



The Ends of the Humanities

Perspectives from the Humanities and Social Sciences

*Herausgegeben von Isabell Baumann,
Till Dembeck und Georg Mein*

**Aus den Fängen des Todestriebs zu einem Mehr an
Leben**

Zum Schulabbruch aus psychoanalytischer Sicht

Jean-Marie Weber

The Ends of Humanities - Volume 1: The Ends of the Humanities
Herausgegeben von Till Dembeck, Georg Mein, Johannes Pause, Christoph Purschke



Melusina Press 2021

Publiziert im Jahr 2021 durch **Melusina Press**

11, Porte des Sciences

L-4366 Esch-sur-Alzette

<https://www.melusinapress.lu>

Melusina Press ist eine Initiative der Universität Luxemburg.

Konzept: Niels-Oliver Walkowski, Johannes Pause

Lektorat: Carolyn Knaup, Niels-Oliver Walkowski

Cover: Valentin Henning, Erik Seitz

Die digitale Version dieser Publikation steht frei zur Verfügung unter

<https://www.melusinapress.lu>.

ISBN (Online): 978-2-919815-24-1

DOI (Publikation): 10.26298/melusina.nnk4-s928

DOI (Band): 10.26298/melusina.qmp0-vm61

DOI (Serie): 10.26298/2716-7550

ISSN (Online): 2716-7550

Das vorliegende Werk steht unter einer CC BY-SA 4.0 Lizenz. Informationen zu dieser Lizenz finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und Ressourcen unterliegen der selben Lizenz, sofern sie keiner anderen Quelle entnommen oder mit einer anderen Lizenz versehen sind.



Aus den Fängen des Todestriebis zu einem Mehr an Leben

Zum Schulabbruch aus psychoanalytischer Sicht

Wir sind fähig zum radikal Bösen. Das gehöre zu unserem Sein als freie Wesen, behauptet Immanuel Kant. Und so begegnen wir von klein auf Menschen, die anderen Schaden zufügen, psychische oder körperliche Gewalt ausüben. Jeder von uns schadet auch sich selbst. Entgegen aller Vorsätze können wir in Prozesse der Selbstbehinderung geraten und unser eigenes Potenzial zerstören. Wie erklären wir uns solch ein paradoxes Verhalten?

Diese Frage beschäftigt seit jeher die Humanwissenschaften, allen voran die Theologie und die Philosophie, die Pädagogik, später dann die Soziologie und die Psychologie. An den Antworten auf diese zentrale Frage werden die Humanwissenschaften gerade heute gemessen.

Im folgenden Beitrag möchte ich am Beispiel von Schulabbrechern aufzeigen, wie junge Menschen in einen Teufelskreis geraten können, darin gefangen sind und sich somit selbst Leid antun. Dabei sollen die Prozesse untersucht werden, die verstehen helfen, wie das Begehren zu Wissen behindert wird. Wieso kann man auch von Selbstbehinderung sprechen? Darüber hinaus soll gezeigt werden, wie das Symptom der Schulentfremdung sich zum Akt des Schulabbruchs entwickelt. Abschließend soll verdeutlicht werden, wie psychoanalytisches Verstehen auch helfen kann, mit solchen Prozessen der Selbstblockade umzugehen.

Entfremdung und Schulabbruch: eine Herausforderung für die Psychoanalyse

Um die singulären Prozesse des Schulabbruchs zu untersuchen, wurden Interviews mit 15 Lehrern und 20 Schülern durchgeführt, jeweils drei Interviews pro Person innerhalb von zwei Jahren. Hinzu kamen Gesprächsgruppen mit Lehrern und Schülern. Die Interviews waren episodischer Natur. Diese Form ermöglicht es den Interviewten, mehr oder weniger frei und ungezwungen zu sprechen. Es gibt zwar einen vagen Leitfadens, aber die Fragen sind offen. Dabei geht es nicht nur um semantisches Wissen, also verallgemeinerte Annahmen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sondern um episodisches Wissen, d. h. auch um Erinnerungen an diverse Situationen und prägende Erlebnisse. Die hier durchgeführten Interviews sind vor allem durch Erzählaufforderungen strukturiert. Dieses Vorgehen ermöglicht es schon im Gesprächsverlauf, auf bestimmte Aspekte einzugehen. Die Offenheit der Interviews mit einem hohen Anteil an Narrationen führt dazu, dass zuweilen Aussagen erfolgen, die auf eine direkte Frage nicht erfolgt wären. Im Folgenden fokussieren wir uns lediglich auf Jugendliche, die Prozesse des Scheiterns und des Schulabbruchs durchlebt haben.

Die Wiederholung von *acting outs* und der Druck des Todestriebes

In den Interviews erzählen die Jugendlichen von impulsiven Handlungen, von Unaufmerksamkeit, Nichtstun, Faulenzen, von Drogenkonsum und Schulweisen bis hin zum schweren Unfall durch Alkohol am Steuer. Wir erleben die interviewten Jugendlichen auf unterschiedliche Art und Weise in Wiederholungen der Revolte und des Scheiterns, den sogenannten *actings outs*. Man fragt sich, warum die Jugendlichen sich das antun, warum dieser Exzess, dieses schmerzhaftes Genießen.

Der demonstrative Akt des Schulschwänzens, des Ausreißens, des exzessiven Alkoholkonsums und aggressiven Verhaltens ist immer als Botschaft zu verstehen, welche sich an den Anderen richtet, wie Lacan schreibt. Er konstituiert sich als Übertragung und möchte interpretiert werden. *Acting outs* vollziehen sich insbesondere dann, wenn Jugendliche das Gefühl haben, dass niemand ihnen zuhört und auf ihren Schmerz eingeht.

