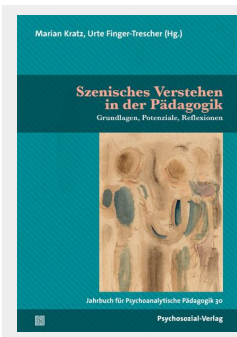


Juliane Neumann & Dieter Katzenbach

(Nicht) Wissen, was ich (nicht) tun
werde – Szenisches Verstehen in der
Pädagogik



Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik

30. Jahrgang, Nr. 1, 2024, Seite 95–115

DOI: 10.30820/0938-183X-2024-30-95

Psychosozial-Verlag





Die Beiträge dieses Jahrbuchs sind unter der Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0) lizenziert. Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung und unveränderte Weitergabe, verbietet jedoch die Bearbeitung und kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter: creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Gedruckt mit Förderung der Universität Wien,
Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe

2024 Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG, Gießen

E-Mail: info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Umschlagabbildung: Oskar Schlemmer, *Drei stehende Figuren*, 1942

Umschlaggestaltung & Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar

Satz: metiTec-Software, me-ti GmbH, Berlin

ISBN 978-3-8379-3272-0 (Print)

ISBN 978-3-8379-6189-8 (E-Book-PDF)

ISSN 0938-183X

(Nicht) Wissen, was ich (nicht) tun werde – Szenisches Verstehen in der Pädagogik

Überlegungen mit und ohne Anschluss an Lacan

Juliane Neumann & Dieter Katzenbach

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 30 (2024), 95–115

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2024-30-95>

CC BY-NC-ND 4.0

<https://jahrbuch-psychoanalytische-paedagogik.de>

Zusammenfassung: Das Konzept des Szenischen Verstehens, wie es von Alfred Lorenzer in den 1970er Jahren entwickelt und von Leber in die Psychoanalytische Pädagogik eingeführt wurde, nimmt bis heute einen hohen Stellenwert in der Reflexion des methodischen Vorgehens und des methodologischen Status der Psychoanalytischen Pädagogik ein. In dem Beitrag wird einleitend die nicht unproblematische Übertragung des Konzepts aus dem klinischen in den pädagogischen Kontext rekonstruiert, und es wird darauf aufbauend aus der Perspektive einer intersubjektivistischen Sicht einer kritisch-rekonstruktiven Reinterpretation unterzogen. Anschließend soll das Moment des (Nicht-)Verstehens im Szenischen Verstehen vom Standpunkt Jacques Lacans aus neu gelesen und ein daraus resultierender Zugewinn für eine Psychoanalytische Pädagogik angedeutet werden.

Schlüsselwörter: Szenisches Verstehen, Psychoanalytische Pädagogik, Lacan, Nicht-Wissen

Das »Szenische Verstehen« kann als *das* Markenzeichen der spezifisch Frankfurter Spielart Psychoanalytischer Pädagogik bezeichnet werden. Das von Lorenzer in den »1970er Jahren entwickelte Konzept« (Lorenzer, 1970a, 1970b, 1972) des Szenischen Verstehens wurde von Leber in die Pädagogik, insbesondere in die Sonder- und Heilpädagogik eingeführt (Leber, 1972, 1979, 1983, 1988; Leber & Gerspach, 1996) und seither von einer Vielzahl von Autor:innen aufgegriffen. Es nimmt bei der methodologischen Fundierung ebenso wie bei Einführungen in die Psychoanalytische Pädagogik bis heute einen zentralen Stellenwert ein (Würker, 2007; Gerspach, 2018, 2021; Katzenbach et al., 2017).

Demgegenüber lässt sich überraschend wenig gesichertes Wissen darüber finden, wie häufig und vor allem in welcher Form das Szenische Verstehen in der Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik tatsächlich zur Anwendung kommt. Trotz des hohen methodologischen Stellenwertes, das ihm nach wie vor eingeräumt wird, ist auch in der einschlägigen Fachliteratur die Verbreitung des Szenischen Verstehens geringer, als man vermuten könnte. Eine Durchsicht der ersten 28 Bände des *Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik* hat ergeben, dass 47 der ca. 250 dort veröffentlichten Beiträge einen empirischen Bezug – meist in Form von Fallvignetten – aufweisen. Darunter rekurren gerade mal 15 Beiträge explizit auf das Szenische Verstehen.

Unser Artikel ist von der Sorge getragen, dass das Szenische Verstehen mittlerweile zu einer Art Ikone geronnen ist, welches zwar im Abstrakten gerne herangezogen, in seiner empirischen Substanz allerdings nicht wirklich ernst genommen, geschweige denn kritisch reflektiert oder gar inhaltlich weiterentwickelt wird. Leuzinger-Bohleber (2022, S. 108f.) deutet in ihrer Würdigung des Werks Lorenzers und insbesondere des Szenischen Verstehens vorsichtig an, dass es hier auch zu einer gewissen Idealisierung gekommen sein könnte. Ein wertschätzender Umgang mit den Arbeiten unserer Lehrer:innen, so fährt Leuzinger-Bohleber fort, bestehe aber eben nicht in deren Idealisierung, sondern vielmehr in der kritischen Reflexion und konstruktiven Weiterentwicklung. Konkret schlägt sie vor, das Szenische Verstehen eher als Metapher anzusehen, welches durch die Theorie des »enactments« von »embodied memories« eine (naturwissenschaftlich) gesicherte Grundlage erhalten habe (ebd., S. 115).

Wir werden in diesem Beitrag zwar einer anderen Fährte folgen, versuchen aber gleichwohl in einem kritisch-konstruktiven Sinne den aktuellen Stellenwert des Szenischen Verstehens für die Psychoanalytische Pädagogik auszuloten und einige Anregungen für dessen Weiterentwicklung zu geben. Dafür werden wir uns eingangs mit einigen – durchaus auch problematischen – Aspekten der Rezeption des Konzepts in der Pädagogik auseinandersetzen (Dieter Katzenbach), um danach in Anschluss an Lacan weiterführende Gedanken zu entwickeln (Juliane Neumann).

1 Zur Rezeption des Szenischen Verstehens in der Psychoanalytischen Pädagogik

Wie oben bereits ausgeführt, war es Leber, der in den 1970er Jahren das Konzept des Szenischen Verstehens in die Pädagogik einführte. Damit war die Hoffnung verbunden, einem verstehenden Zugang in der Pädagogik eine fundierte metho-

dologische Grundlage zu geben. Es zeichnete sich jedoch relativ rasch ab, dass die Übertragung des Szenischen Verstehens aus dem klinischen Setting psychoanalytischer Therapie in den pädagogischen Handlungsrahmen nicht bruchlos vonstattengehen kann.

