

Anschriften

Psychoanalytische Assoziation
Die Zeit zum Begreifen

Präsidentin: Jutta Prasse, Bleibtreustr. 15/16,
10623 Berlin, Tel.: 883 28 03

Sekretariat: Christiane Buhmann, Fuggerstr. 33
10777 Berlin, Tel.: 213 52 63

Koordinator: Claus-Dieter Rath, Niebuhrstr. 77,
10629 Berlin, Tel.: 881 91 94

Kassiererin: Fanny Rostek-Lühmann,
Maximiliankorso 50a,
13465 Berlin, Tel.: 401 75 87

Mitgliedsbeitrag: Der Mitgliedsbeitrag beträgt zur Zeit
100 DM pro Monat.

**Konto der
Assoziation:** 375 43 - 106, Postgiro Bln W,
BLZ 100 100 10

Satzung: Die Satzung der Psychoanalytischen
Assoziation *Die Zeit zum Begreifen* wird
auf Wunsch vom Sekretariat zugesandt.

**Brief
der Psychoanalytischen Assoziation
Die Zeit zum Begreifen
Brief Nr. 13 vom 14. 7. 1994**

Inhalt

- | | |
|----|--|
| 3 | Jutta Prasse
Mitteilung |
| 5 | Hinrich Lühmann
Der Knabe Eros geht zur Schule.
Übertragungsliebe in
öffentlicher Anstalt |
| 25 | Jutta Prasse
Schule, Assoziation
Ein Besinnungsaufsatz nach der Schulzeit |
| 27 | Mitteilungen der Assoziation |

Impressum

Mitteilung

Im Herbst letzten Jahres wurden auf der Gründungsversammlung der »Assoziation für die Freudsche Psychoanalyse« in Hamburg Hinrich Lühmann und Claus-Dieter Rath in einen kommissarischen Vorstand gewählt, der eine weitere Versammlung in Berlin einberufen sollte.

Am 1.12.1993 hat Lutz Mai in einem Brief an Hinrich Lühmann und Claus-Dieter Rath zur Kenntnis der übrigen Mitglieder der Psychoanalytischen Assoziation »Die Zeit zum Begreifen« zu deren Teilnahme an diesem Gründungsprojekt Stellung genommen und vorgeschlagen, daß sie, da solche Projekte mit den Zielen unserer Assoziation unvereinbar seien, entweder von ihrem Vorhaben ablassen oder aus der Assoziation austreten sollten. Dasselbe solle für jedes Mitglied der Assoziation gelten. Für den Fall, daß sie sich dazu nicht entschlossen, werde er einen Antrag auf Auflösung der Assoziation stellen.

Im Dezember beteiligten sich vier Mitglieder der Assoziation »Die Zeit zum Begreifen« weiterhin an der Neugründung der »Assoziation für die Freudsche Psychoanalyse«.

Am 15. Januar 1994 kam es auf Antrag von Lutz Mai, der von Eva-Maria Jobst, der derzeitigen Sekretärin der Assoziation, gestützt wurde, zu einer Mitgliederversammlung, die über den An-

trag auf Auflösung abstimmte. Die Mehrheit war für das Fortbestehen der Assoziation. Lutz Mai, Eva-Maria Jobst, Eckart Bär, Harald Greil, Thomas Kittelmann sind daraufhin ausgetreten, kurz danach auch Ilse Mayer.

Auf Grund dieser Austritte mußten Neuwahlen für den Vorstand stattfinden, die Sekretärin ist nun Christiane Buhmann und die Schatzmeisterin Fanny Rostek-Lühmann.

Unter der unmittelbaren Schockwirkung des Geschehenen – es bedeutet ja für uns alle nicht nur einen schmerzlichen Verlust an geschätzten Personen, sondern auch eine Verschärfung der Fragen, mit denen die Assoziation es zu tun hat – wurde auf einer Mitgliederversammlung zunächst beschlossen, in diesem *Brief* Texte einzelner Mitglieder, die sich mit dem Vorgefallenen und dessen Auswirkungen auseinandersetzen, zu veröffentlichen. Wir haben jedoch festgestellt, daß kein solcher Gelegenheitstext entstehen wollte oder konnte. Die Arbeit der Assoziation geht weiter. Die Texte, die in diesem *Brief* und den folgenden von ihr zeugen, werden zeigen, wie weit sie imstande ist, dem Geschehenen Rechnung zu tragen, und wie weit sie trägt.

Berlin, im April 1994, die Präsidentin

Jutta Prasse

Hinrich Lühmann

Der Knabe Eros geht zur Schule. Übertragungsliebe in öffentlicher Anstalt

Ich will aus der Schule plaudern und von der Liebe reden, die dort wirkt.¹ Sie wirkt in besonderer Weise, die Pazzini so faßt: *Wenn Eros Kreide frißt*². Das will sagen, daß Eros in der Schule alles Leidenschaftlichen, Radikalen, Elementaren, ja, des Wölfischen, entkleidet worden ist und allenfalls als Kameradschaftlichkeit, Tanten- und Onkelgehabe und in gebildeterer Tonlage als *pädagogischer Eros* sehr verkleidet wiederkehren darf. Panik, Schreck und Triebe bleiben draußen. Zugleich konnotiert *Kreide* das Staubige, Aktenabgelagerte, das Eros in unseren Anstalten anhaften muß. Ja, man gewinnt den Eindruck, als sei Schule zu dem Zweck eingerichtet worden und als sei ihr ganzer Tagesbetrieb damit beschäftigt, Sexualität und Verliebtheit unter Staub zu ersticken, alles Begehren auszutreiben und damit auch die Wißbegier.

Instrument dieser Zurückdrängung ist das Wissen. Zwar: um seinetwillen besteht die Schule. Aber: Wissensübertragung macht Übertragungsliebe. So muß Schule das, was sie erzeugt, Liebe, mit Hilfe dessen, was sie übermittelt, Wissen, ersticken. Damit das Unregierbare regierbar erscheint, ist nur ein Wissen zulassungsfähig, das sehr eng und eigen aufgefaßt wird: als definierbares Unterweisungswissen, regiert vom Fetisch einer greifbar-

ren und zu erlangenden Vollständigkeit. Dafür bietet sich das Elementarwissen an. Die Gören sollen in der Schule etwas lernen. Rechnen, Schreiben, Lesen. Ja, was denn sonst? – *Raison d'être* jeder Schule. Eine Generation will die nachfolgende auf das verpflichten, was sie für wissenswert hält. Das funktioniert am besten mit dem Benennbaren, dem Bekannten, dem Katalogisierbaren, und so geht es um Übertragung auf einer materialen, quantitativ aufgefaßten, enumerativen Erscheinungsseite des Begriffs. Da die Administration sich dieser »Übertragung« annimmt, im Auftrag der Gesellschaft annehmen muß, wird der Illusion Vorschub geleistet, das zu verabfolgende Wissen sei in toto administrierbar und in toto zu vermitteln. Was für elementares Wissen gelten mag – daß es katalogisierbar, endlich aufzuzählen sei – wird nun, da alles Schulische der Verwaltung unterliegt, administrativ auf alles zu Lehrende übertragen.

Der Schulstoff gibt sich unkastriert. Den Schülern wird Endlichkeit und Geschlossenheit präsentiert. Hier mangelt im Register des begreifbaren Wissens nichts: man kann es haben: schaufelweise, eimervoll. Damit wird eine sehr zeitgenössische Illusion genährt: die der Handhabbarkeit des Wissens überhaupt.

