehung sollte sich vorsorglich hüten, diese kostbaren Kraftquellen zu verschütten und sich darauf beschränken, die Prozesse zu befördern, durch welche diese Energien auf gute Wege geleitet werden. In der Hand einer psychoanalytisch aufgeklärten Erziehung ruht, was wir von einer individuellen Prophylaxe der Neurosen erwarten können.«

32. Kant, *Über Pädagogik*, 442: »Wildheit ist die Unabhängigkeit von Gesetzen. Disziplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit, und fängt an, ihm den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen. Dieses muß aber frühe geschehen. So schickt man z. E. Kinder Anfangs in die Schule, nicht schon in der Absicht, damit sie dort etwas lernen sollen, sondern damit sie sich daran gewöhnen mögen, still zu sitzen, und pünktlich das zu beobachten, was ihnen vorgeschrieben wird, damit sie nicht in Zukunft, jeden ihrer Einfälle wirklich auch und augenblicklich in Ausübung bringen mögen.«

33. Vgl. ebd.

34. Vgl. Freud, *Das Interesse*, 419f. [Mir scheint, hier folgt Tupinambá einer langen, vor allem mit dem Namen Siegfried Bernfeld verbundenen Tradition, die Freuds Denken pädagogisch fruchtbar machen will. Zu einer Kritik dieser Tradition und einer alternativen Vorgehensweise siehe die jüngst erschienene, exzellente Dissertation von Marianne Dolderer, *Die Liebe zum Kind. Generationale Beziehungen im Spannungsfeld von strukturaler Psychoanalyse, Pädagogik und Geschlechtertheorie*, Bielefeld 2022, Transcript, z. B. 31ff., 46ff., 142ff. etc., sowie meine eigene künftig erscheinende Dissertation. Im hier nicht enthaltenen letzten Teil des Artikels von Tupinambá wird ebenfalls eine

- alternative Vorgehensweise vorgestellt. – A. d. Ü.]
35. Rancière, *Der unwissende Lehrmeister*, 155.
 36. Freire, *Pädagogik*, 108.
 37. Ich habe hier den von Tupinambá verwendeten Begriff Lacans/Jacques-Alain Millers »suture« mit »Nahtstelle« übersetzt, analog zur Übersetzung, die Nikolaus G. Schneider für den Begriff verwendet, vgl. dazu schon den Buchtitel von Slavoj Žižek, *Die Furcht vor echten Tränen. Krzysztof Kieslowski und die »Nahtstelle«*, Berlin 2001, Volk & Welt (engl. Orig. *The Fright of Real Tears: Krzysztof Kieslowski Between Theory and Post-Theory*, London 2001, British Film Institute). Eine Mitschrift der mittlerweile zum lacanianischen Klassiker gewordenen Präsentation von Miller in Lacans Seminar von 1965 wurde veröffentlicht als *La suture. Éléments de la logique du signifiant*, in *Cahiers pour l'analyse*, 1 (1966), 37–49, online z. B. hier: <http://cahiers.kingston.ac.uk/pdf/cpa1.3.miller.pdf> [letzter Aufruf am 22.6.2023]. (A. d. Ü.)
 38. Beispiele dieser Kritik sind reichlich vorhanden, hier sei nur auf die zwei berühmtesten verwiesen: Michel Foucaults Kritik an Kant in seinem Text *Was ist Aufklärung?*, vgl. Eva Erdmann, Rainer Forst, Axel Honneth (Hg.), *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung*, Frankfurt a. M. 1990, Campus, 35–54; 1984 erschien zum ersten Mal die französische und englische Version, die französische in *Le Magazine littéraire*, Nr. 207, die englische im *Foucault Reader*, hg. v. Paul Rabinow, New York, Pantheon. Das Original findet sich auch in den von Daniel Defert und François Ewald herausgegebenen *Dits et Écrits*, 4 Bde., Paris 1994, Gallimard, IV: 562–578, sowie online hier: <https://foucault.info/documents/>
 - foucault.questcequeLesLumieres.fr [letzter Aufruf am 22.6.2023]; und Gilles Deleuze und Félix Guattaris Kritik an Freud in *Anti-Ödipus. Kapitalismus und Schizophrenie I*, übers. v. Bernd Schwibs, Frankfurt/M. 1977, Suhrkamp [frz. *Anti-Œdipe. Capitalisme et schizophrénie I*, Paris 1972, Minuit].
 39. Rancière, *Der unwissende Lehrmeister*, 123.
 40. Ebd.
 41. Ebd., 155.
 42. Maurice Merleau-Ponty, *Die »Institution« in der personalen und öffentlichen Geschichte* [1955], in ders., *Vorlesungen I*, übers. v. Alexandre Métraux, Berlin 1973, De Gruyter, 74–77: 75 [frz. Orig. *L'»institution« dans l'histoire personnelle et publique*, in ders., *Resumés de cours*, Paris 1968, Gallimard].
 43. Jacques Rancière, *Kommunisten ohne Kommunismus?* [2009], übers. v. Harald Etzbach, in Slavoj Žižek, Costas Douzinas (Hg.), *Die Idee des Kommunismus. Band I*, Hamburg 2012, Laika, 205–216: 210 [engl. Orig. *Communists without Communism?*, in Žižek, Douzinas (Hg.), *The Idea of Communism*, London 2010, Verso, 167–177].
 44. Ebd., 212.
 45. Schon die Gleichsetzung von Sprach- und Werkzeuggebrauch wäre tatsächlich und besonders für eine sich emanzipatorisch verstehende Bildungstheorie erklärungsbedürftig, geht sie doch auf die aristotelische Vorstellung des *organon* zurück, die durch den Strukturalismus in arge Bedrängnis gerät, siehe dazu etwa Samo Tomšič, *The Capitalist Unconscious: Marx and Lacan*, London 2015, Verso, 18, 40. Tupinambá kommt via Lacan und Milner zu einem ähnli-

- chen Schluss, siehe das Ende des Artikels hier. (A. d. Ü.)
46. Peter Hallward, *Jacques Rancière and the Subversion of Mastery*, in *Paragraph*, 28:1 (2005), 26–45: 41 [Übersetzung J. B.].
47. Rancière, *Der unwissende Lehrmeister*, 76.
48. Jacques Lacan, *Funktion und Feld des Sprechens und der Sprache in der Psychoanalyse* [1953], in ders., *Schriften*, I: 278–381: 352.
49. Jean-Claude Milner, *Das helle Werk. Lacan, die Wissenschaft, die Philosophie*, übers. v. Regina Karl und Anouk Luhn, Wien 2014, Turia + Kant, 203 [frz. Orig. *L'œuvre claire. Lacan, la science, la philosophie*, Paris 1995, Seuil].
50. Im Original beginnt an dieser Stelle der letzte Teil des Artikels unter dem Titel »Žižek und Bildung«. (A. d. Ü.)

Schule, Begehren, Gesetz

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 je-
nen dokumentiert.
- Die Ämter, d.h. Aufgaben, mit denen jeder Schüler und je-
de Schülerin etwas für die Gemeinschaft der Klasse tut (Tafel
putzen, Arbeitsblätter verteilen, Zimmer lüften usw.).
- Die Lernkarteien und die Bibliothek zum selbständigen Ler-
nen 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 Schü-
lerinnen 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 »einzigsten 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: »Ges-tern 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, überascht 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/empan.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, Erdmuth 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.

Wo ist der Klassenfeind?

Ein filmanalytischer Zugang zu einer pädagogischen Ethik des Realen

Jonas Borer

»Semiotics, not optics, is the science that enlightens for us the structure of the visual domain. Because it alone is capable of lending things sense, the signifier alone makes vision possible. There is and can be no brute vision, no vision totally independent of language.«¹

»What is most deeply sought by desire in the phantasy cannot be given in the register of the image.«²

Rok Bičeks slowenischer Film *Klassenfeind* kann als einer der besten die gegenwärtige (pädagogische) Ideologie beschreibenden Filme angesehen werden.³ Die Klassenlehrerin Nuša (Maša Derganc) ist schwanger, ihre Vertretung, Robert Zupan (Igor Samobor), übernimmt die Klasse. Sofort nachdem er seine Deutschlektionen gestartet hat, gestaltet sich die Beziehung zwischen Zupan und seinen Schülerinnen und Schülern schwierig. Sabina (Daša Cupevski), ein abgesehen von ihrem Können am Klavier unscheinbares Mädchen, begeht Selbstmord, nachdem sie mit Zupan allein in einem Zimmer gesehen wurde. Nachdem Zupan die Klasse informiert hat, wird er zu deren Feind, dessen Opferung verlangt wird, um alle Probleme der Klasse zu lösen. Alle, die Schülerinnen und Schüler, die Rektorin, die anderen Lehrpersonen, die Schulpsychologin scheinen überfordert mit der Situation. Eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern aus Zupans Klasse beginnt gegen diesen zu rebellieren, nachdem er der Klasse nur wenig Zeit gegeben hat, um

Sabina zu trauern. Schließlich kommt es zum Handgemenge, Zupan wird körperlich angegriffen. Am nachfolgenden Elternabend wird klar, dass die Erwachsenen genauso überfordert mit der Situation sind wie ihre Kinder. Zupan verteidigt den Angriff seines Schülers und kritisiert die Wortmeldungen der Eltern. Am Ende des Schuljahrs hält Zupan eine längere Rede vor seiner Klasse. In der letzten Szene des Films ist die Klasse auf Klassenfahrt. Zupan ist nicht dabei. Sabinas Geist sucht diese letzten Bilder des Films heim.

Während der Lehrer John Keating (Robin Williams) in Peter Weirs *Der Club der toten Dichter*⁴ seine Schüler dazu auffordert zu genießen (sein Motto ist *Carpe diem!*),⁵ steht Robert Zupan, der Lehrer aus *Klassenfeind*, für eine andere Art Autorität, in der Jacques Lacans »ne pas céder sur son désir« und eine Ethik des Triebs Begehren und Genießen verknüpft. *Carpe diem!*,⁶ Die *Kastrationsangst*, die Zupans symbolische Autorität offensichtlich auslöst – der Hinweis auf Existenz jenseits der scheinbar authentischen und damit ziemlich das Gegenteil des (perversen, kastrationsverleugnenden) Genießens, das Keating von seinen Schüler_innen fordert – ist etwas, das heutzutage kaum mehr erscheint, und dies, obwohl Bildung lange undenkbar war ohne diese, man denke nur an Hegel, bei dem *Bildung* ohne *Entfremdung* undenkbar ist. Ohne die Gefahr zu verkennen, einer phantasmatischen Konstruktion der Vergangenheit zu erliegen, in der Kastration und Entfremdung (in größerem Maß) existiert hätten, ist es vielleicht möglich, einen Unterschied zwischen einer »Gesellschaft des Verbots« und einer »Gesellschaft des Genießens« zu kennzeichnen.⁷ Ob die Autoritätsinstanz verbietet, kastriert, droht – und gewiss damit das Begehren anstachelt, die Phantasie eines durch Transgression erreichbaren Objekts überhaupt erst genießbar macht⁸ – oder ob diese direkt zum Genießen auffordert und diesen Bereich direkt in die Realität zu holen meint, zeitigt Konsequenzen für den pädagogischen Bereich.

Wenn sich heute in den Klassenzimmern viel mehr »Keatings« als »Zupans« finden, beginnen sich die Konsequenzen dieses pädagogischen Stils langsam zu manifestieren. Trotzdem sind die Gefahren einer Pädagogik, die Genuss verlangt, noch wenig analysiert. Der Film *Klassenfeind* macht genau das. Als bildungsphilosophischer Text in Filmform zeigt er, dass das Genie-

ßen jedweden pädagogischen Ort heimsucht. Wenn das heimgesuchte Schulhaus im *Der Club der toten Dichter* exorziert und in eine Institution, die Genießen offenlegt, verwandelt wird, ist das Schulhaus bei *Klassenfeind* wiederum unheimlich: ein Ort, an dem alle verängstigt darauf achten, ja nicht das *objet a* zur Erscheinung zu bringen. Ein Ort, der sich auf Fetische stützt.

Damit ist nicht nur der Inhalt des Films charakterisiert, sondern auch die Form. In einer Schlüsselszene findet sich Zupan durch mehrere Lautsprecher – akusmatische Geräte und damit Fetische⁹ – mit der *Stimme* der rebellierenden Schülerinnen und Schüler konfrontiert. Wie kann die Lehrperson reagieren, welche Art von Autorität kann sie ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber ausüben? Findet Zupan eine Lösung in seiner Rede am Ende des Schuljahrs? Findet sich hier eine emphatische Verteidigung der symbolischen Kastration, die scheinbar nicht nur den Reiz des Fetischs relativiert, sondern den Weg zum Genießen des Begehrens eröffnet? Zupan spricht über das immer funktionierende System, das von seinen Schülerinnen und Schülern angegriffen worden ist. Und man ist sofort versucht, Lacans Verdacht zu zitieren, dass die sich revolutionär gebenden Studentinnen und Studenten des Mai '68 eher nach einer neuen Autoritätsinstanz suchten denn nach einer tatsächlichen umsetzbaren Art von Freiheit – und dies am Ende im wohlwollenden, ja fordernden Blick des »Regimes« auf das Genießen der Studierenden endete.¹⁰ Wenn Zupan dann zu seinen Schülerinnen und Schülern sagt, dass sie »wie ein Stein in einem Fluss, den das reißende Wasser nicht kümmert« sein könnten, kann man schlicht nicht *nicht* an Lacans »Knochen im Halse [gorge]« denken, an seine Beschreibung des Verhältnisses von Subjekt und *objet a*, die beide im Symbolischen »nicht geschluckt« werden können.¹¹

Obwohl sowohl *Stimme* als auch *Blick*, beides Modi des *objet a*, jenseits des Signifikanten sind, ist es unmöglich, zum visuellen und auditiven Bereich vorzustoßen, ohne durch die Signifikantenordnung hindurchzugehen. Will man jene direkt zu fassen kriegen, verdeckt man das *objet a* und erhält Fetische.¹² Die *mise-en-scène* und die Kameraarbeit zeigt nie Solidarität mit den rebellierenden Schülerinnen und Schülern. Im Gegenteil ist diese viel näher an Zupans Emphase des frustrierenden Begehrens. Oft sieht man Zupan, wie er aus dem Fenster schaut, man sieht

ihn eine Fotografie betrachten – seine Geliebte, sein Geliebter?, das Publikum wird es nie erfahren. Man sieht ihn in einem Raum gemeinsam mit Sabina, vielleicht die zweite Schlüsselszene des Films, die so wunderbar das Žižek'sche Konzept des *Interface* zur Darstellung bringt, die phantasmatische Rahmung des eigenen Begehrens.¹³ Das phantasmatische Bild im Bild wird durch den Türrahmen dargestellt, durch den das Publikum Zupan und Sabina *in flagranti* erwischt, nachdem eine andere Schülerin die Tür öffnet. Deren angeregtes Begehren – man weiß nicht genau was die beiden im Zimmer getan haben – wird vom Publikum geteilt, die Dimension des Genießens erscheint. Zupans Genießen wird jedoch nicht gezeigt. Zupan scheint zunächst gar nicht zu genießen, und damit berühren ihn weder die Provokationen seiner Schülerinnen und Schüler noch die der anderen Lehrpersonen. Nur in zwei Szenen findet sich eine Anspielung auf sein Genießen. Saša (Tjaša Železnik), die attraktive Sportlehrerin, bringt ihm einen Kaffee in sein Büro. Sie wird aber von Zupan abgewiesen, als sie ihm einen Besuch eines klassischen Konzerts vorschlägt. Zupan macht sich lustig über sie, weil sie nicht zwischen »klassischer Musik« und »El Clásico«, dem Fußballmatch zwischen FC Barcelona und Real Madrid, zu unterscheiden weiß. Die zweite Szene zeigt Zupans Ärger, als Zdenka (Nataša Barbara Gračner), die Rektorin, ihn duzt. Beide Vorfälle illustrieren eine Übertretung der professionell-symbolischen Grenze, Zupan reagiert mit Hohn und Wut. Das könnte nun implizieren, dass es tatsächlich einen »privaten« Zupan gäbe. Aber der Film verwahrt sich, einen solchen vorzuführen (was die Phantasie eines »privaten Zupan« allerdings wiederum stützt). Was Zupan tatsächlich zu genießen scheint, ist eine Form von aus der Zeit gefallener symbolischer Autorität. Wenn das mit einem Appell zur Rückkehr dieser Autorität einherginge, einem nostalgischen Appell, der den Herrn dem zeitgenössischen Experten vorzieht, wäre der Film ein Produkt konservativer Ideologie. Meiner Meinung nach macht der Film aber gerade das nicht. Das Zeigen eines »aus den Fugen« geratenen Lehrers verweist nicht nur auf eine Kritik zeitgemäßer Autorität – die vor allen Dingen männliche Phantasie eines wirklich pädagogischen Führers, die notwendigerweise mit der unbefriedigenden Funktion der Erziehungsexpertinnen und -experten erscheint –, sondern auch auf ei-

ne Autorität, die einem emanzipatorischen Begehren Rechnung trägt. Eine Autorität, die unser »Unbehagen in der Kultur« anders punktiert, eine, die ihre eigene Funktion nicht verleugnet, wie es viele Experten und Lehrpersonen mit dem Verweis auf ihr Wissen tun, eine Autorität, die uns von uns selbst auf eine gute Art entfremdet.

In der letzten Szene, der von einer herumgeisternden Sabina heimgesuchten Klassenfahrt, ist Zupan nicht dabei. Alle Versuche aus ihm einen Feind zu machen, sind gescheitert. Nur das Vernichten des Feindes versprache die Rückkehr zum Normalzustand. Das ist vielleicht eine der wichtigsten Einsichten des Films: die Tatsache, dass der Klassenfeind nicht existiert. Er ist nur da, wenn an seine Funktion durch die Schülerinnen und Schüler, die Eltern und das Kollegium appelliert wird, um das unheimliche *objet a* zu verdecken. Der dem Film seinen Namen gebende »Klassenfeind« gesellt sich damit zu Freuds »Urvater« und Kierkegaards »Kaminfeger« – das die Ordnung gleichzeitig (als Phallus/Herrensignifikant) prägende, (als Fetisch vermeintlich) schließende und nie zum Ende kommen lassende Element (*objet a*).¹⁴ Oder um eine andere Figur heranzuziehen: Es ist, als wäre »Lenin (nicht) im Klassenzimmer«. Im von Žižek wiedergegebenen Witz ist ein Bild mit dem Titel »Lenin in Warschau« an einer Kunstaustellung präsentiert. Darauf zu sehen ist Lenins Frau, Nadeschda Krupskaja, im Bett mit einem jungen Mitglied des Komsomol. An der Ausstellung fragt ein verwirrter Kunstenthusiast, wo denn nun Lenin in diesem Bild zu finden sei, worauf der Ausstellungsführer trocken erwidert: »Lenin ist in Warschau.«¹⁵ Der Fehler, den der Kunstinteressierte begeht, hat Konsequenzen für den Titel des hier analysierten Films, der im Film selbst nie vorkommt. Laut Žižek erwartet der Fragende zwischen Titel und Bild den Abstand von Signifikant und Signifikat. Er meint, der Titel spräche vom Bild aus sicherer Distanz. Im Witz hingegen sei der Titel auf der gleichen Ebene wie das Bild zu finden, der Abstand sei dem Bild immanent, weil Nadeschda Krupskaja nicht tun könnte, was sie im Bild tut, wäre Lenin ebenfalls in ihm dargestellt.¹⁶ Damit ist Lenin das Element, das die Ordnung stört – das Techtelmachtel seiner Frau mit ihrem Geliebten – und diese gleichzeitig konstruiert, ja diese als Herrensignifikant durch seine *Nichtanwesenheit* autorisiert und nach-

träglich abschließt. Ohne seine dem Bild den Titel gebende Ab-senz hätte die Bettszene nicht stattfinden können.

