

# ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung  
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



**Heft 2 (2020)**

**Macht und Ohnmacht in der Pädagogik  
bei psychosozialen Beeinträchtigungen**

**Bibliografie:**

Robert Langnickel:

Das umgekehrte Machtdispositiv der Pädagogik eines  
gespaltenen Subjekts:

Orte der psychoanalytischen Pädagogik als Gegenmacht.  
*Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE)*, 2 (2), 80-91.

<https://doi.org/10.35468/5819-06>

**Gesamtausgabe online unter:**

<http://www.ese-zeitschrift.net>

<https://doi.org/10.35468/5819>

ISSN 2629-0170

**Das umgekehrte Machtdispositiv der Pädagogik eines  
gespaltenen Subjekts:  
Orte der psychoanalytischen Pädagogik als Gegenmacht**

*Robert Langnickel*

## *Abstract*

Die Arbeit mit hoch belasteten jungen Menschen und Familien bedarf in besonderer Weise der Reflexion eigener und fremder Macht-Ohnmacht-Dynamiken. Dies insofern, da zum einen nicht selten von pädagogischen Fachpersonen die eigene Hilflosigkeit und Ohnmacht sowie die eigenen pädagogischen Omnipotenzphantasien unreflektiert bleiben (Fengler, 2001; Schmidbauer, 2002). Zum anderen gilt es, um den desubjektivierenden Auswirkungen der Macht (Agamben, 2008) etwas entgegenzusetzen zu können, Macht nicht nur als individualpsychologisches Phänomen misszuverstehen, sondern als ein Dispositiv (Foucault, 1978). Der Beitrag analysiert typische Macht-Ohnmacht Dynamiken und häufige unbewusste Abwehrmechanismen im Feld der Sonderpädagogik und bezieht den Subjektbegriff der strukturalen Psychoanalyse ein. Exemplarisch wird an der *École Expérimentale de Bonneuil* (Mannoni, 1978) untersucht, ob an diesem sozialen Ort ein umgekehrtes Dispositiv, gar eine Gegenmacht wirkt, welche die Subjektwerdung fördert.

## *Keywords*

Macht, Ohnmacht, Hilflosigkeit, Psychoanalytische Pädagogik, Subjektwerdung, Maud Mannoni, *École Expérimentale de Bonneuil*, Jacques Lacan

# 1 Macht und Ohnmacht bei pädagogischen Fachpersonen: Der pädagogische Alltag zwischen der Scylla der Hilflosigkeit und der Charybdis der Allmachtsphantasien

„Die fast unlösbare Aufgabe besteht darin, weder von der Macht der anderen,  
noch von der eigenen Ohnmacht sich dumm machen zu lassen.“  
(Adorno, 1994, S. 67)

## 1.1 Die psychoanalytische Sonderpädagogik: Eine doppelte Unmöglichkeit?

Bekanntlich üben Pädagoginnen und Pädagogen, so Freud, einen „unmöglichen“ Beruf aus (1999 [1937], S. 94). Impliziert diese Topik der Unmöglichkeit jedoch notwendigerweise, die Arbeit als nicht gestaltbare Berufsrealität (Tenorth, 2006) aufzufassen und den vorzeitigen beruflichen Ausstieg sowie die Flucht in die Krankheit als notwendige Folgen von nicht einlösbaren beruflichen Anforderungen zu begreifen (Döring-Seipel & Dauber, 2013)? Freud kennzeichnete nicht nur die Ausübung der Pädagogik als einen unmöglichen Beruf, sondern auch die Tätigkeit der Psychoanalytikerin und des Psychoanalytikers. Ist eine psychoanalytische Pädagogik somit eine doppelte Unmöglichkeit? Eine zumindest prinzipiell realisierbare psychoanalytische Pädagogik als eine Pädagogik der Unmöglichkeit formulieren McMillan (2015) und Toth (2019). Auch Žižek (2017) betont die produktive Kraft des Unmöglichen für die Pädagogik und empfiehlt, das scheinbar Unmögliche zu wagen und die Individuen in die Freiheit zu schubsen und gerade nicht primär Agenten der Disziplin und des Verbots zu sein.