Hierdurch wird, nebenbei gesagt, die Aggression in der Schule genährt, weil die Erfahrung des Fremden, des Anderen, des Störenden ausgesperrt bleibt in einer Illusion der Auflösbarkeit (und sei es per Lösungsheft) und der Verfügbarkeit des Wissens. Wenn Schüler aggressiv werden, dann wohl auch deshalb, weil ihnen die Kastration als Kastration des Anderen im Perfektions-Anspruch des ihnen vorgestellten Wissens vorenthalten bleibt. Dort, wo Schulbuch und Wissensbürokratie immer recht haben, kann Unterrichtsstörung, kann Vandalismus ein Akt der Gesundheit sein: um die geleugnete Kastration einzufordern.

Den Mangel aussparen heißt das Subjekt aussparen. Verräterisch ist das Vokabular mancher Unterrichtsmethodik, wo aus Menschen »lehrende« und »lernende Systeme« geworden sind. Der Durchschaubarkeit und Regierbarkeit des zu verabfolgenden Wis-

sens entspricht, daß man es in bekömmliche Portionen aufteilt, die der Lehrer nach einer durchschaubaren und klaren Strategie aufteilt. Nach einem gewissen Durchlauf durch das »lernende System« Schüler kann gemessen werden, wie erfolgreich die Wissensverabfolgung war. War sie es nicht, so muß durch geeignete Maßnahmen, die das »lehrende System« betreffen, der Erfolg verbessert werden – im Idealfall hin zu *Input = Output*. Welten analer Wonnen. Ganz dem definierten Wissen unterworfenen Schüler sind zwar *sub-jecti*, Unterworfenen, aber keine Subjekte mehr. Gibt sich das Definierte lückenlos und endlich, erstarrt das Subjekt in dieser Signifikanz. Der Schüler hat zu hören, nicht zu fragen – wie trickreich auch immer die Methode ist, je trickreicher die Methode ist. In sogenannten guten Stunden hat der Planende der Schüler Fragen antizipiert und die Stunde so manipuliert, daß eben diese Fragen, das heißt: seine, und nicht die des Schülers fallen – und das heißt keine Fragen. Es gibt keine Fragen mehr, da auf jede denkbare und antizipierbare Frage eine gedachte und antizipierte Antwort bereit liegt. In diesem System ist der Lehrer derjenige, der keine Fragen mehr hat, denn sein Fragen ist ein Abfragen des bereits Definierten. Da, wo die Fragen sich nicht stellen, da ist der Lehrer.³ Zwar – eigentlich hat der Schüler Fragen, eigentlich will er wissen; denn er begehrt. Aber er begehrt nicht das, was in der Schule gelehrt wird, weil dort im Mangellosen nichts ist, wo Begehren sich einhaken könnte. Statt einem begehrenden Anderen (einem also, der in seiner Rede den Mangel nicht leugnet) begegnet der Schüler einem fordernden Anderen: dem puren, dem totalen Anspruch. Er begegnet der Erniedrigung des Begehrens zum Anspruch – und dies erniedrigt ihn, aber auch seine Lehrer.

Zur Manipulierbarkeit des Unterweisungswissens gehört auch, daß seine Vermittlung unter lernpsychologischen Gesichtspunkten betrachtet wird. Man weiß: »mit Spaß« lernt es sich leichter. Da alles machbar ist, muß man auch den Unterricht unterhaltend, lustvoll, freudvoll »machen« können. Das Resultat ist die arrangierte Freude, die hoffnungslos mit der Kurzzeitfreude der Vi-

deoclipis konkurriert. Keiner stellt die Frage, warum, zum Teufel, Schule überhaupt Spaß machen soll. Was zu entzünden wäre, ist ein Begehren; dessen Form ist weder Spaß noch Lust, sondern ein Sich-Plagen.

Der Lehrer ist in der Funktion des Sklaven, der eine Sache schnell, korrekt und möglichst amüsant handhaben soll. Hier ist er ein Sklave des von anderen vorab definierten Buchwissens, das ihm genauso zugemessen worden ist, wie er es seinen Schülern zumessen soll und wird. Daraus folgt aber, daß er selbst ein Abhängiger ist, Schüler auch er, ein guter Schüler, da er den Stoff bis zur Neige gegessen hat, Schüler aber gleichwohl und auf ewig. Auch dies ein Grund dafür, daß Lehrer sich allzu oft wie ihre Schüler kleiden und betragen. Sie sind in eine Geschwisterschaft geraten, wo sie – darüber später – Eltern sein müßten. Das Sklaventum der Lehrer ist nichts Neues: *Paid-Agogos*, Knaben-Führer. Das gesprochene Wissen und das *Savoir faire* sind ja deshalb in der Episteme gebunden worden, damit sie handhabbar würden, manipulierbar – übertragbares Wissen, in die Hände zu legen der Herren. Und in die Hände der Kinder der Herren. Mithin sind Lehrer – in diesem Wissen – beider Sklaven. Und deshalb wird keine moderne Bürokratie, die an die Stelle der Herren getreten ist, je etwas anderes von ihnen wollen als gebundenes Wissen und Sklavenverhalten. Die Schule ist »Dienst« und Leistungsbetrieb.

In ihm regieren Schuldgefühle und Angst. Angst erscheint dann, wenn der Mangel mangelt. Dann, wenn wir einer Geschlossenheit gegenüberstehen, die qua Geschlossenheit ein Genießen zu signalisieren scheint, zu dem wir keinen Zugang haben. Aus Sicht des Schülers ist der Lehrer auf dieser Seite, denn, wenn er gut ist, hat er auf jede Frage eine Antwort (und hat er sie nicht, so hat sie sein Fachbuch). Und weiter: wenn er schon alles weiß, schon alles hat, schon ganz vollkommen und allmächtig ist: wazu fragt er mich dann – was will er dann von mir? Die Antwort kann nur sein: er will mich einpassen in seine Geschlossenheit, die ich ihm durch eine vorab definierte Antwort zu bestätigen habe: er will mich

fressen. Oder: er will mir das nehmen, was mich eigen und anders macht: meinen Mangel. Das Subjekt soll als Subjekt verschwinden. Nun ist es so, daß dem Fülleanspruch des definierten Wissens nie entsprochen werden kann. Selbst wenn der Superschüler, selbst wenn der informierteste Lehrer alle Lehrbücher ausgelernt hat, stößt er an die Grenze des Symbolischen; je weiter er ist, je mehr er gelernt hat, desto näher steht er dem Abgrund des Nichtinreichenden, das von Sprache und schon in jedem Wort ist. Aber ausgeliefert dem Anspruch auf Benennbarkeit und Meßbarkeit und Vollkommenheit, institutionell gehindert, den Weg des Begehrens zu beschreiten, muß er versagen auf eine Weise, die er nicht benennen kann. Das Schuldgefühl ist ein Affekt, der dann auftritt, wenn wir etwas schuldig bleiben müssen. Dies geschieht notwendig dann, wenn wir in unserer Entwicklung auf einen Platz geraten, wo wir zum Beispiel der Mutter zu einer Vollkommenheit verhelfen sollen, die wir nie einlösen können. Eine der Leistungen gelungener Kastration ist es, sich dem Anspruch der Fülle nicht zu unterwerfen, sondern zu begehren. Als diffuses Schuldgefühl kommt uns diese Urschuld jedoch zurück, wenn wir einem Anspruch ausgesetzt sind und ihm nicht ins Begehren ausweichen können. Diffus ist dieses Schuldgefühl, weil diese Totalität nie zu erreichen und es nie genug und recht ist, was man liefert, und es unklar bleibt, was man zur Vollkommenheit liefern sollte. In diesem Sinne bleiben alle etwas schuldig: der Lehrer der Institution; der Schüler dem Lehrer; beide einem als total verstandenen Wissen.