Der Titel von *Klassenfeind* muss ebenfalls auf einer Ebene mit der Filmdiegeese gelesen werden. Nur durch diesen ist es möglich, den Film korrekt zu deuten, nicht weil er erklärt, sondern weil durch ihn klar wird, was ausgespart ist, und damit den Film-inhalt überhaupt erst möglich macht. Der (Klassen-)Feind ist immer der nach außen projizierte Fetisch, der den inhärenten Widerspruch verdeckt.¹⁷

Damit erhält man die Grundstruktur der heutigen Ideologie: Phantasmatisch konstruierte Instanzen des Genießens – Feti-sche – scheinen ein der Realität eher angemessenes Verständ-nis (und gleichzeitig ein Mehr an Genießen) zu ermöglichen. Die Verlockung des Jenseits vergangener, vor allem durch und mit Sprache vorangetriebener Versuche winkt. Kurz, eine *vitalistisch-intuitionistische* Ideologie. Eine Ideologie, so erzählt man sich zumindest, ohne Steppunkte, die, *immanentistisch* verstanden, immer zu *per se* zu kritisierenden Herrensingnanten werden müssen.¹⁸ In *Klassenfeind* äußert sich diese Ideologie in drei Di-mensionen:

1. Auf formaler Ebene, als »poststrukturalistische« Filmana-lyse. – Der bildliche Bereich wird als Jenseits des sprachlichen analysiert und verspricht damit diesem zu entgehen. Mit He-gel könnte man schreiben, dass der *iconic turn* nur möglich war, weil er sich seinerseits auf Signifikanten stützte, um diese Wen-de zu beschreiben¹⁹ – nur weil sie sich auf Signifikanten stützen, können das »Körperliche«, »Affekte« als völlig der Sprache ge-genüber anderes erscheinen, sie werden zum definierbaren S_2 , der große Andere ist nicht länger durchgestrichen. Das Reale als Mangel in der Signifikantenkette wird falsch übersetzt zu Feti-schen ($-\phi$), zum letzten Ding, das man in der Flucht vor dem Realen sieht. Entgegen dem eigenen Anspruch und nach wie vor sich auf die symbolische Struktur stützend, erscheint folgender Satz:

S_1 : »Authentische Filmanalyse ist«
 $\rightarrow s(A)$: »nicht abhängig von Sprache«.

2. Politisch, in der »postideologischen« Massenanalyse von Zupans Klasse und des Lehrpersonenkörpers. – Sobald jede Lehrperson ihr Genießen zeigen will und Genießen von ihren Schülerinnen und Schülern verlangt, wird das Symbolische nicht zu einer Utopie gegenseitiger Anerkennung, sondern zu einer imaginären Arena sich vernichten wollender Feinde (man denke an die erfolgreiche *Hunger Games*-Reihe oder die Popularität sog. *Battle Royal*-Videospiele, die beide diese Arena zu ihrem Prinzip erhoben haben). Mit der gewichenen Entfremdung verschwindet sogleich auch jeglicher Rückzugsort. Politik, einst reserviert für den gemeinsamen Kampf für ein Allgemeines, verkommt zu einem Instrument, alles das eigene Genießen Irritierende zu zerstören. Der Feind als imaginärer Doppelgänger muss vernichtet, nicht anerkannt, geschweige denn als Argumentationspartnerin oder -partner wahrgenommen werden, oder:

S_1 : »Authentische Politik ist«
 $\rightarrow s(A)$: »nicht abhängig von einem
sich entfremdeten Bereich«.

3. Pädagogisch, in der »postautoritären« Beziehung zwischen Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern. – Sobald jegliche Form von Autorität sofort dekonstruiert werden und jeder Herrnsignifikant als Zeichen eines individuellen Begehrens erscheinen muss, wird dieser nicht verschwinden, sondern in viel anspruchsvollerer Weise wiederkehren. Die »anale« Überich-Lehrperson (John Keating) ist weit mehr in der Lage, ihr Subjekt zu traumatisieren, als es die kastrierende, symbolische pädagogische Autorität vermochte, weil sie die Schülerinnen und Schüler als Fetische verwendet, als Instrument für ihr eigenes Genießen. Wenn dies bei Schülerinnen- und Schülerseite durchaus auch Lust erzeugen kann – was jeder Perverse *sait bien, mais quand même* verleugnet –, steht dieses Vorhaben offensichtlich jedem Versuch entgegen, sich von dieser Autorität zu emanzipieren. In der perversen Beziehung ist der Andere nie durchgestrichen,²⁰ jedwede Provokation gegen diesen stärkt nur seine Autorität. Ob man nun seine Anerkennung oder seine Vernichtung wünscht, es spielt keine Rolle, unbewusst ist man ihm ausgeliefert, oder:

S_1 : »Authentische Autorität ist«

→ $s(A)$: »nicht abhängig von Signifikanten«.

Die Freiheit des getriebenen Subjekts, die Freiheit »zu genießen, was man nicht hat«, ²¹ ist nicht denkbar, beruft man sich auf eine nicht durchgestrichene Instanz – aufs Bild jenseits der Signifikantenordnung, auf einen anderen, der sich nicht selbst entfremdet ist, auf eine Autorität, die nicht autoritär scheint. Nur wenn das Subjekt akzeptiert, dass da kein großer Anderer wartet, ist nicht nur eine Filmtheorie, eine Politik, sondern mitunter auch eine Pädagogik des Realen möglich.

Die nun fortgeführte Analyse von *Klassenfeind* wird uns genau zur Grenze einer Pädagogik des Realen führen, zur Grenze des von Zupan artikulierten pädagogischen Begehrens und einer pädagogischen Ethik des Genießens, welche dem Film letztlich doch abgeht.

Autorität verstanden als Signifikant, als Herrens signifikant einer struktural linguistischen Ordnung, bedeutet, dass nichts Außersprachliches – etwa als Charisma konstruiert (im Sinne Max Webers) – diese Autorität stützt. Wenn etwas solches erscheint, dann nur als den Autoritätsmangel verdeckende Phantasie. Nun ist aber in Spielfilmen die Lehrperson keineswegs so dargestellt. Vielmehr erscheint sie meist als charismatischer Führer, der mehr Wert auf Genießen als auf den Unterricht legt. Die kinematische Traumfabrik inszeniert diese Phantasie. In der Phantasie erscheint das traumatische Reale, die Antwort auf die Frage: »*Che vuoi?*, was willst Du von mir?«, die gleichzeitig die eigene Freiheit und den Schrecken vor dieser anzeigt. Vergleicht man nun die zwei als Phantasmen konstruierten Lehrpersonen aus den Spielfilmen, John Keating und Robert Zupan, lässt sich diese Ambivalenz wunderbar analysieren. Während Keating für die perverse Realisierung der Phantasie und die gegenwärtige Ideologie steht, ist sein Doppelgänger Zupan anders. Wenn beide Antworten (S_2) auf den Herrens signifikanten »Ein guter Lehrer ist« (mit dem *point de capiton* »nicht ein normaler Lehrer«) sind, entspräche Keating $-\phi$, Zupan $S(A)$. Keating lässt einen Fetisch für den Anderen erscheinen, Zupan nur einen mangelhaften Signifikanten. Bei aller Kritik an *Der Club der toten Dichter*,

aufgrund der strukturalen Unmöglichkeit, S_2 zur Erscheinung zu bringen, muss man den Film dennoch für seinen analytischen Wert schätzen. Er zeigt, dass in der Phantasie – in einem Spielfilm und in der Phantasie der Schüler Keatings – tatsächlich eine Instanz jenseits des Symbolischen erscheinen kann und dass diese Instanz mit viel libidinöser Energie, großer Sehnsucht und Leidenschaft besetzt wird.

Bei unkritischer Betrachtung des Films könnte es scheinen, als wäre Zupan – auch er ist eine Lehrperson, die aus dem Lehrpersonenkörper heraussticht – eine Wiederkehr des Lehrers alter Schule, jemand, der mit dem gebührenden Abstand seiner Position nach Respekt verlangt, Verbote ausspricht, Wert auf Höflichkeiten legt und seine Schülerinnen und Schüler streng zu beurteilen weiß. Wie bei Keatings Klasse kommt es auch bei Zupans zu einem Selbstmord. Während aber der Selbstmord von Neil Perry (R. S. Leonard) aufgrund eines Widerspruchs zwischen seinem Begehren (er will Schauspieler werden) und den Vorstellungen seines Vaters (K. Smith, er will, dass sein Sohn Arzt wird) geschieht, bringt sich Sabina (D. Cupevski) um, weil sie von ihren Eltern adoptiert wurde und das nicht zu bewältigen weiß. Während Neil Perry von Keating dazu angestachelt wird, seinem Begehren zu folgen, ja, endlich zu genießen, fordert Zupan von Sabina, dass sie ihr Begehren ernstnehme, ohne ihr aber zu sagen, wie das genau passieren könnte. Während Keatings Schüler ihn verteidigen, greifen Zupans Schüler ihn an. Während Keating keine Rede am Schluss halten kann, macht Zupan das ausführlich. Während Keating seinen Schülern am Ende rät, nicht gegen Autoritäten zu kämpfen, fordert Zupan in seiner Abschlusssrede seine Schülerinnen und Schüler zum Kampf gegen die Ordnung auf. Keating muss am Schluss gehen, Zupan macht das freiwillig etc. Man könnte noch viele weitere Verdoppelungen und Verschiebungen beschreiben.

Während beide Lehrer die verdeckte Herrschaft im »Diskurs der Universität« aufzeigen, wird Keatings Autorität gewünscht und unterstützt von seinen Schülern. Zupans Autorität, die weniger auf sein Genießen als auf das Funktionieren von Symbolen rekurriert – deshalb das Wertlegen auf Höflichkeiten, seine Distanz, seine Verachtung gegenüber den anderen Lehrpersonen im Kollegium – wird radikal in Frage gestellt, ihm wird Nazismus

vorgeworfen, auch weil die Schülerinnen und Schüler meinen, er habe mit Sabina etwas angestellt. Wenn Keating mit der Leidenschaft des den Signifikanten Entgehenden für die Signifikanten kämpft – Gedichte sind seine Passion –, agiert Zupan mit der Leidenschaftslosigkeit der Signifikanten für das diesen Mangelnde – die Freiheit des Subjekts. Allerdings erlaubt nur die Struktur das Entdecken des eigenen Begehrens und damit zum freien Subjekt zu werden. Selbstentfremdung versus Selbstverwirklichung. Er nutzt den Herrens signifikanten, seine Autorität als Lehrer zur Befreiung des Subjekts, indem er diesen am Schluss freiwillig aufgibt, weil er *grundlos, rein symbolisch* ist. Keating *verleugnet* seinen Herrens signifikanten, gerade weil er diesen durch einen Fetisch endgültig gefunden zu haben scheint, da ein *authentischer* Lehrer für ihn *kein* Lehrer mehr ist, sondern ein »Kapitän«, ein »Befreier« usw., kurz eine asymbolische Privatperson. Das, was wir heute in vielen Schulen sehen. Damit wird der Herrens signifikant und mit ihm die Ordnung stabilisiert, weil der Platz für Kritik, die Leerstelle des vermissten Signifikanten (S_2) für immer verworfen ist.

Bei Keating wird *der* Herrens signifikant des Lehrpersonenfilms »Ein guter Lehrer ist« mit dem Stepppunkt »kein Lehrer« geschlossen, bei Zupan endet er im Stepppunkt »keine Privatperson«. Beides ist *nicht* richtig, beides nicht verallgemeinerbar, weil der Ort des Mangels, S_2 , verneint wird. Aber der Stepppunkt Zupans *verdrängt* S_2 nur zeitweise, er *verwirft* ihn nicht. Trotz der mit dem Herrens signifikanten »guter Lehrer« verbundenen Phantasie Zupans – dem Wertlegen auf symbolische Höflichkeiten – ist es mit Zupan möglich, einen Zugang zu S_2 zu finden, weil das Begehren im Subjekt bestehen bleibt. Bei Keating ist dieser Zugang und damit das Subjekt für immer verloren.

Mir scheint es sinnvoll, den Herrens signifikanten zu nutzen, um den Platz des vermissten Signifikanten nicht zu übersehen, und damit zu erkennen, dass der Herrens signifikant letztlich grundlos ist. Keatings Weg zu beschreiten, aus dem Herrens signifikanten eine asymbolische, genießende Autoritätsinstanz zu machen, stabilisiert nicht nur die Ordnung in ihrem Bestehen. Weil kein Platz für Kritik mehr vorhanden ist, verwehrt er uns auch in einer fundamentalen Weise unsere Freiheit – was üb-

rigens der beinahe unangreifbar scheinende Trumpf als Zwilling Keatings, der Politiker, der keiner sein will, wunderbar zeigt.

Zupan und *Klassenfeind* in Gänze scheinen eine Illustration der Maxime »*ne pas céder sur son désir*« zu sein. Der Schritt von einer Ethik des Begehrens zu einer Ethik des Triebs bleibt aber wohl offen. Zu sehen, dass letztlich auch der phantasmatische Rahmen des *objet a* relativiert werden darf – im Falle Zupans das Wertlegen auf symbolische Professionalität, die ihm *ex negativo* Genießen ermöglicht, als Ärger oder Hohn bei einer Übertretung – und damit das an diesen angelehnte Begehren zum Genießen werden kann, dass, wie es Alenka Zupančič so schön schreibt, aus dem »*That's not it*« aller dem *objet a* nicht entsprechenden Objekte letztlich das »*That's not it*« des *objet a* wird, scheint im Film nicht ersichtlich.²²

Wie so vieles im Film ist es aber doch angedeutet, nämlich in der oben erwähnten Schlüsselszene: Zupan erklärt gerade der Klasse den Unterschied von Passiv und Aktiv in der deutschen Sprache. Im ersten an der Wandtafel stehenden und im Aktiv formulierten Satz (»Ich öffne das Fenster«) sei »das Fenster« das grammatikalische Objekt. Im zweiten, passiv konstruierten Satz (»Das Fenster wird geschlossen«) sei es nun Subjekt. Während Zupan dies erklärt, hört man durch den Lautsprecher fünf Schülerinnen und Schüler seiner Klasse Anschuldigungen gegen ihn vorbringen. Genau als er auf Deutsch das Wort »Objekt« ausspricht, (ihm bricht beim Unterstreichen der Wörter »das Fenster« die Kreide), ertönt im Lautsprecher das slowenische Wort »prêdmet«, »Objekt« also. Durch einen Schnitt, das Thema von Zupans Unterricht und den Umstand, dass durch ein Objekt, den Lautsprecher, kommuniziert wird, entfaltet sich die ganze Ambivalenz des Begriffs Objekt. Zupan ist merklich irritiert ob des Zusammentreffens seines Beispiels mit der Rede der revoltierenden Schülerinnen und Schülern. Als er dann aber im Beispiel zum passiven Modus wechselt, »das Fenster« also zum Subjekt des Satzes wird, spricht er »Subjekt« beinahe enttäuscht aus.

Man könnte diese Szene nun so deuten, dass Zupan, der Lehrer, der durch die Dimension des Begehrens den »Tod des toten Vaters«, die genießende Autorität eines Keating, ungeschehen machen will, letztlich nicht mit dem »Mangel des mangelnden Objekts« umgehen kann. Wenn nun in der Ethik des Realen tat-

sächlich das noumenale *objet a* ins Pathologische fällt und sich damit zeigt, dass auch dieses scheinbar so erhabene Objekt nicht einmal Fetisch, nicht einmal Stück Dreck, sondern letztlich einfach ist,²³ kann man es auch aufgeben.²⁴ Und wäre dies nicht die Lektion, die noch über diejenige des vielleicht im Begehren nach einer neuen Form des Humanismus steckengebliebenen Zupan hinausgehen würde?

1. Joan Copjec, *Read My Desire: Lacan against the Historicists*, London 2015 [1994], Verso, 34.
2. Richard Boothby, *Freud as Philosopher: Metapsychology after Lacan*, London 2011, Routledge, 275.
3. *Klassenfeind [Razredni sovražnik]*, 112 min, Regie: Rok Biček, Triglav Film 2013. Informationen zum Film findet man hier: https://www.trigon-film.org/de/movies/Class_Enemy [letzter Aufruf am 10.12.2023].
4. *Dead Poets Society*, 128 min, Regie: Peter Weir, Touchstone Pictures 1989.
5. Vgl. Todd McGowan, *The End of Dissatisfaction? Jacques Lacan and the Emerging Society of Enjoyment*, Albany, NY 2004, SUNY Press, 41ff., und Alenka Zupančič, *A Perfect Place to Die: Theatre in Hitchcock's Films*, in Slavoj Žižek (Hg.), *Everything You Always Wanted to Know about Lacan (But Were Afraid to Ask Hitchcock)*, London 1992, Verso, 73–105.
6. Siehe dazu Zupančič, *Ethics of the Real: Kant, Lacan*, London 2000, Verso.
7. Vgl. McGowan, *End of Dissatisfaction*, 2ff.
8. Vgl. Peter Widmer, *Die Lust am Verbotenen und die Notwendigkeit, Grenzen zu überschreiten*, Freiburg 1991, Kreuz-Verlag.
9. Wie Mladen Dolar schreibt: »Letztlich gibt es so etwas wie Deakusmatisierung nicht« (*His Master's Voice. Eine Theorie der Stimme*, übers. v. Michael Adrian, Bettina Engels, Berlin 2014, Suhrkamp, 95). Während der Erfinder des »acousmètre«, Michel Chion, meinte, dass es möglich sei, diese enigmatische Instanz, z.B. eine Off-Stimme, zu verorten, widerspricht ihm Dolar, weil: »Es muss noch ein anderes Objekt als das Fetischobjekt geben« (ebd.) – natürlich das *objet a*. Wir sind deshalb nie in der Lage die Stimme zu verorten, das *objet a* wiederum wird durch Fetische verdeckt: $\frac{-\phi}{a}$, vgl. Žižek, *The Plague of Fantasies*, London 2008 [1997], Verso, 105; Russel Sbriglia (Hg.), *Everything You Always Wanted to Know about Literature but Were Afraid to Ask Žižek* = SIC, 10, Durham, NC 2017, Duke University Press, 125f.
10. Vgl. Jacques Lacan, *Die Kehrseite der Psychoanalyse. Seminar XVII*, hg. v. Jacques-Alain Miller, übers. v. Hans-Dieter Gondek, Wien 2023, Turia + Kant, 271f.
11. Es scheint, der sprichwörtliche »bone in the throat« wurde von niemand anderem als Žižek hinzugefügt (er holt seinen »Knochen« bei Lacan, *Subversion du sujet et dialectique du dé-*

- sir dans l'inconscient freudien*, in ders., *Écrits*, Paris 1966, Seuil, 793–827: 820, wie er hier erklärt: Žižek, *For They Know Not What They Do. Enjoyment as a Political Factor*, London 2002 [1991], Verso, 85, Fn. 28). Die deutsche Übersetzung des Lacan'schen Originals lautet: »Das a präsentiert sich auf dem Feld der Täuschung der narzisstischen Funktion des Begehrens sozusagen als ein unverschlingbares Objekt, das dem Signifikanten im Halse stecken bleibt« (*Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Seminar XI*, hg. v. Jacques-Alain Miller, übers. v. Norbert Haas, Wien 2014, Turia + Kant, 284). Žižek hat also geschickt das Lacan'sche *objet a* mit dem Hegel'schen »Der Geist ist ein Knochen« (Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, in ders., *Werke in 20 Bänden*, Frankfurt a. M. 1986, Suhrkamp, III: 260) vermählt, den er allerdings nicht einfach als mit der Hegel'schen Kritik der Phrenologie überwunden sieht, sondern als phantasmatisches Gegenüber des Subjekts ($\$ \diamond a$), als *objet a*, »aufgehoben« (vgl. Žižek, *The Sublime Object of Ideology*, London 2008 [1989], Verso, 243ff.). Die Dialektik von Phantasma, symbolischer Autorität, dieser widerstehendem Realen und, nicht zuletzt, dem Wissen darum – $\$, S_1, a, S_2$ – ermöglicht es Žižek, nicht nur Hegels »Aufhebung« – und damit dessen ganze Philosophie mit Lacan – gegen den Strich zu bürsten, sondern die Objektifizierung des phantasmatisch-realen *objet a* zwischen Phallus (Φ , bzw. Herrensignifikant, S_1) und Fetisch ($-\phi$) zu theoretisieren (etwas, wie sich unten zeigen wird, das Zupan letztlich nicht erreicht).
12. Einer der beiden existierenden Artikel zum Film – sieht man vom den Film nur streifenden Artikel von Daniel Deplazes (»Why Did You Want to Be a Teacher?« *Kulturelle Repräsentationen von Lehrkräften in Spielfilmen – Potenziale für die Lehrer*innenbildung*, in *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6:1 (2023), 457–471) und dem eher journalistischen Artikel von Gianfranco Rebora (*Conflitto di classe*, in *LIUC Università Carlo Cattaneo*, 261 (2014), 93–96 <http://gianfrancorebora.org/2014/12/sviluppo-organizzazione-n-261> [letzter Aufruf am 10.12.2023]) ab – weist ebenfalls hierauf hin, allerdings bezogen auf die Gesichtsdarstellung und die Blicke im Film, nicht bezogen auf die Stimme (vgl. Barbara Zorman, *Obraz v velikem planu in pripovedna Transparentnost (The Face in Close-Up and Narrative Transparency)*, in *PRIMERJALNA KNJIZEVNOST*, 43:1 (2020), 75–95. Dass Zorman auf Deleuzes »images-affections« verweist, könnte als Symptom auf eine unzutreffende Analyse hinweisen. Der andere Artikel stammt von Markus Vorauer, »Lernen heißt nicht wissen, wollen heißt nicht können.« *Mit Canetti in den Klassenraum. RAZREDNI SOVRAZNIK (Der Klassenfeind) von Rok Biček*, in *Künstliches Licht*, 5:11 (2017), 28–37.
13. Vgl. Žižek, *Die Furcht vor echten Tränen. Krysztof Kieslowski und die »Nahtstelle«*, Berlin 2011, Volk & Welt, 40ff. Das ist auch eine wichtige Szene in Vorauers Analyse, vgl. *Lernen heißt nicht wissen...*, 35.
14. Vgl. Žižek, *The Role of Chimney Sweepers in Sexual Identity*, in *International Journal of Žižek Studies*, 7:1 (2016), 1–9 <https://zizekstudies.org/index.php/IJZS/article/download/711/717> [letzter Aufruf am 22.3.2025].
15. Žižek, *The Sublime Object*, 178.
16. Ebd., 178ff.
17. Siehe auch Žižeks Analyse von Carl Schmitt: *Carl Schmitt in the Age of Post-Politics*, in Chantal Mouffe (Hg.),

The Challenge of Carl Schmitt, London 1999, Verso, 18–37.

kehrung der Formel der Phantasie, des »Interface«, $\S \diamond a$.