Nun gibt es aber nicht nur die eben erwähnte produktive Form der Unmöglichkeit, sondern auch eine dysfunktionale Form und man fragt sich, welche möglichen Konsequenzen aus dieser Unmöglichkeit resultieren. Unmöglich sei, so Freud, der Beruf der Pädagogin und des Pädagogen, da man sich „des ungenügenden Erfolgs von vornherein sicher sein kann“ (1999 [1937], S. 94). Könnte dieser absehbare ungenügende Erfolg der pädagogischen Profession, das Zurückbleiben hinter seinen pädagogischen Idealen angesichts der Herausforderungen von Jugendlichen mit psychosozialen Beeinträchtigungen (Zimmermann, 2018a) im Feld der Sonderpädagogik einerseits und die mangelhafte Kontrollierbarkeit des Trieblebens andererseits, maßgeblich auch zum Erleben von Ohnmacht und Hilflosigkeit führen? Eben diese Ohnmacht und Hilflosigkeit gehören zu den toxischsten Emotionen (Verhaege, 2014).

## 1.2 Ohnmacht und Hilflosigkeit: Eine Herausforderung für die Sonderpädagogik

Macht und Ohnmacht spielen im Diskurs der Sonderpädagogik eine grundlegende Rolle, da insbesondere bei der Arbeit mit Menschen mit massiven Verhaltensauffälligkeiten sich Fragen der Hilflosigkeit und Ohnmacht im besonderen Maße stellen, und die prinzipielle Gefahr besteht, dass sich der sonderpädagogische Diskurs „zu einem Machtdiskurs transformiert“ (Laubenstein, 2011, S. 6). Müller (2018) weist darauf hin, dass die Geschichte der Erziehung voll des Machtmissbrauches war, was wiederum zu Demütigung und Beschämung und somit auch zu Ohnmachtserlebnissen seitens der Klientel führte. Aus diesem Grund plädiert Bernfeld für eine Einschränkung der „Allmacht der Erziehung und damit der Macht jedes einzelnen Erziehers“ (2013 [1925], S. 105). Für einen pädagogischen Machtbegriff ist es deshalb prinzipiell notwendig, den Begriff der Macht mit seinen bipolaren Verbindungen wie Ohnmacht zu denken (Link, 2018a).

Heinemann (1992) weist darauf hin, dass gerade im Feld der Sonderpädagogik beim Umgang mit aggressiven Lernenden bei den Fachpersonen häufig Ohnmachtsgefühle entstehen können, die massive aggressive Phantasien in der Gegenübertragung erzeugen und die Fähigkeit zur Selbstreflexion mitunter stark minimieren. Typischerweise wird die Angst vor der eigenen Ohnmacht durch eine Verkehrung ins Gegenteil abgewehrt, man greift hart durch und straft (Heinemann, 1992), da man die Macht nicht verlieren möchte. Hierdurch kann sich eine Angst-Ohnmacht-Spirale entwickeln, da das aggressive Verhalten der Lernenden bei den Lehrenden Angst vor Kontrollverlust auslösen kann und dieses wiederum bei ihnen aggressives Verhalten wie harte Strafen evoziert. Dadurch werden die Lernenden in eine ohnmächtige Position gedrängt, wogegen sie sich möglicherweise wiederum aggressiv zu Wehr setzen (Heinemann, 1992). Sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden agieren so ihre Ohnmachtserlebnisse aus, weswegen es notwendig ist, diesen Wiederholungszwang zu durchbrechen und diese „institutionalisierten, unbewußten Prozesse in den Sonderschulen zu reflektieren“ (Heinemann, 1992).