Ausweg des Lehrers mag die Flucht ins Private sein, das Warten auf die Ferien. Der nahezu »gesunde« Ausweg vieler Schüler ist »Wissensanorexie«. Die, sagen wir, leibliche Anorexie, der wir immer häufiger bei den jungen Leuten begegnen, hat etwas damit zu tun, daß die Kinder bereits in einer angeblich rißlosen Welt des totalen Anspruchs, aber auch der totalen Bedürfnisbefriedigung leben, die das Begehren zu ersticken droht. Und damit das Begehren nicht erlischt, entzieht sich das Kind jeder Fülle des Anspruchs und der Befriedigung, es hungert, es ißt das Falsche: das

Nichts. Diesen Vorgang können wir übertragen auf das Lernen in einer als Füllewelt verstandenen Unterweisung. Die Lernverweigerung ist hier der einzige Weg, etwas von Begehren zu retten.

Die Unterweisungsschule ist eine Einladung an den Zwangsneurotiker.⁴ Eine als potentiell durchschaubar gedachte, ganz und gar zu erlangende und handhabbare und triebebändigende heile Welt des Wissens ist auch die Wunschwelt des Zwangsneurotikers, der die Folgen der erlebten Kastration leugnen oder vergessen machen möchte. Ordnungswut, Anordnungslust, Hierarchisierungsfreude, Lernzieltaxonomien und so weiter: sie dienen als Maßnahmen gegen den *Horror vacui* des Zwangsneurotikers und vor allem als Maßnahmen gegen das, was vom *Genießen* in unser Alltagsleben herüberscheinen könnte. Ihm graut vor der *Jouissance*. Vor der eigenen sowieso, wenn es denn eine »eigene« *Jouissance* gibt, aber insbesondere vor der *Jouissance* des anderen. All seine Maßnahmen zielen darauf ab, den anderen durch Fesselung zu retten. In diesen Wintertagen des wenigen Schnees sah ich Kolleginnen und Kollegen an die Fensterscheiben unseres Lehrerzimmers gepreßt, bleichen Gesichts und voll Zorn über die schlappe Schulleitung, weil man das Schneeballwerfen nicht untersagt hatte. Sie hatten einfach Angst; Angst vor der quietschenden Wollust da unten. Angst vor dem Genießen. Überließe man sich allem, wozu man Lust hat, wohin kämen wir denn da?

Eine aparte Freude wird dem Lehrer dadurch geboten, daß er sich in der Anforderungsschule auf den Über-Ich-Platz begeben kann. Das Über-Ich als Ort des puren Anspruchs ist das mächtigste Mittel, die Kastration zu leugnen. Im permanenten Bemängeln dessen, was das Subjekt tut, hält es ihm wie einem Esel die Lockmöhre der eigentlich zu erzielenden Vollkommenheit fordernd vor die Nase und macht es damit traben. Das sind also nicht so sehr die Sprüche von Papa und Mama, die sich freilich dort einnisten. Von diesem Platz her wird die Hinfälligkeit, Mangelhaftigkeit all dessen, was es leistet, völlig zu Recht bemeckert, zu Recht, weil es die adäquate Leistung nun einmal nicht geben kann. Dieser Platz, den

das Postulat des Ideals dagegen hochhält, sichert dessen Existenz in der Form von Behauptung und Anforderung. Das kann übrigens zum Scheitern des nur netten Lehrers führen. Indem er vom Über-Ich-Druck entlastet, macht er den Gören nur Angst, weil er damit den Garanten der Heilheit, das anspruchsvolle Über-Ich, entwertet hat.

Nun entspricht dieses Horrorszenario zwar dem papiernen und organisatorischen Niederschlag von Schule, nur in diesem Register kann sie administrativ artikuliert werden. Die Wirklichkeit aber ist etwas anders. Denn Schule kann nicht nur Ort von Unterweisung sein; das ist schlicht unmöglich; *bon gré mal gré* wird sie von einem ganz anderen Wissen beherrscht, das die Gleichsetzung von Wissen und Gewußtem stets und ständig konterkariert, das aber seinem Wesen nach nicht regulierbar und nicht in die Fixierungen der Rahmenpläne zu gießen ist.

Denn es wird geredet. Und mit der Rede kommt die Welt des Begehrens. Wenn wir auch nur das Maul aufmachen (und wähten wir uns auch in dem schönsten Klarheitsdiskurs bekannten Wissens): dann entfährt uns mit der einen eine ganz andere zweite Rede, von der wir Redenden wenig oder gar nichts wissen und ahnen, die aber von anderen gehört (wenn auch nicht unbedingt »begriffen«) wird und auf jeden Fall ihre Effekte macht. Diese Wissensproduktion ist eine Funktion nicht der Curricula, sondern des Redens; insofern lehrt jeder, der spricht – vorausgesetzt, da ist mindestens einer, der hört.

In dieser Rede ist Schule ein Ort der Liebe und dies in zwei Richtungen. Schülerinnen, Schüler schwärmen für das Lehrpersonal; Lehrer lieben ihre Schülerinnen, ihre Schüler. Verbreitet ist die Auffassung, daß die jungen Leute für ihre Lehrer schwärmen. Sie kennen wahrscheinlich Freuds freundlichen Text über seine Lehrer:

»Wir bewarben uns um sie oder wandten uns von ihnen ab; imaginierten bei ihnen Sympathien oder Antipathien, die wahrscheinlich nicht bestanden, studierten ihre Charaktere und bildeten

oder verbildeten an ihnen unsere eigenen. Sie riefen unsere stärksten Auflehnungen hervor und zwangen uns zur vollständigen Unterwerfung; wir spähten nach ihren kleinen Schwächen und waren stolz auf ihre großen Vorzüge, ihr Wissen und ihre Gerechtigkeit. Im Grunde liebten wir sie sehr, wenn sie uns irgendeine Begründung dazu gaben; ich weiß nicht, ob alle unsere Lehrer dies bemerkt haben. Aber es ist nicht zu leugnen, wir waren in einer ganz besonderen Weise gegen sie eingestellt, in einer Weise, die ihre Unbequemlichkeiten für die Betroffenen haben mochte. Wir waren von vornherein gleich geneigt zur Liebe wie zum Haß, zur Kritik wie zur Verehrung gegen sie. [...]