Einflussreich, und von Datler wegen seiner »lehrbuchhaften Klarheit« (Datler, 1995, S. 31) gelobt, war Treschers systematische Grundlegung in seinem vielzitierten Werk *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik* aus dem Jahr 1985. Daher wollen wir uns etwas ausführlicher mit diesem Ansatz beschäftigen, denn bei Trescher kam es bereits zu einer erheblichen Umdeutung des ursprünglichen Konzepts Lorenzers:

- Bei Trescher wird nämlich aus dem *logischen Verstehen*, das bei Lorenzer das Verstehen des Gesprochenen war, nunmehr das »Verständnis des Gesprochenen und der unmittelbar ersichtlichen Handlungsverläufe« (Trescher, 1985, S. 140). Das heißt, hier wird die Interpretation des sprachlichen Ausdrucks *und* der (gemeinsam hervorgebrachten) Handlungspraxis in eins gesetzt, was bei Lorenzer so nicht zu finden ist.
- Das *psychologische Verstehen* – bei Lorenzer das Verstehen des Sprechers qua einfühlendem Nachempfinden – wird bei Trescher ersetzt durch »Verständnis der Persönlichkeitsstruktur« (ebd.). Hierunter versteht Trescher den Einsatz (psychoanalytischer) Theorieannahmen, was eine gänzlich andere Erkenntnismodalität als das von Lorenzer hier genannte einfühlende Nacherleben darstellt.
- Das *szenische Verstehen* zielt bei Trescher dann auf die »Dimension des unbewussten Zusammenspiels von Erzieher und Klient in der bestimmten Situation« (ebd.). Diese Formulierung weist wiederum eine deutliche Übereinstimmung mit Lorenzers Konzeption auf, allerdings mit einer erneuten Bedeutungsverschiebung: Ist es bei Lorenzer die Analytiker:in selbst, die das »Zusammenspiel« (bei Lorenzer die »unmittelbare Teilhabe«) mit der Klient:in qua Szenischem Verstehen zu entschlüsseln sucht, so ist es bei Trescher ein handlungsentlasteter Dritter (nämlich der Supervisor), der diese Verstehensleistung erbringt.

Trescher ist sich durchaus im Klaren, dass er hierbei eine erhebliche Modifikation der drei Formen des Verstehens gegenüber Lorenzers ursprünglicher Konzeption vornimmt. Die Begründung hierfür bleibt allerdings offen: Es bleibt bei ihm bei dem recht lapidaren Verweis in einer Fußnote, den Begriff des psychologischen Verstehens »teilweise abweichend von der Verwendung bei Lorenzer« zu verstehen (Trescher, 1985, S. 140, Fn. 16).

Sein Vorgehen führt Trescher nun an einem Fallbeispiel, Erwin, exemplarisch vor. In diesem Fallbeispiel nimmt die von Trescher als psychologisches Verstehen bezeichnete Einordnung der Falldynamik in die psychoanalytische Narzissmus-theorie eine so prominente Stellung ein, dass von einem einführenden Verstehen wenig übrig bleibt und an dessen Stelle das rasche Einsortieren in ein (psychopathologisches) Kategoriensystem tritt. Würker fasst die Eindrücke seiner Relektüre dieses Fallbeispiels in einer recht harschen Kritik zusammen:

»Ich habe nichts bemerken können von einem Sich-Einlassen, von einer Auseinandersetzung mit der eigenen Gegenübertragung, von lebenspraktischen Vorannahmen und der Abarbeitung an der Verunsicherung dieser spontan ins Spiel gebrachten Vorstellungen. Ich spüre kaum Mitgefühl mit Erwin oder dem Erzieher, sondern der Text bzw. die sprachlichen Formulierungen signalisieren vor allem eines: Dis-tanz« (Würker, 2022, S. 179).

Letztlich attestiert Würker Trescher ein subsumtionslogisches Vorgehen in diesem Fallbeispiel: »Die ausgebreitete Narzissmustheorie als psychologische Deutung der Dynamik, die aufseiten Erwins im Spiel ist, geht in fragwürdiger Weise in die Darstellung des szenischen Verstehens ein, nämlich als Ersatz für die konkrete Auseinandersetzung mit Erwin« (ebd., S. 179f.).

Schon 1992 gab Petrik kritisch zu bedenken, ob Leber und Trescher mit dieser Form der Konzeptionalisierung des Szenischen Verstehens in der Pädagogik ihren eigenen Ansprüchen eines sinnverstehenden Zugangs gerecht werden könnten.

Die von Trescher vorgenommene Fundierung des Szenischen Verstehens muss also als kritikwürdig bezeichnet werden. Möglicherweise ist seine eigentümliche Umdeutung der ursprünglichen Konzeption Lorenzers auch auf den Umstand zurückzuführen, dass der Pädagogik ein weiteres, für das Szenische Verstehen eigentlich konstitutives Moment nicht zur Verfügung steht: Eine Pointe des methodischen Vorgehens von Psychoanalytiker:innen in der klinischen Situation besteht nach Lorenzer bekanntlich darin, drei »Grundsituationen« gezielt in Beziehung zu setzen, nämlich (1) die aktuellen Szenen, die die Klient:in aus dem gegenwärtigen Leben berichten, (2) die infantilen Szenen, wie sie sich in deren Erinnerung darstellen und (3) der Übertragungssituation, wie sie sich in der Beziehung zur Analytiker:in einstellt (Lorenzer, 1970b, S. 141).

Dieses Vergleichen der drei Grundsituationen ist ein wesentliches Element in Lorenzers Konzeption zur Generierung, aber auch zur Validierung von Deu-

tungen. Bei Trescher scheint der Einsatz theoretischer Wissensbestände an diese Stelle zu rücken, quasi als Bollwerk gegen »wildes Deuten«, aber eben auch um den Preis einer distanziert-objektivierenden Position gegenüber den Klient:innen.

Wir brechen die Auseinandersetzung mit diesem ersten wichtigen und einflussreichen Ansatz der Fundierung des Szenischen Verstehens in der Pädagogik an dieser Stelle ab mit der Erkenntnis, dass die Übertragung des Konstrukts in die Pädagogik so problemlos offensichtlich nicht möglich ist. Es deutet sich stattdessen an, dass hier tiefer gehende methodologische und erkenntnistheoretische Probleme zugrunde liegen, die möglicherweise bis heute nicht hinreichend geklärt sind.

Wir müssen es an dieser Stelle auch bei dem Hinweis belassen, dass psychoanalytisch-pädagogische Autor:innen später das Konzept des Szenischen Verstehens anders als Trescher und dabei näher an Lorenzer interpretiert haben, so z. B. Heinemann (1992). Bei anderen Autor:innen, die sich in der Interpretation von Fallmaterial auf das Szenische Verstehen beziehen, wird jedoch nicht immer deutlich, worin sich ihre Interpretation von einer »klassischen« Analyse der Übertragungs-Gegenübertragungs-Dynamik unterscheidet bzw. worin der Mehrwert des Rückbezugs auf das Szenische Verstehen letztlich bestehen soll (so z. B. bei Stemmer-Lück, 2014). Auch findet man eindruckliche Beispiele, wie eine Falldynamik bereits in einem Erstkontakt sich szenisch entfaltet; was allerdings erst in der Retrospektive erkennbar wird (so z. B. Finger-Trescher, 2017). Solche Beispiele können zwar als methodologische Begründung für die grundsätzliche Anwendbarkeit des Szenischen Verstehens gelesen werden, sie zeigen aber nicht das Operieren des Szenischen Verstehens im Sinne eines methodischen Vorgehens. Außerdem finden sich Beispiele, in denen das Fehlen der drei »Grundsituationen« durch den Einbezug von Informationen aus Akten zu kompensieren versucht wird (so z. B. Kleemann, 2017). Das kann aber auch nur als eine – letztlich wiederum theoriegeleitete – Hilfskonstruktion bezeichnet werden, da die rohen Daten aus einer Akte eine völlig andere Qualität haben als die Erzählung erlebter biografischer Vorkommnisse.

Resümierend kann an dieser Stelle also in aller Vorsicht festgehalten werden, dass bei der Anwendung des Konzepts des Szenischen Verstehens in der Pädagogik nach wie vor einiger methodologischer Klärungsbedarf besteht. Im Folgenden möchten wir der Überlegung nachgehen, dass diese Probleme gar nicht aus dem *Transfer* des Konzepts aus der Psychotherapie in die Pädagogik resultieren, sondern möglicherweise im Konzept des Szenischen Verstehens selbst

angelegt sind. Wir verlassen an dieser Stelle daher die Rezeptionsgeschichte des Szenischen Verstehens und wenden uns noch einmal einer viel grundlegenden Frage zu, was nämlich der Gegenstand der psychoanalytischen Erkenntnis ist oder sein könnte.