Das Erleben von Ohnmacht und Hilflosigkeit ist eine zentrale Erfahrung für Fachpersonen der Sonderpädagogik und bildet für diese Gruppe zugleich einen möglichen Risikofaktor z.B. für Burnout (Venheule & Verhaege, 2004). Die Anforderungen an pädagogische Fachpersonen im Förderschwerpunkt Soziale und Emotionale Entwicklung sind im Vergleich zu den Anforderungen an Lehrpersonen im Regelschulbereich nicht geringer, aber es gibt entscheidende Unterschiede (Weiß, Kollmannsberger & Kiel, 2013). Insbesondere der Wunsch von Fachpersonen, in jedweder Situation über Strategien und Techniken zu verfügen, um Handlungsfähigkeit sicherzustellen, ist eine maßgebliche Besonderheit des Förderschwerpunkts Soziale und Emotionale Entwicklung (Weiß et al., 2013). Unbedingt zu vermeiden sei, so die Selbstauskunft der Lehrpersonen, in diesem Förderschwerpunkt der Zustand der Hilflosigkeit als Lehrperson – gleichwohl treten gerade im Förderschulbereich aufseiten der Lehrpersonen viele Ohnmachtserlebnisse auf, gerade wenn man mit massiv grenzüberschreitendem oder destruktivem Verhalten von Kindern und Jugendlichen konfrontiert ist (Weiß et al., 2013). Auch in außerschulischen Feldern stellen sich in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit psychosozialen Beeinträchtigungen Ohnmachtserlebnisse ein, nämlich die „Ohnmacht des Erziehers vor den schwierigen Jugendlichen.“ (Wolf, 2000, S. 139). Feuling (2018) konstatiert in Hinsicht auf sogenannte Systemsprenger (Baumann, 2012), dass diese die pädagogischen Intuitionen häufig ohnmächtig und hilflos machen. Dies zeigt eindrücklich der Film „Systemsprenger“ (Hartwig & Fingscheidt, 2019).

Maier-Höfer (2016) beschreibt ebenfalls bei pädagogischen Fachpersonen die Angst vor der eigenen Hilflosigkeit und dem Nichtwissen, da diese zu einem Machtverlust führen könnte. Herz und Zimmermann (2018) postulieren, dass Gefühle der Ohnmacht bei den pädagogischen Fachpersonen „typische Reaktionen auf die Übertragungen schwer belasteter Lernender sind“ (S. 164). Aber nicht nur die Fachpersonen, alle Interaktionspartner sehen sich bei der Arbeit mit schwer belasteten Klientel starken psychischen Belastungen ausgesetzt (Zimmerman, 2017b), welche „die pädagogischen Fachkräfte und die Institutionen [...] vor spezifische Herausforderungen stellen“ (Zimmerman, 2017a, S. 35; Prengel, 2013).

Gerade für die Sonderpädagogik ist es indiziert, die schwer belasteten Kinder, die bisher Ungehaltenen, zu halten (Bleher, Ramminger & Hoanzl, 2014) und hierzu die Macht- und Ohnmachtserlebnisse mitzudenken. Wichtig ist, dass der Umgang mit Ohnmacht nicht nur vom Einzelnen abhängt, sondern auch vom strukturellen Umgang der Institution mit diesen Themen (Dlugosch, 2018). Erlaubt die Institution das Auftauchen von Nichtwissen,

das Aushalten eines Mangels, der Unsicherheit und des Nicht-Verstehens (Zimmermann, 2018b)? Stellt sie sogar Instrumente zur Verfügung, damit umzugehen?

### 1.3 Die (unbewusste) Abwehr der Ohnmacht in der Sonderpädagogik

Manche pädagogische Fachpersonen versuchen, den möglichen Zustand der eigenen Hilflosigkeit und Ohnmacht nicht anzuerkennen (Schmidbauer, 2002), was psychoanalytisch als Verdrängung aufgefasst werden kann. Aus diesem Grund konzentrieren sie sich häufig auf die Frage, wie man die Entstehung von Hilflosigkeit von vornherein ausschließen kann, wie man sich gegenüber den Jugendlichen besser behaupten kann, womit wir im Problemfeld der Macht sind (Wolf, 2000). Macht-Ohnmacht-Eskalationen in der pädagogischen Praxis lösen oft komplexere Dynamiken wie Übertragung, Gegenübertragung und Abwehr der eigenen Hilflosigkeit aus (Herz & Zimmermann, 2018; Dörr, 2010).