18. Der Unterschied zwischen Herrensignifikant S_2 und *point-de-capiton* [»Stepppunkt«, $s(A)$] ist undeutlich. Bei Žižek verschwindet er vollends, wie wiederum eines seiner jüngsten Werke zeigt (vgl. *Surplus-Enjoyment: A Guide For The Non-Perplexed*, London 2022, Bloomsbury, 2). Ich beziehe mich auf McGowans Verständnis in McGowan, *Structure and Signification*, online videorecording, YouTube, 18. Juli 2021 <https://www.youtube.com/watch?v=AF7QBX9t28c> [letzter Aufruf am 10.12.2024], vgl. dazu auch ders., *The Absent Universal: From the Master Signifier to the Missing Signifier*, in *Problemi International*, 2:2 (2018), 195–214, sowie den Index zu » $s(A)$ « von Henry Krutzen, *Jacques Lacan. Séminaire 1952–1980. Index référentiel*, Paris 2009 (2000), Anthropos, 927. So verstanden, schließt der Stepppunkt nachträglich den Bedeutungsvektor, der vom Herrensignifikanten ausgelöst wurde.
19. Diese Hegel'sche Denkfigur zeigt sich in mehreren »Stationen« seiner *Phänomenologie des Geistes*, z. B. in der Kritik der phrenologischen Schädellehre, die – in die Sprache des Strukturalismus übersetzt – die Signifikantenunhintergebarkeit ignorierte (250ff.).
20. Lacans Formel für die fetischistische Sichtweise, $a \diamond \S$, ist genau die Umkehrung der Formel der Phantasie, des »Interface«, $\S \diamond a$.
21. Vgl. den Titel von McGowan: *Enjoying What We Don't Have. The Political Project of Psychoanalysis*, Lincoln 2013, University of Nebraska Press.
22. Zupančič, *Ethics*, 244. Oder, wie es Widmer klassischer schreibt: »dass der Inzest eine große Enttäuschung wäre«. (*Subversion des Begehrens. Jacques Lacan oder die zweite Revolution der Psychoanalyse*, Frankfurt a. M. 1990, Fischer, 167).
23. Hegel urteilte, als er die Berge in den Schweizer Alpen besucht hatte – im Gegensatz zu Kant, für den mitunter die Natur das Erhabene schlechthin war: »Der Anblick dieser ewig toten Massen gab mir nichts als die einförmige und in die Länge langweilige Vorstellung: Es ist so.« (Karl Rosenkranz, *Georg Wilhelm Friedrich Hegel's Leben. Supplement zu Hegel's Werken*, Berlin 1844, Duncker & Humblot, 483)
24. Die Betonung liegt auf dem »kann«. Wenn man die Ethik des Triebs als direkt zugänglich und nicht als Reflexivität, ja Genießen des Begehrens versteht, landet man wieder im fetischistischen Genießen, wie viele Lektüren des späten Lacan und dessen Konzept der »*lalangue*« zeigen. Siehe dazu etwa Žižek, *Sex and the Failed Absolute*, London 2019, Bloomsbury, 429ff., insbesondere 435.

Es zeigt sich

Karl-Josef Pazzini

Kunstwerke, Filme, Videos, um einige zu nennen, zeigen.¹ Was sie zeigen, ist nicht klar und nicht schon in den Objekten enthalten. Es zeigt sich etwas, das danach ruft, in ein anderes Medium übersetzt zu werden, über Grenzen gehoben zu werden. Da steckt der Anstoß für Vermittlung und in der Vermittlung möglicherweise Pädagogik.

Eine Grenze, die auftaucht, ist schon überschritten mittels Unterstellungen und Vermutungen. Fast alle möchten von jenseits etwas heimholen und etwas dalassen, jenseits. Zeigen überschreitet.

Es gibt von hier aus eine Brücke zur Klinik: Es wird Leid gezeigt und es zeigt sich. Das muss nicht identisch sein. Und unbewusst zeigt sich vermutlich nicht nur das Leid des Analysanten, wird als Thema / *sujet* ausgeklammert. Der Analytiker zeigt sich hoffentlich mit der Zeit als jemand, der anders ist und anders weiß, als zu Beginn unterstellt. Und er weiß nicht, was er zeigt. Dagegen hilft kein Schweigen. Und so tut jeder etwas ins gemeinsam werdende Töpfchen. Das, was darin ist, entzieht sich der zielgenauen Kontrolle. Es arbeitet. Das ist die Übertragung, die im Prozess nur eine ist,² nicht fein säuberlich geschieden werden kann zwischen Übertragung und sogenannter Gegenübertragung.

Was sich in den Kunstwerken zeigt, wartet auf eine Antwort in einem anderen Medium, meist Sprache, Schrift oder anderen Perzepten. Das wird deutlicher, wenn zu mehreren gleichzeitig etwas, das sich zeigt, erahnt wird. Was will mir oder uns das Kunstwerk? Es zeigen sich mit und anlässlich der Übersetzung der künstlerischen Werke und Prozesse die Vermittler:innen, Pädagog:innen und Wissenschaftler:innen als Befragte und Fra-

gende. Sicher darf und kann man artifiziell über Kunst sprechen, als sei sie ein Objekt. Es ist aber nicht die ganze Wahrheit.

Weder die Werke noch die Interpreten der Werke sind als Zeiger:innen neutrale Instrumente, sie sind infiziert. Sie zeigen, was gesehen werden könnte. Beide Seiten, die Künste und die Zeigenden, sind als Objekte tätig. Sie wissen nicht, was sich zeigt.

Bewusste Aufmerksamkeit und Kontrolle

Heute möchte ich etwas davon zeigen, was der bewussten Aufmerksamkeit entgeht und sogar entgehen muss. Dass ich etwas zeigen will, fängt schon damit an, dass ich hier stehe und rede. Unvermeidlich zeigt sich etwas von mir, von meinen Begierden und Begehren. Das weiß ich. Aber ich weiß nie vollumfänglich, was ich zeige und was sich Ihnen beim Zeigen zeigt. Es geht um einen Inhalt. Der wird noch zur Darstellung kommen. Das Medium für den Inhalt ist mein Vortragen, ergänzt mit einer *Zeigeverstärkung* | *Powerpoint*. Was sich dabei von mir zeigt, das habe ich zu beeinflussen versucht: z. B. vor dem Kleiderschrank stehend nach dem Motto: »Was ziehe ich an, wen ziehe ich an, was zieht mich an?«, wie es die Kunstpädagogin Regina Troschke formulierte.³ – Und Sie, liebe Anwesende, wissen nicht, was sich von Ihnen zeigt. Mit solchen Sprüchen könnte eine Paranoia induziert werden. Damit arbeitet Aufklärung in der Aufforderung zur Selbstdisziplinierung. Metaphorisch stehen dafür die Planungen Jeremy Benthams von 1787⁴.

Die Selbstbestimmung forciert die Selbstüberwachung,⁵ die Kontrolle dessen, was sich zeigt. Selbstoptimierung arbeitet am Versuch, ein Bild zu geben, das schon anerkannt ist. Einige gucken von klein auf schon intelligent. – Mein Lateinlehrer wartete mit dem Spruch auf: »Der liebe Gott sieht alles und ich sehe viel.« Mit Rücksicht auf die Unberechenbarkeit dessen, was der Lehrer sieht, sagte ich: »Da ist mir der liebe Gott lieber.« Seine Antwort: »Ich werde dir zeigen, was du davon hast!« Lebenslanges Lernen!

Schauspiel

Ich hätte vor 55 Jahren Schauspielunterricht nehmen können, ein bisschen Histrionie. Dennoch würde ich nicht wissen, was sich zeigt, was Sie aus Bewegungen und Reden in fortwähren-



Abbildung 1: Innenaufnahme aus einem der Gefängnisgebäude von Presidio Modelo auf der Isla de la Juventud, Cuba. Fotografiert von Fri-man, lizenziert unter der GNU Free Documentation License

der imaginärer Produktion herauskitzeln. Das, was sich zeigt, ist eine Relation, aus der Vergangenheit übereinander geschichtete Beziehungen, entsteht jeweils frisch, interaktionell im Zeigen und Sehen und natürlich in all den anderen kommunikativen Kanälen, die geöffnet und pulsierend wieder geschlossen werden. Auch das Verbergen zeigt etwas.

Die Bedingungen, unter denen ich hier heute Nachmittag inhaltlich und persönlich mit Ihnen zusammenstoße, machen aktuell, dass sich etwas zeigt.

Beim Reden und damit auch Zeigen werde ich am Rande gewahr, dass Sie sich zeigen. Das, was ich davon bewusst, unterschwellig und unbewusst wahrnehme, geht in die weitere Artikulation ein. Auditiv kann man mit Nuscheln versuchen, nicht das zu zeigen, was man gerade zeigt. *Double Bind*. Das Tarnkappensyndrom ist die rätselhafte Fähigkeit, übersehen zu werden.

Evaluation

Manche meinen, sie könnten kontrollieren, ob das Gezeigte auch angekommen ist, Traum aller Evaluation. Selbst wenn es in der gewünschten Weise reproduziert werden kann, heißt das nicht, dass die gezeigten Inhalte angekommen sind. Auch hier gilt: *Einmal geschenkt, bleibt geschenkt. Wiederholen ist gestohlen.*

Man kann nicht das, was man von sich gegeben hat, wieder holen. Was damit geschieht, bleibt größtenteils offen oder könnte erst in 25 Jahren abgefragt werden.⁶ Überprüft werden positives Wissen und Können. Lehrer:innen müssen auf eine genaue Abbildung des Inhalts und ihrer Intention, insbesondere wenn es um Bildung geht, im Adressaten verzichten können.

Ein Spur dieser Verunsicherung kann bei manchen Referaten gehört werden, wenn nach zwei oder drei Sätzen, die Vortragenden innehalten und ganz versonnen sagen: »Genau!« Eine auditive Spiegelung.

2016

Als ich am Vortrag schrieb, passierte etwas Unheimliches: Mir fiel ein, dass ich 2016 schon einmal einen Vortrag über das Zeigen in dieser Ringvorlesung gehalten hatte. Ich war schon weit fortgeschritten im Übersetzen eines Beispiels aus meinen Analysenotizen. – Ich stellte fest: 2016 kam dieses Beispiel auch schon vor. Verblüffend ähnliche Formulierungen fand ich. Dieses Mal habe ich weiter ausgeholt. – Wie bei allen Analysen ist etwas unbegriffen. Sie haben zwar ein Ende gefunden, aber keinen Abschluss. Und so tauchen sie bei Gelegenheit wieder auf, um in (die) Gesellschaft, hier an die Hörer der Vorlesung gegeben zu werden. Sie enthalten auch Spuren des Zustandes der Gesellschaft, aus deren Mitte die Leidenden kommen. Das auftauchen zu lassen, gehört zum Politischen der Psychoanalyse.

Aus meinem Notizbuch

Vor etwa einem Vierteljahrhundert kam eine Kunstpädagogin, Frau A., knapp 40 Jahre alt, in die Praxis.⁷ Sie war verzweifelt unter Druck, denn die Frühberentung drohte nach den Sommerferien. Sie kam Mitte Mai. Sie wollte Lehrerin bleiben. Zuvor war sie in einer psychosomatischen Klinik wegen Burnout behandelt worden.

Ich verfremde die Geschichte, damit die Anonymität gewahrt bleibt. Sie kam aus einer anderen Stadt nach Hamburg. Sie wollte, wie sie sagte, nicht gesehen werden. Nach dem Klinikaufenthalt und einem erneuten Versuch, die Arbeit wieder aufzunehmen, war sie ratlos. Sie hatte Medikamente gegen Angst bekommen, eine Verhaltenstherapie gemacht, sich pädagogisch und

didaktisch beraten lassen. War immer wieder hoffnungsvoll, gut gelaunt in die Schule gegangen. Und scheiterte.>

Die Unterstellung – auch eine Art des Zeigens zwischen bewusst und unbewusst –, dass ich ein Subjekt sei, dass wisse, ein Knowhow habe, ahne, was gut für sie sein könnte, brachte mich ins Arbeiten. Ich schlug ihr eine klassische Kur vor. Jeden Tag eine Sitzung zunächst für drei Monate. Sie berichtete:

»Wenn ich den Klassenraum betrat, den Unterricht anfang, bekam ich nach spätestens zehn Minuten Angst, Unbehagen war das Mindeste. Ich rettete mich meist bis zum Schluss der Stunde.« Das hielt sie durch, bis sie wieder so erschöpft war, dass sie sich krankschreiben lassen musste. Wenn sie nach einem solchen Tag nach Hause kam, ging sie ins Bett und zog sich die Bettdecke über den Kopf. – Auch wenn ich methodisch verfremdend versuche, nur auf die Worte zu hören, zeigen sich in ihnen Bewegungen, allerlei körperliche Sensation, ad hoc übersetzt aus eigenen Erinnerungsspuren.

Es mir wurde klar, dass die Details der Arbeit und des sozialen Zusammenhangs in der Schule selbst schon rauf und runter besprochen waren. In der Schule sei ein gutes Klima, mit dem Kollegium käme sie gut zurecht, zuletzt weniger, weil sie sich schämte, nicht, weil ihr irgendeine Unfreundlichkeit entgegengeschlagen sei. Es gab die eine oder den anderen, der skeptisch war. Sie vermutete, dass sie sich die meisten fragten, ob sie denn nicht simuliere.

Ich stand vor einem Rätsel. Die Bettdecke fiel mir auf, etwas wirklich Besonderes war das allerdings nicht. Vielleicht war es der Ton, die Betonung. Außer »verstecken«, »wärmen« und »verschwinden« fiel mir nichts ein. – Ja, das sei schon richtig, »verbergen«, weil sie sich so schäme. – Wir ließen beide auch hier davon ab, eine unmittelbare Verbindung konstruieren zu wollen. – Vertrauen aus Übertragung.

Ich schlug vor zu erzählen, was ihr sonst noch einfalle. Sie hatte den Mut immer freier zu assoziieren. Das wiederzugeben schaffe ich hier nicht.

Ihr langjähriger Lebensgefährte sei vor knapp zwei Jahren verstorben. Sie habe etwa vor einem Jahr endlich einen Mann kennengelernt, etwas jünger als sie selbst, den sie sehr sympathisch fand. Das schien auf Gegenseitigkeit zu beruhen. Sie scheute

sich, eine engere Beziehung einzugehen. Sie hatte Angst, dass sie wegen ihres Alters, wenn sie sich denn nackt zeigen würde, abgelehnt würde.

In meinen Notizen steht, dass sie assoziierte: »Sich nackt machen, authentisch sein, ohne Maske.« Das klang in der Formulierung nach Zuflucht zu dem, was man so sagt.

Was ihr denn sonst noch einfalle?

Ich erzähle jetzt nicht alle Mäander, die sich wie Umwege anhörten, die produktiv waren, nur einige Fragmente aus der Nachträglichkeit.⁸

Sie erzählte, dass sie in ihrer Kindheit sehr oft von der Schule – beide Eltern waren berufstätig – mit dem Tretroller zu ihrem Vater ins Fotoatelier gefahren sei. Sie fuhr am liebsten entlang der Schienen der Straßenbahn, noch lieber wäre sie, sagt sie, in den Schienen selbst gefahren. Das sei ihr aber ausdrücklich verboten worden. Der Vater habe sie, wenn er gerade nicht unter Arbeitsdruck stand, fotografiert, in unterschiedlichen Posen, mal in Alltagsklamotten, mal verkleidet. Er habe sie dabei nie berührt, kaum geredet, verschwand hinter dem altmodischen Fotoapparat unter einem schwarzen Tuch. Sie freute sich über die Aufmerksamkeit, konnte sich aber keinen Reim darauf machen, was den Vater interessierte. Mehr und mehr sei sie von dem Kameraobjektiv verängstigt gewesen. – Hier ließe sich ausführlicher über den Zusammenhang von erahnt Sexuellem und Angst handeln. – Das schlug dann manchmal in stillen Hass auf den Vater um, der zu wissen schien, was er tat. Die Neugier des Vaters war animierend für ihre Neugier. Sie hasste sich selbst, weil sie sich machtlos sah, hatte aber offenbar Wirkung auf den Vater. Sie habe dem rätselhaften Blick des Vaters, des Objektivs, das auf sie zeigte, nicht entfliehen können. Es war wie ein Bann. Sie konnte sich nicht daran erinnern, je fertige Fotos gesehen zu haben. Auch deshalb habe sie keine Ahnung gehabt, worauf der Vater so viel Energie verwendete. Sie fühlte sich geschmeichelt, beachtet, der Vater war munter, dann wieder still und hoch konzentriert, angestrengt, manchmal wie ferngesteuert. Es sei kräftezehrend gewesen, lange Zeit zu posieren. Sie sprach von Stunden. Der Vater wünschte bestimmte Haltungen, wünschte unterschiedliche Gesichtsausdrücke. Wenn sie dann von dem Atelier nach Haus fuhr, hatte sie immer große Angst, mit dem Vor-

derreifen des Fahrrads [das Gefährt hatte sich verwandelt, parallel zu ihrem Alter] in den Straßenbahnschienen hängen zu bleiben, nicht mehr rauszukommen und zu stürzen.

Der Vater sei früh gestorben.

Am Rande

Hier scheint die unhintergehbare Differenz zwischen Kind und Erwachsenem auf: Die Modulierung der Grenzen zwischen Biologie und Vorstellungs-, Artikulations- und Handlungsvermögen (»Trieb« bei Freud) sind real unterschieden; sie können mit Glück kognitiv verstanden werden, bedürfen ansonsten einer phantasievollen Verbildlichung oder einer kindlichen oder erwachsenen Sexualtheorie. Das führt notwendig zu Missverständnissen, die Ansporn für Neugier, Lernen, Erwachsenwerden sind – offenbar für Erwachsene auch Anlass für kitschige Vorstellungen von Kindheit. Die Rede von der »Augenhöhe« ist ein Beispiel.