Darüber berichtend wiederholen sich während der Interviews selbst immer dieselben Ausdrücke bzw. Signifikanten. Sie drängen im Sprechen immer wieder hervor (Lacan 1981: 275) Dieselben Signifikanten insistieren, so zum Beispiel: „ausgeschlossen“, „Scheiße“, „interessiert mich nicht“, „keine Wahl“. Schule erscheint für manchen Schüler aufgrund der Erlebnisse dort als sinnlos. Es scheint verschiedenen Jugendlichen unbewusst nur mehr um die Wiederholung des Genießens zu gehen, darum, einen Mehrwert im Scheitern oder der Revolte zu erfahren.

Im „narzisstischen“ Drehen um ein und dasselbe Ding scheint der Blick verengt. Die Grenzen der Lust werden damit überschritten und der „Tod“, die Selbstentfremdung unbewusst mit in Kauf genommen (Lacan 1991: 51). Dies zeigt sich in einem sich wiederholenden Scheitern. Ein früherer Schüler spricht davon, dass er die vierte Klasse erst beim sechsten Mal geschafft hat, die dritte Klasse erst beim fünften Mal. Andere Ziele und Objekte waren so determinierend, dass das Scheitern in Kauf genommen wurde. So kommt ein Protagonist, welcher ca. siebenmal die Schule gewechselt hat, nach dem erfolgreichen Bestehen einer Aufnahmeprüfung für eine Arbeitsstelle, in eine Kontrolle und kann wegen seines exzessiven Alkoholkonsums die Stelle nicht antreten. Einem anderen nützt eine befreiende Perspektive nichts mehr, da er von der Polizei beim „Dealen“ erwischt wird. So boykottieren verschiedene Schülerinnen und Schüler unbewusst ihre Zukunftsperspektiven.

Es ist ein unendliches, ein „untotes“ Genießen, aus dem man nicht herauskommt. Dieser Exzess ist einerseits lustbestimmt: „Ich konnte machen, was ich wollte“, er gilt aber auch als anstrengend, aufreibend und schmerzhaft. In Bezug auf Ausreißer kann man mit Zizek (2001: 403) vom schuldbehafteten und schmerzvollen Herumwandern sprechen. Manche können dem Begehren des Anderen nicht standhalten. Es gibt ein Zuviel an Druck, auch schon durch das Leben selbst als exzessives. Und das insbesondere in einem neoliberalen Kontext. Somit scheinen einige auf der Suche nach Leere zu sein. Nicht unbedingt im Sinne des Aufgebens ihrer selbst oder der Selbstzerstörung, sondern als Suche nach einem Ausweg, nach einem symbolischen und imaginären Rahmen, nach einem Freiraum, der die Suche nach neuen Perspektiven ermöglicht.

Wenn die Wiederholung des Genießens temporäre Entlastung bringt, so ist sie oft keine Lösung. Daher erklärt sich auch, warum viele der Interviewten in eine „Depression“ fallen. So sagt eine junge Frau: Bei den Lehrkräften, die seriös und korrekt waren und eine gewisse Strenge zeigten, „habe ich mitgearbeitet und war fleißig“. Bei den anderen, die keine Autorität hatten, hat sie nicht mitgearbeitet. „Auch schlechte Noten, alles war dann gleichgültig.“ Sie hat ihre Prüfungen selbst unterschrieben, sehr oft gefehlt und auch ihre Entschuldigungen selbst unterzeichnet. Wohl wegen des Gefangenseins im Teufelskreis des Exzesses, der Unfähigkeit zu entkommen, rutscht sie in ihre „erste Depression“. In dem Zusammenhang spricht ein Schüler davon, dass er selbst heute als Student an einer Universität dieses „Muster“ noch immer nicht ganz „entmystern“ konnte. Solche Schüler leben keine Dialektik von Leben und Tod, sondern die eines untoten, exzessiven Genießens (Zizek 2006).

Sie merken auf einmal, dass sie sich in einem Wiederholungszwang befinden, aus dem sie herauskommen müssen, um ihr Leben nicht endgültig zu verlieren. Lacan (1986: 251) spricht diesbezüglich von der „creatio ex nihilo“.

Der phantasmatische Bezug zum Genießen

Wir haben alle von Anbeginn an unseren singulären Bezug zum Genießen. Er stellt das Werkzeug dar, um mit der Welt umzugehen. In der Psychoanalyse sprechen wir vom Phantasma. Es bedarf mehr als nur einiger Interviews, um das Phantasma eines Menschen auszumachen. Trotzdem zeigen die Signifikanten – die „Buchstaben“, die sich wiederholen –, wie jemand sich als Subjekt situiert.

So begegneten wir einem Studenten, der sich wiederholt durch den Ausdruck „Alles oder Nichts“ positionierte. Getreu diesem Motto wählte er die Lehrer bzw. Kurse aus, die ihm von Nutzen waren oder eben nicht. Da wohl kein Lehrer perfekt ist, brachte ihn dieser Ansatz auch immer wieder dazu, einfach zu Hause zu bleiben und nicht am Unterricht teilzunehmen.

Als intelligentes Individuum interessierte er sich für das „Eindeutige“, das, was man in 0 oder 1 einordnen kann. Alles andere, wie zum Beispiel die Literatur, galt ihm als „subjectivité de merde“ („Scheiß-Subjektivität“). Aufgrund vielfach erlebter Inkohärenz und Ambiguität erlebt er die Schule als „le grand n’importe quoi“ („den großen Unsinn“).

Wie diesen Schüler erlebt man auch andere, die sich zeitweise auf der Suche nach dem Nichtsein befinden, es sei denn, „sie sind der Phallus“, sie bewegen sich somit auf einer Schiene des Todestriebes (Safouan 1979). Dies geschieht aufgrund ihres in früher Kindheit entwickelten Phantasmas etwa der Möglichkeit der totalen Befriedigung durch ein Objekt. Gerade in Situationen von Druck und Frustration stellt sich ihnen die Frage „Wieviel Einfluss habe ich?“, die sich aber dann auch sofort mit dem Wunsch verbindet, der Phallus zu sein oder ihn zu besitzen. Dies zeigt sich zum Beispiel, wenn ein Schüler vom Genießen des Gebens und Verweigerns von Aufgaben, von Abwesenheit und Präsenz in der Schule, von Begeisterung für eine Fach und Hass auf die Schule spricht.