1.1 Zum Gegenstand psychoanalytischer Erkenntnis

Die Frage nach dem Gegenstand der psychoanalytischen Erkenntnis mag an dieser Stelle überraschen, obwohl sie ja im Zuge der »intersubjektiven Wende« (Ermann, 2016) innerhalb der Psychoanalyse intensiv diskutiert wird. Es liegt nahe, die methodisch kontrollierte Erkenntnis des Fremdpsychischen als Ziel bzw. als Gegenstand psychoanalytischen Verstehens auszuweisen. Demgegenüber spricht Laimböck (2015) – nicht ohne Ambivalenz – von einer Tendenz zur »Entdinglichung« des Gegenstands psychoanalytischer Erkenntnis: »der Gegenstand sei nie dort, in der unbewussten Persönlichkeit gewesen, sondern aktuell intersubjektiv erzeugt worden« (ebd., S. 22). In eine ähnliche Richtung argumentiert Leuzinger-Bohleber, wenn sie unter Verweis auf die Embodied Cognitive Science, postuliert, dass heute »embodied memories« in der Übertragung/Gegenübertragung in einem radikaleren Sinne intersubjektiv [verstanden würden] als dies Alfred Lorenzer zu seiner Zeit formulierte« (Leuzinger-Bohleber, 2022, S. 114)¹.

Bei Lorenzer lassen sich Hinweise für beide Positionen finden, was möglicherweise mit seiner Symboltheorie und seiner seltsam unentschiedenen Bezugnahme auf Wittgenstein zusammenhängt. Lorenzer rekurriert in weiten Teilen seiner Symboltheorie bekanntlich auf Wittgenstein, und zwar auf Positionen, die Wittgenstein selbst revidiert habe, wie Lorenzer freimütig zugeibt:

»Nun müssen wir allerdings einräumen, daß wir uns auf Wittgenstein stützten in einer Position, die Wittgenstein später selbst geräumt hat. Ohne die Unzulänglichkeiten des älteren Konzeptes und die Gründe für seine Revision ausführlich zu

1 Interessant gerade im Hinblick auf die unten noch folgenden Ausführungen zu Lacan sind in diesem Zusammenhang auch die Überlegungen Rath's zur Spezifik der Einfühlung bei Freud. Die »spezifische Freudsche Einfühlung« stelle kein »Sich-Gleichmachen« mit dem Patienten«, sondern ein »Erschließen« des immer unerkennbar bleibenden Realen« (Rath, 2005, S. 25).

erörtern, wollen wir in aller Kürze die Veränderung nachtragen – in der Erwartung, von einem revidierten Konzept den Fingerzeig für die Lösung der noch ungeklärten Fragen zu gewinnen« (Lorenzer, 1970b, S. 193f.).

Lorenzer bezieht sich hier insbesondere auf den Satz 4.024 aus Wittgensteins berühmten *Tractatus*: »Einen Satz verstehen, heißt, wissen was der Fall ist, wenn er wahr ist. (Man kann ihn also verstehen, ohne zu wissen, ob er wahr ist.) Man versteht ihn, wenn man seine Bestandteile versteht« (Wittgenstein, 1921, S. 36). Sätze, die dies nicht zulassen, wie etwa die der Religion, der Ethik oder der Ästhetik, sind für ihn nach diesem Modell von Sprache demnach weder falsch noch richtig, sondern sinnlos. Allerdings hat Wittgenstein diese Vorstellung von Sprache in seinen *Philosophischen Untersuchungen* (Wittgenstein, 1953) vollständig verworfen und durch das Modell des Sprachspiels ersetzt, auf das sich dann auch Lorenzer beruft – allerdings mit einer eigentümlichen Verzerrung. Wittgenstein leitet die *Philosophischen Untersuchungen* mit dem Zitat von Augustinus ein:

»Nannten die Erwachsenen irgendeinen Gegenstand und wandten sich dabei ihm zu, so nahm ich das wahr und ich begriff, daß der Gegenstand durch die Laute, die sie aussprachen, bezeichnet wurde, daß sie auf ihn hinweisen wollten. [...] So lernte ich nach und nach verstehen, welche Dinge die Wörter bezeichnen« (Augustinus zit. n. Wittgenstein, 1953, §1).

Grundlegend an dieser Sprachkonzeption ist die Vorstellung, jedem Wort sei eine Bedeutung zugeordnet und die Bedeutung sei der Gegenstand, für den das Wort steht. Lorenzer nimmt nun irrigerweise an, dass Wittgenstein das Sprachspiel-Modell in Anlehnung an diese Augustinische Sprachtheorie entworfen habe. Genau das Gegenteil ist aber der Fall: Wittgenstein führt die Augustinische Sprachkonzeption ein, nicht um sie als Modell für den Sprachspiel-Begriff zu verwenden, sondern um sie systematisch zu kritisieren, und um ihr schließlich den Begriff des Sprachspiels entgegensetzen. Lorenzer folgt in seiner Symboltheorie nun aber gerade diesem von Wittgenstein ausdrücklich zurückgewiesenen Augustinischen Modell (Fischer, 1987, S. 95f.).

Heute kann man nur noch darüber spekulieren, wie es bei Lorenzer zu dieser merkwürdigen Auslegung Wittgensteins gekommen sein mag. Ein Grund kann darin liegen, dass für seine ursprüngliche Konzeption die feste, und vor allem eindeutige Verbindung zwischen Zeichen und Bezeichnetem, also zwischen symbolischer und bestimmter Interaktionsform konstitutiv war. Sprachzerstö-

zung zeichnet sich gerade durch den Bruch dieser Verbindung aus. Erst später hat er mit der Einführung präsentativer Symbole diese Eindeutigkeit etwas relativiert.²

Wenn allerdings das Erkenntnisinteresse auf das verlässliche Erschließen des Fremdpsychischen zielt, dann braucht es diese vereindeutigte Beziehung zwischen Zeichen und Bezeichnetem: Aus Pferd = Vater wird wieder Pferd = Pferd und Vater = Vater, so Lorenzers bekannte Formulierung aus *Sprachzerstörung und Rekonstruktion* (Lorenzer, 1970b, S. 135f.). Zieht man hingegen die »Entdinglichungs-These« (siehe oben bei Laimböck) heran, dann ist diese eindeutige Beziehung zwischen Zeichen und Bezeichnetem nicht mehr notwendig, denn dann zielt die psychoanalytische Erkenntnis ja auf die Aufklärung des aktuellen Beziehungsgeschehen, und dieses wie auch dessen »Be-Deutung« ist Ergebnis aktuell-situativer Aushandlungsprozesse. Bei Lorenzer finden sich unseres Erachtens Hinweise für beide Positionen.

1.2 Zwischenfazit

Wenn wir die »Entdinglichungs-These« ernst nehmen, dann lässt dies für die Pädagogik den Schluss zu, dass es völlig ausreicht die Beziehungsdynamik, also das situative Muster zwischen Erzieher:in und Kind, verstehend in den Blick zu nehmen und der Gewinn der Aufklärung dieser Dynamik würde darin bestehen, den Wiederholungszwang zumindest partiell außer Kraft zu setzen.

Das Ergebnis szenischen Verstehen würde dann gerade nicht in der Ableitung der passgenauen, dem inneren Erleben des Kindes entsprechenden Intervention bestehen, sondern geradezu im Gegenteil: Die Pädagog:in muss möglicherweise gar nicht wissen, was sie als Nächstes tut, es reicht womöglich, zu wissen, was sie *nicht* tun wird. Mit diesem Gedanken, dem – neue Handlungsmöglichkeiten eröffnenden – Nicht-Wissen Raum zu geben, leiten wir zum zweiten Teil unseres Beitrags über.