Vor der Klasse

Ich teilte Frau A. den Gedanken mit, der sich mir aufdrängte, spekulativ: »Ich habe den Eindruck, dass Sie sich von der Klasse fotografiert fühlen, 20 Augenpaare sind auf Sie gerichtet.« – Es trat Stille ein, eine lange Stille, sie begann zu weinen. – In den nachfolgenden Sitzungen kam ein Netz von Unerledigtem, Konflikthaftem, sie in ihrer Einsamkeit Überfordernden zu Tage. Im letzten Jahr war alles das zusammengeschossen, wenn sie eine Schulklasse betrat: die Trauer um den Vater, den Vater nicht gekannt, erkannt zu haben, sich zeigen zu müssen, aber auch zu wollen, beobachtet zu werden, ohne zu wissen, warum und was beobachtet wurde; dazu der Wunsch gesehen zu werden, nicht zuletzt vom neuen Freund. Sie vermutete, dass sie sich dem schmerzlich vermissten Vater anverwandelt hatte, indem sie Lehrerin wurde. Sie war Fotograf, Kamera, Kind, Beobachtete. Das ging nicht in derselben Situation auf: Sie wurde von den Kindern beobachtet. Sie, die in freier Geste etwas zeigen wollte, nämlich Kunst, war eingeklemmt: Sie war Vater und Kind, die Schüler, der Vater und die Kinder. Sie wehrte sich dagegen durch die Kinder verändert zu werden, gleichzeitig war deren Veränderung ihr pädagogischer Auftrag, in diesen Auftrag inkludiert wa-

ren die geliebten Inhalte. Ansatzweise bewusst werden konnte das erst in der Analyse. »Bekannt« war es dennoch.

Unheimlich

Es zeigt sich Frau A. etwas Unheimliches.⁹ Freud beschreibt das Unheimliche als eine »Art des Ängstlichen«. Verdrängte Affekte tendieren dahin, in Angst übersetzt zu werden. Das Heimische, also Bekannte, wird heimlich und dann unheimlich, Freud schreibt mit Schelling, »das Unheimliche sei etwas, was im Verborgenen hätte bleiben sollen und hervorgetreten ist«.¹⁰ Frau A. war mit der Dichte des Unheimlichen überfordert.

Scham

Scham spielte in die Arbeit als Lehrerin hinein, mit dem Zeigen eng verbunden, die Hemmung, etwas zu zeigen, mit einem Übergang in Schuldgefühle. Scham ist ein sozialer Affekt, einer, der vorwiegend im Sehen spielt. Die Künstlerin Andrea Büttner spricht von der Grenze des Darstellbaren der Scham in der Bildenden Kunst. Sie tut das mit Beziehung auf Freud.

Scham ist erst mal ein unangenehmes Gefühl, und wir alle versuchen Schamgefühle zu vermeiden. Scham berührt eine Grenze von Darstellbarkeit. [...] In der Scham liegt radikales Potenzial, weil sie sich immer an gesellschaftliche Konventionen und Normen knüpft. Wo wir uns schämen, da berühren wir den Bereich des nicht Darstellbaren, in dem die Sprache und das Zeigen zusammenbrechen. Scham ist anti-immersiv. Zugleich ist Scham eine hilfreiche Emotion, weil sie ein heuristisches Gefühl ist: Sie kann zur Methode werden, um genau diese Normen des Zeigens zu spüren und aufzudecken. In der Ethnologie wird zwischen Scham- und Schuldkulturen unterschieden.¹¹

Frau A. schämte sich zu zeigen, wie sie aussieht, was sie wünscht, wessen sie bedarf, was sie weiß und kann. Sie schämte sich wegen der Niederlagen im Kampf um das Lehrersein und ihres Interesses an der Kunst. Ihr intensiver Wunsch, ihre Begierde, etwas zu zeigen, war zunächst animiert durch andere, wohl nicht zuletzt durch die Neugier des Vaters, derer er sich auch schämte. Sie erlebte es somit als genauso riskant, gesehen zu werden, wie

neugierig auf andere Menschen und Inhalte zu sein. Gegenwärtig war sie unsicher, ob überhaupt und was sie Bemerkenswertes vorzuzeigen habe an Unterrichtsinhalt oder als mittelalte Frau. Sie fürchtete, dass Verführung, aktiv wie passiv, nichts in Bewegung setzen, kein Begehren sich zeigen würde. Die Gefahr war, wenn das doch gelänge, dass ihre bisher mühsam im Zaum gehaltenen Bedürfnisse und Ansprüche sie überwältigen könnten. Und dann war da noch die Verstärkung der Unsicherheit durch das eine Paar Augen des neuen Freundes.

Sie war offenbar beinahe in die Schienen geraten, beinahe in die Frühverrentung abgestürzt. Sie war dabei, gerade noch einmal einen Schlenker zu machen.

Couch

Für den Fortgang der Analyse war förderlich, dass sie nur zwei Sitzungen lang im Sitzen stattfand. Ich hatte, ohne Zusammenhänge zu kennen, schnell bemerkt, dass es für sie eine Tortur war, sich zu zeigen und direkt angesehen zu werden. Sie legte sich nicht ganz ohne Zögern auf die Couch, hatte den Mut und das Vertrauen gefunden, sich dem auszusetzen, was sich indirekt zeigte, assoziativ. Sie zeigte sich in dem, was sie sprach, und durch die Bilder, die dabei in mir entstanden – für sie unsichtbar. Meine Imaginationen waren eine unentwirrbare Mischung aus dem, was ihr Sprechen auf dem Screen dessen evozierte, was ich mir vorstellte. Das hinwiederum war die Basis fürs Hören, ohne am Sinn zu kleben. Sie war sich auf diese Art, vermute ich, sicher, dass ich sie nicht die ganze Zeit in ihrer Gestalt vor Augen hatte, aber ich hatte sie im Blick. Diese leicht verschobene Situation eröffnete einen kleinen Spielraum, der durch das Sich-Zeigen-Müssen im Atelier und vor der Schulklasse verschlossen war.

Ihr war vor der plötzlichen Zusammenhangserkenntnis nicht klar, dass sie befürchtete, vielleicht auch hoffte, etwas von ihrer rätselhaften Geschichte mit dem Vater zu zeigen, zu zeigen, was ihre Wünsche geblieben waren. Sie wollte vermeiden, dass die Schüler:innen womöglich erkannten, dass die Kunst, die sie unterrichtete, auch ein Schutz war, um nichts von sich zu zeigen. Derart geschwächt, hegte sie ihrerseits die Befürchtungen vom Vater damals, den Schüler:innen und dem neuen Freund

jetzt, in eine eiserne Spur zu kommen, die sie stürzen lassen könnte – artikuliert mit den Straßenbahnschienen von damals, zur Zeit der Analyse als Metapher noch wirksam und nachträglich zu einer sich selbst verstärkenden, Leiden bringenden *Rückkoppelungsschleife* geworden, die trotz allen Widerstands in die Frühverrentung führte.

Im unbewussten Sich-Zeigen liegen die Zeiten nebeneinander, sind nicht linear sortiert.

Begehren als Geschenk

Die Analyse gab dem widerstreitenden Wunsch Raum, sich zu zeigen, sich auch zum Objekt zu machen. Das kann ein aufreger sexueller Wunsch sein. Voraussetzung war Vertrauen. Denn es macht manchmal Angst, Wünsche und Begierden als Geschenk sehen zu lassen oder in Empfang zu nehmen, damit gegen eben jene Angst anzutreten (Angstlust), dem Begehren des anderen entgegenzukommen, es zu zeigen, sich verletzlich zu machen, die Seite der Stärkung nicht zu sehen, immer gerade noch in der sozialen Situation vertretbare Übersetzungen zu schaffen. Das, was da zu zeigen ist, selbst ein Unterrichtsinhalt oder Inhalt eines Vortrages, existiert nicht jenseits einer Performanz. Sehen lassen, was es vorher nicht gibt, was einer Darstellung harrt.¹² Dahin führt im Effekt der Voyeurismus der Schüler:innen / des Vaters, aber auch der Lehrer:innen, sehen zu wollen, was die / der Andere kann, was sie bewegt,¹³ was sich von den Vorhaben der Lehrenden an ihnen bewegt.

Exhibitionismus

DiIm Exhibitionismus (hier nicht als Pathologie, sondern als Lust sich zu zeigen verstanden) geht es darum, Nähe und Distanz zugleich herzustellen.¹⁴ Im Exhibitionismus zeigt das Subjekt etwas, gibt etwas zu sehen, indem es sich zeigt, was aber etwas anderes ist als das, was es zeigt.¹⁵ Dieses Zeigen hat etwas Ironisches, ein Als-Ob. Zeigen ist ein Wechselspiel. Manchmal wird sogar etwas gezeigt, das so offensichtlich ist, dass es bisher nur wegen dummer Angewohnheiten nicht gesehen wurde;¹⁶ im Wechsel dazu wird etwas, das nicht so offenkundig sein soll, schnell verborgen. Zeigen ist enthüllen, auch von etwas, das

es so vorher nicht gab; ohne Verborgenes, das vielleicht nur der Beleuchtung entbehrt, gibt es nichts zu zeigen, auch keine Lust.

Es zeigt sich mehr und anderes von den involvierten Personen und Inhalten, als je jemand wissen kann. Genau darin besteht die Produktivität. Zur Moderation in pädagogischen Zusammenhängen ist der Bezug auf etwas Drittes wichtig, auf eine Sache, damit wird das rein zwischenmenschliche Sich-Zeigen gepuffert, übersetzt, nicht zur Hauptsache. Dieses Dritte muss immer wieder konstruiert werden mit Hilfe der artifiziellen Situation des Unterrichts.

Kunst ist dabei ein besonderer Fall, weil in ihr oft nicht klar ist, was gezeigt wird, nur dass etwas gezeigt wird. Jemand muss sich diesem Zeigen zur Verfügung stellen, in den Dienst der Sache stellen, sie und sich zum *sujet* machen. Kunstpädagogik sorgt für eine Anerkennung, dass sich etwas zeigt, ohne immer schon genau zu wissen was, und auch nicht, worauf es hinausläuft, und dass sich in der kunstähnlichen Produktion etwas zeigt, was erst vom anderen gewürdigt werden kann. Das wäre eine Basis für weitere Differenzierungen,¹⁷ Vertrauen und Offenheit für differenzielle Spannungen.

Kunst hat Teil an der Dynamik des Exhibitionismus, z.B. in Form der Ausstellung. Sie wurde vom Kultwert im Religiösen befreit, muss damit in der Ausstellung und deren Umfeld retroaktiv zu etwas gemacht werden,

sie entfernt sich vom »festen Ort im Innern des Tempels«, sie stellt sich nach Außen leer heraus und maximiert ihren Ausstellungswert. Mit der Befreiung von der Einzigkeit ihres Ursprungs tritt sie aus ihrer Fixierung an die Einmaligkeit ihrer Stelle heraus, multipliziert ihre Erscheinung im Raum, wird aus einem Höhlenzauber zur öffentlichen, virtuell demokratischen Exhibition und macht jeden Raum, in dem sie sich zeigt, zur Ausstellung, zu einem Museum.¹⁸

– Davon wollte Frau A. sich mitreißen lassen. Sie kam zunächst nicht hinterher.

Objekt des Blicks

Der Wunsch, sich (oder ihren Gegenstand) zum Objekt des Blicks zu machen, dürfte bei vielen Lehrer:innen virulent sein,

am anderen die eigenen Wünsche und Gedanken sich bewegen zu sehen. Darin sind Schüler:innen und Lehrer:innen aufeinander angewiesen, verwiesen. Motor hierfür sind Neugier und leidvolle Erfahrungen.

Das zu unterstellen, ist das *sujet*, die Unterlage für den im Vordergrund stehenden Inhalt und Zweck des Unterrichts. Dieses *sujet* sind Menschen und Themen. Die Inhalte werden zu fruchtbaren Schauplätzen. Sie waren in der Erzählung der Kunstpädagogin fast ganz verschwunden. Sie hatte lediglich erwähnt, dass sie sich in der einen Klasse intensiv mit der Portraitfotos von Thomas Ruff beschäftigen wollte.



Abbildung 2: Thomas Ruff: *Portrait* (P. Stadtbäumer) 1988. C-Print. 25 x 19,5cm. <https://www.van-ham.com/de/kuenstler/thomas-ruff/thomas-ruff-portraet-p-stadtbaeumer.html> [letzter Aufruf am 24.06.2025]

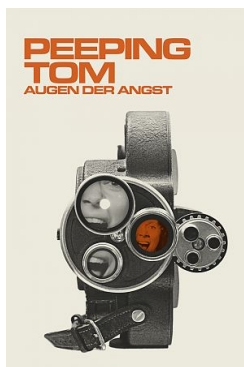


Abbildung 3: Blue-Ray Cover: *Peeping Tom* von Michael Powell (1959) https://www.arthaus.de/peeping_tom-augen_der_angst [letzter Aufruf am 24.06.2025]

Viel weniger »unschuldig« und schon fast überdeterminiert war ein geplantes Projekt, das sie erwähnte, eine ausführliche Filmanalyse von *Peeping Tom* von Michael Powell (1959).

Tagsüber arbeitet der unscheinbare Mark Lewis als Kameraassistent in einem Filmstudio. Seine Kollegen schätzen ihn, und niemand ahnt, dass er als Kind von seinem Vater für psychologische Experimente im Rah-



Abbildung 4: Filmstill: https://www.arthaus.de/peeping_tom-augen_der_angst [letzter Aufruf am 24.06.2025]

men seiner wissenschaftlichen Forschungsarbeit missbraucht wurde. Regelmäßig weckte der renommierte Psychologieprofessor und Autor seinen Sohn nachts auf und versetzte ihn in Angst und Schrecken. Mit Kamera und Tonband hielt er minutiös die Reaktionen fest: ein Horror, der sich einprägte.

Nach Feierabend fotografiert er spärlich bekleidete Modelle für einen Zeitschriftenhändler, der die Fotos unter der Ladentheke verkauft. Nachts dreht Mark Lewis seine eigenen Filme. Er sucht Frauen (Prostituierte oder Statisten vom Dreh), denen er sich unter verschiedensten Vorwänden nähert, um sie zu filmen. Während die Kamera läuft, setzt er den wehrlosen Opfern ein Messer an den Hals und richtet das Objektiv auf ihr Gesicht. Er will nicht nur ihre Todesangst, sondern auch den entsetzten, letzten Blick ihrer Augen angesichts des Todes einfangen.

Als er seine in etwa gleichaltrige Nachbarin Helen kennenlernt, kann er sich langsam öffnen und positive Gefühle entwickeln. Doch gleichzeitig gerät die Fassade seines Doppellebens ins Wanken und die Mordermittler gelangen auf seine Spur.¹⁹

Peeping Tom ist ein Film, in dem die Grausamkeit des Zeigenwollens in Überspitzung vorkommt. Es ist darin auch der Kern der

Aggressivität der hier verhandelten Thematik vorhanden, die ich wenig entfaltet habe.

Die beiden Unterrichtsthemen gäben Anlass, dies von der Seite der Kunst noch einmal in Einzelfallstudien zu untersuchen.

Zum Schluss

Bei der Entscheidung für den Beruf der/s Kunstpädagog:in, in der Vorbereitung auf den Beruf und für die Fähigkeit, Lehrer:in zu bleiben, muss es egal werden, was wer wann alles sonst noch zeigt und was davon entdeckt wird – in den Grenzen einer Ethik des Berufs. Jede:r kann darum wissen, dass etwas sich zeigt, das nicht beabsichtigt ist, so z.B. etwas vom singulären Realen einer jeden Person, der Ausgangspunkt des Begehrens zu lehren. Dafür allmählich eine Darstellung zu finden, macht gute Lehrer:innen, wäre ein kreatives Symptom. Der Übergang zur inhaltlichen Ausrichtung ist fließend. Mutig umzugehen, mit dem, was nicht kontrolliert werden kann, wird auch zum Treibsatz werden für die Vermittlung der Inhalte. Es zeigt sich dann etwas, vom Begehren zu lehren.

Die eigenen Macken und die der Institutionen zum produktiven Anlass für weitere Klärung der Sache und der Beziehungen fürs Lernen und auch fürs Lehren zu machen, ist eine Chance – in Kombination mit der tätigen Kritik an den vorfindbaren Einrichtungen. Vorbereitung auf den Beruf geht wachsam indirekt voran: sich mit dem unabschließbaren Wunsch zu lehren und etwas zu lehren möglichst offen auseinanderzusetzen. – Wer einen solchen Wunsch an sich nicht entdeckt, sollte schon im Studium die Frühberentung anstreben.

PS

Jacques Lacan schreibt: »Ich spreche mit meinem Körper, und dies, ohne es zu wissen. Ich sage also immer mehr, als ich davon weiß.«²⁰

1. Das Manuskript war Grundlage für einen Vortrag an der Universität Hamburg (11.7.2024). Die Vorlesungsreihe hatte das Thema *Zeigen*

und Sich-Zeigen. Kunstdidaktik als experimentelle Praxis, Sommersemester 2024. Die Spuren des Anlasses sind erhalten geblieben.

2. Vgl. Jacques Lacan, *Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Seminar XI*, hg. v. Jacques-Alain Miller, übers. v. Norbert Haas, Olten 1978, Walter, 243.
3. Regina Troschke, *Szenen der Lust. Was ziehe ich an? Wen ziehe ich an? Was zieht mich an?*, in Karl-Josef Pazzini (Hg.), *Wenn Eros Kreide frisst. Anmerkungen zu einem fast vergessenen Thema der Erziehungswissenschaft*, Essen 1992, Klartext, 171–174: 171.
4. Jeremy Bentham, *Das Panoptikum oder das Kontrollhaus*, hg. v. Christian Welzbacher, übers. v. Andreas L. Hofbauer, Berlin 2011, Matthes & Seitz.
5. Vgl. Michel Foucault, *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, übers. v. Walter Seitter, Frankfurt a. M. 1977, Suhrkamp, 265; eine Fortschreibung findet sich in Zygmunt Bauman, David Lyon, *Daten, Drohen, Disziplin. Ein Gespräch über flüchtige Überwachung*, übers. v. Frank Jakubzik, Berlin 2018, Suhrkamp.
6. Vgl. Karl-Josef Pazzini, *Manche Stunden sind wie Zecken*, in *Kunst + Unterricht*, 161 (1992), 47.
7. Anonymisierung und Pseudonymisierung im Sinne von § 203 StGB.
8. Vgl. Jacques André, »Nachträglichkeit« (»après-coup«) und ihre Übersetzung in der Kur, in *Psyche*, 77:9–10 (2023), 798–823 <https://doi.org/10.21706/ps-77-9-798>.
9. Mir im Übrigen auch. Wohl auch deshalb habe ich die Geschichte zwei Mal aufgenommen.
10. Sigmund Freud, *Das Unheimliche* (1919), in ders., *Gesammelte Werke*, London 1940–52, Imago, XII: 229–270: 254.
11. Juliet Kothe, »In der Scham liegt radikales Potenzial«. Gespräch mit Andrea Büttner, in *Metropol. Magazin für Kunst und Leben*, 16.6.2021 <https://www.monopol-magazin.de/interview-andrea-buettner-der-scham-liegt-radikales-potenzial> [letzter Aufruf am 11.7.2024]; siehe hierzu auch Andrea Büttner, *Shame*, hg. v. Mason Leaver-Yap, London/Berlin 2020, Koenig Books/KW Institute for Contemporary Art.
12. Vgl. Jacques Lacan, *Die Angst. Seminar X (1962–1963)*, hg. v. Jacques-Alain Miller, übers. v. Hans-Dieter Gondek, Wien 2010, Turia + Kant, 240.
13. Vgl. ebd., 317.
14. Vgl. Jacques Lacan, *Die Objektbeziehung. Seminar IV (1956–1957)*, hg. v. Jacques-Alain Miller, übers. v. Hans-Dieter Gondek, Wien 2003, Turia + Kant, 321.
15. Vgl. ebd., 195.
16. Vgl. Karl Landauer, *Zur psychosexuellen Genese der Dummheit* [1929], in ders., *Theorie der Affekte und andere Schriften zur Ich-Organisation*, hg. v. Hans-Joachim Rothe, Frankfurt a. M. 1991, Fischer, 86–108.
17. Vgl. Jacques Lacan, *Die Übertragung. Seminar VIII (1960–1961)*, hg. v. Jacques-Alain Miller, übers. v. Hans-Dieter Gondek, Wien 2008, Passagen, 377.
18. Werner Hamacher, *Ausstellungen der Mutter: Kurzer Gang durch verschiedene Museen*, in Thomas Schestag (Hg.), »geteilte Aufmerksamkeit«. *Zur Frage des Lesens*, Bern 1997, Peter Lang, 53–90: 58.
19. So Wikipedia über den Film *Peeping Tom*, Regie: Michael Powell, Michael Powell (Theatre) 1960; <https://de.w>

ikipedia.org/wiki/Augen_der_Angst 20. Jacques Lacan, *Encore. Seminar XX* (1972–1973), hg. v. Jacques-Alain Miller, übers. v. Norbert Haas, Vreni Haas, Hans-Joachim Metzger, Weinheim 1986, Quadriga, 128.