Diese Männer [...] wurden uns zum Vaterersatz. Darum kamen sie uns, auch wenn sie noch sehr jung waren, so gereift, so unerreichbar erwachsen vor. Wir übertrugen auf sie den Respekt und die Erwartungen von dem allwissenden Vater unserer Kindheitsjahre; und dann begannen wir, sie zu behandeln wie unsere Väter zu Hause. Wir brachten ihnen die Ambivalenz entgegen.«⁵

Freud schreibt: »Wir übertrugen auf sie den Respekt und die Erwartungen von dem allwissenden Vater unserer Kindheitsjahre«, und führt damit einen in der psychoanalytischen Praxis vielfach geschundenen Begriff ein: *Übertragung*. Effekte der Übertragung sind Respekt, Liebe und auch Haß, und sie entsteht in einem sehr spezifischen Zusammenhang – in dem Zusammenhang des Wissens: »Erwartungen von dem allwissenden Vater«, heißt es. Der Verlauf des Textes zeigt, daß dieses Wissen nicht das tatsächliche Wissen, sondern ein dem Vater, den Vätern *unterstelltes* Wissen ist. Dieses unterstellte Wissen wiederum ist total. Es ist ein unterstelltes – nicht gebundenes und nicht ausgewiesenes – Wissen von der Fülle; ein Wissen von der *Jouissance*.

In die Position dessen, dem Wissen unterstellt wird oder besser: dessen, der dem Wissen unterstellt wird, gerät ein jeder, der einem anderen Bedeutungen formuliert. Vielleicht, frage ich mich, gehört dazu die Verquickung oder die unterstellte Verquickung mit einem Anspruch. Vielleicht genügt es, einem Anderen mit einem

Anspruch entgegenzutreten oder sein Verhalten so lesen zu lassen, daß Wissensunterstellung und damit Übertragung zustandekommen. Die Illusion, die sich herstellen kann und allermeist herstellt, ist die, daß dies wiederum ein handhabbares, sagbares Wissen und daß der, dem die Übertragung gilt, sein Meister, daß es »sein« Wissen und ihm verfügbar, von ihm auszuteilen sei. Von diesem Wissen wird zugleich angenommen, es sei ein Wissen über mich. Mein Wissen, das immer des Anderen ist, findet seinen Support in der Figur einer anderen Person, die sich (oft nicht ohne ihr eitles Zutun oder qua Amt oder familialer Funktion) als Wissensträger anbietet. Dieses unterstellte Wissen als ein Wissen von mir wäre das, was mir zur Vollständigkeit fehlt. So meine ich, bei der anderen Person, die mir das Andere repräsentiert, sei mein Teil. Als Effekt dieser Konstellation stellt sich ein Affekt ein: Verliebtheit. Sie ist das Sehnen nach dem zur Gänze Nehmen und zur Gänze Geben dessen, was am Ort des unterstellten Wissens sich verspricht. Nie einzulösen und deshalb immer glimmend, weil jedes artikulierte Wort zu kurz greift: verfehlt. Und deshalb zu immer erneuter Produktion des Gebens und Nehmens anstiftend. Hier ist der Ort, wo statt des mordenden Anspruchs das Begehren lebt. Was machte einen Alkibiades zum Erastes des Sokrates? Sokrates wußte nichts Gewisses. Sein Fragen war kein Abfragen. Hat dieses den Hintergrund eines geschlossenen und verfügbaren Wissens, erfolgt jenes aus Unwissenheit, die sich an allem Sicherem stört. Damit wird er zum Begehrenden; und jeder Begehrende lädt seinen Nächsten ein, in ihm, dem Begehrenden, sein Geheimnis zu finden, als dessen unbewußter Besitzer, als dessen Behältnis er aufgefaßt wird. Was er sagt, wird gehört in Referenz auf dieses Unbekannte in ihm. Als wäre es ein Wissen dieses Unbekannten. Und dieses Unbekannte in einem jeden ist die unmögliche *Jouissance*. Sokrates wiederum sucht in Alkibiades weniger den Begehrenswerten, sondern er sucht in ihm den Begehrenden, also den, dem etwas mangelt. Er begehrt also den Mangel in ihm. Und Alkibiades kommt in die gleiche Position. Dann nämlich, wenn es ihm nicht mehr um das Zeichen, den eri-

gierten Penis des Sokrates, geht, sondern um die *agalmata*, causa seines Begehrens, von denen der weise Sokrates sagt, er besitze sie nicht.

Ich bin überhaupt nicht sicher, ob Freuds nettes Bild vom Lehrer als Gegenstand der Übertragungsliebe heute zutrifft, ob es je zutreffen hat. Manchmal denke ich, es handelt sich um ein verräterisches Wunschbild der Älteren, die sich auch im hohen Alter und eingetrocknet noch geliebt, ja, begehrt sehen wollen von jungen Menschen. Nach meiner Beobachtung gibt es durchaus Verliebtheiten von Jungen und Mädchen in ihre Lehrer: aber für den Alltag gilt: daß der Lehrer sich glücklich schätzen darf, den die Gören immerhin »nett« finden. Das ist einer, vor dem sie keine Angst zu haben brauchen, einer, dessen Unterricht fröhlich grundiert ist, der mal fünfmal grade sein läßt, einer, der auch, wenn er viel fordert, den jungen Menschen in jeder Situation ihr Gesicht läßt. Mehr, denke ich, ist selten drin. Im erzwungenen Rekurs auf das Unterweisungswissen, in der alltäglichen Erniedrigung unseres, der Lehrer, Begehrens zum Anspruch, aber auch in der Konkurrenz zur Alltagswelt der Kinder bedarf es schon großer Verblendung und Glaubenskraft, von den Altgewordenen ein Wissen über die *Jouissance* zu erwarten. Anders ist das vielleicht bei den ganz jungen Lehrern, denen, die noch nicht im Unterweisungswissen erfroren sind, die selber noch suchen und deren Körpersprache noch einiges »verspricht« – aber eine weise Schulbehörde stellt derart gefährliche Menschen kaum mehr ein.

Was aber spricht dagegen, die Freudsche Figur umzudrehen? Nämlich so: daß es der Schüler ist, dem ein Wissen unterstellt wird, und daß ihm gegenüber der Lehrer in der Übertragung steckt.

Nehmen wir als Beispiel die älteste Lehrprobe, die uns überliefert ist: des Sokrates Unterweisung, die er einem unwissenden Sklaven zuteil werden läßt. Eine Lehrprobe ist dieser Textabschnitt, weil die Unterweisung vor den Augen eines Anderen, Menon, stattfindet. Eine Unterweisung ist sie, weil ganz wie bei heutigen Lehrproben das zu Begreifende eindeutig in Lernzielen formu-

lierbar ist und weil diese Lernziele sich ganz im Bereich des damaligen Unterweisungswissens bewegen. Der Sklave soll lernen, daß die Diagonale eines Quadrats die Grundlinie des doppelt so großen Quadrats ist. Innerhalb des bekannten Wissens war freilich nur eine zeichnerische Lösung des Problems möglich; des Sokrates Formulierungen verraten aber, was ihn eigentlich beschäftigte: das *Ausrechnen* der Länge dieser Diagonalen. Die Länge dieser Strecke war aber im bisher verwendeten Zahlensystem der rationalen Zahlen nicht auszudrücken. Das Resultat von $\sqrt{2}$ ist eine irrationale Zahl. Gewiß war nur, daß hier eine Lücke im geschlossenen System der pythagoreischen Ordnung aufgerissen war, die in diesen Jahren noch bestand. Und des Sokrates »Sage mir, Knabe!«, sein »Rechne mir aus!« ist nichts weniger als ein Anspruch an den Sklaven, er möge ein Wissen produzieren, das diese Lücke flickt. Ein absurder Appell, gewiß. Gleichwohl das Agens dieser so rationalen Lektion. Sie zeigt, daß der Lehrer hier von einer Wißbegier getrieben wird, deren Ziel ein Schließen ist, und daß in seinem Reden eben dieses Begehren als Substrat seines im bekannten Wissen angesiedelten Fragens mit seinen vorab klaren Antworten besteht.