-
- 2 Es könnte mit Recht gegen unseren Beitrag der Einwand vorgebracht werden, dass wir nur die älteren Schriften Lorenzers aus den 1970er Jahren vor seinen kulturtheoretischen Arbeiten und der damit einhergehenden Einführung des Konstrukts der präsentativen Symbolik berücksichtigen. Damit würden wir der Vielschichtigkeit und Differenziertheit des Werks Lorenzers nicht gerecht. Dieser Einwand ist sicher zutreffend, allerdings rechtfertigt sich unser Vorgehen dadurch, dass die Rezeption des Szenischen Verstehens in der Pädagogik sich eben im Wesentlichen auf diese älteren Schriften bezieht.

2 Nicht-Verstehen und Nicht-Wissen ...

Die von Dieter Katzenbach soeben formulierte SchlussThese, dass der/die Pädagog:in möglicherweise gar nicht wissen müsse, was sie als Nächstes tue, sondern es vielmehr reiche, wenn sie weiß, was sie nicht tun werde, erscheint im ersten Moment tautologisch: Wenn die Pädagog:in weiß, was sie als Nächstes nicht tut, dann erhält sie ein Wissen darüber, was sie als Nächstes tun kann. Auf den zweiten Blick wird jedoch ein Unterschied deutlich, denn der Negativsatz verweist in seiner Bedeutung auf etwas anderes als das Wissen. Der Satz deutet nicht nur auf das Wissen, sondern auch auf ein ihm inhärentes Nicht-Wissen.

Jacques Lacan beschreibt in einem Imperativ, den er in den Kontrollanalysen oft formulierte, das Dilemma, in welchem sich die Analytiker:in, und in unserem Falle die Pädagog:in, im Spannungsfeld von Wissen und Nicht-Wissen bzw. Verstehen und Nicht-Verstehen befindet:

»[G]eben Sie vor allem acht, daß Sie den Kranken nicht verstehen, es gibt nichts, das Sie mehr irre macht als das. Der Kranke sagt etwas, das weder Hand noch Fuß hat, und wenn man's mir berichtet – *Nun ja*, sagt man mir, *ich habe verstanden, daß er damit das sagen wollte*. Das heißt, im Namen der Intelligenz findet einfach eine Umgehung dessen statt, was uns innehalten lassen soll und was nicht verstehbar ist« (Lacan, 1980, S. 115).

Auf der einen Seite bringen Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen zwar etwas zum Vorschein, doch gleichsam die Gefahr mit sich die Pädagog:in *irrezumachen*. Verstehen und Wissen hingegen können Letzteres abwenden, lassen aber hierbei Wesentliches verdeckt. Der Negativsatz von Dieter Katzenbach eröffnet den Raum für das Unbekannte und in diesem Sinne für das Unbewusste, scheint jedoch Lacan zufolge mit einer nahezu verrückt machenden Unsicherheit verbunden.

Im Folgenden soll dieses Spannungsfeld anhand des Szenischen Verstehens sowie Lacans Verständnis der Übertragungsdynamiken diskutiert werden. Es wird hiermit ein weiterer Versuch gewagt die »zwei letzten großen Sprachtheoretiker der Freud'schen Psychoanalyse miteinander ins Gespräch zu bringen« (Modena, 2016, S. 7). Die Arbeit mit und an der Übertragung ist zentral für das Szenische Verstehen in der Psychoanalyse sowie der Pädagogik. Da Lacan sich ebenfalls eingehend mit deren Dynamik und Bedeutung für den analytischen Prozess beschäftigte, bietet sich der Begriff der Übertragung somit als »Gesprächsthema« an (vgl. Lacan, 2008a). Hinzu kommt, dass sowohl für das Szenische Verstehen Lorenzers als auch für das Konzept der Übertragung Lacans jeweils ein Transfer in

die psychoanalytisch-pädagogische Theorie stattgefunden hat, ohne jedoch einer (vergleichenden) gegenseitigen Bezugnahme. Für den vorliegenden Artikel sollen daher die jeweiligen Übertragungskonzepte beider Autoren näher betrachtet werden, wobei der Fokus auf die Begriffe des Verstehens und des Nicht-Verstehens bzw. des Nicht-Wissens gelegt wird. Beide Momente nehmen grundlegende Funktionen in den jeweiligen Übertragungskonzepten ein. Ein theoretischer Vergleich, so wird sich im Folgenden zeigen, eröffnet die Möglichkeit einer kritischen Perspektive auf das Szenische Verstehen. Dies geschieht in der Absicht den Diskurs produktiv und lebendig zu halten. In diesem Sinne wird folgend in einem Vergleich die Differenz in der konkreten Bedeutung der Begriffe bzw. der spezifischen Rolle beider Momente für den Verlauf des analytischen Prozesses verdeutlicht und darüber hinaus die Kritik, die der Lacan'sche Begriff des Nicht-Wissens für das Szenische *Verstehen* bereithält, dargestellt. Hierbei soll diese auch im Hinblick auf die Psychoanalytische Pädagogik ausgelotet und die daraus resultierenden Möglichkeiten für eine Weiterentwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik angedeutet werden.

2.1 ... im Szenischen Verstehen

Wie Dieter Katzenbach bereits ausgeführt hat, ist es wichtig, das Szenische Verstehen in Abgrenzung zu subsumtionslogischem Vorgehen zu sehen. Stattdessen versucht das Szenische Verstehen durch das emotionale Engagement und die verstehende Haltung der Analytiker:in, diese nicht als wissende Autorität zu begreifen, sondern als im Dienste der Analysand:in stehend. Somit erschließt sich die Bedeutung der Szene ausgehend von den Lebenszusammenhängen der Analysand:in, die nach und nach von jener in die analytische Situation einfließen. Die Bedeutung der Szene ist folglich zunächst ungewiss:

»[A]m Anfang der Analyse werden die Bedeutungen in jenem vagen Ungefähr verstanden, das den probeweise eingesetzten Bedeutungen entspricht. Mit wachsender Dauer der Analyse festigt sich die Sicherheit; zu Beginn kann die >Szene< vieles bedeuten, am Ende vieles nicht mehr« (Lorenzer, 1970b, S. 114).

Ein vages Ungefähr bildet den Anfang der Analyse, ein Nicht-Verstehen darüber, was die Szene bedeuten könnte. Es gibt viele mögliche Bedeutungen, die ausprobiert, doch ebenso wieder verworfen werden können. Weder Analytiker:in noch Analysand:in verstehen.

Achim Würker zeigt, dass dies auch für die Pädagogik gelten kann. Dort gehe es gleichsam darum, dass die Pädagog:in sich – möglichst unwissend – auf die Szenen der Adressat:in einlassen kann, jene Szenen gleichschwebend wahrnimmt und assoziativ entfaltet. Insbesondere Irritationen aufseiten der Pädagog:in gelte es zu registrieren. Den eigenen Unsicherheiten sollte nachgespürt und sich diesen nicht durch diagnostisches Deuten entzogen werden (Würker, 2012, S. 18ff.). Auszuhalten, nicht zu verstehen, ist demnach ein zentrales Moment des Szenischen Verstehens; und dies folgt einem Zweck: »[L]ässt man sich auf die Szenen ein, spürt man den eigenen Irritationen und Assoziationen [...] nach, so entsteht eine Ahnung davon, um was es [im Konflikterleben und den emotionalen Reaktionen der Adressat:in] [...] geht« (ebd., S. 19). Das Nicht-Verstehen folgt somit dem Zweck des Verstehens.