Das Sichklammern an ein partielles Objekt des Genießens, an ein Phantasma als unbewusste Strategie, um Lust und Freude zu erfahren, verhindert oft die Öffnung sowohl zu anderen Signifikanten, zum Anderen und zur eigenen Andersheit.

Ein Schüler erwähnt, wie er andauernd Regeln überschreitet. Damit identifiziert er sich mit bestimmten Erwachsenen, für die es kaum Grenzen gibt. Die Versuche der Schule, ihm und seinen Erziehern Grenzen zu setzen, weiß er erfolgreich zu boykottieren. Seine *acting outs*, seine kleinen, selbstzerstörerischen Heldentaten kann man als ein Austesten des Gesetzes und gerade auch als Suche nach dem Gesetz des Unmöglichen, der Leere verstehen.

Ein anderer Schüler nimmt sich hauptsächlich als ausgeschlossen wahr, ihm mangelt es an der ihm zustehenden Liebe und Anerkennung. Er sieht sich zu Hause vielfach Schlägen ausgesetzt und vermisst den Dialog. Diesen Mangel reproduziert er eigentlich auch in seinem Handeln: in seinem Ausreißen, seiner Flucht von zu Hause, seinem Überschreiten von Grenzen, seiner Art auf Lehrer zu reagieren und den Unterricht zu stören.

Anhand dieser Beispiele können wir auch die Hypothese formulieren, dass manche Schulabbrecher sich durch das Begehren des Anderen („Ich habe keine Wahl“), aber auch den Exzess des Lebens bedrängt und alieniert fühlen. Sie kämpfen um ihre Existenz. Die Schule wird zum ausgewählten Gegner, zum Objekt, das stellvertretend für den von ihnen erfahrenen Druck des Lebens steht.

Somit können wir auch sagen, dass es sich bei Schulabbrechern nicht einfach um einen Mangel an Begehren nach Wissen handelt. Es geht hier um die Schwierigkeit des Subjektivierungsprozesses, wie zum Beispiel der Ausspruch „Scheiß- Subjektivität“ zeigt, oder „Literatur ist nur für Frauen“. Der Frage, inwiefern dieser Prozess einen Einfluss auf den Bezug zum Wissen hat, wollen wir im Folgenden noch nachgehen.

Schenkt man der Mehrdeutigkeit dessen, was die Schüler sagen, Aufmerksamkeit, so ist die Situation nicht hoffnungslos. Als Signifikant liest sich „*fai-néant*“ als Handelnder, der (ein) Nichts produziert. Die Frage ist dann, warum er glaubt, dieses Nichts, diesen Mangel unbewusst produzieren zu müssen. Ruft nicht das Phantasma des „Ich muss alles sein“, das sich auch im Signifikanten „Alles oder Nichts“ verbirgt, nach Überwindung?

Der Bezug zum Wissen: das Begehren zu Wissen

Bei manchen Schülern gilt das Desinteresse an der Schule, die Abwesenheit vom Unterricht, das Durchfallen als unbewusster aber echter Versuch, mit einem Grundkonflikt umzugehen. Das Schwänzen des Unterrichts deutet ein Schüler als willentlich, als Entscheidung: „Ich fehlte unheimlich viel ... Ich blieb zu Hause; das ist besser, als in diese Scheiße zu gehen.“ Er nennt sich selbst „*Fai-néant*“ (Nichtstuer/Faulenzer). Andererseits erlebt er sich als Subjekt gespalten: „Es war fast schizophren ... Ich selbst ... für mich, es war fast eine Gemütsverfassung (*état d'âme*), schizophren, denn es war ... ich, wie soll ich sagen; ich wusste genau, was ich mir mit diesen Handlungen antat ... aber ... Ich gab meinem Umfeld oder der Schule trotzdem absolut keine Schuld.“ Es geht dar-

um, Kraft zu schöpfen oder jedenfalls nicht noch mehr in den persönlichen Konflikten oder den Konflikten mit anderen zu versinken. So etwa berichtet auch eine Schülerin, dass sie u. a. dem Getuschel von Mitschülern über ihr Fehlen nicht mehr standhielt. Auch sie bewegte sich ab einem bestimmten Moment in einem Teufelskreis der Präsenz und Abwesenheit.

Wichtig scheint uns, dass gerade diese Schüler es, wie andere auch, genossen haben, sich Wissen anzueignen. Es gibt ein Begehren zu Wissen. So gibt ein Schüler an, dass er aufgrund seines Wissensdurstes, seines eindringlichen Nachfragens, von seinem Umfeld als „der Warum“ bezeichnet wurde. Viele interviewte Schüler suchen eigentlich auch im Unterricht nach einem Wissen, das ihnen bewusst oder unbewusst hilft, mit den Fragen und Ängsten bezüglich des Lebens und der Gesellschaft umzugehen. Die Wissensvermittlung hilft ihnen, den problematischen „Alltag zu vergessen“. Andererseits empfinden dieselben Personen aber auch, dass „ihre Situation ihnen nicht erlaubt, sich auf die Aneignung von Wissen zu konzentrieren“. Schulisches Wissen und intime Überzeugungen oder Phantasmen, nicht gewusstes Wissen können sich also gegenseitig fördern und blockieren.