Kuriose Wendung! Die Wißbegier erscheint hier demnach nicht auf Seiten des Schülers, sondern auf Seiten des Lehrers. Dieser unterstellt dem Schüler ein Wissen, das jener nicht hat.

Was hier für Sokrates zu zeigen ist, warum soll das nicht für jeden Lehrer gelten? Ob er will oder nicht, er ist in derselben Situation. Was auch immer er bewußt erfragt – er fragt und ist im Register des *Sage mir, Knabe* und fragt damit mehr, als er zu erfragen und als er abzufragen wähnt. Damit ist, weil er redet und weil er in der Rede fragt, dem Anderen mithin sein Rätsel vorproduziert, der Lehrer immer auch im Register des Redewissens, das die Umseite jeder belehrenden Reproduktion des Konventionswissens ist. Weil er fragt, ist der Lehrende in der Figur der Hysterie: der Hysterische wendet sich an einen Anderen, den er vorerst zu seinem Meister macht – unter der Bedingung, daß er ihm ein Wissen produziere, genauer: ein Wissen, das der Wißbegier des Subjekts antwortet. Und

damit ist der Lehrer in der Übertragung, noch viel deutlicher und gründlicher als die Schüler; und damit ist er verliebt. Er, der Alte, er ist in jener Liebe, die Freud den jungen Gymnasiasten zusprach. Das Kind ist hier auf dem Platz der Vaters, der Vater ist das Kind. Welche *Père-Vertierung*!

Bevor wir dem im einzelnen nachgehen, lassen Sie uns zur schnellen Bestätigung dieser Behauptung ein wenig auf der Ebene der Phänomene verweilen. Der Lehrer liebt seine Schüler. Das tönt banal. Bravo, wird man vielleicht aus der konservativen Ecke rufen: Genau das soll er ja auch tun; dafür wird er bezahlt. Werden Prostituierte auch. Aber das meint unser Zwischenrufer ja nicht. Was er meint, darf er nicht wissen; genauer befragt, wird er etwas in der Richtung von Hätschelpädagogik oder liebevoller Zuwendung oder liebevoller Strenge und so weiter sagen. Er wird ähnlich reagieren wie vor Freud, aber auch noch heute eine erschreckte Öffentlichkeit den Begriff »Liebe« in der Familie verstanden hat und versteht: süß, zart, eiapopeia – nicht panisch, nicht inzestuös, ganz asexuell. Aber Panik, Inzest und Sexualität grundieren unser Verhältnis zu den Schülern. Lesen Sie Herbarts Ergießungen an und über seinen Schüler Karl.⁶ Und was sehen wir in den Schulen, in den Gängen und in den Klassenräumen? Da wird gebalzt, daß die Federn fliegen. Natürlich: der Lehrer will anerkannt sein, das heißt: will geliebt sein. Das heißt, er buhlt um die Zuneigung seiner Herrschaft, der Schülerinnen und Schüler. Und, was er am schwersten erträgt, wie jeder, der liebt, das ist Kritik. Wie oft hören wir im Lehrerzimmer Klagen, deren Vokabular man nur wenig drehen und entblättern muß, um zu verstehen, daß es schlicht um ungelohnte und enttäuschte Liebe, um Minne und Dienst geht. Und in der Einschätzung der Schüler waltet selten Realismus; sondern vielmehr das, was bei Freud die alltägliche Überschätzung des Liebesobjektes heißt. Diese Überschätzung ist in einem anderen begrifflichen Gewande genau dies, was Pädagogen antreiben soll. Geht es doch, wenn man von Bildung spricht, angeblich darum, das entwickeln zu helfen, was in dem Schüler gleichsam noch als zu entfaltender Kern

ruht; er muß wachsen im Hinblick auf ein Bild, ein Ideal, das er erreichen soll. Wir sehen in ihm also nicht das, was er ist, sondern das, was er sein wird, sein sollte.⁷ Mit der Einführung des Futurums wird das eigentliche Liebesverhältnis erträglich, denkbar gemacht. Das, was ein zulässig geliebter Mensch, Gatte, Freundin, Freund, uns schon jetzt zu sein scheint, soll durch unsere Befruchtung das Kind künftig sein. So lieben wir denn das Künftige in ihm und können uns die unerlaubten Gefühle in der Gegenwart bereits gestatten, weil wir uns, weil wir ihm weismachen können, sie gälten seiner Zukunft. So ist der pädagogische Eros eine Lüge. Netter gesagt: eine Täuschung – wie alle Liebe. Täuschung, die sehr bald ein Ende hat, sobald das Schulverhältnis aufgehoben, kein Wissen mehr zu verteilen, zu erhoffen ist. Spätestens nach fünf Jahren beim ersten Klassentreffen, wenn uns am Biertisch der geniale Aufsatzschreiber als dicklicher Standesbeamter, die vielversprechende Klavierspielerin als hektische Fremdsprachensekretärin, der blitzgescheite Mathematiker als böszüngiger Hilfsassistent gegenüber sitzen – kurz, als anständige und völlig ehrenwerte Normalbürger und Spießer, die wir selbst doch auch nur sind. Und wir begegnen ihnen da, wie wir abgelegten Geliebten begegnen – etwas amüsiert und enttäuscht; enttäuscht auch über uns selbst, und können kaum mehr verstehen, was wir einst in ihnen gesehen haben.

Die jungen Leute sind nicht minder geeignete, ja sie sind besser geeignete Objekte der Übertragung als Arzt und Pfarrer und Analytiker oder gar Studienrat. Außerhalb des Unterrichtes schwitzt ihnen Begehren aus den Rippen: sie sind auf der Suche; sie sind Sokrates; ihre drängenden außerunterrichtlichen Fragen, die Brüchigkeit ihrer Diskurse sind Lichtjahre entfernt von der Geschlossenheit unseres kodifizierten Wissens und lassen uns ein anderes Wissen wittern; und ihre Sexualität, die in der Schule zwar verpönt ist, von der wir aber in matter Erinnerung wissen, welchen Stellenwert sie im Jugendalter hat – das alles macht uns, ob wir wollen oder nicht, unterstellen, sie, die Jungen und Mädchen, sie hätten ein Wissen von der *Jouissance*. Deshalb lieben wir sie, und deshalb

buhlen wir um ihre Zuneigung. Vielleicht ist dies auch ein Grund, weshalb wir ihnen im Gewande der abfragenden Unterrichtspraxis so viele Fragen stellen, nicht aufhören können zu fragen, wie ein Kind mit seinen Warum-Fragen.