Wenn ein Jugendlicher es schafft, die Pädagogin oder den Pädagogen in einen Macht-Kampf zu verwickeln, sind der Hegelsche Kampf um Anerkennung, bzw. die Positionen von Herr und Knecht nach Kojève (1975), nicht weit entfernt, da es ein Kampf um die Anerkennung der Macht ist und der pädagogisch nur Verlierer evoziert (Feuling, 2018). Jedoch werden, so Schmidbauer (1992), Hilflosigkeit und Ohnmacht häufig nicht einem selbst, sondern der Klientel wohlwollend zugestanden, da pädagogische Fachpersonen mitunter Schwierigkeiten haben, nicht aus einer Position der vermeintlichen Stärke heraus zu handeln (Schmidbauer, 2002).

Hinter der vermeintlich selbstlosen Hilfsbereitschaft lassen sich mitunter unbewusste Motive identifizieren, welche nicht selbstlos, sondern Ausdruck eines Phantasmas der Stärke und Kontrolle, kurz: der Macht, sind. Die pädagogische Fachperson handelt in solchen Fällen aus einer Position der Größe heraus, es wird versucht, eine mitunter durchaus wohlwollende Kontrolle über die Klientel zu erwirken, und die Bestätigung dafür zu erhalten, dass man selbst eben nicht hilflos ist, womit das Gefühl eigener Ohnmacht weiterhin vermieden und verdrängt werden kann. Wenn wiederum die Anerkennung ausbleibt und das Selbstbild der Stärke und Größe bedroht wird, können intensive aggressive Affekte erlebt werden. (Melody, 1991). Fengler (2001) sieht in den Gefühlen der Macht der helfenden Person ein bedeutendes, meist jedoch verstecktes Motiv – ein Motiv, welches, psychoanalytisch ausgedrückt, dem Unbewussten entstammt. Schmidbauer charakterisiert diesen „verheimlichten Größenwahn“ als „Demonstration eigener Überlegenheit, Macht und Vitalität“ (Fengler, 2001, S. 36). Wenn dieses Motiv das maßgebliche Motiv der Berufswahl ist, besteht gerade im Feld der Sonderpädagogik die Gefahr, dass das Gegenüber nur in seiner Hilflosigkeit und Abhängigkeit akzeptiert wird (Schmidbauer, 1992), wodurch keine Entwicklung stattfinden kann und die Klientin oder der Klient dyadisch in einer regressiven Position mit der Pädagogin bzw. dem Pädagogen verbunden bleibt.

Aus diesem Grund ist Fengler (2001) zuzustimmen, dass die Bedingung der Möglichkeit für eine qualifizierte Helfertätigkeit das Interesse an eigenen seelischen Vorgängen sein sollte. Es besteht ansonsten die Gefahr, dass ohne dieses Interesse die eigene und auch die fremde Psyche eine Black-Box bleiben. Auf diese Weise kann das Bestehen von einem infantilen „größenwahnsinnigen [...] Ideal“ (Schmidbauer, 2002, S. 36) eben nicht abgebaut werden, vielmehr wird durch die pädagogische Arbeit die eigene Ohnmacht abgewehrt. Auch Link (2018b) plädiert dafür, dass sich gerade Fachpersonen der Sonderpädagogik mit eigenen Ohnmachts- und Allmachtserlebnissen auseinandersetzen. Schon Zulliger (1961) wies auf die Gefahr hin, dass Pädagoginnen und Pädagogen die Macht missbrauchen können, und