Andererseits können auch Lehrer ihren Schülern das Aufnehmen und Verarbeiten von Wissen erschweren. Besonders problematisch schienen uns Situationen, in denen auch Lehrer in Wiederholungsprozessen gefangen waren und nicht herausfanden. Bestimmte Handlungen oder Bemerkungen können Schüler in ihrem Selbstbild so stören, dass sie wütend werden, ihre Aggression, ihre Triebdynamik kaum noch im Zaum halten können und „unfähig sind, sich noch zu konzentrieren“. Hiermit zeigt sich auch die permanente Spannung von Lebens- und Todestrieb, Nähe und Distanz. Problematisch sind solche Situationen auch deshalb, weil Jugendliche das Gefühl oder die Bestätigung bekommen, dass ein langes Studium und angeeignetes Wissen, selbst die Ausbildung zum Erzieher so manchen Erwachsenen nicht vor Symptomen und *acting outs* bewahren. Durch solche Begegnungen können SchülerInnen sich nicht von früheren destruktiven Identifikationsfiguren lösen; sie riskieren in der bewussten oder unbewussten Revolte zu verharren.

Auch die Problematik des Bezuges zum Genießen und zur Sexualität kann eine Rolle spielen, wie auch die Aussage „Literatur ist subjektive Scheiße. Was für Mädchen“ zeigt. Damit deutet sich zumindest an, wie das Unbewusste, das intime Wissen mitsamt seinen Resistenzen hier mitspielen.

Ihr intimes Wissen, ihr Phantasma, d. h. ihr kindlicher Umgang mit dem Genießen, führt die Schüler in die Enge. Sie wissen es, finden aber nicht hinaus. Sie bringen es kaum fertig, sich zu „desidentifizieren“. Vor allem aber sehen wir, wie die meisten Schulabbrecher an den eigenen Konflikten arbeiten, es aufgegeben haben oder sich eine Zeit des Moratoriums geben. Ihnen ist das Wissen um sich selbst und darum, wie sie aus einem Konflikt herauskommen, wichtiger als das schulische Wissen an sich. Zu Letzterem fehlt dann einfach die Energie.

Die „Leidenschaft der Ignoranz“ (Lacan), d. h. der Wille, der eigenen Wahrheit, den eigenen Strategien zu genießen nicht näherzukommen, wird zeitweise durch eine Leidenschaft zu Wissen verdeckt. Von daher erklärt sich auch, dass ein Prozess von Befreiung in Gang kommt, wenn Resistenzen gegenüber dem unbewussten Wissen, den eige-

nen Strategien gelockert werden. Auch dort, wo ein Protagonist es zurückweist, sich unter dem bequemen Signifikanten „hyperintelligent“ einordnen zu lassen. Er zeigt damit, dass sich sein Symptom wohl nicht anhand eines solchen einzigen Signifikanten erklären lässt.

Dem Bezug zu schulischem und unbewusstem Wissen kommt also eine wichtige Bedeutung innerhalb der Schulverweigerung zu. Ohne das Durchbrechen eines Phantasmas, „Desidentifikation“ und Hinterfragen von Signifikanten oder sogenannten Buchstaben kommen die Jugendlichen nicht voran. Erst im Anschluss an diese Aufarbeitung kann das Begehren zu Wissen wieder an Platz gewinnen.

Schulentfremdung als Symptom und Schulabbruch als Akt

Eine Schülerin, die nach einem Schulabbruch später wieder einstieg, berichtet, sie sei wegen der Ereignisse des 11. September 2001 in ein „tiefes Loch“ gefallen: „Ich brauche nicht zur Schule zu gehen, da es sowieso einen dritten Weltkrieg geben wird.“ Sie erlebte dieses fürchterliche Geschehen als traumatisch, da sie nicht über ausreichend symbolische und imaginäre Mittel verfügte, um es als Subjekt einzuordnen. Genau das meint Lacan mit dem Realen. Es schreibt sich als Erregtheit auf der Ebene des Körpers ein. Es bildet sich als triebhafter Überschuss, welcher dann letztlich zum Determinismus des triebhaften Wiederholungszwanges führt (Léguil 2012: 251). Traumatisch ist für Lacan die Erfahrung, die das Subjekt mit dem „dunklen Fleck“ des Genießens des Anderen, der Eltern, der Lehrer oder wie in diesem Fall der Attentäter macht. Was will der Andere von mir oder uns, ist die Frage. Traumatisch ist die „Intensität des Realen der jouissance“ des Anderen (Žižek 1997: 25). Die interviewten Jugendlichen erfahren Situationen, die sie mithilfe von bewussten und phantasmatischen Mitteln zu deuten versuchen, um herauszufinden, was der Andere, die Welt von ihnen will.

So erlebte eine andere Schülerin eine ganze Reihe von Brüchen, bevor sie selbst die Schule abbrach. Diese Brüche hatten teils traumatischen Charakter. So wirkten auf der realen Ebene mehrere Todesfälle in der Familie und eine Selbstmordversuch eines Erwachsenen destabilisierend. Erschwert wurde die Situation dadurch, dass sie zeitweise von einem Familienmitglied misshandelt wurde. Damit wurde die symbolische Ordnung mit den jeweiligen Plätzen und Verantwortlichkeiten in Mitleidenschaft gezogen. Hinzu kam, dass die Beziehung zu ihren Mitschülern immer schwieriger wurde, da Letztere begannen, sich von ihr zu distanzieren, nachdem sie schließlich allein, ganz auf sich gestellt lebte und dem Unterricht immer öfter fernblieb. Dies nagte – auf der imaginären Ebene – natürlich an ihrem Selbstbild.

In solchen Situationen wird die Signifikantenkette durch den Einbruch des Realen unterbrochen. Diese Situation führt zu Siderationen und blockiert das metonymische Gleiten des Begehrens (Chiriaco 2012: 23). Die Erregung durch die traumatischen Brüche führt zu Wiederholungen, zum Absenteismus und schließlich zu einem ersten Abbruch.