An dieser Stelle reagiert der zwangsneurotische Lehrer mit Angst, und er verhindert mit Hilfe seines fertigen Wissens das hier zur Artikulation anstehende Wissen. Dieses Wissen will er nicht. Ganz anders der hysterische Lehrer. Durch eine kleine Drehung unterscheiden sich beide Dialekte. Wo der Zwangsneurotische das Verfehlen, den Mangel mit Hilfe des definierten Wissens ausschließen, nicht zur Kenntnis nehmen möchte und auch seine Nebenmenschen zu binden versucht, da treibt der Hysterische seine Mitmenschen dazu, daß sie den Mangel durch ihr Wissen, durch Wissensproduktion zu füllen versuchen. Das dort auszuschließende Genießen soll hier erreicht werden – vom anderen, im Auftrag des Hysterischen. Das in meinen Augen »Positive« dieses Dialektes kann darin liegen, daß die strukturelle Unmöglichkeit der Fülle von den Hysterischen erfahren, erkannt und in das Spiel mit eingebaut wird: indem sie die Resultate für ungenügend und nicht hinreichend erklären. Der Hysterische muß wollen, daß der andere begehrt (das macht ihn oft genug unerträglich), während der Zwangsneurotiker dies unterbinden muß.

Die Hysterischen wollen, daß der Partner begehrt; und sie sind es, die ihm den Inhalt seines Begehrens vorschreiben. Damit erniedrigen sie beider Begehren zum Anspruch. »Nicht wahr: das ist es, was Du willst ...«, »Nicht wahr, das interessiert dich. ...« und schärfer: »Interessier dich doch endlich«, sind Sätze, die uns aus ihrem Mund vertraut sind. Die Hysterischen wollen den vollkommenen Anderen, der weiß. Und so wenden sie sich, Auskunft und Erkenntnis und Einsicht heischend, an die Meister; mangelt es an Meistern, erkiesen sie sich einen Unglücklichen, den sie zum Meister erklären oder als Herrn behandeln. Sie quetschen ihn buchstäblich in die Ecke, drängen ihn an den Fuß der Mauer und nötigen ihn, das abzusondern, was sie von ihm verlangen: Wissen, Potenz,

künstlerische Produktion. Das zu Wissende ist das Wissen, das sie an sich selbst nicht begreifen, das ihnen selbst fehlt. Sie präsentieren sich, ihren Körper, ihre Rede, ihr Schicksal als das Rätsel, zu dessen Lösung der andere den Schlüssel bringen soll. Aber, mit der Marke der Unmöglichkeit. Nichts von dem, was er apportiert, darf genügen, nie ist er potent genug, nie wird sein Wissen hinreichen. Begehrt er gar *wirklich*, und das hieße, aus dieser Dyade hinaus wollen, so spielen sich die wildesten Tragödien und Kämpfe ab. Der da apportiert, wird, wiewohl zum Herrn erklärt, doch stets entthront und zum Versagen bestimmt. Es geht auch gar nicht anders, weil das Beanspruchte: die Fülle, von Struktur nicht sein darf und nichts aber auch gar nichts hinreichen kann.

In diesem hysterischen Register bewegt sich ein Großteil unserer Lehrerschaft – und am perfektesten jener Teil, den wir als »guten« begeisternden, mitreißenden Lehrer erleben. Und umgekehrt: auch Schüler können in diese hysterische Struktur gepreßt werden. Der »gute« Lehrer »exhibitioniert« sich, stellt sich, seinen Körper und sein Reden aus. Er setzt sich in Szene, präsentiert sich den Schülern auch und gerade im körperlichen Register, frozelt, macht sie an, kurz, er »flirtet« mit ihnen. Er begegnet ihnen wie die Hysterika ihrem Meister. Dies ist dem Unterrichtsgeschehen sehr förderlich. Da er es nicht erträgt, unbeachtet zu sein, balzt und buhlt er, bis er die Aufmerksamkeit aller besitzt, und er fällt in trübste Depression oder wird böse aggressiv, wenn sein Zauber nicht fängt, sein Rätsel nicht interessiert.

Der Vollständigkeit halber will ich noch eine weitere Drehung dieser Struktur verzeichnen, die aber meines Wissens heutzutage selten geworden ist. Sie findet sich eher im Universitätsseminar, aber auch gelegentlich an der Schule: Hier produziert der Schüler, von einem »kalten« und sich gleichgültig gebenden Lehrer, durch äußere Umstände oder durch eigene Entschließung in die Produktionsnot gebracht, und sagt, in welchem Gewande auch immer, was er weiß. Was er produziert, ist für eine Instanz bestimmt, die verschlossen bleibt und wenig oder kaum reagiert.⁸ Diese In-

stanz kann ein Publikum sein oder auch ein Meister (Cage berichtet, Schönberg habe so »unterrichtet«). Das Rätsel, das sich in dem Produzierten artikuliert, wird durch keine Antwort der Anderen, für die und vor denen es produziert wird, gelöst. Auch dieses Lehrverfahren funktioniert, es gibt Lehrer, die so vorgehen, indem sie sich selbst auf die pure Nötigung reduzieren, die den Schüler zur Produktion eigenen, nicht vorgefertigten Wissens bringen soll.⁹

Zurück zum hysterischen Lehrer. Sein Fragen und Drängen, seine Brillanz ist von Fragen unterfüttert: »Sage mir, wer ich bin, wie ich bin, was ich bin, sage mir meine Wahrheit«: Fragen der Sphinx, Fragen der ersten Damen Freuds. Antwort wird von den Schülern, Kindern und Jugendlichen, erwartet: ihnen wird Wissen unterstellt. Sie sollen Meister sein, wo sie ohnehin von Struktur die Herren sind.

Dies kann zu einem als fruchtbar empfundenen kreisförmigen strukturierten Ablauf führen. In einem ersten Schritt präsentiert der Lehrer sein Rätsel, das sich in seinem Körper, seiner Gestik, seiner Rede manifestiert. Er bedrängt die Schüler, ihm dieses versteckte Wissen zu deuten. Kurzschlüssig – und bei manchen bleibt der Prozeß hier stecken – kann die Antwort lauten »Toll sind Sie!«. Dies genügt nicht und stachelt den Hysterischen zu weiteren Produktionen an. Denkbar ist aber, daß die deutende Reaktion des Schülers zu eigener Rede führt, die nun das Verhältnis umkehrt: jetzt, im Antworten auf des Lehrers Frage, produziert auch der Schüler sein (vom Lehrer ersehntes) Wissen. Ist es denn irgend authentisch, geschieht dies wiederum in unbegriffener Rede, die jetzt den Lehrer (oder andere Schüler) zu Meistern macht, die des Rätsels Lösung artikulieren sollen. Diese wechselseitige Unterstellung von Wissen, die permanenter Prozeß ist, hat den Effekt einer Übertragungsliebe, die mutuell ist.

So verlaufende Stunden werden als fruchtbar empfunden und als angenehm. Man spricht von einem »affektiven« Klima. Lehrer und Klassen, mit denen dies zu erzeugen möglich ist, sind beliebt. Aber: man verwechsle den Effekt des Lehrens, die Übertra-

gungsliebe, nicht mit dem Ziel des Lehrens: daß traditionelles Wissen überliefert werden und neues Wissen sich artikulieren soll. Es genügt nicht, daß es nett und hitzig in der Stunde zugeht. Das Wohlbefinden der Beteiligten kann nicht das Ziel von Schule sein, sondern ist erfreuliches Beiwerk. Und wie in der Kur darf die Übertragung nicht genossen, sondern sie muß gehandhabt werden. Dazu gehört zunächst, daß der Lehrer als der Verantwortliche den Prozeß unterbrechen, das Gesprochene beurteilen und Ergebnisse »sichern« kann. Noch wichtiger ist aber, daß der Lehrer diesen Prozeß zu verlassen in der Lage ist, sich entziehen kann, zu begreifen und zu zeigen vermag, daß die Übertragungsliebe nicht ihm als Person galt, sondern ein Effekt der Wissensproduktion gewesen ist. Und – vielleicht am schwersten – auch den Schülern zu zeigen, daß er sie nicht liebt, sie nicht mehr oder nicht weniger mag als andere Menschen auch, mit denen er Umgang hat.