forderte, dass die angehenden Lehrpersonen sich mit den eigenen psychischen Vorgängen befassen sollten – diese prinzipielle „Grundhaltung der (Selbst-)Kritik“ (Schäper, 2015, S.77) ist für die sonderpädagogische Arbeit unerlässlich. Frei nach Fraiberg (1975; 2011) lässt sich konstatieren, dass die nicht erinnerte bzw. nicht bearbeitete Vergangenheit von pädagogischen Fachpersonen sich als heimlicher Besucher bzw. als Gespenst im Klassenzimmer oder in der Wohngruppe einnisten und dort unerwünschte und unerkannte Wirkungen evozieren. Indem wir angesichts der Macht unsere eigene Ohnmacht verleugnen, verleugnen wir die Macht selbst bzw. unsere Eingebundenheit in Machtstrukturen, die über uns hinausgehen (Bruder, 2005b). Einerseits können wir unsere eigene Ohnmacht anerkennen. Andererseits können wir unsere Ohnmacht auch leugnen und durch Omnipotenzphantasien abwehren (Müller-Göttken, 2016).

Es bleibt festzuhalten, dass sich im Feld der Sonderpädagogik sowohl auf Seiten der Fachpersonen als auch auf Seiten der Jugendlichen Macht-Ohnmachtserlebnisse einstellen können. Doch wie kann eine Pädagogik des gespaltenen Subjekts die Schwierigkeiten mit den phantasmatischen Idealen der eigenen Macht, die zu negativen Übertragungsphänomenen führen können, berücksichtigen? Um diese Frage zu klären, wird im zweiten Kapitel der Subjektbegriff der strukturalen Psychoanalyse unter Einbezug des Phänomens der Macht näher analysiert.

## **2 Das Sub-iectum der Macht bei Foucault und in der Pädagogik eines gespaltenen Subjekts**

### **2.1 Das Sub-iectum der Macht bei Foucault**

Foucault, einer der bedeutendsten Theoretiker der Macht, hat Begriff und Phänomen der Macht grundlegend neu gedacht. Gegen ein einseitig monolithisch-hierarchisches Verständnis von Macht hat er die relationale Verstreutheit, die „Mikrophysik der Macht“ in ihren vielfältigen Auswirkungen auf das Subjekt und auf Prozesse der Subjektivierung im je einzelnen erforscht. Foucault hat gezeigt, inwiefern Subjekte eben keine schlicht autonomen Instanzen sind, aber trotz ihrer Einbezogenheit in Machtverhältnisse selbst durchaus Macht ausüben in der Lage sind. Foucault betont explizit, dass der Begriff „Subjekt“ zweierlei bedeute: Erstens bezeichnet der Begriff „das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht“ (Foucault, 2005a [1982], S. 275.). Für Foucault ist das Subjekt gerade „nicht souverän, sondern abhängig“ (Foucault, 2001 [1969], S. 1003). Zweitens bezeichnet der Begriff bei Foucault „das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist“ (Foucault, 2005a [1982], S. 275) – in beiden Formen ist es „eine Form von Macht, die unterjocht und unterwirft“ (Foucault, 2005a [1982], S. 275) – wobei letzteres durchaus zur Selbstermächtigung führen und somit Subjektivität als Gegenmacht eingesetzt werden kann.

### **2.2 Das Sub-iectum der Macht in der Pädagogik eines gespaltenen Subjekts**

Der Begriff des „gespaltenen Subjekts“ ist ein Grundbegriff der strukturalen Psychoanalyse, genauer von Lacan und bezeichnet die subjektkonstituierende Spaltung durch das sprachlich strukturierte Unbewusste. Das meint, dass der Mensch in ein Bewusstes und ein Unbewusstes gespalten ist, sobald er der symbolischen Ordnung unterworfen ist und hierdurch zu einem sub-iectum (Unterworfenen) wird. Eine Pädagogik des gespaltenen Subjekts erkennt

diese allgemeine Subjektpaltung an und berücksichtigt somit den anderen Schauplatz des Unbewussten als maßgeblichen Faktor des Verhaltens und Erlebens.