Wie ist diese Schülerin mit diesen Brüchen und den Affekten, dem Triebhaften, das sie bei ihr produzierten, umgegangen? Es gab Momente, in denen sie sich fragte, was das Ganze soll. Und andere Momente, in denen sie um ihr Selbstsein, ihre Autonomie kämpfte. Dies drückt sich auch aus im Hin und Her zwischen Präsenz in der Schule, ihrer aktiven Beteiligung am Unterricht und ihrer Abwesenheit. Das Symptom, das sie so entwickelte, war letztlich das Resultat der Spannung zwischen ihrer Hoffnungslosigkeit und dem Begehren weiter für ihr Recht, als Subjekt zu existieren, zu kämpfen. Auch hier sehen wir, wie Lebens- respektive Todestrieb im Konflikt funktionieren.

Ihre Depression ist Ausdruck ihres Unvermögens loszulassen, ihre verstorbenen Angehörigen durch einen Trauer- und Trennungsprozess einerseits und ihre eigenen Ansprüche gegenüber den verstorbenen und bleibenden Familienmitgliedern andererseits. Ein solcher Trauerprozess, das Loslassen von Objekten, ist notwendig, damit sich das Begehren wieder in Gang setzt und nach neuen Objekten Ausschau halten kann (Robin 2005). Ein anderer Schüler wusste nicht, wie er sein Verhalten deuten soll: „Ich bin hoffnungslos, depressiv, vielleicht ist das auch nur ein Wort, das ich gebrauche, um vorzutäuschen (*feignant*), dass ich ein Nichtstuer (*fainéant*) bin?“

Die jeweils singulären Wiederholungen des Scheiterns, die Schulentfremdung sedimentieren sich also als Symptom. Wie Nina Ort (2014: 221) schreibt, ist das Symptom der „zum Monument gewordene Wiederholungszwang“. Dabei sind die wiederholten Handlungen eigentlich nie gleich. Meistens gibt es einen Fortschritt von einer passiveren erleidenden zu einer eher aktiveren Haltung.

Somit gelangen die Jugendlichen auf kurz oder lang an einen Nullpunkt, an dem es nicht mehr weitergeht, da der Leidensdruck zu groß wird. Der definitive Schulabbruch ist dann ein Versuch unserer Protagonisten, einen als „sinnlos“ empfundenen Prozess zu stoppen, dem zu groß gewordenen Leidensdruck zu entkommen. Es entwickelt sich eine Bereitschaft neu zu starten: „Nie mehr gehe ich in einen solchen Scheißladen arbeiten, wo man Menschen so unwürdig behandelt.“ Wieso kommt es dazu?

Der definitive Schulabbruch kann also in bestimmten Situationen als symbolischer Akt, als Trennung gedeutet werden, um der Wiederholung ein Ende zu setzen. Wenn man aber in dieser Form von Abbrüchen spricht, weiß man noch nicht, worauf der Schulabbruch eine Antwort geben soll. In einem Fall konnten wir sehen, dass dem Schulabbruch heftige Beziehungsbrüche innerhalb der Familie auf der symbolischen und imaginären Ebene vorausgingen. Der Abbruch oder schon das Abklingen des Lernwillens kann paradoxerweise als unbewusster Akt verstanden werden, dem eigenen Begehren, etwa der Suche nach Selbstständigkeit und Selbstverantwortung zunächst einmal nachzugehen. So berichtete ein Schüler, wie er zunächst selbstverantwortlich in den eigenen Körper investieren musste, bevor er ins Studium investieren konnte. Es ging dabei um das definitive Vermeiden „der Sackgasse der Negativität, die das Subjekt (für sich) selbst ist“ (Zizek 2001: 416).

Wie die Zukunft des Jugendlichen aussieht, hängt davon ab, wie er am Symptom arbeitet, welche Transformationen also vollzogen werden und inwiefern das Symptom und das es stützende Phantasma mehr oder weniger in Sprache übersetzt werden können. Letztlich hängt es also davon ab, wie dadurch das Reale, das Symbolische und das Imaginäre neu verknüpft werden können.

Neustart und Subjektivierungsprozesse des Begehrens

Waren es nur äußere Faktoren, welche die interviewten Jugendlichen dazu bewegten, mit dem Studium wieder zu beginnen? Nein! Bei einem Jugendlichen war es nicht ein nahezu tödlicher Autounfall an sich, der ihn zur Umkehr bewegte, sondern die Tatsache, dass sein Umfeld nicht mehr so ambivalent in seinen Erwartungen ihm gegenüber war. Letzten Endes merkte er selbst, dass er eine andere Position innerhalb der ödipalen Beziehung mit den Eltern einnehmen musste, d. h., dass er sich nicht mehr mit dem Phallus identifizieren musste, den er in der Fantasie für den Anderen war. So sehen wir, wie er die eigene Verantwortung für das, was mit ihm geschehen ist, akzeptieren kann. „Die Subjektivierung des Triebes besteht gerade in diesem Rückzug, in diesem Sichabsetzen von jenem Ding, das ich selbst bin; sie ist der Augenblick der Realisierung, dass das Monster da draußen ich selbst bin.“ (Zizek 2001: 427)

Bei einem zweiten 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 gegenüber dem Diskurs des Anderen. Es scheint, als ob er die Spannung zwischen dem Begehren des Anderen (z. B. der Schule) und seinem eigenen Begehren besser aushalten konnte: „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 schaffen und etwas zu machen, was man will, etwas das auch interessant ist.“ Hier wird scheinbar Widersprüchliches artikuliert. Man kann auch sagen, dass hier Gespaltenheit und damit das Relative, das Verwerfliche akzeptiert wird. Damit kam es auch bei diesem Protagonisten zu einer Verschiebung von „pas de choix“ („keine Wahl“) zu einem „Pas de choix“, einem Schritt, der für die Subjektwerdung notwendig ist. Das heißt auch zu einem Aufbrechen („dérochage“) von alten Mustern.