Geschieht dies nicht, dann kommt es zu obturierenden Klebrigkeiten. Dann nämlich, wenn man einander im rotbäckigen Hin und Her nur »toll« findet, einander in dieser Wahrheit, die keine ist, deutet. Hierher gehören auch jene Lehrer, die ihre Schüler glauben machen, sie, die Lehrer, besäßen Wissen. Sie begründen über die Schulzeit hinaus währende Klebrigkeiten und hindern die Schüler, ihr eigenes Begehren zu finden und den Lehrer abzulegen.¹⁰ Diese Lehrer *nehmen* den Platz eines Meisters. Aber Meister ist nicht, wer die Anerkennung seiner Schüler saufen muß.

Gewiß, Schule muß instruieren, aber ich denke, sie muß vor allem die Schüler das Kantsche »Wage zu wissen« annehmen machen und dies in seiner Form des »Wage zu begehren« – im sich artikulierenden Wissen, denke ich, sind beide Ausdrücke synonym. Kein größeres Begehrens-Hindernis als Andere, die sich muttergleich als Fülle in den Weg stellen, statt beiseitezutreten, statt sich zu entziehen, statt sich selbst als Mangel-Behaftete zu entdecken. Warum einen Mantel für Noah?

Das Ungenüge, das ganz substantiell zum Diskurs der Hysterischen gehört, ist wichtig. Bei Sokrates hatte es die Form der

Adnullierung aller Setzungen, die im Laufe eines Gespräches aufschienen. Die Unmöglichkeit der Erfüllung und der Jouissance ist ja von Struktur; und jede Wahrheit, jeder Satz, den die Schüler uns über uns sagen können, hält nur, wenn er wieder in Bewegung gebracht wird. Das heißt, der Lehrer darf ihn für sich nicht gelten lassen. Die obturierende imaginäre Fülle, die für den Moment in dem Aufscheinen, warum nicht: einer Wahrheit? Glanz macht und Genuß, sie muß weichen, indem der Lehrer am Ende weicht, ausweicht, adnulliert. Indem er dem Schüler nicht gestattet, seinen Liebesanspruch durchzusetzen, verweist er ihn aufs Begehren. Damit vollstreckt er die Unmöglichkeit der Erfüllung des Anspruchs, und das ist die Kastration, die in der puren Unterweisung, wo alles erreichbar ist, geleugnet wird. Hier kann das erforderliche Lehrerverhalten nur negativ bestimmt werden als Vermeiden der Fülle; besser: als das Erzeugen und Aufheben der Fülle in einem Fortschreiten, das ein Sich-Entziehen ist. Der Lehrer darf die Verführung nicht annehmen, die ihm aus der Unterweisungsschule und aus dem hysterischen Diskurs zuwächst: einer zu sein, der ein festes oder ein »schönes« Wissen haben oder entwickeln soll. In einem ersten Schritt geschieht dieser »Entzug« ohnehin – alles Begrifflichmachen tötet die Fülle und die Unmittelbarkeit. Aber diese Einführung in die symbolische Ordnung ist erst dann gelungen, wenn die Identifikation entfällt und die defaillante Andersheit des Anderen, zum Beispiel die des Lehrers, ertragen wird.

So bezeichne ich denn das Begehren des Lehrers als »elterliches« Begehren und will damit folgendes sagen: Der Lehrer gehört zu den kastrierenden Instanzen des Lebens, freilich ohne in die elterliche Konstellation eingebettet zu sein, an deren Stelle eine schwache Institution getreten ist. Kastration heißt nicht, den Wiwimacher zu demontieren. Das wäre die perverse Lesart, die stets das, was von Struktur ist, nur dinglich zu fassen vermag. Kastration ist im Übergang vom Anspruch zum Begehren. Der gelingt dort, wo wir ertragen, daß das Symbolische, aber auch das Imaginäre haltlos sind. Das haben wir zu erkennen und dann zu ertragen am Anderen.

An ihm, an der Mutter erst, dann am Vater, schließlich am Lehrer. Wie die Eltern (und wie ein Analytiker) fällt der Lehrer unter das Inzestverbot – das Verbot der erfüllten und erfüllenden Liebe, das ist die verbotene Unzucht mit Abhängigen. Das Begehren des Analytikers ist, daß der Analysant begehren möge. Ich meine damit das Zuwarten, Einhelfen, Deuten, daß das Subjekt endlich sprechen macht auf eine begehrende, nicht mehr Anspruch stellende oder jammernde Weise. Das ist auch der Eros der Pädagogen; es ist der Eros des Sokrates, der dem Alkibiades nicht unter die Decke folgte. Es ist auch eine Haltung des Verlustes; eine elterliche Haltung. Auch ein Warten im Wissen, daß dieses Begehren anfangs und bei manchen bis ans Ende nur punktuell zu hören sein wird. Sie sehen, ich nähere mich sehr banal einem letztlich elterlichen Begehren, das den Pädagogen regieren sollte. Dies bestätigt Freuds Gleichsetzung von Lehrern und Eltern. Der Lehrer, indem er symbolisiert, löst vom Glauben, vom Fürwahrhalten, von der Unmittelbarkeit; er repräsentiert das »väterliche« Nein. Es handelt sich um ein Begehren, das nicht fern dem des Analytikers ist. Und wenn es gelingt, dieses Begehren des Pädagogen von der Warte der Psychoanalyse genauer zu fassen, dann, denke ich, haben wir etwas aus der mit Ferenczi, Pfister und Aichhorn begonnenen »Anwendung« der Psychoanalyse auf das pädagogische Feld gewonnen.

Anmerkungen

- ¹ Der folgende Vortrag wurde am 4.3.1994 in einem Colloquium der *Psychoanalytischen Assoziation Die Zeit zum Begreifen* gehalten. Das Colloquium stand unter dem Thema »Übertragungsliebe«; es wurde geleitet von Claus-Dieter Rath. Der Vortrag wurde frei gehalten; die hier veröffentlichte Fassung ist eine eilige und additive Ausarbeitung der Notizen. Dies ist nicht nur der knappen Zeit geschuldet. Mir will es bis heute nicht gelingen, mehr als Rapsodisches zu diesem Thema zu sagen. Vielleicht bin ich – Lehrer und Psychoanalytiker – zu sehr involviert, vielleicht – aber warum? – ist eine andere Bearbeitung nicht möglich.
- ² Karl Josef Pazziini (Hg.): Wenn Eros Kreide frisst. Anmerkungen zu einem fast vergessenen Thema der Erziehungswissenschaft. Essen: Klartext-Verl. 1992 (Edition Hermes, Bd. 3)
- ³ Vgl. Lacan, Seminar L'angoisse, Sitzung vom 13.3.1963
- ⁴ Das nur in diesem Zusammenhang Wichtige findet sich in: H. L., Zwang und Panik. In: *Briefe der Psychoanalytischen Assoziation Die Zeit zum Begreifen* Nr.12 vom 8.10.1993, S.16–35, v.a. S.25 ff.
- ⁵ Zur Psychologie des Gymnasiasten. GW X, S.204 ff.
- ⁶ Pazziini, a.a.O. S.23 ff.
- ⁷ Ein Thema für sich: der Terrorismus dieses Bildungsgedankens.
- ⁸ Diese Figur des »Lernens« und Produzierens wird sehr genau von Kleist analysiert. »Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden«: dort ist es die notwendig schweigende Figur des Anderen, die »inhaltlich« nicht reagiert, in deren Anwesenheit das Subjekt sich zur Produktion nötigt.
- ⁹ Dieses Verfahren liegt letztlich auch der Methode Jacotots (1770–1840) zugrunde, die die pädagogische Diskussion in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts in Frankreich (aber nicht nur dort) beherrschte.
- ¹⁰ Freud a.a.O. S.205: »Bei vielen führte der Weg zu den Wissenschaften nur über die Personen der Lehrer; manche blieben auf diesem Weg stecken und einigen ward er auf solche Weise dauernd verlegt.«