In der strukturalen Psychoanalyse spielt die Macht eine doppelte Rolle: Erstens ist das Unbewusste die Macht, die unser Erleben und Verhalten maßgeblich determiniert (Bruder, 2005a). Der Mensch ist *expressis verbis* ein Sub-iectum, ein Unterworfener unter seine unbewussten Wünsche. Zweitens wird anerkannt, dass gesellschaftliche (organisationale) Machtstrukturen einen Einfluss auf das Subjekt haben, ohne dass diese dem Subjekt bewusst werden, da sie primär unbewusst wirken (Bruder, 2005b). Die psychischen Abwehrmechanismen sind nicht einfach negative bzw. negierende Vorgänge, gar nur Ausdruck eines Verbots, sondern weisen „deutliche Parallelen zu den weiter gefassten, eher positiven Machtformen“ von Foucault auf (Forrester, 1990, S. 100). Das Unbewusste als der „Diskurs des Anderen“ (Lacan, 2016 [1955], S. 18), welcher selbst Teil der symbolischen Ordnung ist, der wir unterworfen sind, ist *extim*, nicht unter Verfügung des bewussten Ichs. Eine Quelle für die ‚inhaltliche‘ Ausgestaltung unserer Phantasmen liegt jenseits der Sphäre der individuellen Psyche, nämlich in Kultur und Gesellschaft, weshalb Lacan auch davon spricht, dass das Unbewusste die Politik sei (Lacan, 2017 [1965/1966]) und eben nicht frei von Phänomenen der Macht ist. Die unbewussten Phantasmen determinieren das Subjekt im großen Umfang (Lacan, 1973) und sind nicht nur individuell zu verstehen, sondern es ist die Gesellschaft, die sich hierin einschreibt (Lipowatz, 1998; Schmidt, 2010). Drittens anerkennt die Pädagogik des gespaltenen Subjekts die menschliche Neigung, sich in Machtverhältnissen zu organisieren, als konstitutives Wesensmerkmal des Menschen. Macht wurde und wird eben in der strukturalen Psychoanalyse nicht als Phänomen allein der psychischen Realität missverstanden, sondern als das Reale der Macht auch anerkannt. Die Pädagogik des gespaltenen Subjekts erkennt nicht nur an, dass viele Menschen einen Herrn und Meister suchen (Lacan, 1991; Foucault, 2005b [1983]), sondern versucht ihnen dies zunächst einmal bewusst zu machen. Daraus kann dann eine Handlungsmacht hervorgehen, die den je Einzelnen davor bewahrt, sich einem Herrn und Meister gänzlich auszuliefern.

Es bleibt zu konstatieren, dass wer in unreflektierten Metaphern der Stärke oder Schwäche über das Seelenleben spricht oder durch das Sprechen von einem Streben nach Autonomie primär nur die herrschende Ideologie von Leistung und Macht ungewollt reproduziert, der vollzieht zugleich eine Unbewußtmachung der Macht durch Übernahme ihres Vokabulars und verleugnet hierdurch sowohl die eigene grundlegende Hilflosigkeit und Ohnmacht als auch das Durchwobensein vom Diskurs der Macht. In einer Pädagogik des gespaltenen Subjekts wird zum einen die Notwendigkeit des Gesetzes und der Regelung der Sexualität anerkannt. Zum anderen wird eine Gegenmacht als ein Aufscheinen des Moments der Freiheit gerade mitgedacht, da strukturaler Psychoanalyse explizit die Subjektwerdung als solche bzw. die Subjektwerdung unter Berücksichtigung der Macht unterstützen möchte. So beschreibt Bruder (2010), dass die pathogenen Auswirkungen der Macht ein Grund seien, eine Analyse zu beginnen. Im nächsten Kapitel werde ich aufzeigen, inwiefern Orte der psychoanalytischen Pädagogik als Gegenmacht aufgefasst werden können und den Prozess der Subjektwerdung unterstützen können.