Bei manchen Protagonisten kam es zur Subjektivation ihres Begehrens, da es jeweils auch Dritte gab, die ihnen halfen, sich den Anforderungen oder vermeintlichen Ansprüchen des Anderen zu unterwerfen oder sich dem Genießen des Anderen ohne Zurückhaltung hinzugeben. Ein Schüler musste sich über Jahre hinweg aus der Gemütlichkeit und Sicherheit der mütterlichen Fürsorge geistig wie körperlich befreien. Die Kastration wurde somit akzeptiert und die Verantwortung für das eigene Begehren wurde übernommen.

Kann man hier von einem Akt sprechen? Psychoanalytisch sprechen wir nur vom Akt, im Gegensatz zur Aktivität, wenn der phantasmatische Hintergrund selbst gestört wird (Zizek 2001: 522). Der Akt ist als Reales „ein Ereignis ex nihilo, ohne phantasmatische Unterstützung“ (ebd.: 523). 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 musste. 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 versuchen 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 entwickeln einen eigenen weltanschaulichen Diskurs, Ideale, oder „Namen des Vaters“, wie Lacan 2005 sagt, um das Reale, das unmöglich zu symbolisierende Loch zu umsäumen. Sie geben sich selbst einen konstituierten Rahmen. Dabei hilft ihnen möglicherweise eine andere Schule mit einer anderer Organisation, einer anderen Beziehung zwischen Schülern und Lehrern und einem konsistenten Tutorat, am Platz des Dritten.

Ergebnisse einer psychoanalytischen Perspektive auf den Schulabbruch

Unser psychoanalytischer Ansatz konnte zeigen, dass der Bezug zum schulischen Wissen oft als sekundär erlebt wird, da ein anderes, unbewusstes Wissen stört und blockiert. Das intime Wissen, das Phantasma des Einzelnen muss sich mit dem Wissen des Anderen, der Kultur artikulieren können.

Artikuliert werden muss deshalb auch das Triebhafte, vor allem der Todestrieb mit dem Lebenstrieb, mit der Sprache als Hilfe zur Sublimierung. Dies hilft, die selbstzerstörerischen *acting outs*, die Wiederholung von Misserfolgen, Fehlschlägen, von Scheitern hinter sich zu lassen. Es gilt, dem Jugendlichen zu helfen, sein schmerzhaftes Genießen, die Dysfunktionen und das Symptomatische in seinem Handeln in Sprache zu übersetzen, damit er einen freieren Bezug zu seinen Vorstellungen und Phantasmata gewinnen und sie durchqueren kann. Das untote Genießen durch das selbstzerstörerische Umkreisen eines Objektes und das mitunter melancholische Nachspüren eines gefallenen Objektes sollte damit ein Ende finden. Für manchen führt der Weg zunächst über die späte Akzeptanz und den kreativen Umgang mit Mangel als Freiraum für Neues.

Wie andere Ansätze kann auch die Psychoanalyse aufzeigen, wie Akteure in der Schule mitverantwortlich werden, wenn Jugendliche nicht mehr aus dem Teufelskreis der Wiederholungen herausfinden.

Dies geschieht zum Beispiel dann, wenn auch der Lehrer von Wiederholungsprozessen und vom Todestrieb, etwa von aggressiven und autoritären oder rivalitätsträchtigen Schemata mehr oder weniger stark geprägt ist und somit für die Bedürfnisse der Jugendlichen kein offenes Ohr hat. Das ist wohl auch eine der wesentlichen Aufgaben von Remediation und Supervision von Lehrern und Erziehern. Von daher ist es wichtig, sich Gedanken bezüglich einer Ethik für Lehrer zu machen.

Eine Ethik der Subjektivation für Lehrerinnen und Lehrer

Der Umgang mit sich selbst und den Anderen ist insbesondere für Jugendliche schwierig. Sie leiden an der Unfähigkeit, ihre Triebe zu steuern, an Beziehungen, die abgebrochen werden, am Erwartungsdruck zu Hause oder in der Schule sowie an der fehlenden Fähigkeit, Situationen zu metaphorisieren. Letzten Endes geht es um die Frage, wer sie

eigentlich sind, aber auch um die Rätselhaftigkeit des Lebens, das „Zuviel an Druck“ (Santner 2010: 50), die innere wie die äußere Realität, womit die Heranwachsenden sich oft schmerzhaft und ohne die nötigen symbolischen Mittel und Gesprächspartner auseinandersetzen müssen.

Der Begriff „Pädagogik“ bedeutet ursprünglich „begleiten“. Der Pädagoge hat also die Aufgabe, das Kind und den Jugendlichen auf seinem Weg zum Subjektsein zu begleiten. Dies meint letztlich auch der psychoanalytische Begriff der Übertragung, der „Bindung an ein Subjekt dem Wissen unterstellt wird“ (Lacan 1973: 210). Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ist zweifelsohne eine emotionale, da es gegenseitige Ansprüche, bewusste und unbewusste Erwartungen an den Anderen gibt, woraus sich Liebe und Hass entwickeln können. Somit ist die Arbeit an der Übertragung ein wichtiger Motor der Subjektivation, auch für Kinder und Jugendliche. Ziel der pädagogischen Übertragung und ihrer Auflösung ist letztlich, das Leben und das Wissen so zu konfrontieren, dass man die Erfahrung machen kann, dass schulisches Wissen hilft, dem eigenen Leben und der Welt in Freiheit zu begegnen. Es muss der Schule also immer auch um den individuellen Bezug zum Wissen und diesbezüglichen Erfahrungen gehen.