Sergio Benvenuto, *Lacan, Kris and the Psychoanalytic Legacy. The Brain Eater*, Abingdon/Oxon, New York 2024, Routledge

Steffen Krüger

At this point of the interpretation I was waiting for the patient's reaction. The patient was silent and the very length of the silence had a special significance. Then, as if reporting a sudden insight, he said: ›Every noon, when I leave here, before luncheon, and before returning to my office, I walk through X Street [a street well known for its small but attractive restaurants] and I look at the menus in the windows. In one of the restaurants I usually find my preferred dish – fresh brains.«

Diese Szene, in der der psychoanalytische Ich-Psychologe Ernst Kris eine klinische Vignette zur Darstellung ich-psychologischer Methodik kulminieren lässt, wurde Mitte des 20. Jahrhunderts zur Schlüsselstelle einer Debatte zur psychoanalytischen Technik zwischen Lacanianern und Ich-Psychologen. Noch heute bildet die Kontroverse über Kris' Bericht von einem jungen Akademiker, der von der Fantasie besessen war, er würde stets in Gefahr sein, die Ideen anderer stehlen, eine wichtige Grundlage psychoanalytischer Orientierungen. Sergio Benvenuto hat nun mit *Lacan, Kris and the Psychoanalytic Legacy. The Brain Eater* (2024) eine 120-seitige Studie veröffentlicht, die neues Licht auf diese Kontroverse wirft, indem sie die Ungereimtheiten und Widersprüche, besonders in Lacans Ausdeutungen von Kris' Vignette, ins Detail verfolgt.

Benvenuto zählt stolze sieben Male, in denen Lacan sich zwischen 1954 und 1967 mit Kris' Bericht befasst, und er

folgt Lacans Auslegungen bis hinein in ihre – oft vielsagen-
den – Ungenauigkeiten und inhärenten Widersprüche. In
insgesamt 27 kurzen Kapiteln, die, oft wie Miniaturen und
Gedankenstücke, in loser, essayistischer Form die Proble-
me von Lacans Kris-Interpretation von verschiedenen Seiten
beleuchten, gelingt es Benvenuto beeindruckend, die Ver-
ästelungen sowie die Strahlkraft dieser Interpretation für die
weitere Theoriebildung innerhalb der klinischen Psychoana-
lyse in ihrer Komplexität herauszuarbeiten. In einigen der
späteren Kapitel des Buches dreht der Autor dann seine Ar-
gumentationslogik um und nutzt die von ihm freigelegten
Einsichten, um Kerntendenzen aktueller klinischer Praxis kri-
tisch zu hinterfragen, oder ihnen vermittelt eines Streitpunkts
der Kontroverse Kris-Lacan eine Alternative anbei zu stellen.
Den Fokus auf die Vater-Imago zum Beispiel, den man so-
wohl in Kris' Fallbeschreibung als auch in Lacans Auslegun-
gen finden kann, nimmt Benvenuto zum Anlass, den starken
Bezug auf die Mutter in der heutigen analytischen Praxis zu
kritisieren: »The mother is almost always to blame for every-
thing (the father's function has almost disappeared in current
psychoanalysis)«, schreibt er (S. 94).

Aber zu Lacans Kris-Rezeption selbst, die in Benvenutos
frühen Kapiteln minutiös aufgefächert wird. Zunächst, im Se-
minar 1 aus dem Jahr 1954, schließt sich Lacan Kris' Inter-
pretation an und findet in der so verschlüsselten wie pro-
vokanten Antwort des Analysanden ein Beispiel des »vollen
Sprechens« (S. 87) – Benvenuto bemerkt richtig: »Lacan be-
came particularly interested in Brain's case because he must
have found it very ›Lacanian‹« (S. 33). In Lacans folgenden
Lesungen, die 1956 ansetzen, verdunkeln sich sowohl seine
Bewertung von Kris' Arbeit als auch sein Ton. Nicht zuletzt
auf Grundlage von teils despektierlich falschen Wiederga-
ben von Kris' Text kann Lacan, wie Benvenuto zeigt, Kris vor-
werfen, dass er seinen Analysanden mit seinen Deutungen
zu einem Acting Out treibt. Kris schreibt, sein Patient sagte
ihm, er schaue nach den Sitzungen und auf dem Weg zu-

rück ins Büro, ob er auf den Speisekarten kleiner Restaurants »Frisches Hirn« finden kann; Lacan hingegen behauptet direkt, dass Kris' Patient nach den Sitzungen bei ihm frisches Hirn essen geht. Indem Kris' Interpretation das verwerfe und den Weg zu dem versperre, was den Analysanden umtreibe, kehre im Einverleiben frischen Hirns dieses Verworfenen wieder: nämlich die Lust an der oralen Zerstörung des Intellekts und der Ideen anderer – so Lacan.

Benvenuto selbst bezeichnet seine Studie als Dekonstruktion im Sinne Derridas – also als das Lockern verhärteter Zusammenhänge und Auflösen lange bestehender und dadurch völlig normalisierter Verbindungen. Wenn er mit Bezug auf Alessandra Campo schreibt, dass ein Acting Out das Gegenstück zum performativen Sprechen ist, so wird darin diese dekonstruktivistische Orientierung deutlich. Ein Acting Out, so Benvenuto, ist eine Handlung, die den Sinn eines Sprechens hat; das performative Sprechen dagegen ist ein Sprechen, dessen Resultat eine Handlung ist (S. 42). Ein Acting Out, so Benvenuto, ließe sich in Kris' Fallbeschreibung nur erkennen, wenn der Analysand sich tatsächlich direkt nach einer Sitzung mit frischem Hirn vollstopfte; in Kris' Originaltext ist dies weniger wahrscheinlich und damit die Aussage als performatives Sprechen zu werten – als ein Phänomen, das Lacan hätte wertvoll erscheinen müssen. Während Benvenuto somit kleinteilig herleitet, wie Lacan nur über ungenaue und verfälschte Wiedergaben der Kris'schen Fallbeschreibung seine eigenen theoretischen Positionen stärken kann, gelingt es ihm parallel dazu, durch seine eigenen theoretischen Wendungen diese Lacanschen Positionen der Kris'schen Deutung wieder zuzueignen.

Das volle dekonstruktivistische Potenzial seiner Arbeit lässt sich jedoch erst dort ausmachen, wo Benvenuto auf die typischen Dynamiken der Tradierung dieser Fallbesprechung hindeutet:

For example, the prestigious leader of a Lacanian institute wrote: »At one point, when his patient complains about the

fact that he copies everything, Kris pulls out a book from the library and shows him, proof in hand, that he has copied nothing. The patient accepts this and – a famous episode – goes to eat something after the session: fresh brains« (Eric Laurent, bei Benvenuto, S. 55).

Weder gäbe Kris' Text her, dass sein Patient wirklich frisches Hirn aß, noch sei klar, ob Kris tatsächlich mit der Konfrontation mit handfesten Beweisen – in diesem Falle, das Bibliotheksbuch – das Wirklichkeitsverständnis dieses Patienten zu überwältigen versuchte. Und doch ist es diese karikierte Version, die in die Geschichte der Psychoanalyse eingegangen ist. Benvenuto: »In fact, this version – completely erroneous, as we have shown – is what thousands of Lacanians of the various schools learn in their training« (S. 55).

Bei aller Zuneigung zu Benvenutos dekonstruktivistischer Verve muss ich bezüglich seiner betont großzügigen Auslegung von Kris' Fallbeschreibung doch Zweifel anbringen. Ich selbst habe mich in meinem Doktorarbeitsprojekt Kris' Gesamtwerk gewidmet, um dort jene Ideen und Konzepte herauszuarbeiten, die ihn während des Zweiten Weltkriegs dazu befähigten, auf Alliierte Seite zu einem der wichtigsten und einflussreichsten Propagandaanalytiker zu avancieren. Es sind nicht zuletzt die Verbindungen zwischen Kris' frühen kunsthistorischen Arbeiten, seinen kunstpsychologischen und psychoanalytischen Beiträgen der 1930er Jahre sowie seinen Texten zur Propaganda, die ihn zu einem beeindruckenden Denker machen. Im letzten Kapitel meiner Arbeit jedoch zeichne ich nach, wie diese Verbindungen in Kris' späten klinischen Beiträgen selbst einen Hauch des Autoritären annehmen und wie Kris' Erfahrungen aus der Propagandaforschung sich auf seine weitere Arbeit in der Psychoanalyse ausgewirkt haben mochten. Die Eindrücke, die sich mir hier auftraten, waren solche, die sich mit den kritischen Kommentaren Lacans, die Benvenuto nun in seiner

Arbeit dekonstruiert, gut deckten, auch wenn mir Lacans polemischer Stil dabei wenig hilfreich erschien.

Im Propagandakrieg gegen Nazideutschland ging es Kris darum, die Funde des britischen Informationsdienstes derart zu verdichten, dass sie die Bedeutungsmuster und performativen Routinen der NS-Propaganda freilegten. Derart sollte der verdeckte, unbewusst gemachte Kern dieser Propaganda zum Sprechen gebracht werden, sodass diese Funde dann in Radiosendungen an die deutsche Bevölkerung zurückgegeben werden konnten. Solche im wahrsten Sinne ›schlagend überzeugenden‹ Deutungen sollten die deutsche Bevölkerung zurück auf den ›Boden der Tatsachen‹ holen. Wenn Kris nun in dem von Lacan besprochenem Artikel schreibt: »This study started on a descriptive level and proceeded gradually to establish typical patterns of behavior, present and past«, so wird über die weitere Fallbesprechung deutlich, dass dies ebenfalls einen schlagenden Effekt haben sollte. Die »large number of details of behavior«, die er so sammelte und zu einem Charakterbild des Patienten zusammenfügte, sollten, ganz nach dem Vorbild seiner Arbeiten zur Propaganda, diesen Patienten ein verdichtetes Bild seiner selbst vorhalten und ihn damit ebenfalls ein Stück weit überwältigen.

Diese Strategie wird noch plausibler, wenn Kris in einem späteren Absatz desselben Artikels über die produktiven Effekte aggressiver Impulse in der klinischen Arbeit schreibt: »provided the patient had been suitably prepared for the appearance of aggressive impulses within the transference, the wit of the interpretation may have struck home and created insight«. Es ist vor diesem – hier kurz entfalteten – Hintergrund, dass ich mir weniger sicher bin als Benvenuto, ob Kris' nicht doch ein höheres Maß an Interventionismus ob des Realitätsverständnisses seines Analysanden zu entfalten suchte. In meiner Deutung der Kontroverse finde ich jedenfalls gute Gründe, in Lacans Kritik des Interventionismus, des

»summaryism« und des Amerikanischen »Adaptionismus« an Kris mit einzustimmen.

Doch gerade aufgrund dieser Differenzen in den Lesarten der Positionen von Kris und Lacan bin ich Benvenuto dankbar dafür, dass er Lacans Beweggründe für seine Kritik an Kris beleuchtet hat. Im Stile einer klassischen psychoanalytischen Verdachtshermeneutik konterkariert Benvenuto Lacans Argumente gegen Kris mit Lacans Biografie und seinen eigenen Karriereambitionen. So warf Lacan beispielsweise Kris vor, die Selbstvorwürfe des Plagiiens aufseiten seines Analysanden viel zu ernst zu nehmen – so etwas wie Plagiiere gäbe es gar nicht; zugleich aber erhob Lacan selbst erbitterte Plagiatsvorwürfe gegen Kollegen (S. 7). Als ein weiteres Beispiel verspottet Lacan Kris als neuen Papst der Psychoanalyse, ist jedoch selbst unbeirrbar auf das Einnehmen dieser Position aus, ja versucht sogar eine Audienz beim echten Papst zu erwirken, um mit ihm die Zukunft der Psychoanalyse innerhalb der Kirche zu diskutieren (S. 60).

Diese anekdotisch dargereichten Intrigen wirken nicht nur als Auflockerungen in einem ansonsten dichten Text, sie dienen auch als wichtige biografische Kontextinformationen, die helfen, Lacans Kris-Interpretation ins rechte Licht zu rücken. Benvenuto kommt zu dem – meiner Ansicht nach richtigen – Schluss, dass beide, sowohl Kris als auch Lacan, am Rande des Dogmatismus argumentierten (S. 29). Kris versuchte – erfolgreich in seiner Zeit – die Ich-Psychologie als dominante psychoanalytische Orientierung zu festigen; Lacan versuchte dasselbe mit seiner Tradierung des Freud'schen Erbes, damals jedoch viel weniger erfolgreich. Kris' Artikel lässt sich als Angriff, wenn auch in höflicher Form, auf Melanie Klein und deren Weiterentwicklung der Psychoanalyse in England verstehen; Lacan war in seinen Attacken auf Kris und die Ich-Psychologie weniger höflich. Benvenutos Urteil: »Kris and Lacan, insofar as they suggest that their strategy is *valid, always, everywhere and with everyone*, are both wrong« (S. 29, Hervorh. im Orig.).

Letztlich jedoch bleibt Benvenuto in seinem Urteil Lacan näher als Kris. Dass diese Nähe aber nie in blinde Liebe umkippt, macht seine Schriften interessant und wertvoll. »[P]sychoanalysis [...] aims at dissolving all forms of dependence. First I would say to the parents, but also to surrogate addictions«, schreibt er, und fügt dann trocken hinzu: »Some, in my opinion have an addiction to Lacan, of which they should be weaned« (S. 105f.). Was ihn in Lacans Nähe hält, ist dessen theoretischer Fokus aufs Genießen: »Lacanian will find pleasure when plunged into Lacanian theory, which sees in every psychic form a form of jouissance. I myself often prefer Lacanian concepts to those of other schools, precisely because Lacanian concepts lay bare something that gives me enjoyment« (S. 99).

Es ist diese Affinität zum Genießen, die ihn auch auf Lacans Seite hält, wenn er sein Schlussplädoyer zur Kontroverse Kris-Lacan gibt. Spät in seinem Text diskutiert er die Ideale, die seiner Meinung nach jede psychoanalytische Orientierung verfolgt: Liebe, Authentizität und Nicht-Abhängigkeit (als unterschieden von Unabhängigkeit). Er schreibt:

So, when we look at these ideals summarized by Lacan more closely, we realize that ego psychology has merely said the same things, albeit in language which is by no means philosophically correct. The ideal of human love becomes the idealization of the genital relationship and the adaptation, so to speak, of every person to her or his partner. The ideal of authenticity is reformulated as a reinforcement of the ego, insofar as only a strong ego, that is, a flexible one, can sustain an authenticity that doesn't amount to a pure surrender to the dynamics of the drives or submission to a super-egoic prescriptiveness. The ideal of non-dependence is summed up in the ideal of the independent, mature Ego: that is, a subject separated from the mother (from the Other, Lacan would say) and individualized. (S. 107)

Meiner Meinung nach trifft er damit ins Schwarze.

Cynthia Fleury, *Hier liegt Bitterkeit begraben. Ressentiments und ihre Heilung*, übers. v. Andrea Hemminger, Berlin 2023, Suhrkamp

Alissa Geffert

Die einzige Fähigkeit, in der das Ressentiment brilliert, ist: zu verbittern, die Persönlichkeit zu verbittern, die Situation zu verbittern, den Blick auf die Welt zu verbittern.

Max Scheler, *Das Ressentiment im Aufbau der Moralen* (zit. nach Fleury, S. 24)

Dorthin, wo die Bitterkeit begraben liegt, inmitten des politischen Ressentiments, begibt sich die Philosophin und Psychoanalytikerin Cynthia Fleury in ihrer in Frankreich vielgelobten Intervention *Ci-gît l'amer. Guérir du ressentiment* (2020). Diese nimmt sich eine Psychoanalyse des ressentimentgeladenen Subjekts vor, inklusive Heilungsvorschlag, und psychologisiert dabei freiheraus jenes politische Phänomen, das derzeit in allen demokratischen Gesellschaften anzutreffen ist. Um *trotz allem* in dieser Welt zu bestehen, ohne Ressentiment und Verbitterung, rät sie denen, die davon betroffen sind, zur analytischen Kur (S. 182). Gelingt dieser Rat ohne elitäre Anspruchshaltung an das Subjekt?

Fleury selbst bewegt sich an der Schnittstelle von politischer Philosophie und Psychoanalyse, zwischen Theorie und Praxis, ist Professorin für Geisteswissenschaften und Gesundheit am *Conservatoire National des Arts et Métiers* in Paris und arbeitet zugleich als Analytikerin. Am *Hôpital Sainte-Anne* hat sie außerdem eine Professur am *chaire de philosophie à l'hôpital* inne, den sie selbst eingerichtet hat: ein interdisziplinärer Lehrstuhl, der in der ansonsten stark neu-

rowissenschaftlich ausgerichteten Psychiatrie der GHU Paris angesiedelt ist.

Ihre Intervention choreographiert die Autorin in drei Teilen, die im Originaltitel bereits in einem mehrdeutigen Wortspiel angekündigt sind: *L'amer*, das Bittere, klingt im Französischen genauso wie *la mère*, die Mutter; klingt wie *la mer*, das Meer. *La mer, la mère, l'amer*, all diese Phasen sind miteinander verknüpft, schreibt Fleury einleitend, und bezieht sich dabei metaphorisch auf die beiden notwendigen (Entwicklungs-)Prozesse der Individuation und der Sublimierung (für die Fleury den schwankenden Rhythmus des Meeres als Symbol einführt): »Jeder wird seinen eigenen Weg gehen, doch alle kennen die Verbindung zwischen der möglichen Sublimierung (*la mer*), der elterlichen Trennung (*la mère*) und dem Schmerz (*l'amer*), diese Melancholie, die sich nicht von selbst löst.« (S. 9) *Das Bittere (l'amer)*, als Figur, ergänzt hier also *la mère* und *la mer* um eine leidvolle, aber unvermeidbare menschliche Dimension. *Das Bittere* bezeichnet bei Fleury eine anthropologische Gegebenheit, die allerdings in unterschiedlichen Graden integriert oder bewältigt werden kann. Ins Politische übersetzt, zeigt sich diese Bitterkeit in Form des Ressentiments (S. 18).

Eine sehr figurale, assoziative Sprache ist bestimmend für Fleurys Intervention, die sich durchweg zwischen politisch-philosophischem Manifest und hoch allegorischer Erzählung bewegt. Es ist nicht leicht, sich in der Symbolsprache der Autorin zurechtzufinden. Diese Rezension ist daher überhaupt ein Versuch, Grundlinien des Textes herauszustellen.

Der dreigeteilten Bitterkeits-Analyse ist noch ein Axiom vorangestellt, das als moralische »Parteinahme« (S. 9) die Richtung der Intervention bestimmen soll. Hier behauptet Fleury die immer bestehende Wahlmöglichkeit jedes Menschen, *handeln zu können*:

Hier gibt es eine Entscheidung, eine Parteinahme, ein Axiom. Dieses unantastbare Prinzip, diese regulative Idee lautet: Der Mensch kann, das Subjekt kann, der Patient kann

[...]. Es handelt sich um eine moralische und intellektuelle Wahl in dem Sinne, dass darauf gesetzt wird, dass der Mensch handlungsfähig ist, und vor allem wird der dem Patienten geschuldete Respekt auch von dieser Seite aufgerollt: Er kann, er ist Akteur, der Akteur *par excellence*. (Ebd.)

An anderer Stelle schreibt sie noch schärfer von der »Pflicht zur Sublimierung des Ressentiments« (S. 87). Schon bei dieser Setzung drängt sich die Frage auf, von wo aus Fleury spricht: Die intellektuelle Wahl treffen zu können, die sie fordert, mutet angesichts soziokultureller und auch *unbewusster* Kontexte von Ressentiment-Strukturen idealistisch an. Fleury behauptet also, dass das Ressentiment vor allem strukturell-psychologisch im Menschen angelegt ist und sieht den einzelnen Menschen auch in der Verantwortung, es auf dieser Ebene mit ihm aufzunehmen.