In oben zitierter Stelle verdeutlicht dies auch Alfred Lorenzer, wenn er von der sich verfestigenden Sicherheit im Laufe der Analyse und der Verdichtung der Bedeutung der Szene spricht. Später im Text fügt Lorenzer hinzu: »Weil uns die Szene >unverständlich< ist, ist nun die Forderung, die Lebenspraxis des zu Verstehenden sich unmittelbar verstehend zu erschließen« (Lorenzer, 1970b, S. 116)³. Zusammengefasst bedeutet dies das Unverständliche, das Nicht-Verstehen hat als Mittel hin zum Verstehen eine produktive Funktion im Szenischen Verstehen. Ziel dessen ist es, die Lebenspraxis der Analysand:in sowie sie selbst zu verstehen. Dies behält auch in der Pädagogik seine Gültigkeit, wobei aufgrund des Settings bewusst ein unverstandener Rest zurückbleiben muss (Würker, 2012, S. 20f.).

2.2 ... im Übertragungsgeschehen nach J. Lacan

Nicht-Wissen bzw. Nicht-Verstehen sind demnach zentrale Kategorien des Szenischen Verstehens, unterscheiden sich jedoch als *Mittel* des Verstehens grundlegend von der Situierung aus Lacan'scher Perspektive. Wie sich zeigen wird, sind dort Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen gerade nicht in ein Wissen bzw. Verstehen aufgelöst. Vielmehr erfolgt eine entgegengesetzte Bewegung, in welcher ein vermeintliches Wissen und Verstehen als Illusion enttarnt wird. Die Bedeutung, die bei Lorenzer zunächst kontingent war und sich dann verfestigte, ist bei Lacan zunächst verfestigt und wird im Laufe der Analyse als kontingent erkannt.

Die Entstehung der Übertragung, in diesem Falle zwischen Analysant:in und Analytiker:in, geschieht nach Lacan nicht ohne Weiteres. Sie ist wesentlich daran

3 Für den Hinweis auf diese Zitate bei Lorenzer danke ich Achim Würker.

geknüpft, dass die Analysant:in der Analytiker:in unterstellt etwas zu wissen, das sie selbst nicht weiß. So schreibt Lacan, dass sobald »das Subjekt, dem Wissen unterstellt wird, irgendwo existiert [...] es Übertragung« (Lacan, 1961–62; zit. n. Evans, 1997, S. 270) gibt. Lacan entnimmt diese Annahme der Lektüre von Platons Werk *Das Gastmahl*, welches er als eine »Art Protokoll psychoanalytischer Sitzungen« (Lacan, 2008a, S. 43) versteht. Dort schwärmt u. a. Alkibiades über Sokrates, dass jener hinter einer Maske ein inneres Götterbild verberge, das ihm »so göttlich und golden und überaus schön und bewundernswert [...] vor[komme], daß ich glaube auf der Stelle alles tun zu müssen was Sokrates wünschte« (Platon, 2008, S. 81). Alkibiades vermutet in Sokrates ein vollkommenes Wissen, das ihm so allumfassend und richtig erscheint, dass es sich lohne, Sokrates blind zu folgen, um sich von ihm den Weg zu diesem Glück weisen zu lassen. Diese Art der Unterstellung vollzieht sich auch im Übertragungsgeschehen zwischen Analysant:in und Analytiker:in. Die Analysant:in unterstellt der Analytiker:in ein Wissen über die Antwort auf die Frage *Was willst du? Was will ich? Wer bin ich?* (Lacan, 2003, S. 198; Nemitz, 2012). Laut Bruce Fink macht sich dies in den Ansprüchen der Analysant:in deutlich, von der Analytiker:in von den »Symptomen befreit zu werden, Deutungen gefüttert zu bekommen, geheilt zu werden« (Fink, 2005, S. 96). Für Lacan ist klar, dass weder die Analytiker:in noch irgendjemand anderes die Antwort auf diese, den Grund oder die Ursache der Existenz des Subjekts betreffende Frage wissen kann (Lacan, 2008b, S. 123). Das Wissen bleibt demnach im Bereich einer Unterstellung und jegliche Versuche eine Antwort auf die Frage der Analysant:in zu finden, sei es ihrerseits oder seitens der Analytiker:in, sind nach Lacan Versuche über die Ungewissheit der eigenen Bedeutung hinwegzutauschen (Lacan, 1978a, S. 267). Die Antworten, die das Subjekt in dieser Suche findet, bezeichnet Lacan als Phantasmen. Das Phantasma darüber, dass bzw. wie die Analytiker:in in der Lage ist, die Analysant:in bspw. von den Symptomen zu befreien, zu deuten, zu heilen, bewahrt Letztere vor der ängstigenden Erkenntnis, dass es kein Wissen um einen tieferen Sinn ihrer Existenz gibt (Ritter, 1996, S. 18f.).

In der analytischen Situation geht es Lacan darum, dass jenes Machtverhältnis, das folglich stets Teil einer analytischen Beziehung ist, seitens der Analytiker:in nicht reproduziert wird. Eine verstehende Haltung, wie sie das Szenische Verstehen einnimmt, bliebe daher auf der Ebene des Phantasmas verhaftet. Sie bediene die Vorstellung, dass die Analytiker:in dem, was die Analysant:in im Inneren bewegt, näherkommen kann, dass es eine gemeinsame Realität des Denkens gebe (Klemann, 2014, S. 305) und somit die Analytiker:in in der Lage sei, »verstehend im Besitz des Wissens über das Unbewusste des Anderen zu sein« (ebd.,

S. 304). Die Analytiker:in bindet hierdurch die Analysant:in an sich und ihr vermeintliches Wissen, womit die Analysant:in in eine innere Abhängigkeit von den Vorstellungen der Analytiker:in gerät (Evans, 1997, S. 294f.), ähnlich wie es Alkibiades in seiner Beziehung zu Sokrates beschreibt.

Entscheidend in deren Beziehung ist nun Sokrates' Reaktion auf Alkibiades Lobrede: »Aber du Guter, überlege es nur besser, ob du dich nicht irrst und eigentlich nichts an mir ist« (Platon, 2008, S. 84). In Sokrates Antwort sieht Lacan eben jene Antwort bzgl. der Haltung, mit welcher die Analytiker:in der Analysant:in gegenüberzutreten sollte, um deren Phantasmen nicht zu bedienen bzw. diese zu enttäuschen: eine Haltung des Nicht-Wissens bzw. Nicht-Verstehens (Lacan, 2008a, S. 198). Slavoj Žižek konkretisiert, dass die Haltung des Nicht-Wissens mit der Erkenntnis einhergehen müsse, ein kontingentes Subjekt ohne tieferen Sinn zu sein (Žižek, 2004) – und Raymond Borens fügt hinzu: die Analytiker:in sollte »immer kastriert, unvollständig [...], nicht wissend und schon gar nicht allwissend« (Borens, 2013; zit. n. Klemann, 2014, S. 297) sein. In der Haltung des Nicht-Wissens bzw. Nicht Verstehens geht es auch darum, dass die Analytiker:in anerkennt, dass sie und die Analysant:in zwei radikal voneinander getrennte Subjekte sind, die nicht wissen können, was im Unbewussten des jeweils anderen vorgeht (Lacan, 1978b, S. 411). In diesem Sinne sind bspw. irritierende Übertragungsgefühle der Analytiker:in nicht geeignet, um Erkenntnisse über das Konflikterleben der Analysant:in zu erhalten – wie es die Annahme des Szenischen Verstehens ist. Sie sagen, so Lacan, lediglich etwas über das Eigene aus (Lacan, 1951; zit. n. Evans, 1997, S. 102). Sie dienen der Selbstreflexion der Analytiker:in (Klemann, 2014, S. 306). Statt das Innenleben der Analysant:in verstehen bzw. deuten zu wollen, sollte laut Manfred Klemann die Hauptaufgabe der Analytiker:in sein

»den Fluss der freien Assoziationen möglichst von Störungen frei zu halten und [...] auftretende Stockungen in möglichst vieldeutiger Weise [aufzugreifen und anzusprechen], um den Analysanden im positiven Sinne zu *irritieren* und ihn in die Lage zu versetzen, selber zu hören, was er unbewusst zur Sprache gebracht hatte« (ebd., S. 304).