Pädagogen stehen somit im Dienste der Autonomie des Schülers. Dabei setzen sie diese aber auch schon voraus. Aus Interviews mit Lehrern und Schülern erfahren wir immer wieder, wie wichtig Begegnungen sind, in denen Schüler erfahren, dass da ein Lehrer oder eine Lehrerin „an sie glaubt, dass sie ihren Weg finden werden“ und ein „Mehr“ in ihnen sieht, als sie selbst es tun, wobei sie gerade auch das Unbewusste miteinbeziehen. Dieser Glaube schafft möglicherweise Freiraum zur Entwicklung. Zu einem neuen Start braucht es dann einen längeren Prozess der Deinterpretation, der Dekonstruktion und der (Des-)Identifikation (Zupancic 2009: 49). Verständlicherweise kann ein solcher Prozess paradoxerweise nur da geschehen, wo Übertragung möglich ist, um alte Übertragungen aufzulösen.

Dies gilt sicher auch da, wo sich über längere Zeit ein Wiederholungszwang eingestellt hat, der das normale Leben stark behindert. Es gilt eben dann, Prozesse in Gang zu bringen, um den Umgang mit dem „Mehr an Lust“ neu zu lernen.

Positioniert sich die Lehrerin oder der Lehrer in einer Ethik der Subjektivation, so unterstützt sie/er den Jugendlichen in seiner auf ihn selbst bezogenen pascalschen Wette (Lacan 2006). Dabei geht es nicht um die Existenz Gottes, sondern darum, dass der Jugendliche auf das Hervorkommen seines Subjektseins wettet. Die Wette von Pascal, wie Lacan sie umdeutet, setzt darauf, durch das Loslassen (ebd.: 21) etwa einer unbewussten Vorstellung, eines Objektes zu einer neuen, freieren Existenz zu gelangen.

Es geht letztlich darum, vom puren Genießen zum „Gesetz des Begehrens“ (Lacan 1966: 827) zu gelangen und nicht mehr von seinem singulären Begehren abzulassen (Lacan 1986: 368). Zwar muss der Lehrer dem Schüler helfen, für sich den Sinn der Regeln der Institution Schule zu akzeptieren, aber es geht auch darum, eine Ethik des Begehrens zu vermitteln (Julien 2000).

Prozesse der Aufarbeitung von Schwierigkeiten sind oft fragil und erste Erfolge noch brüchig. Es kann immer noch zu Wiederholungen kommen. So kann es sein, dass Lehrer „das falsche Wort“ sagen, wodurch eine Synthese oder die Verknüpfung von Symbo-

lichem, Imaginärem und Realem auseinanderbricht und der Jugendliche die Nerven verliert. Das Triebhafte, das Reale in ihm konnte er noch nicht ausreichend symbolisieren beziehungsweise sublimieren.

Solche Situationen stellen somit eine ethische Herausforderung für den Pädagogen dar. Bei Konflikten mit Schülern oder bei Schulentfremdung stellt sich den Lehrenden immer die Frage, wie hoch ihr Anteil an der Dysfunktion ist: Inwiefern hat das eigene Genießen etwa von Macht, der eigene normative Diskurs bzw. eigene Symptome ein adäquates Begleiten von Schülern gelähmt oder gar verhindert?

Dabei muss natürlich bedacht werden, dass der Lehrer kein Psychoanalytiker ist. Insofern gibt es Situationen, in denen der Lehrer dem Schüler oder den Eltern durch einen pädagogischen Akt zu verstehen gibt, dass ein therapeutisches Setting wohl notwendig ist, um Traumatisches neu zu verarbeiten. In dem Fall geht es im psychoanalytischen Setting darum, der Sprache durch freies Assoziieren zu vertrauen, durch die Historisation des Selbst das eigene Sein zu transformieren. Geht man dann bis zum Ende der Signifikantenlogik, so kommt man über die Frage nach dem Sinn zur eigenen Triebstruktur. Über den oft schmerzhaften Bezug zum Anderen führt der Prozess zum Bezug des Einzelnen zu sich als Subjekt, das immer schon geprägt ist vom Fehl, dem Unmöglichen zu vollem Genießen zu gelangen (Leguil 2018: 193). Ansonsten bleibt der Mensch im zwanghaften Umkreisen von Objekten, welche das große Genießen ermöglichen sollen, in den Forderungen des Triebes, im zwanghaften Wiederholen, also letztlich im Todestrieb gefangen. Gerade das Eingeständnis des Traumatischen, des Triebhaften und des Ekelhaften in einem selbst vereint uns mit dem anderen Menschen. Wir sprechen dann von einer „Ethik des Realen“ (Zupancic, 2001: 19).

Es geht in der Analyse um das Sprechen. Das ist die Freiheit des Menschen: sich mittels der Sprache Fragen bezüglich des eigenen Seins zu stellen (Léguil 2012: 144). Das Unbewusste zeigt uns den Weg zu unserem Begehren. Insofern ist es auch ethisch (ebd.: 248). Nur durch die Sprachlücken oder in verfehlten Begegnungen kommen wir dem unbewussten Begehren, welches sich aus der zwanghaften Wiederholung des Genießens lösen will, näher (ebd.: 266). Und so realisiert sich das, was schon Freud anstrebte: „Wo es war, soll ich werden.“

Die psychoanalytische Ethik beginnt nicht bei den Idealen, sondern bei den Hindernissen. Die Symptome sind nicht Zeichen eines inadäquaten Verhaltens gegenüber der Realität, eines Scheiterns der Fähigkeit des Geistes oder des Wollens, welche das Gute nicht realisieren kann. Die Symptome gelten als Konstruktion des Subjekts, um mit dem Realen umgehen zu können. Es geht also nicht lediglich um eine Reduktion des Leidensdrucks, sondern um den Bezug zum Unmöglichen, der Leere im Sinne des Realen und dem Mangel auf symbolischer Ebene (Viedma 2019). Es geht darum, die Illusionen auszuräumen, die den Einzelnen auf dem Weg zum Begehren und zum Ich hindern.