Im ersten Teil des Buches geht es zunächst um die Definition und Dynamik des Ressentiments, welche die Autorin in einem Vielgespräch mit u. a. Max Scheler, Montaigne, Nietzsche, Hegel, Cornelius Castoriadis oder Wilhelm Reich zu konkretisieren versucht. Mit dem Phänomenologen Scheler bestimmt Fleury das Ressentiment als das »wiederholte Durch- und Nachleben einer bestimmten Antwortreaktion *gegen einen Anderen*«, welche sich tief in das Zentrum der Persönlichkeit einsenke (S. 18f.). An dieser Beschreibung der affektiven Auslegung des Ressentiments setzt auch das Bitterkeitsgleichnis an, denn Fleury vergleicht das Ressentiment mit einer *vom Kauen ausgelutschten Speise* (S. 19). Mit zunehmendem Ressentiment nehmen innere Divergenzen ab, das Ressentiment sei »Verengung« (S. 80) und »Trägheit« (S. 55) der Seele.

Konkreter wird es, wenn Fleury versucht, dem politischen Ressentiment eine Diagnose zu verpassen – und Pathologien des Ressentiments entlang des DSM-IV klassifiziert. Hier spricht sie sogar von »Ressentimentstörung« (S. 88) und zeichnet Analogien zwischen politischen Ressentiments und psychotischen oder narzisstischen Funktionsweisen nach. Ei-

ne Ressentimentstörung könne als eine solche bezeichnet werden, wenn »invasive und sich wiederholende« (S. 92) Strukturen bestehen. Diese Strukturen zeichnen sich durch eine systematisch negativistische, feindselige und rachsüchtige Haltung aus (S. 88) – und können auch schon in der Kindheit bestehen, etwa in Form der Unfähigkeit, mit der elterlichen Trennung (*la mère*) umzugehen (S. 89). Es gebe eine Reihe an Pathologien des Ressentiments, die diese Strukturen beinhalten, darunter zählen auch Formen der Schizophrenie mit Verschwörungswahn (S. 91).

Das Ressentiment sei stets fixiert gegen den anderen, es sei nicht-relational. Ihm sei auch nicht notwendig eine traumatische Erfahrung vorangegangen. Im Abwehrmechanismus Ressentiment habe das Subjekt seine Fähigkeit zur Symbolisierung und Sublimierung verloren (S. 91) und könne die drei Figuren *la mère*, *la mer* und *l'amer* nur getrennt voneinander erleben.

Auf einer zweiten Ebene führt Fleury die Entstehung des Ressentiments, ebenfalls mit Scheler, recht holzschnittartig auf »die Demokratie« zurück, welche ihrer Struktur nach ein System sei, das Ressentiments hervorrufe (S. 25). Das Ressentiment entstehe durch eine Diskrepanz zwischen anerkannter rechtlicher Gleichheit und der Realität konkreter Ungleichheiten (S. 29). Trotz der Aufgabe der Politik und eines Rechtsstaates, soziale Bedingungen zu schaffen, die Ressentiments eindämmen, könne sich kein Individuum auf dieser Pflicht ausruhen (S. 68), sondern müsse selbst ins *Handeln* kommen. Fleurys Verständnis von individueller Verantwortlichkeit meldet sich hier also zurück.

Schon folgt auch ein erster Heilungsvorschlag: Fleury ist der Auffassung, dass es bei den Menschen in der *Fähigkeit*, zu ihrem eigenen Ressentiment auf Distanz zu gehen, radikale Unterschiede gibt (S. 16). »Jeder durchläuft es, jeder lässt sich von seinen Impulsen überrollen, aber nicht jeder wird zu seiner endgültigen Beute.« (S. 145) Die *Fähigkeit* also, das eigene Ressentiment zu befragen, muss erarbeitet

werden. Um die Welt wieder libidinös in Beschlag nehmen zu können (S. 67), muss das Subjekt in die analytische Arbeit gehen, und dort gemeinsam seine Hartnäckigkeit bekämpfen. Fleury merkt aber auch die Schwierigkeit dieser Behandlung an: »Die Neigung, sich einer Interpretation zu verweigern, die aus dem Tief herausführen könnte, ist überhaupt sehr typisch für das Ressentiment – sei es psychotisch oder schwer neurotisch.« (S. 98)

Im zweiten Teil des Buches beschäftigt sich die Autorin mit der Entstehung des *kollektiven* Ressentiments. Auch hier holt sie Genese und Veränderbarkeit des Ressentiments primär nach innen und beschreibt sie anhand einer individuellen und erlebenden Perspektive. Entlang von Theodor W. Adorno und seiner Exil-Erfahrung versucht sie hier Sublimationsfähigkeiten aufzuzeigen, die Adorno vor Ressentiments und Bitterkeit haben bewahren können (S. 124). Auch das soziologische Jahrhundertwerk Norbert Elias' zieht sie als gelungenen Versuch der Transformation, Sublimierung und Symbolisierung von Bitterkeit/Ressentiment heran (S. 132). Die Ausführungen zur Fähigkeit Adornos, »die Frustration zu sublimieren und dem ressentimenthaften Überborden« (S. 139) etwas entgegen zu setzen, verbleiben aber genauso deskriptiv wie ihr erster Heilungsvorschlag. Zudem orientiert sich Fleury in ihrer Sublimierungstheorie an herrschenden kulturellen Standards: Für sie sind es vor allem die Geisteswissenschaften, die Kunst, die Literatur, alle ästhetische Erfahrung, die einen möglichen Ausweg aus dem Ressentiment bilden können (S. 241). Später im Text heißt es dann: »Sobald das Wi-Fi [...] nicht mehr funktioniert, herrscht in den armseligen geistigen Behausungen Panik« (S. 285).

Mit allen Augen sieht die Kreatur das Offene – diese Zeile aus Rainer Maria Rilkes achter *Duineser Elegie* schwebt über dem letzten Akt der Intervention, die ganz dem Heilungsversprechen gewidmet ist. *Das Offene* zu wählen, bedeutet für Fleury, das Neue zu wagen und das Staunen wieder zu erlernen (S. 78). Dieser Prozess ist aber kein leichter, son-

dern analog zu einem psychoanalytischen Prozess mitunter langwierig und schmerzlich. Auch mag das Danach von der Enttäuschung geprägt sein, nicht die süße Fülle zu empfinden, nach der man sich gesehnt hat (S. 101).

In diesem letzten Teil bezieht sich Fleury stark auf den postkolonialen Theoretiker und Psychiater Frantz Fanon, in dessen Aufforderung zum Behandeln und Handeln sie ihr eigenes Axiom gespiegelt sieht (S. 197). Fanon selbst schrieb und behandelte gegen die »ressentimentgeladene Psychose« (S. 203) an und betonte den Kampf gegen sich selbst und den eigenen Opferstatus, anstatt sich gegen andere zu richten (S. 206). Alles, was diesen Kampf anfeuert, was der Bitterkeit nur den geringsten Geschmack wiederzugeben vermag, könne als Beginn eines Heilungsprozesses vom Ressentiment gelten (S. 312).

Fleury's Intervention liest sich als Plädoyer für das Unbestimmte, mutmachend, die analytische Herausforderung anzugehen, etwas affektiv neu zu erschaffen, was es nie gegeben hat (S. 60). Die Intervention schwankt zwischen Bevormundung und Zumutung und hat auch noch ein anderes, sehr grundlegendes Problem: Das analytische Arbeiten an ressentimenthafter Struktur, individuell wie kollektiv, erfordert die Handlungsbereitschaft des Subjekts. »Es ist unmöglich, das Ressentiment zu heilen, ohne dass der Wille in Aktion tritt« (S. 25), weiß die Autorin selbst. Und vergisst dabei, dass das womöglich ein Zirkelschluss ist. Welches ressentimentgeladene Subjekt *will* sich verändern?

Die Autorin nimmt das philosophische, politische und klinische Problem des Ressentiments mit einer symbolisch aufgeladenen, poetischen Sprache in Angriff. Das geht zuweilen zu Lasten der argumentativen Überzeugungskraft, ja der Verständlichkeit. Andererseits gelingt es ihr auf diesem Wege, Worte für (bzw. gegen) das Ressentiment zu finden. Sie kommt der Bitterkeit sprachlich so nah wie sie kann, nähert sich ihr, um sie schließlich am Nacken zu packen. Die Literatur

als Stütze zu nehmen, das macht die Autorin den Lesenden so selbst vor.

Grenzenlose Perversion

Eine Kurzrezension zu Avgi Saketopoulou,
Sexuality beyond Consent. Risk, Race,
Traumatophilia, New York 2023, New York
University Press

Hannes Halter

I have, in fact, written this book imagining you giving yourself over to me, which is a strange thing to say given that I do not know you. Neither do you. Let us begin. (S. 23)

Mit ihrem 2023 erschienenen Buch *Sexuality beyond Consent. Risk, Race, Traumatophilia* lädt Avgi Saketopoulou die Leserschaft ein, sich auf eine tiefgehende Auseinandersetzung mit den Themen Sexualität, Trauma und Konsens einzulassen. Ausgehend von einer enigmatisch-perversen Sexualität evoziert sie die Begegnung mit dem Anderen – sowohl in als auch außerhalb des Egos. Saketopoulous Forderung, sich ihren Gedanken zunächst hinzugeben, wirkt daher fast wie eine Einladung zur Selbstreflexion, über die eigene Sexualität und deren Grenzen, welche sie im Folgenden darlegt.

Im Zentrum ihres Projektes steht dabei das Denken um die transgressive Kraft der Perversion. Diese begreift sie nicht als eine spezifische psychische Struktur, sondern als polymorph-perverse Sexualität und lokalisiert diese, qua Trieb und Unbewusstem, in allen Menschen. In sexuellen Momenten, in denen Erfahrung und Lust an Grenzen getrieben werden, entdeckt Saketopoulou Formen der Perversion als Kräfte, psychische Traumata produktiv zu behandeln. Anstatt sich auf die Wiederholung und das Durcharbeiten von Traumata zu konzentrieren, schlägt sie vor, einen Umgang mit diesen zu finden und somit ungeahnte Potentiale freizusetzen. Saketopoulou entwickelt diesen Gedanken weiter und

prägt den Begriff des *Limit Consent* (Grenzzustimmung), der nicht die affirmative Aushandlung von Grenzen zum Ziel hat, sondern bewusst deren Überschreitung – also Transgression – in Kauf nimmt. Ihre Auseinandersetzung gipfelt in der Besprechung des 2018 prämierten Theaterstücks *Slave Play* von Jeremy O. Harris. Hierin wird die politische Dimension ihres Projekts deutlich, denn die Begegnung mit der opaken sexuellen Andersheit, die perverse Akte provozieren, berührt zugleich rassistische Wunden. Dieses Theaterstück fungiert dabei fast wie das In-Szene-Setzen ihrer psychoanalytischen Theorie und der Einfluss desselben, auf die Entstehung ihres Buches, ist nicht zu unterschätzen.

Saketopoulou führt die Lesenden in *Sexuality beyond Consent* performativ an ihre eigenen Grenzen: Themen wie *Piss Play*, *Bondage* oder *Sadismus* werden aufgegriffen, um einen Kontakt zur eigenen verborgenen perversen Sexualität herzustellen. In ihrem Denken über Perversion entwickelt sie einen Sog, der die Lesenden für das geforderte Vertrauen belohnt. Zudem bleibt Saketopoulou gewissen Grundprämissen der Psychoanalyse treu, erweitert ihren Ansatz jedoch über dieses Gebiet hinaus, indem sie ebenfalls wertvolle Impulse für Debatten in der *Queer Theory*, im Feminismus oder in der Ästhetik liefert. Inwieweit sie jedoch mit ihrem weiten Verständnis der Perversion einen substanziellen klinischen Beitrag zum psychoanalytischen Diskurs leistet, bleibt zweifelhaft. Zwar gelingt es ihr, den Begriff anschlussfähig zu machen und für neue Denkansätze zu öffnen, doch bleibt unklar, ob dies ausreicht, um das Phänomen umfassend zu begreifen. Zudem könnte der Vorwurf laut werden, dass sexuelle Perversion dadurch auf einen bloßen *Turn-on* oder *Kink* reduziert wird, anstatt diese in ihrer Eigenart zu begreifen.

Siegfried Zepf & Dietmar Seel, *Von der Gesellschaft im Subjekt. Historischer Materialismus und Psychoanalyse*, Gießen 2024, Psychosozial-Verlag

Hauke Kromminga

Siegfried Zepf und Dietmar Seel, so wird bei der Lektüre des neuen Buches der beiden marxistischen Psychoanalytiker schnell deutlich, muss man sich vorstellen als knallharte materialistische Aufklärer, die vom Vagen, Unverständlichen und Unbestimmten wenig halten. In dem im Herbst 2024 erschienenen Buch geht es ihnen um die hieb- und stichfeste Anerkennung der Tatsache, d. h. um den »wissenschaftlichen Nachweis« (S. 22), dass unsere Neurosen gesellschaftlich bedingt sind. Während es dem »herrschenden Interesse« genügen würde, »Krankheitsbilder festzustellen« (S. 34), wagen sich Zepf & Seel an die »soziogene Morbidität« (S. 12) und sehen sich dabei vor die Aufgabe gestellt, die Psychoanalyse in eine materialistische Sozialisationstheorie zu integrieren. Zu diesem Zweck haben sie sich vorgenommen, ein weiteres Mal das Problem der Vermittlung von Psychoanalyse und Historischem Materialismus aufzuwerfen.

Ihr diesbezüglicher Schlachtplan sieht zunächst die Verteidigung des Historischen Materialismus sowie die Entkräftung von grundsätzlichen Einwänden gegen die Vermittlung von Historischem Materialismus und Psychoanalyse vor. Die Autoren lassen dabei an ihrer marxistischen Überzeugung keinen Zweifel aufkommen: demnach ist der Historische Materialismus eine fehlerlose Wissenschaft, deren Prognosen allesamt richtig waren, wenn man sie nur richtig versteht, und die Wahrheit des Historischen Materialismus ist auch nach 150 Jahren durch keinen Einwand entkräftet worden. Einzig

die Vermittlung mit der psychoanalytischen Theorie scheint dem Marxismus noch zu fehlen; dass diese Vermittlung zum ersten möglich und zum zweiten notwendig ist, ist für Zepf & Seel ebenso sicher und so läuft etwa das Kapitel *Psychoanalyse und Historischer Materialismus: Gemeinsamkeiten und Unterschiede* nach der Feststellung, dass sich die jeweiligen Erkenntnisgegenstände unterscheiden, auf eine Aufzählung epistemologischer und methodologischer Gemeinsamkeiten hinaus. Der Weg für die Vermittlung scheint also eigentlich bereitet – nur durch ein einziges Hindernis wird diese noch behindert: durch den Triebbegriff der Psychoanalyse. Dieser sei nämlich der Grund für das bisherige Scheitern der Vermittlung von Psychoanalyse und Historischem Materialismus, denn »während die Psychoanalyse das menschliche Verhalten von ahistorischen Triebwünschen angetrieben sieht, betritt in historisch-materialistischer Sicht das menschliche Individuum die Welt nicht als präformiertes, mit inhaltlich bestimmten Triebwünschen ausgestattetes Wesen« (S. 118).

Die nötige Revision, die zwecks der Vermittlung von Psychoanalyse und Historischem Materialismus von Zepf & Seel vorgeschlagen wird, erweist sich – wieder einmal – als einseitig: denn während der Historische Materialismus fehlerlos sei, müsse die Psychoanalyse ihre Annahme eines »präformierten, mit inhaltlich bestimmten Triebwünschen ausgestatteten« Triebes überwinden. Dafür erkennen Zepf & Seel in Jean Laplanche den passenden Bundesgenossen: Laplanche weise Freuds Triebbegriff als eine Erscheinungsform des Unbewussten der Eltern im Kind aus und »enträtsle« damit die Triebnatur des Menschen als eine Erscheinungsform seiner gesellschaftlichen Natur bzw. »entschlüssele« sie als naturhaft verkannte Erscheinungsform des Sozialen (S. 44). Der daran anschließend von Zepf & Seel vorgeschlagene Vermittlungsversuch basiert auf einer Verkoppelung dreier Glieder, welche da sind: der geläuterte Triebbegriff von Laplanche, die Theorie der Interaktionsformen von Alfred Lorenzer und

der Bedürfnisbegriff bei Marx in seiner Interpretation durch die ungarische Philosophin Ágnes Heller.

Heller beschäftigt sich in ihrer Arbeit *Theorie der Bedürfnisse bei Marx* mit den verschiedenen Facetten des Bedürfnisbegriffs bei Marx, der die »geheime Hauptrolle« in dessen Werk spiele. Zepf & Seel beziehen sich vor allem auf einige Stellen des Werkes, an denen Heller auch jene Bedürfnisse, die von Marx als »natürlich« bezeichnet werden, als letztlich gesellschaftlich bedingt interpretiert, da die Art und Weise seiner Befriedigung das Bedürfnis bestimme und dadurch vergesellschaftete. So falle die Erzeugung der Mittel zur Befriedigung eines Bedürfnisses mit der Erzeugung dieses Bedürfnisses selbst zusammen. Zepf & Seel verknüpfen diese Überlegungen mit der Psychoanalyse, indem sie Freuds berühmte Beschreibung des *Befriedigungserlebnisses* vor allem interaktionell lesen: die Mutter qualifiziere durch ihre Reaktionen auf das kindliche Verhalten »den abstrakten Bedarf des Kindes in spezifische Bedürfnisse für das Kind« (S. 170). Mit Blick auf Laplanche versuchen die Autoren, diese Figur auf die »sexuellen Bedürfnisse« zu übertragen – Laplanches Überlegungen zur *Allgemeinen Verführungstheorie*, die Zepf & Seel als das Entstehen von »Ersatzbildungen des elterlichen Unbewussten aufseiten des Kindes« (S. 171) zusammenfassen, würden mit Lorenzers Überlegungen zur Sozialisation in Interaktionsformen gut zusammenpassen. Die Autoren gelangen zu folgender Vermittlungsformel:

»Wie in Lorenzers Konzept zwingen auch in unserer Konzeption zwar Bedürfnisse das Individuum, sich in Beziehung setzen; aber sowohl die großen Körperbedürfnisse wie die Ersatzbildungen des elterlichen Unbewussten erwachsen selbst aus der Interaktion als deren Resultat. Die hergestellte Form des Interagierens ist eine körperliche Ersatzbildung des mütterlichen und väterlichen Unbewussten, und der Drang, diese Interaktion zu wiederholen, gründet anfänglich im Unbewussten der Eltern. [...] Wir haben gesehen, dass die sexuellen Bedürfnisse, von denen wir handeln,

in der körperlichen Gestalt von Ersatzbildungen des mütterlichen und väterlichen Unbewussten strukturell mit den natürlichen Bedürfnissen, von denen Marx und Engels sprechen, gleichartig sind. Wie die natürlichen müssen auch die in Gestalt von Ersatzbildungen des elterlichen Unbewussten auftretenden sexuellen Bedürfnisse des Kindes befriedigt werden, wenn das Individuum am Leben bleiben soll. Beide Bedürfnisarten existieren objektiv als Möglichkeiten im Neugeborenen, werden in der sozialisatorischen Praxis verwirklicht, indem im Prozess der Befriedigung ihre subjektive und konkret-wirksame Existenzform hergestellt wird.« (S. 171).