Es geht also vornehmlich darum, als Analytiker:in dem Sprechen der Analysant:in buchstäblich zuzuhören, die »Vieldeutigkeit des Gesprochenen aufscheinen zu lassen« (ebd.) und der Analysant:in es so zu ermöglichen innezuhalten und ihr »eigenes *unverstandenes* Sprechen zu hören« (ebd.). Es geht darum, dass die Analysant:in die Frage *Was willst du? Was will ich? Wer bin ich?* an sich selber

richten und sich unabhängig von den Vorstellungen der Analytiker:in Antworten geben kann, dass sie zusammen mit der Analytiker:in den Blick auf »etwas Neues, auf etwas Anderes richtet« (Borens, 1988; zit. n. Klemann, 2014, S. 306). Mit Anne Dunand gesprochen, ist das Ziel gemeinsam das Interesse nach dem Noch-nicht-Gewussten auszurichten (Dunand, 1995, S. 256). Die Analysant:in arbeitet hierbei die Phantasmen, welche sie in der Beziehung zur Analytiker:in aufrecht-erhalten musste, durch. Durch die angstbindende Funktion des Phantasmas werden hierbei insbesondere Gefühle der Angst (vor der Bedeutungslosigkeit) und der Trauer (um das nicht vorhandene Wissen) freigesetzt. Es soll hinzugefügt werden, dass ebenso die Analytiker:in als Voraussetzung einer Haltung des Nicht-Wissens ihre eigenen Phantasmen sowie die damit einhergehenden Gefühle von Angst und Trauer bewusst erspürt, zugelassen und durchgearbeitet haben muss (Lacan, 2008a, S. 444ff.; Mages, 2017, S. 226).

Das Nicht-Wissen der Analytiker:in ermöglicht es der Analysant:in also, sich aus der anfänglich bestandenen innerlichen Abhängigkeit zu lösen, die Vieldeutigkeit des Gesprochenen und der Bedeutung wieder ins Fließen zu bringen und die Antworten auf Fragen bei sich selbst zu suchen. Hierdurch erhält die Haltung des Nicht-Wissens bzw. Nicht-Verstehens gleichsam eine macht- und ideologiekritische Komponente, die sich durchaus über den intersubjektiven Rahmen der analytischen Situation hinaus auf gesellschaftliche Verhältnisse erstrecken lässt (ebd., S. 255).

2.3 Folgerungen für die Psychoanalytische Pädagogik

Für das pädagogische Setting wird nach der Lektüre Lacans zunächst deutlich, dass, selbst wenn ich mich als Pädagog:in, verstehend, empathisch, einlassend, auf die Augenhöhe der Adressat:in begeben, mir dennoch von jener ein Wissen unterstellt wird. Der Pädagog:in wird von der Adressat:in also eine Macht zugeschrieben, die die Beziehung hierarchisch strukturiert. Ein Machtverhältnis ist somit stets Teil der pädagogischen Beziehung, unabhängig davon wie niedrigschwellig, enthierarchisiert und vom Standpunkt der Adressat:in aus das pädagogische Angebot gestaltet wird. Lässt sich nun die Pädagog:in im Sinne des Szenischen Verstehens in die Situation mit der Adressat:in verstricken, spürt den aufkommenden Gefühlen und Irritationen nach, um mithilfe derer letztendlich die Szene verstehen zu können, ist dies mit Lacan in mehreren Punkten kritisch zu sehen: Die Annahme verstehend einen Zugang zum Unbewussten der Adressat:in zu erlangen, kann nun als Teil eines Phantasmas erkannt werden, dessen

Sinn und Zweck es ist, die Angst vor der eigenen Bedeutungslosigkeit zu binden. Die Pädagog:in lässt sich in die Szene der Adressat:in verstricken, tritt allerdings durch das (szenische) Verstehen nicht in eine reflektierende Distanz, sondern bleibt eben dadurch weiterhin verwickelt. Sie spielt das Spiel des Phantasmas, es gebe irgendwo, in diesem Falle in der Pädagog:in, ein Wissen über Sinn und Grund der Existenz des Subjekts. In diesem Lichte erscheint die Annahme, die in der Pädagog:in aufkommenden Gefühle spiegeln jene der Adressat:in wider, umso riskanter, denn nach Lacan befindet sich die Adressat:in durch die Unterstellung des Wissens in einer inneren Abhängigkeit von der Pädagog:in. Es gestaltet sich für die Adressat:in dementsprechend schwer, sich der Annahmen der Pädagog:in zu erwehren, liegt doch vermeintlich das Wissen aufseiten der Pädagog:in. Gefühle der Trauer und Angst, die in der Pädagog:in aufkommen, sind nicht die der Adressat:in, es sind ihre eigenen. Die Pädagog:in benötigt ebenso Phantasmen, um mit der eigenen Bedeutungslosigkeit umgehen zu können. Sich verstehend auf die Augenhöhe der Adressat:in zu begeben, behält bestenfalls und verstärkt schlimmstenfalls das der Übertragung zugrunde liegende Machtverhältnis. Das Nicht-Verstehen hat zwar seine spezifische Funktion im Szenischen Verstehen, doch es kann seinen öffnenden Charakter nicht entfalten, wenn es sogleich durch ein (szenisches) *Verstehen* verschlossen wird. Das Szenische Verstehen stellt somit aus Lacan'scher Perspektive keinen immanenten Ort zur Verfügung, der es der Adressat:in ermöglicht sich aus der inneren Abhängigkeit zu lösen.

Doch im Gegensatz zur Folgerung Lacans, dass es im analytischen Prozess darum gehe, jenes Machtverhältnis aufzulösen, kann dies für den pädagogischen Kontext nicht ohne Weiteres behauptet werden. Oft geht es dort nicht nur um innere, sondern auch um äußere Abhängigkeiten der Adressat:in von der Pädagog:in. Zum Vorteil wird hier, dass durch Lacans Übertragungskonzept zunächst die selbstreflexive Arbeit der Pädagog:in in den Blick gerät. Dies bedeutet, dass die Pädagog:in ihre eigenen Phantasmen immer wieder durcharbeiten hat und sich mit der Trauer und Angst konfrontiert, die bei solch einer Loslösung bewusst werden. Hauke Witzel konkretisiert, dass supervidierende Teamsitzungen für diese selbstreflexiven Schritte einen Rahmen bieten können. Dies fordere ein »immer wieder herzustellendes Maß an *negativer Fähigkeit*, das Ungewisse, die Schweben und den Zweifel samt ihrer bedrohlichen Gefühle zu ertragen« (Witzel, 2022, S. 78). Nach Lacan geht es hierbei um die Entwicklung eines Bewusstseins dafür, dass in der Pädagog:in keine tiefere Bedeutung schlummert, dass sie vielmehr kontingent ist und eben dies, die Vieldeutigkeit, das Fluide, das Noch-nicht-Gewusste ihr eine Unabhängigkeit von inneren und äußeren Zwän-

gen ermöglicht. Jenes Bewusstsein – die Haltung des Nicht-Wissens – ist ein immer wieder Herzustellendes bzw. kann partiell eingenommen werden, nämlich dann, wenn es in der Adressat:in-Pädagog:in-Beziehung gerade nicht um versorgende Tätigkeiten, sondern um eine offene oder emotionale Begleitung geht.