Jutta Prasse

Schule, Assoziation Ein Besinnungsaufsatz nach der Schulzeit

Ich habe mich immer als zur Faulheit neigend verstanden. Ich arbeite, wenn ich »muß«, was – zum Glück – nicht heißt, daß es mir dann nicht auch Spaß machen würde. Aber wenn ich nicht »muß«, arbeite ich nicht. Es braucht einen anderen, andere, die auf meine Arbeit zählen. Daher war ich in der Schule unendlich faul und stolz darauf, mich in dem weitesten Maße, das noch irgendwie ein Jonglieren erlaubte, um die Hausaufgaben zu drücken. Denn schließlich zählte dort niemand auf meine Arbeit. Die Lehrer paßten auf, ob sie gemacht wurde oder nicht, was etwas ganz anderes ist. Daraus wurde ein sportliches Spiel: Wie weit konnte ich gehen, bevor ich erwischt wurde? Die Lehrer spielten dieses Spiel, zum Teil mit wahrer Begeisterung, mit. Der Einsatz war die Note, die schließlich im Zeugnis erschien. Was hatte ich von dem im Unterricht von ihnen Gebotenen aufgeschnappt, ohne »brav« zu lernen? Vermutlich nannten sie es bei sich einen persönlichen Erfolg, daß ich instinktiv dann aufpaßte, wenn es nützlich war und mir dadurch das Arbeiten außerhalb des Unterrichts ersparte. So konnten sie direkt ihr Wissen an mich loswerden oder es aus mir herauslocken, sie genossen meine Faulheit.

Das ist bestimmt ein recht allgemeines Phänomen. Die Universität hat dann dafür gesorgt, daß ich arbeiten mußte, daß der Ehrgeiz sich verschob, nicht in den Prüfungen, aber bei den Texten,

die ich verfaßte. Beim Schreiben konnte man sich schlecht durchmogeln, also strengte ich mich an, denn schließlich interessierte mich die Materie ja wirklich und der Diskurs des Professors, der mein Produkt beurteilen würde, auch. Und so ist es geblieben: wenn ich mich verpflichtet habe, etwas zu liefern, dann halte ich mich daran und mühe mich ab, zwar in letzter Minute, aber so redlich es eben geht. Und in diesem Zusammenhang ist mir neulich etwas aufgegangen: Als ich mich einmal wieder eigentlich viel zu spät an den Schreibtisch setzte, um einen versprochenen Text für unsere Mitgliederversammlung zu verfassen, nicht weil ich aus eigenem Antrieb daran gearbeitet hätte, wenn ich es hätte lassen können, sondern weil es versprochen war und man also darauf zählte, wurde mir klar, daß es für mich in meiner Faulheit entscheidend ist, daß unsere Assoziation nicht »Schule« heißt. Eine Schule würde immer einen Lernprozeß in der Übertragung zwischen Meister und Schüler unterhalten, und ihre innere Arbeitsbewegung wäre mit einem Kampf um Positionen verquickt. Meine Faulheit würde mich in der hysterischen Position des scheinbaren Sich-nicht-Imponieren-Lassens durch den Meister festhalten und meine Arbeitsvermeidungsstrategie stützen, denn das Wissen wäre ja irgendwie beruhigend doch bei ihm situiert, so daß er es schon aus mir schöpfen könnte, ohne großes Zutun meinerseits. Mir war manches nicht klar, als ich damals die Sigmund-Freud-Schule mitbegründete, so schön es darin für mich auch jahrelang gewesen ist, gerade in der Verwischung der Verhältnisse dadurch, daß ich zu der Viererbande der Gründer gehörte. Als die Sigmund-Freud-Schule aufgelöst wurde, haben wir eine Vereinigung gegründet, die Assoziation heißt. Ich bin davon überzeugt, daß die jüngsten Ereignisse damit zusammenhängen, daß die »Zeit zum Begreifen« keine Schule ist. Ab und zu wird auch dort gelehrt, das ist notwendig, aber dieses Lehren ist nicht mehr fester Auftrag und Mission von einzelnen. Es bleibt mir, es bleibt uns jetzt wohl kaum etwas anderes übrig, als zu arbeiten, denn hier nimmt niemand mehr das Genießen unserer Faulheit auf sich.

Mitteilungen der Assoziation

Arbeitsfelder

der Assoziation Durch Beschluß der Mitgliederversammlung sind die folgenden Arbeitsfelder für die Mitglieder der Assoziation eingerichtet worden:

Hystorie

der Psychoanalyse

Arbeitsgruppe: Das Gesetz und die Frage der Öffentlichkeit

Wie von der Praxis der Psychoanalyse sprechen?

Psychoanalyse und Literatur

Lektüre von J. Lacans »Le transfert«

Ideal und Stilfragen der psychoanalytischen Arbeit

Endlichkeit

Anmeldungen zu den genannten und Vorschläge zu weiteren Arbeitsfeldern nimmt der Koordinator entgegen. Jedes Arbeitsfeld besteht aus drei bis fünf Mitgliedern der Assoziation und einem Berichterstatter. Voraussetzung für die Teilnahme an einem Arbeitsfeld ist die Mitgliedschaft in der Assoziation.

**Das Begehren
des Analytikers**

Die Mitglieder, die sich als Analytiker erklärt haben, konstituieren das Arbeitsfeld *Das Begehren des Analytikers*. Es arbeitet an der Frage nach dem Grund zur und der Übertragung, der Ausrichtung der Kur. Wie ist die Identifizierung zu fassen im Hinblick auf die Funktion des *a*?

Veranstaltungen Über die im Herbst / Winter beginnenden Seminare und Colloquien werden die Empfänger des *Briefes* eine gesonderte Mitteilung erhalten.

Impressum

Redaktionskomitee: Hans-Werner Lehmann
Christiane Schrübbers
Ilisabe Witte

Layout: Kontor der Stadtschreiber

Druck: Druckerei Weinert

Redaktionsanschrift: c/o Witte, Cheruskerstr. 6,
10829 Berlin

Die *Briefe* erscheinen in der Regel dreimal im Jahr. Sie informieren über die Arbeit der Assoziation und veröffentlichen aus dieser Arbeit entstandene Texte. Wer sie zu erhalten wünscht, teile dies bitte der Redaktion mit.