Der Ansatz von Zepf & Seel läuft also darauf hinaus, dass einerseits Laplanche zur Hand genommen wird, um die Versuche von Lorenzer, eine materialistische Sozialisationstheorie zu formulieren, zu erweitern. Auch Lorenzer sei nämlich Zepf & Seel zufolge an seinem Triebverständnis gescheitert, weil nach seiner Vorstellung durch das mütterliche Interaktionsangebot »aus dem Set möglicher Triebwünsche bestimmte Triebwünsche selektiert« werden würden (S. 109) – was für Zepf & Seel bedeutet, dass Lorenzer an dieser Stelle einem veralteten Triebverständnis im Sinne von präformierten Trieben anhängt. Mit Laplanche führen sie hier das elterliche Unbewusste in Lorenzers Eltern-Kind-Interaktion ein, welches als *Quell-Objekt* an Stelle dieses Sets möglicher Triebwünschen tritt. Andererseits formulieren Zepf & Seel Laplanches Überlegungen im Sinne von Lorenzers Interaktionsformen aus, wenn sie z. B. deutlicher als Laplanche betonen, dass es darum gehen würde, eine Einigung zwischen Eltern und Kind bezüglich einer »Form des Interagierens« zu finden, oder davon sprechen, dass die Eltern ihre »verpönten Bestrebungen« dem Kind in einem »szenischen Ablauf« vorführen müssten (S. 163). Sowohl die »sexuellen Bedürfnisse« als auch die »biologischen Bedürfnisse« würden dabei in der Interaktion bzw. im Prozess ihrer Befriedigung hergestellt. Der zentralen Frage, wie sich die beiden »Bedürfnis-

arten« eigentlich zueinander verhalten sollen, widmen sich die Autoren jedoch nur oberflächlich: werden sie einfach parallelisiert, dann bleiben Zepf & Seel hinter dem eigenen Anspruch auf eine innere Vermittlung zurück, werden beide unter eins subsumiert, dann geht entweder das zur Interaktion treibende biologische Moment oder jene sexuelle Spezifik des Triebes verloren, um die es Laplanche geht. Zepf & Seel verweigern hier gewissermaßen eine Antwort und verallgemeinern Laplanches *Allgemeiner Verführungstheorie* ein weiteres Mal: wo es Laplanche um die Einkreisung des Triebes als genuinem Erkenntnisobjekt der Psychoanalyse geht, sprechen Zepf & Seel lieber von »Bestrebungen« und wollen den Begriff des Triebes ganz loswerden (schon vor mehreren Jahrzehnten hatte Zepf diese Umdeutung der *Triebe* zu *Bedürfnissen* vorgenommen, die *in der Sozialisation hergestellt werden*).

Richtig ist zwar die Feststellung von Zepf & Seel, dass der psychoanalytische Triebbegriff einen Stachel in den Vermittlungsversuchen von Psychoanalyse und Historischem Materialismus bildet, und richtig ist auch, dass zum Teil eine Biologisierung stattgefunden hat, indem man »das Subjekt lediglich als ein Naturobjekt begriffen [hatte], welches Naturgesetzen unterliegt, und damit als das verkannt [hatte], zu dem es in der bestehenden Gesellschaftsform geworden war: ein Objekt, welches bewusstlos der Herrschaft entfremdeter Verhältnisse unterliegt« (S. 185). Zieht man aber den nervigen Stachel Trieb, dann geht auch jene Dimension verloren, bei der es um die strukturelle Entzogenheit des Objektes in der Erfahrung des Subjekts geht, durch welche auch die Repräsentation im Symbolischen noch einmal unterlaufen wird. Zwar wird in der Darstellung der Autoren deutlich, dass das Bedürfnis in einem gesellschaftlichen Code ausgedrückt bzw. symbolisch eingeordnet werden muss, allerdings wird in ihrer Darstellung unterschlagen, dass es dabei ein Scheitern nicht nur bezüglich der biologischen Bedürfnis-Homöostase des Individuums, sondern

auch bezüglich der sozialen Homöostase gibt. Bezeichnend ist dabei, dass Zepf & Seel, während ihnen eine Parallelität zwischen dem Zusammenfallen von der Bedürfnisbefriedigung und der Erzeugung des Bedürfnisses bei Marx und dem Zusammenfallen der Befriedigung und des Auftauchens des Bedürfnisses in der psychoanalytischen Beschreibung des Befriedigungserlebnisses auffällt, keinen Gedanken an die Nachträglichkeit verschwenden – gerade die Nachträglichkeitsstruktur zeichnet aber verantwortlich für die Entzogenheit des Objekts, mit der es die Psychoanalyse zu tun hat, denn das fundamentale Scheitern der Wunscherfüllung, d. h. das Misslingen der Herstellung einer Wahrnehmungsidentität, gründet in der nachträglichen Struktur. Dieses Scheitern liegt noch vor der Hinwendung zum äußeren Objekt und somit auch noch vor jener Qualifizierung des biologischen Bedarfs als Bedürfnis, durch welche sich das Subjekt in der Realität und in der Interaktion mit der Mutter verortet. Mit der Ersetzung des Triebes durch den Begriff des Bedürfnisses verlängern Zepf & Seel hier gewissermaßen ein Problem, das schon bei Laplanches Lesart vom Freudschen Befriedigungserlebnis angelegt ist: den primären Wunsch als halluzinatorisch erfüllbar zu verstehen, bei diesem bereits von einem Objekt zu sprechen und zu unterschlagen, dass der Wunsch erst nachträglich ein Objekt gehabt haben wird. Wenn Zepf & Seel im Folgenden das Unbewusste als einen Bereich bezeichnen, der sich der kapitalistischen Verdinglichung noch entzieht (S. 214), kann das, weil diese Dimension zugunsten der Idealisierung eines selbstkonsistenten Bedürfnis-Subjekts vernachlässigt wird, nicht begründet werden.

Man kommt dabei nicht umhin, dass sich in all der Selbstgewissheit, mit der Zepf und Seel ihre den Trieb rational einfangende, konsistente Metatheorie präsentieren, ein Unbehagen einschleicht: wenn die Überzeugungskraft der beiden Autoren nachlässt, dann beginnen sie wie zwei ungeduldige Alchemisten zu wirken, die sich an der freudomarxistischen

Hoffnung vom Auffinden der großen theoretischen Synthese, von der endgültigen wissenschaftlichen Verrechenbarkeit von Psychoanalyse und Marxismus, festgebissen haben und in fester Überzeugung, dass es sich nicht um eine reale Unmöglichkeit der großen Synthese handelt, sondern ausschließlich um eine Lücke des Wissens, gegen das Nichtwissen zu Felde ziehen. Mit dem Nichtwissen wollen sich Zepf & Seel keinesfalls zufriedengeben; für sie müssen, so wird deutlich, Psychoanalyse und Historischer Materialismus unbedingt von ihren irrationalen Mucken befreit und klare und kategorial nachvollziehbare Erklärungen zum Verhältnis von Gesellschaft und Subjekt gefunden werden. Dem gesunden Zweifel am eigenen, vermeintlich konsistenten System hätten die Autoren dabei mehr Raum geben können – z. B., indem die Unvollständigkeit der bisherigen Theorie-synthese auch als Zeichen einer realen Grundstruktur der kapitalistischen Gesellschaft, einer Entzweiung von Gesellschaft und Individuum, verstanden worden wäre. Dann wäre auch das Eingeständnis der Unvollständigkeit des eigenen Wissens weniger ängstigend gewesen (sowohl in Bezug auf eine »unvollständige« Sozialisationstheorie, die dann möglicherweise tatsächlich eine Lücke oder eine Unmöglichkeit des sozialisationstheoretischen Rahmens abbildet, als auch in Bezug auf den Trieb, bei dem man es dann möglicherweise tatsächlich mit Repräsentanzen zu tun hat, über deren exakter Herkunft ein Schleier des Nichtwissens liegt, der eine Grenze der analytischen Methode anzeigt). Anstatt sich dem Vermittlungsproblem – auch nach der Lektüre des Buches von Zepf & Seel bleibt es das: ein Problem – ausführlicher zu widmen oder die zentralen Vermittlungsbegriffe – die Interaktionsformen von Lorenzer, die Marxschen Bedürfnisse und ihre Interpretation bei Heller, sowie die Allgemeine Verführungstheorie von Laplanche – ausführlicher gegeneinander zu wenden, scheinen Zepf & Seel Laplanches Überlegungen eher als glücklichen Fund zu verwenden, der eine Leerstelle in der Formulierung ihrer Sozialisationstheorie füllen soll.

Stattdessen hätten Zepf & Seel mehr Gedanken darauf verwenden können, dass man, obwohl die beiden sehr deutlich machen, dass sie das Bedürfnis nicht einfach mit der nackten Biologie identifizieren, nicht umhinkommt, bei dem für ihren Vorschlag zentralen Begriff des Bedürfnisses etwas festgelegt Biologisches mitzuhören. Das nämlich zeugt nicht nur von einem Alltagsbegriff vom Bedürfnis, der einfach zufällig falsch-biologisch und durch die richtige Ansprache durch einen anderen zu ersetzen wäre, sondern entspricht einer kapitalistischen Wirklichkeit, in welcher, wie Marx in den *Ökonomisch-philosophischen Manuskripten* feststellt, die menschlichen Sinne den »rohen, praktischen Bedürfnissen« untergeordnet werden und die Bedürfnisse »abstrakt« gemacht werden, indem sie auf bloße Bedürfnisse der Selbsterhaltung reduziert werden. So ist die Kategorie selbst Produkt einer Gesellschaft, in der Knappheit und Mangel aufrechterhalten werden.

Trotz der an einigen Stellen unnötigen Ausführlichkeit und der Ungeduld an jenen Stellen, an denen etwas mehr Zweifel- und Diskussionslust wertvoll gewesen wäre, gibt es in Zepf & Seels Arbeit das kreative Moment der Zusammenführung bisher nicht zusammengebrachter Ansätze (Heller, Lorenzer, Laplanche), wodurch das Buch als durchaus fruchtbare Inspiration lesen kann, wer sich Gedanken um das Verhältnis von Gesellschaft und Subjekt macht. Auch der in dem Buch immer wieder formulierte Einspruch gegen eine psychoanalytische Praxis, die sich gemächlich im Individualismus eingerichtet hat und dabei weder die Voraussetzungen ihrer eigenen ökonomischen Verortung reflektiert noch die Konsequenzen, die diese für die eigene Theorie-Produktion hat, ist in dieser Hinsicht eine wichtige Erinnerung. Legt man den Anspruch an, dass Zepf & Seels Vorschlag die finale Großtheorie ist und die Akte geschlossen werden kann, dann muss man natürlich von einem Scheitern sprechen. Glücklicherweise jedoch braucht es eine solche Großtheorie nicht,

um Psychoanalyse und Historischen Materialismus produktiv zu konfrontieren.

Kai Rugenstein, *Übertragung*, Gießen
2024, Psychosozial-Verlag

Karl-Josef Pazzini

»Mit der Übertragung ist es ja überhaupt ein Kreuz [...]« (Freud an Pfister)

Das Buch vereinigt in sich eine handbuchartig systematische Abhandlung und einen historischen Überblick der widerwilligen allmählichen Verfertigung des Übertragungskonzeptes bei Freud und folgender wichtiger Übersetzungen des in sich schon bei Freud gemessen an den Forderungen damaliger und heutiger Wissenschaft nicht ganz konsistenten Konzeptes. Mit den durch Zitate belegten Variationen erschließt sich auch, warum das so ist, und macht Lust, weiter psychoanalytisch zu denken – als Wissenschaftler.

Kai Rugenstein ist Diplom-Psychologe, Psychologischer Psychotherapeut und Psychoanalytiker (DPG und DGPPT)

Das Buch erscheint in der Reihe *Analyse der Psyche und Psychotherapie*. Diese Reihe »erläutert Konzepte und Begrifflichkeiten der Psychoanalyse auf dem neuesten Stand der wissenschaftlichen Diskussion, zeichnet historische Entwicklungen nach und stellt sie in ihrer Bedeutung für die Therapie aller Schulen dar.«

Wie in der Reihenbeschreibung wird auch im Buch der Übergang zwischen Psychoanalyse und Psychotherapie nicht eigens beachtet. Das ist wohl ein Effekt der Übertragung von Psychoanalytikern auf Freud, der Einstellung von Analytikern

zu ihrer Arbeit, denen die Übertragung von Analysantinnen und Analysanten entgegenkommt. Ein Wunsch nach Behandlung ist eine zunächst förderliche Unterstellung, jemanden anzutreffen, der weiß und ahnt, was gut für einen ist, und auch in der Lage ist, das programmatisch umzusetzen. Und es genauso interessant, zu spüren und zu begreifen, was das mit Analytikerinnen und Analytikern macht.

Kai Rugenstein bringt das Ubiquitäre der Übertragung auf den ersten Seiten seines Buches ins Spiel, wenn er darauf hinweist, dass Leser auch auf Texte übertragen. Er spannt die Weite des Begriffs auf: Überweisungen, Krankheiten, Botchaften, Affekte, usw. sind an Übertragung beteiligt. »Im Vordergrund der Übertragung steht ein Prozess, dem gegenüber die an diesem Prozess beteiligten Akteure oder Akteurinnen in den Hintergrund treten.« (8) Übertragung macht mit den Beteiligten etwas im Moment der Übertragung selbst.

Solche feinen Differenzierungen wechseln sich ab mit tabellarisch schematischen Darstellungen, wie sie von einer Art Lehrbuch erwartet werden. Letztere signalisieren auch, dass Übertragung verwirrt und proaktiv oder retroaktiv einen ordnenden Impetus wachruft.

Zunächst und immer wieder hat es den Anschein, dass Übertragung und Gegenübertragung schon existierende und gut trennbare Prozesse wären. Rugenstein liefert selbst Belege dafür, dass weder die Relation zesse, ja nicht einmal die Separierbarkeit beider Richtungen geklärt ist. Ein Konzept der Gegenübertragung als »Motor des analytischen Prozesses [...] begann erst mehrere Jahrzehnte nach Freuds Tod« (52) wirksam zu werden. Hat das zu tun mit der Parallelentwicklung immer bürokratischer werdenden Vorstellung von psychoanalytischer Ausbildung, die dann auch immer länger dauert? Rugenstein zeichnet nach, dass Freud die Notwendigkeit eines *Aufsatzes über Gegenübertragung* sah, von dem er gleichzeitig schreibt, dass ein solcher »unter uns in Abschriften zirkulieren« müsste, also keineswegs öffentlich. Der Rezensent ergänzt, dass das der Seriosität und Wis-

senschaftlichkeit wegen fehlender sicherer Trennung vom Objekt Abbruch getan hätte. Freud hatte die Hoffnung die Gegenübertragung in den Griff zu bekommen, jene Position, in die der Analytiker vom Analysant »versetzt wird«, so Freud an Jung (56). »Versetzen« muss nicht, wie Rugenstein suggeriert, heißen, dass Freud gemeint habe, dass es sich um eine bloße Reaktion handeln müsse. Das würde nur dann so sein, wenn der Analytiker mit seinem Handeln nicht in die Nähe eigener Wünsche, eines eigenen Begehrs käme. Ein solches wird es geben müssen, sonst wäre Analytiker so tot, wie sie sich manchmal hinter der Couch stellen und es gäbe nur paradoxe heilende Nebenwirkungen der Analyse. Das Buch lässt sich sehr gut als Training dafür benutzen, die Gewissheit der Trennbarkeit zu befragen. In der Übertragung auf die Psychoanalyse als Theorie und Praxis hat der Rezent das bei Jacques Lacan gefunden. Seine Anläufe, Übertragung zu reformulieren und den Status der Gegenübertragung darin zu umreißen, kommt Lacan ähnlich wie Freud zu Konsequenzen fürs Theoretisieren nicht nur innerhalb der Psychoanalyse, sondern auch für Ontologie, Erkenntnistheorie und weitere Diskurse. Bei ihm ist wie bei Freud Gegenübertragung für das reserviert, was der Fortsetzung des analytischen Prozesses entgegensteht. Das ist sicher nicht nur der Widerstand des Analysanten. Rugenstein kommt den beunruhigenden Auswirkungen der Übertragung ganz nahe, wenn ihm durch genaue Lektüre von Freuds »Bemerkungen über die Übertragungsliebe« (59) auffällt, dass Freud »Realität« in Anführungsstrichen schreibt, wenn es um die Frage der Artifizialität der Liebe in der Analyse geht. Er bezeichnet das als die »Pointe des Ganzen« (60) »Realität als Metapher? – Das ist Übertragung« (60) – Lacan wird bei Rugenstein nur kurz erwähnt (106f).

Das Buch hat wesentliche Anregungen bei Jean Laplanche gefunden. Rugenstein ist darin nicht ideologisch. Er gibt Zeugnis davon, wohin die Übertragung(sliebe) fiel, die ein

anderer Name für Verlangen, Neugierde, Begehren zu analysieren ist und dieses am Laufen hält.

Dem Buch ist anzumerken, dass Übertragung fortwirkt »als lebendige Vergangenheit [...] unbewusst in der Gegenwart [...] und in die Zukunft hinein« (13). Es gibt kein Jenseits der Übertragung. Sie nimmt viele mediale Formen an wie Rugenstein andeutet: u.a. rhetorische, medizinische, magnetische und linguistische. Bei Freud, entdeckt er »leseraktivierende Textstrategien« (24), die zur Übertragung verführen. Der Nachvollzug der Entwicklung des Freudschen Übertragungsbegriffs geht über die Charakterisierung: falsche Verknüpfung, Substitution, Transposition, Übersetzung, Wunsch, Assoziationszwang, Affekt(verschiebung), Vorstellung, Nachträglichkeit, Anlehnung, Abwehr, Affektbetrag, Abstinenz, Liebe und Sexualität. Es ist das Verdienst der Berichterstattung, deutlich zu machen, wie zentral Freuds Begriff der Übertragung in der dauernden Umgestaltung, Renovierung und Reparatur des Gebäudes der Psychoanalyse geworden ist, ganze Neubausiedlungen sind so entstanden.

Rugenstein diskutiert verschiedene rationalisierende Formen des Übertragungsverständnisses, hinter denen der Wunsch des Patienten verloren gehe, etwas in Analytikerinnen oder Analytikern sehen zu wollen.

Es ist ein Verdienst des Buches, viele Positionen zu referieren, die sich kritisch mit den überzogenen Erwartungen an die Nutzung der Gegenübertragung auseinandersetzen. Es geht dabei immer um den Versuch der Beherrschung des Unbewussten sei es auf Seiten des Analytikers oder des Analysanten, z. B. bei Merton Gill, Wilhelm Stekel, Franz Cohn. Rugenstein erinnert an die entscheidende Frage Fritz Morgenthals nach den unbewussten Wünschen der Analysanten, die in ihren Analytikerinnen oder Analytikern eine bestimmte Gestalt zu finden hoffen (63). Er fasst die referierten Ansätze in drei Registern zusammen: Beherrschen, Deuten, Handhaben.

Bemerkenswert ist der Hinweis, dass es bei der Handhabung, mit Herbert Will, gesprochen Freud um den Handlungsaspekt des Analysierens bei laufender, nicht aufgelöster Übertragung gehe.

Betont wird mit Wilhelm Reich gegen Sterba (74), dass es nicht um Distanz sondern um Empfänglichkeit für das fremde Unbewusste gehe, das, so könnte man ergänzen, umgekehrt aus Richtung Analytiker beim Analysanten emergiert. Wenig bekannt, in eine ähnliche Richtung deutend, argumentiert die enge Mitarbeiterin Sandor Ferenczis Fanny von Hann-Kende, die die Unvermeidlichkeit der Gegenübertragung, wie der Übertragung selbst, herausarbeitet (75). Die manchmal euphorische Begrüßung der Position von Paula Heimann zur Gegenübertragung wird begründete Skepsis entgegengebracht: Die Gegenübertragung könne nicht Instrument sein, um zu erfahren, was denn wirklich in den Analysantinnen und Analysanten vorgeht. Differenzierter aber wegen der verspäteten Publikation weniger bekannt sind die Beiträge zu Übertragung und Gegenübertragung des in Galizien geborenen Argentiniers Heinrich Racker, die die Responsivität im Arbeiten betont. Dieses Motiv finde sich auch bei Donald W. Winnicott: Wir sollten unseren Analysanten erlauben, etwas mit uns zu machen (81). Das hat Verwandtschaft mit den Auswirkungen der projektiven Identifizierung bei Melanie Klein und Wilfried R. Bion (81).

Unter der Überschrift *Intersubjektive Dynamik der Übertragung. Sich abarbeiten am Anderen.*« (91) wird das Konzept von Jean Laplanche eingebracht. In dessen Zentrum steht die Auseinandersetzung mit dem Anderen. Ich picke nur etwas heraus: Bei dieser als Einführung wertvollen, sinnvoll abgekürzten Darstellung einer umfänglichen Auseinandersetzung ist dem Rezenten aufgefallen: Rugenstein unterscheidet immer zwischen den Positionen des Analytikers und des Analysanten, im Überblick (92) zur Position Laplanches ist diese Unterscheidung verschwunden. Ist das ein heimliches Echo der Lehrjahre Jean Laplanches bei Jacques Lacan?