Die Verstrickung in die Szenen der Adressat:in, insbesondere in emotionalen Situationen ist unvermeidbar. Die Haltung des Nicht-Wissens bietet der Pädagog:in allerdings eine Möglichkeit sich direkt in den Situationen herauszulösen und nicht erst, wie es im Szenischen Verstehen der Fall ist, im Nachhinein eine Reflexion vorzunehmen. So kann die Pädagog:in ihren Fokus auf das Gesprochene der Adressat:in richten, ihr wirklich zuhören und durch sprachliche Wiederholungen den Blick der Adressat:in wieder auf sie selbst richten, sodass diese, unabhängig von den Empfindungen der Pädagog:in, sich zuhören lernt und neue Wege und Räume eigenständig eröffnet. Dadurch, dass die Haltung des Nicht-Wissens Interpretationen oder Deutungen vermeidet, wird es der Adressat:in möglich, sich von dem Phantasma zu verabschieden, die Pädagog:in wüsste, was für sie am besten ist, vielmehr jene Frage an sich selbst zu richten und hierbei zusammen mit der Pädagog:in ein Interesse am Noch-nicht-Gewussten zu entwickeln.

Die Haltung des Nicht-Wissens bzw. Nicht-Verstehens ist also alles andere als planloses pädagogisches Handeln, sondern eine bewusst eingenommene Haltung der Pädagog:in in spezifischen Situationen, um es der Adressat:in zu ermöglichen ihrem Unbewussten selbst zuzuhören und die Vieldeutigkeit der Antworten aufscheinen zu lassen, ohne von den Antworten der Pädagog:in abhängig zu sein und diese vielmehr anzuerkennen, und zwar als (zu)hörende und sprechende Andere.

3 Fazit

Unser Artikel wurde getragen von der Suche nach einer kritischen Reflexion des Szenischen Verstehens in der Psychoanalyse sowie der Pädagogik. Lorenzers vielschichtiges Werk von einer erkenntnistheoretischen Begründung der Psychoanalyse über Konzeptionen zur materialistischen Sozialisationstheorie bis hin zur Tiefenhermeneutik und Kulturanalyse konnte in unserem Artikel nicht annähernd überschaut werden. Das Szenische Verstehen ist für die Psychoanalytische Pädagogik wohl der bedeutendste Teil seiner Arbeiten. Wir versuchten die Unstimmigkeiten und Fallstricke, die einerseits durch den Transfer aus der

Psychoanalyse in die Pädagogik bedingt sind, andererseits in der Methode selbst liegen, anzudeuten, in der Hoffnung einen Anstoß gegeben zu haben gegen eine Idealisierung für eine konstruktive Weiterentwicklung des szenischen Verstehens und der Psychoanalytischen Pädagogik. Insbesondere hat sich gezeigt, dass die Lücke zwischen Theorie und Praxis, dass das szenische Verstehen der Pädagogik in der Theorie viel häufiger hinzugezogen, als es in der Praxis tatsächlich angewendet wird, gefüllt werden kann mit einem Konzept, das sich ebenso an den Dynamiken der Übertragung orientiert: die Haltung des Nicht-Wissens bzw. Nicht-Verstehen nach Lacan. Die gegenseitige Kritik, die eine theoretische Vermittlung beider Autoren auch in anderen Punkten ihrer Theorie in sich trägt, gestaltet sich als vielschichtig und schier endlos. In diesem Sinne wurde hier nur ein kleiner Teil des Spektrums beleuchtet und vielmehr darauf verwiesen, dass vieles un- bzw. noch-nicht-gewusst bleiben muss, was wiederum neugierig macht auf noch kommende kritische Reflexionen in der Psychoanalytischen Pädagogik.

Literatur

- Datler, W. (1995). Szenisches Verstehen, fördernder Dialog und psychoanalytisch-pädagogisches Handeln: Zum wissenschaftlichen Werk Hans-Georg Treschers. In R. Barth (Hrsg.), *Fördernder Dialog. Psychoanalytische Pädagogik als Handlungstheorie* (S. 25–47). Bogen Verlag.
- Dunand, A. (1995). The End of Analysis (II). In R. Feldstein, B. Fink & M. Jaanus (Hrsg.), *Reading Seminar XI. Lacan's Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis* (S. 251–258). State University Press.
- Ermann, M. (2016). *Der Andere in der Psychoanalyse. Die intersubjektive Wende*. Kohlhammer.
- Evans, D. (1997). Wörterbuch der Lacan'schen Psychoanalyse. Turia + Kant.
- Finger-Trescher, U. (2017). Szenisches Verstehen in der psychosozialen Beratung. In A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher, J. Gstach & D. Katzenbach (Hrsg.), *Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik* (S. 161–172). Psychosozial-Verlag.
- Fink, B. (2005). *Eine klinische Einführung in die Lacan'sche Psychoanalyse. Theorie und Technik*. Turia + Kant.
- Fischer, H. (1987). *Sprache und Lebensform. Wittgenstein über Freud und die Geisteskrankheit*. Athenäum.
- Gerspach, M. (2018). *Psychodynamisches Verstehen in der Sonderpädagogik. Wie innere Prozesse Verhalten und Lernen steuern*. Kohlhammer.
- Gerspach, M. (2021). *Verstehen, was der Fall ist. Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik*. Kohlhammer.

- Heinemann, E. (1992). Psychoanalyse und Pädagogik im Unterricht der Sonderschule. In E. Heinemann, U. Rauchfleisch & T. Grüttner (Hrsg.), *Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie* (S. 39–89). Fischer Taschenbuch.
- Katzenbach, D., Eggert-Schmid Noerr, A. & Finger-Trescher, U. (2017). Szenisches Verstehen und Diagnostik in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine Positionsbestimmung. In A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher, J. Gstach & D. Katzenbach (Hrsg.), *Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik* (S. 11–38). Psychosozial-Verlag.
- Kleemann, C. (2017). Die Wahrnehmung von Verhalten der SchülerInnen und ihre Reflexion als szenisches Verstehen. In A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher, J. Gstach & D. Katzenbach (Hrsg.), *Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik* (S. 142–160). Psychosozial-Verlag.
- Klemann, M. (2014). Deuten aus der Perspektive der strukturalen Psychoanalyse Lacans. *Forum Psychoanalyse*, 30(3), 291–307.
- Lacan, J. (1978a). *Das Seminar von Jacques Lacan. Buch XI 1963–1964. Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse*. Walter-Verlag AG.
- Lacan, J. (1978b). *Das Ich in der Theorie Freuds und in der Technik der Psychoanalyse. Das Seminar Buch II*. Quadriga Verlag.
- Lacan, J. (1980). *Das Seminar von Jacques Lacan. Buch II 1954–1955. Das Ich in der Theorie Freuds und in der Technik der Psychoanalyse*. Walter-Verlag AG.
- Lacan, J. (2003). *Das Seminar Buch IV. Die Objektbeziehung 1956–1957*. Turia + Kant.
- Lacan, J. (2008a). *Die Übertragung. Das Seminar, Buch VIII 1960–1961*. Passagen Verlag.
- Lacan, J. (2008b). *Meine Lehre*. Turia + Kant.
- Laimböck, A. (2015). *Die Szene verstehen. Die psychoanalytische Methode in verschiedenen Settings*. Brandes & Apsel.
- Leber, A. (1972). Psychoanalytische Reflexion – ein Weg zur Selbstbestimmung in Pädagogik und Sozialarbeit. In A. Leber (Hrsg.), *Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. Perspektiven sozialer Berufe. Festschrift zum 60. Geburtstag von Berthold Simonsohn* (S. 13–51). Luchterhand.
- Leber, A. (1979). Heilpädagogik – Was soll sie heilen? In F. Schneeberger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaften. Antworten aus dem Werk Paul Moors* (S. 59–77). Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Leber, A. (1983). Frühe Erfahrung und späteres Leben. In A. Leber (Hrsg.), *Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen* (S. 11–28). Fachbuchhandlung für Psychologie.
- Leber, A. (1988). Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In G. Iben (Hrsg.), *Das Dialogische in der Heilpädagogik* (S. 41–61). Matthias-Grünwald-Verlag.
- Leber, A. & Gerspach, M. (1996). Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik in Frankfurt am Main. In T. Plänklers, M. Laier, H.-H. Otto, H.-J. Rothe & H. Siefert (Hrsg.), *Psychoanalyse in Frankfurt am Main. Zerstörte Anfänge, Wiederannäherung, Entwicklungen* (S. 489–541). Edition Diskord.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2022). Vom »szenischen Verstehen« zu »embodied memories« an Traumatisierungen. Gedanken zu Alfred Lorenzers 100. Geburtstag. In M. Dörr,