Sowohl in der Kur wie schon im pädagogischen Bereich geht es um die Haltung, immer wieder an der eigenen Sprache zu arbeiten, etwa zu hören, was man da sagt, und dabei Freude zu entwickeln, da man nur so der eigenen Wahrheit wie auch der des anderen etwas näherkommt. Lacan (1973: 65) nennt das „éthique du Bien – dire“, die Ethik des wahren Sprechens.

Letztlich hilft der Erzieher dem Jugendlichen, sowohl mit den Regeln oder dem Ethos der Gesellschaft umzugehen, als auch das eigene Begehren nicht aufzugeben. Beide sollen artikuliert werden können. Somit lernt der Jugendliche auch, sich nicht paranoid zurückzuziehen oder sich durch aggressives bzw. sinnloses Verhalten selbst zu schaden.

Zum Schluss: der Platz der Psychoanalyse innerhalb der Humanwissenschaften, insbesondere der Erziehungswissenschaften

Wir haben gesehen, wie wichtig sowohl Mangel als auch Begehren für die Subjektivierung ist. Der Mensch ist in seinem Charakter ein begehrendes Wesen. Das setzt voraus, dass er sich auch als Mangelwesen anerkennt, sich bewusst ist, dass er sich und das Sein weder ganz mittels der Sprache begreifen noch zur vollen Satisfaktion realisieren kann. Ohne das Begehren und die Affekte im Blick zu haben, kann man somit auch keine Ethik, keine Pädagogik entwickeln und kein Staatswesen aufbauen, behauptet Spinoza (2010: 217).

Von seiner Struktur her ist der Mensch somit aufgefordert, einen Bezug zu seiner Alienation, seinem unbewussten Begehren, seinem Genießen, seinen Phantasmen und seinem bewussten und unbewussten Wissen herzustellen. Er hat diesbezüglich keine Wahl, und insofern er sich dessen bewusst wird, entwickelt er sich zum Subjekt.

Subjektivierungsprozesse dienen einerseits der singulären Strukturierung innerer und äußerer Determinierungen und Einflüsse und andererseits dem Umgang mit dem Mangel wie auch der Einschreibung in die Ordnung der Sexualität, also dem Umgang mit dem Genießen.

Forschung im Bereich der Humanwissenschaften hat deshalb auch die Funktion, die generellen Bedingungen aufzuzeigen, wie Menschen sich über die Differenzierung hinaus prinzipiell singularisieren (Quentel 2007: 237). Es bedarf also auch qualitativer Forschungsansätze (Foucaults 2004).

Lehre und Forschung über Erziehung tun gut daran, den Zögling nicht etwa als das göttliche Kind zu sehen, sondern als Menschen, der sich schon frühzeitig in einem selbsterstörerischen Teufelskreis befinden kann. Angesichts dessen müssen weder Therapeuten noch Lehrer einfach aufgeben. Sie sollen Begegnungen ermöglichen, mithilfe derer das Kind das zu sagen wagt, worüber es immer schon ein „nicht-gewusstes“ Wissen hatte und das es immer schon mit einem anderen teilen wollte. Somit kann es sich als geteiltes und damit als freies Subjekt entwickeln (Léguil 2012: 78), eines, das „existiert“, d. h., sich immer aufgrund des unaufhebbaren Mangels an Sein entwirft. Diesen Freiraum aufrechtzuhalten, ist auch die Funktion der Psychoanalyse.

Literatur

- Chiriaco, Sonia (2012): *Le désir foudroyé. Sortir du traumatisme par la psychanalyse.* Paris: Navarin.
- Foucault, Michel (2004): *Sécurité, territoire, population, Cours au Collège de France, 1977-1978.* Paris: Gallimard-Seuil-Hautes Etudes.
- Julien, Philippe (2000): *Tu quitteras ton père et ta mère.* Paris: Aubier.
- Lacan, Jacques (s. d.): *Le Séminaire.* Paris.
- Lacan, Jacques (1966): *Ecrits.* Paris: Seuil.
- Lacan, Jacques (1973): *Télévision.* Paris: Seuil.
- Lacan, Jacques (2005): *Des Noms-du-Père.* Paris: Seuil.
- Lacan, Jacques (2006): *Le Séminaire livre XVI. D'un Autre à l'autre.* Paris: Seuil.
- Léguil, Clotilde (2012): *Sartre avec Lacan. Corrélation antinomique, liaison dangereuse.* Paris: Navarin.
- Léguil, Clotilde (2018): „Je“. *Une traversé des identités.* Paris: PUF.
- Ort, Nina (2014): *Das Symbolische un das Signifikante. Eine Einführung in Lacans Zeichentheorie.* Wien: Turia + Kant.
- Quentel, Jean Claude (2007): *Les fondements des sciences humaines.* Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Safouan, Moustapha (1979) : *L'échec du principe du plaisir.* Paris : Editions du Seuil.
- Santner, Eric L. (2010): *Zur Psychotheologie des Alltagslebens.* Zürich: Diaphanes.
- Spinoza, Baruch de (2010): *Politischer Traktat.* Hamburg: Felix Meiner
- Viedma, Aurore (2019): *L'éthique de la psychanalyse chez Lacan. Récupéré sur la philosophie de Marquise.* <http://la-philosophie-de-marquise.fr/index.php/2019/02/20/lethique-de-la-psychanalyse-chez-lacan>.
- Zizek, Slavoj (1997): *The Abyss of Freedom/Ages of the World.* Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Zizek, Slavoj (2001): *Die Tücke des Subjektes.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zizek, Slavoj (2006): *Parallaxe.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zupancic, Alenka (2001): *Das Reale einer Illusion.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zupancic, Alenka (2009): *Warum Psychoanalyse?* Zürich: Diaphanes.