Lacan hat in unterschiedlichen Formulierungen davon gesprochen, dass die Übertragung zunächst einmal eine sei und nur methodisch von Gegenübertragung des Analytikers gesprochen werden kann und es ferner nicht klärbar ist, ob nicht auch die Übertragung des Analysanten, im Sinne der historisch gängig gewordenen Unterscheidung, auch Gegenübertragung auf die Übertragung des Analytikers ist, zu mindestens Anteile davon hat. Denn auch der Analytiker ist porös.

Es wird eine eher klassische Anthropologie von Laplanche genutzt, ein Einfallstor für Normatives: Wieso eigentlich ist der Mensch viel zu früh geboren und nicht die anderen Säugetiere viel zu spät? Schon in dieser Aussage zuckt die Sehnsucht nach bürgerlicher Autonomie nach, zumindest, was die Bewegung zur Nahrungsquelle angeht. Sie wird Wunschprojektion bei Säugetieren gefunden und daraus wird in der Mangelversion dann eine »biologisch verankerte Sphäre der Bindung« (94).

Vielleicht ließen sich die produktiven Hinweise Laplanche auf die »Verführung«, auf den sexuellen Impakt der Beziehung zum Kind durch den Erwachsenen bei der Pflege, nicht ausschließlich als Effekte eines infantil Sexuellen, sondern zudem eines adult Sexuellen verstehen. Beides ist in der Präsenz ungleichzeitig, war wohl nie symmetrisch, könnte nur unter Beziehungen auf Augenhöhe als kompromittiert bezeichnet werden (96). Hier kommt eine Reinheit und idealisierte Symmetrie ins Buch, gegen die Rugenstein durch die Auswahl der Ansätze und ihre kluge Diskussion angeht, gegen die Sehnsucht nach einer Objektivierungsmöglichkeit, die den Analytiker nicht anstecken würde

Um die Bezeichnung Kompromittierung zu retten, könnte man sagen: Erst die nicht aufgehende, »verunreinigte« Symmetrie, die nie existierte, gebiert das Rätsel, das der gegenseitig Andere ist. Das folgende Erraten, wäre eine Übersetzung für Übertragung, das Rätsel ist nach Grimm auch »in dem allgemeinen sinne eines gegenstandes für sorge, nach-

denken und Überlegung, daher auch *conjectura*, *problema*, *parabola*, *propositio* glossiert»

Weiterzuarbeiten lohnt sich an der von Rugenstein mit Laplanche und dessen Bezug auf Messmers *baquet* herausgehobene energetische und materielle Dimension der Übertragung (102).

Behrzenswert ist Rugensteins Aufruf »Hände weg von der Hermeneutik!« (110) Hermeneutik sei nicht »Aufgabe des Analytikers, sondern die Aufgabe des Patienten«. Auch letzterer sollte nicht verstehen oder übersetzen, sondern ebenso wie der Analytiker Momente oder Tage von *transfert creux*; wörtlich *ausgehöhlte Übertragung* (110), erzeugen für überraschende Füllungen durch wen auch immer. Reflexe auf die große Verunsicherung für den Bau von Theorien kann man in der Rede von einer »ursprünglichen Übertragung« (Laplanche zit. auf S. 111) sehen, so habe ich Rugenstein mit Laplanche verstanden: Übertragung regt schon seit Urzeiten zur Assoziation im Sozialen an. Das psychoanalytische Setting wäre dann der fiktional und artifiziell wirksame Versuch, immer wieder einen Fuß in die Tür einer für immer sinnhaften Schließfolgerung zu stellen.

Das entspräche auch Rugensteins *Anregungen für die Praxis* (113ff.), die mit zehn Prinzipien abgeschlossen werden. Deren 10. lautet aus der Sicht des Analytikers geschrieben: »*Ermögliche eine Übertragung der Übertragung*: Arbeite nicht darauf hin, das Verhältnis zum Rätsel des Anderen am Ende der Analyse abzuschließen, sondern es lebendig zu halten und so ins Leben zu übertragen.« (141) Und wenn das auch Maxime des Analysanten wird, dann ist das Widerstandsmoment der Übertragung, deren andere Gestalt, *Movens* für ein Ende der Analyse.

Übertragung als Widerstand ist ein bisschen zu kurz gekommen im instruktiven Buch.

Das Buch ist ein instruktives Repetitorium mit neuen und vergessenen Aspekten.

**Peter Widmer,
Didaktik und Deixis**

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.

**Jean-Marie Weber,
Schulabbrecher im
Zweischritt**

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.

Ulrike Kadi, *Von der Codevermittlung zur Übersetzung. Lacan lehren – nicht ohne Laplanche*

Lacans Lehre ist durch eine Vielzahl von psychoanalytisch wenig gebrauchten Ausdrücken, von unerwarteten Wortschöpfungen und ihm entwickelten Konzepten geprägt. Die Vermittlung seiner Theorien stellt Unterrichtende vor keine geringen Probleme. Denn dabei laufen Lacans Signifikanten Gefahr, sich in Codes zu verwandeln. Eine Betonung der Rätselhaftigkeit von Signifikanten, wie sie Jean Laplanche ausgearbeitet hat, kann helfen, solche Sackgasen der Vermittlung zu verlassen.

Gabriel Tupinambá, *Es gibt keinen Wisstrieb. Emanzipation und Institutionalisierung von Jacques Rancière bis Slavoj Žižek*

Dieser Text untersucht die Konsequenzen, die die psychoanalytische Entkopplung von Wissen und durch Wissbegierde angetriebener Befriedigung zeitigt. Folgt man der Freud'schen und Lacan'schen Hypothese, dass unsere Befriedigung nicht von dem herrührt, was wir lernen, stellt sich die Frage, wie wir die Stütze des Bildungsprozesses anders konzipieren können. Im Blick auf den von uns so genannten »Kritischen Ansatz von Bildung« – erläutert insbesondere anhand von Jacques Rancières »Rückkehr zu Jacotot« – untersuchen wir die symptomatischen Beschränkungen eines solch kritischen Ansatzes. Dieser stellt einen Gegensatz zwischen dem emanzipatorischen Potential eines gespaltenen Lehrpersonen-Schüler_innen-Verhältnisses und der institutionellen, die beiden in ein stabiles Verhältnis bringen wollenden Gewalt her. Mit den Schwierigkeiten, die exakten Wissenschaften

zu lehren, erscheint das Symptom dieses kritischen Ansatzes.

Beat Manz, Schule, Begehren, Gesetz

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 An-

leitung 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.

Jonas Borer, Wo ist der Klassenfeind? Ein filmanalytischer Zugang zu einer pädagogischen Ethik des Realen

Anhand der Analyse des Films *Klassenfeind* wird gezeigt, dass ein fetischistisches Verständnis des der Sprache Entgehenden dazu führt, Widersprüchlichkeiten in Filmanalyse, Politik und Pädagogik zu verleugnen. Durch die Filmanalyse, film- und autoritätstheoretische Überlegungen und eine Gegenüberstellung von *Klassenfeind* und *Der Club der toten Dichter* wird gezeigt, dass gewisse Entfremdungsprozesse mitunter sinnvoll sind. Schließlich findet sich

ein Ausblick auf eine pädagogische »Ethik des Realen«.

Karl-Josef Pazzini, *Es zeigt sich*

Es zeigt sich anderes, mehr oder auch weniger als intendiert. Was sich zeigt, hängt von Wünschen, Trieben, Verletzungen, Konflikten ab, auch das, was sich etwa an Kunstwerken, Filmen und in pädagogischen Prozessen zeigen kann. Die Relation »Zeigen« produziert etwas neben und durch das bewusste Zeigen. Im Bereich der Pädagogik sind Lehrer:innen und Schüler:innen gleichermaßen im

Prozess des Zeigens und Sich-Zeigens involviert. Es kann zu Überraschungen kommen. Es gehört zum Vertrauensvorschuss der Lehrer:innen an die Schüler, der Lehren gelingen lassen kann, etwas sich zeigen zu lassen, was nicht kontrolliert werden kann. – Erzählt wird ein Beispiel aus der Psychoanalyse: Eine Lehrerin, fast berufsunfähig, weil, wie sich herausstellte, sich für sie vor der Klasse etwas zeigte, was sie nie und nimmer mit der Lehrtätigkeit zusammengebracht hätte, nicht wiedererkannt hat: Rätselhafte Situationen aus der Kindheit.

Artur R. Boelderl, Dr. phil. habil., ist Universitätsdozent am Institut für Philosophie der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt sowie Senior Scientist im Arbeitsbereich Digitale Edition am Robert-Musil-Institut für Literaturforschung/Kärntner Literaturarchiv ebenda, Redakteur von MUSIL ONLINE und Redaktionsmitglied des RISS. Forschungsschwerpunkte: Philosophie und Literatur(theorie) seit dem 20. Jahrhundert, Philosophie und/der Psychoanalyse, Digitale Edition und Literaturvermittlung online sowie Philosophische Natologie. Jüngste Veröffentlichungen: *Interdiskursive Parallelaktionen. Robert Musil online kommentieren* (mit Franziska Mader), Wien 2023; *Musil, diskursweise. Wirklich mögliche Kontexte zum »Mann ohne Eigenschaften«*, Paderborn 2024 (Musil-Studien, Bd. 49).

Jonas Borer studierte Soziologie, Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften an der Universität Basel. Er arbeitete als Sonderschullehrperson und ist heute als Dozent und Mentor an der PH FHNW (Institut Primarstufe, Professur Allgemeine und Historische Pädagogik) beschäftigt. Er promoviert an der Universität Zürich in Erziehungswissenschaften (bei Roland Reichenbach, Patrick Bühler, und Todd McGowan). Der Arbeitstitel seiner Dissertation lautet: *Das ordinäre Objekt der Autorität*.

Ulrike Kadi ist Psychoanalytikerin (WAP/IPA) in freier Praxis. Sie hört, denkt, spricht und schreibt meist in Wien.

Beat Manz, Lic. phil. / Dr. scient. med., Studium der Psychologie, der Psychopathologie und der französischen Literatur an den Universitäten in Zürich und Genf; Schulpsychologe am Schulpsychologischen Dienst des Fürstentums Liechtenstein, 1989-2021; Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie (2001) und Psychotherapie FSP (2006); Doktoratsstudium an der Privaten Universität Liechtenstein, Medizinische Wissenschaft, 2017-2020, Dissertation (unver-

öffentlich): *Hans Zulliger (1893-1965), Pionier der psychoanalytischen Pädagogik und der psychoanalytischen Psychotherapie von Kindern und Jugendlichen*. Psychotherapeut in einer Praxisgemeinschaft.

Karl-Josef Pazzini, Psychoanalytiker in Berlin, bis 2014 Prof. für Bildungstheorie & Bildende Kunst an Uni Hamburg; Redakteur des RISS seit 2014 dann Herausgeber des RISS von 2017-2023. Arbeitet z. B. zum Politischen des Konzepts »Übertragung«, zur sogenannten »Laienanalyse« (Wie wird man Laie?) und zum Entwurf des Revolutionsarchitekten Boullée für ein »Muséum« als Utopie der bürgerlichen Gesellschaft.

Gabriel Tupinambá ist praktizierender Psychoanalytiker, Philosoph, Head of Social Strategy beim Alameda Institut und Mitglied des Kollektivs Subset of Theoretical Practice. Sein Werk *The Desire of Psychoanalysis: Exercises in Lacanian Thinking* (Evanston: Northwestern University Press, 2021) hat große Aufmerksamkeit erregt. Gabriel Tupinambá hat außerdem eine Monographie mit dem Titel *Hegel, Lacan, Žižek* (Atropos Press, 2013) sowie zahlreiche Artikel und Buchkapitel über das Verhältnis von Politik und Psychoanalyse veröffentlicht.

Jean-Marie Weber aus Luxemburg studierte zunächst Theologie in Freiburg im Breisgau, anschließend Kommunikationswissenschaft in Louvain-La-Neuve. Seine Ausbildung zum Psychoanalytiker machte er an der medizinischen Fakultät in Straßburg. Sein Doktorat in Psychologie (Psychoanalyse) absolvierte er bei Serge Lesourd in Straßburg. Seit 2004 war er an der neugegründeten Universität Luxemburg zunächst als Dozent und später als Assistenzprofessor tätig. Nach der Pensionierung arbeitet er weiter an der Universität und in privater Praxis.

Peter Widmer, Dr. phil., Initiant und Mitbegründer (mit Dieter Sträuli) der Zeitschrift RISS. Psychoanalytiker in eigener Praxis in Zürich; Lehraufträge an den Universitäten Zürich, Innsbruck und Fachhochschulen; Gastprofessur an der Universität Kyoto; Lektorat an der Columbia University New York. Mitbegründer des Lacan Seminar Zürich und der Assoziation für die Freudsche Psychoanalyse (AFP). Buchpublikationen: *Subversion des Begehrens. Eine Einführung in Jacques Lacans Werk* (1997/2019); *Angst. Erläuterungen zu Lacans Seminar X* (2004); *Metamorphosen des Signifikanten. Zur Bedeutung des Körperbilds für die Realität des Subjekts* (2006); *Der Eigenname und seine Buchstaben. Psychoanalytische und andere Untersuchungen* (2010); *Destruktion des Ichs. Psychoanalytische Annäherungen an den Ursprung menschlicher Aggression* (2021). Zahlreiche Vorträge in der Schweiz und im Ausland.

Nicolas Abraham/Maria Torok.
Poetik – Phänomenologie – Psychoanalyse

Psychoanalyse als Theorie ist Sprachtheorie, psychoanalytische Praxis ist Philologie. In vergleichbarem Ausmaß wie für Nicolas Abraham gelten diese Sätze wohl sonst nur noch für seinen Zeitgenossen und Rivalen Jacques Lacan – und, freilich, jedenfalls in der Perspektive dieser beiden bedeutenden Exponenten, für den Begründer der Psychoanalyse selbst. In Abrahams Oeuvre begegnet man dieser innigen Verbindung auf Schritt und Tritt: Da findet sich ein auf die Poetik gegründeter Versuch einer psychoanalytischen Ästhetik neben dem, ein Gedicht auf die analytische Couch zu legen; umgekehrt werden die Patienten, sei es auch unter Anführungszeichen, Dichtern, ihre Erzählungen Gedichten gleichgesetzt. Die Sprachtheorie kommt prominent da ins Spiel, wo es um es die genetische Herleitung der menschlichen Psyche aus der Kindheit, besonders ihren prälinguistischen und prä-symbolischen, im Wortsinn *infantilen*, Stadien geht. Die uralte Frage nach dem Ursprung der Sprache aktualisiert sich in psychoanalytischer Brechung neu. Für Abraham allerdings besteht der Ursprung der Signifikanz nicht in einem symbolischen Akt der Etablierung semiotisch stabiler Relationen zwischen Zeichen und Bedeutungen. Stattdessen ist er in der infantilen Artikulation, der *locutio infans*, zu suchen, die ihrer Institution als systemischer Sprache unterworfen wird, aus eben diesem Grund aber als ihre Substanz, ihr *subjectum* oder Zugrundeliegendes, voraufgehen muss.

Redaktion des Hefts: Charles de Roche, Philippe Haensler

Nr. 101

„Lacanitverstan: LACANsLEHREN“

Berlin/Frankfurt Januar 2026

Heftredaktion

Artur R. Boelderl, Peter Widmer

Peter Widmer, Alexandre Wulschleger

Autor*innen

Jonas Borer, Ulrike Kadi, Beat Manz, Karl-Josef Pazzini, Gabriel Tupinambá, Jean-Marie Weber, Peter Widmer

Beirat

Monique David-Ménard (Paris), Mladen Dolar (Ljubljana), Maire Jaanus (New York), Antonello Sciacchitano (Mainland), Samuel Weber (Paris), Slavoj Žižek (Ljubljana), Hans Saettele (México), Juliet Flower MacCannell (Irvine), Bruce Fink (New York), Renata Salecl (Ljubljana), Alenka Zupančič (Ljubljana), Cormac Gallagher (Dublin)

Herausgeber*innen

Marcus Coelen, Camilla Croce, Judith Kasper, Arnd Wedemeyer, Mai Wegener

Technische Realisierung

Artur R. Boelderl, Jonathan Schmidt-Dominé

Redaktion

Artur R. Boelderl, Marcus Coelen, Camilla Croce, Thomas Diesner, Insa Härtel, Iris Junker, Brandon Kaaz, Regina Karl, Judith Kasper, Larissa Krampert, Aaron Lahl, Karl-Josef Pazzini, Erik Porath, Kianush Ruf, Jonathan Schmidt-Dominé, Arnd Wedemeyer, Mai Wegener,

Umschlag

Arnd Wedemeyer

Layout, Satz

Jonathan Schmidt-Dominé

ISBN

978-3-911681-03-2 (print)
978-3-911681-04-9 (eBook)

ISSN

1019-1976

eISSN

2944-0122
Die digitale Ausgabe dieser Nummer des RISS kann online gelesen und kostenfrei heruntergeladen werden: <https://doi.org/10.21248/riss.2025.101>

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek führt diese Veröffentlichung in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Informationen sind online verfügbar unter <http://dnb.d-nb.de>.

RISS: Zeitschrift für Psychoanalyse ist eine Veröffentlichung des RISS. Verein für Psychoanalyse e.V.
Pestalozzistr. 103
10625 Berlin

Weitere Informationen zu *RISS. Zeitschrift für Psychoanalyse*, zur Redaktion und zum wissenschaftlichen Beirat sowie zur Bestellung alter und aktueller Exemplare und anderem mehr finden sich auf unserer Webseite: riss-psychoanalyse.de

Kontakt

info@riss-psychoanalyse.de



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.

101, sprich »One Oh One«: die Nummer jedes Grundlagenkurses jedweden Fachs an angelsächsischen Universitäten, daher geeignet auch als Thema des ersten RISS nach 100 - eine Rückkehr eher zu Grundfragen freilich denn zu Grundlagen: Wie die Psychoanalyse lehren, wie psychoanalytisch lehren, was lehrt die Psychoanalyse, und wen?

101, »One Oh One«, ist dabei zwar gewiss nicht zu verwechseln mit One On One, einem 1:1-Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernendem/r, und dennoch ist auch dies nach wie vor ein Hinweis auf die didaktische Regel: Immer noch hat das Lehren den Zug zur Eins, zum Einen, zur Einheit, zur Einheitlichkeit, ja Vereinheitlichung gar, in und durch den einen Raum, in dem Lehre geschieht oder vielmehr Statt hat - dem Klassenzimmer mit der Raumnummer 101 der Angst wie bei Orwell - in der einen und einzigen Sprache, die die Lehrperson hat und die doch nicht die Ihre ist.

Im mit diesen Hinweisen abgesteckten Rahmen beschäftigen sich die Beiträge mit Fragen wie der Emanzipation und Institutionalisierung, der Institutionellen Pädagogik, dem schulischen Einsatz von Filmen im Dienste einer Pädagogik des Realen, dem Zusammenhang von Deixis und Didaktik, der Problematik des Schulabbruchs und mit Übersetzung resp. Verstummen als Formen der (psychoanalytischen) Lehre.

Artur R. Boelderl, Peter Widmer, Lacanitverstan? |
Jonas Borer, Wo ist der Klassenfeind? | Jean-Marie Weber,
Schulabbrecher im Zweischritt | Gabriel Tupinambá,
Es gibt keinen Wisstrieb | Beat Manz, Schule, Begehren, Gesetz
| Ulrike Kadi, Von der Codevermittlung zur Übersetzung
| Peter Widmer, Didaktik und Deixis | Karl-Josef Pazzini, Es zeigt sich

Rezensionen:

Sergio Benvenuto, Lacan, Kris and the Psychanalytic Legacy
(Steffen Krüger) | Cynthia Fleury, Hier liegt Bitterkeit begraben
(Steffen Krüger) | Avgi Saketopoulou, Sexuality beyond Consent
(Hannes Halter) | Siegfried Zepf, Dietmar Seel (Hg.),
Von der Gesellschaft im Subjekt (Hauke Kromminga)

ISBN 978-3-9111681-03-2



Berlin/Frankfurt a. M 2026
25.00 €