- G. Schmid Noerr & A. Würker (Hrsg.), *Zwang und Utopie – das Potenzial des Unbewussten. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer* (S. 108–122). Juventa.
- Lorenzer, A. (1970a). *Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs*. Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1970b). *Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse*. Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1972). *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie*. Suhrkamp.
- Mages, G. (2017). *Die Übertragung bei Jacques Lacan*. Turia + Kant.
- Meyer, T., Crommelin, A. & Zahn, M. (2010). *Sujet Supposé Savoir. Zum Moment der Übertragung in Kunst Pädagogik Psychoanalyse*. Kulturverlag Kadmos.
- Modena, E. (2016). Anstatt eines Vorwortes: Zugabe. In R. Heim & E. Modena (Hrsg.), *Jacques Lacan trifft Alfred Lorenzer. Über das Unbewusste und die Sprache, den Trieb und das Begehren* (S. 7–14). Psychosozial-Verlag.
- Nemitz, R. (2012). Que voi? – die Frage nach dem Begehren des Anderen. <https://lacan-entziffern.de/begehren-des-anderen/graf-des-begehrens-que-vuoi/> (27.03.2023).
- Petrik, R. (1992). Szenisches Verstehen – Forschungsinstrument und/oder Handlungskonzept Psychoanalytischer Pädagogik? In H.-G. Trescher & C. Büttner (Hrsg.), *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik. Bd. 4* (S. 163–178). Psychosozial-Verlag.
- Platon (2008). *Das Gastmahl*. C. H. Beck.
- Rath, C.-D. (2005). »Einfühlen« und »Erschließen« bei Freud. In K.-J. Pazzini & S. Gottlob (Hrsg.), *Einführungen in die Psychoanalyse I: Einfühlen, Unbewusstes, Symptom, Hysterie, Sexualität, Übertragung, Perversion* (S. 11–28). transcript.
- Ritter, M. (1996). Auf der Spur des nicht-spekulären Imaginären oder Hinführung zur Theorie des Phantasmas bei Lacan. *Brief der Psychoanalytischen Assoziation. Die Zeit zum Begreifen, Nr. 17 vom 22.10.1996*, 6–27. https://www.freud-lacan-berlin.de/wp-content/uploads/2022/02/Die-Zeit-zum-Begreifen-Nr_17.pdf
- Stemmer-Lück, M. (2014). Komplexe Dynamik verstehen. Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung in der Jugendhilfe im ASD. In U. Finger-Trescher, A. Eggert-Schmid Noerr, B. Ahrbeck & A. Funder (Hrsg.), *Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung. Originalausgabe* (S. 83–105). Psychosozial-Verlag.
- Trescher, H.-G. (1983). Wer versteht kann (manchmal) zaubern. In A. Leber (Hrsg.), *Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen* (S. 197–211). Fachbuchhandlung für Psychologie.
- Trescher, H.-G. (1985). *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik*. Campus.
- Wittgenstein, L. (1921). *Logisch-philosophische Abhandlung. Tractatus logico-philosophicus*. Suhrkamp.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophische Untersuchungen*. Suhrkamp.
- Witzel, H. (2022). Erinnerung an offene Fragen. Überlegungen zu Theorie und Praxis eines negativen Angebots für Geflüchtete. *psychosozial*, 45(1), 71–85.
- Würker, A. (2007). *Lehrerbildung und szenisches Verstehen. Professionalisierung durch psychoanalytisch-orientierte Selbstreflexion*. Schneider.
- Würker, A. (2012). Szenisches Verstehen. Alfred Lorenzers Konzeption psychoanalytischer Hermeneutik. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–26.
- Würker, A. (2022). »Szenisches Verstehen«. Die Bedeutung eines psychoanalytischen Konzepts für die Psychoanalytische Pädagogik. In J. Gstach, B. Neudecker & K. Trunkenpolz

(Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis. Festschrift für Wilfried Datler* (S. 165–189). Springer Fachmedien.

Žižek, S. (2004). From desire to drive: Why Lacan is not Lacaniano. <https://zizek.livejournal.com/2266.html> (24.02.2021).

Knowing what I will (not) do – Scenic Understanding in Pedagogy Reflections with and without connection to Lacan

Summary: The concept of scenic understanding, as developed by Alfred Lorenzer in the 1970s and introduced into psychoanalytic pedagogy by Leber, still occupies a high place in the reflection of the method and the methodological status of psychoanalytic pedagogy. In this article, the transfer of the concept from the clinical to the pedagogical context is reconstructed, and based on this, it is subjected to a critical-reconstructive reinterpretation from the perspective of an intersubjectivist view. Subsequently, the moment of (non-)understanding in scenic understanding will be re-read from Jacques Lacan's point of view and a resulting gain for a psychoanalytic pedagogy will be indicated.

Keywords: scenic understanding, psychoanalytic pedagogy, Lacan, non-knowledge

Biografische Notizen

Juliane Neumann, Jg. 1992, ist Erziehungswissenschaftlerin (Master) und arbeitet als pädagogische Fachkraft in einer integrativen Kinderkrippe. Während ihrer Studienzeit arbeitete sie als studentische Hilfskraft am Institut für Sonderpädagogik und rief die studentische Vortragsreihe »Psychoanalytische Arbeiten« ins Leben. Der Fokus ihres Studiums lag auf einer Verbindung sozialwissenschaftlicher sowie psychoanalytischer Theorien mit der Erziehungswissenschaft.

Dieter Katzenbach, Jg. 1960, ist Diplom-Pädagoge und Sonderschullehrer. Praktische Tätigkeiten in Einrichtungen der Behindertenhilfe und als Förderschullehrer. Von 1994 bis 2000 war er Assistent an der Universität Hamburg. Seit 2000 ist er Professor am Institut für Sonderpädagogik der Goethe-Universität Frankfurt am Main und leitet den Arbeitsbereich Inklusive Bildung und Erziehung bei kognitiven Beeinträchtigungen. Schwerpunkte seiner Lehr- und Forschungstätigkeit sind Inklusion in Bildung und Gemeinwesen, Zusammenhänge zwischen emotionaler und kognitiver Entwicklung und ihrer Störungen sowie Theorie und Praxis Psychoanalytischer Pädagogik, insbesondere bei Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen.

Kontakt

M. A. Juliane Neumann

E-Mail: juliane.neu@gmail.com

Prof. Dr. Dieter Katzenbach

Institut für Sonderpädagogik

Goethe-Universität Frankfurt am Main

Theodor-W.-Adorno-Platz 6

60054 Frankfurt am Main

E-Mail: d.katzenbach@em.uni-frankfurt.de