### 3 Orte der psychoanalytischen Pädagogik als Gegenmacht

Foucault versteht unter einem Dispositiv „ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architektonische Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wohl wie Ungesagtes umfasst“ (Foucault, 1978, S. 119f.). Zapata Galindo bestimmt im Anschluss an Foucault „Macht als ein Dispositiv von Institutionen, Diskursen und Praktiken, das Herrschaftsverhältnisse reproduziert und Praktiken normiert“ (Zapata Galindo, 2006, S. 43). Ein Dispositiv kann die Subjektwerdung oder auch die Desubjektivierung begünstigen (Agamben, 2008). Der Begriff „Desubjektivierung“ hat ein anderes semantisches Feld als der Begriff „Entsubjektivierung“ nach Foucault, da dieser eine Entunterwerfung und in diesem Sinne eine Selbstermächtigung beschreibt (Boger, 2019), wohingegen ich mit „Desubjektivierung“ im Anschluss an Agamben (2008) die pathogenen Effekte der Macht beschreibe, welche der Subjektwerdung gegenüberstehen. Die Subjektwerdung ist das maßgebliche Ziel der Sonderpädagogik, da diese vom Subjekt ausgeht und die Perspektive auf das Subjekt voraussetzt. Orte der psychoanalytischen Pädagogik wie die *École Expérimentale de Bonneuil* in Bonneuil-sur-Marne, das *Maison Verte* in Paris, die *Fadenspule* und die *Arche* bzw. die *Oase* in Zürich, die *Wohngruppe Hagenwört* in Rottenburg, um nur ein paar Beispiele aus Frankreich und Deutschland zu nennen, unterstützen mit ihren Dispositiven die Subjektwerdung und arbeiten den desubjektivierenden Tendenzen der Macht entgegen. Im Folgenden werde ich Bonneuil, ein Ort der Inklusion im engeren Sinne, der deshalb besonders für die Sonderpädagogik relevant ist, unter dem Aspekt der Gegenmacht vorstellen.

Mannoni versuchte, den desubjektivierenden Auswirkungen der Macht etwas entgegenzusetzen und, gründete gemeinsam mit anderen die Schule von Bonneuil, einen inklusiven Ort für sogenannte Systemsprenger verschiedenster Art, an dem psychoanalytische Pädagogik verwirklicht wurde. Sie postulierte, dass psychische Störungen immer auch im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen gesehen werden müssen (Mannoni, 1978). Widerstände gegen eine pädagogische Institution stehen wiederum häufig ebenfalls „im Dienste der Macht“ (Lefort, 1987, S. 189f.), da aufgrund der Macht der Institution über die Erziehung der Kinder die Eltern der Kinder sich ausgeschlossen fühlen können, während sie gerne selbst diese Macht hätten (Klauß, 2000).

Hinsichtlich der Machtphantasien ist mit Feuling zu konstatieren, „dass die Anerkennung der Beschränkung der eigenen Macht nur über den Umweg der Wahrnehmung und Anerkennung der Nicht-Omnipotenz und Nicht-Willkürlichkeit der anderen [...] führen kann.“ (2018, S. 90). Diese Dialektik der Anerkennung und Enthierarchisierung betrifft professionelle Betreuende und Institutionen ebenso wie Eltern – und die Kinder sowieso. Gerade bei Lernenden mit psychosozialen Beeinträchtigungen ist es für deren psychische Entwicklung grundlegend, „nicht zwischen den beiden Extremen von Macht und Ohnmacht zu schwanken“ (Heinemann, 1992, S. 78), da diese häufig familiäre Ohnmachtserlebnisse erlitten haben (Sutterlütty, 2003). Aufgrund dieser Einsicht ist ein spezifischer Umgang mit Ohnmacht indiziert: Es gilt, den eigenen, fremden und institutionellen Mangel, die eigene, fremde und institutionelle Nicht-Omnipotenz anzuerkennen und hierdurch auf Herrschaftsansprüche zu verzichten (Lipowatz, 1998).

Das Konzept der Schule von Bonneuil ist als gesprengte Institution ein radikaler Gegenentwurf zu totalen Institutionen im Sinne von Goffman (Brunner, 1984). In Bonneuil sind

„einsperren, bevormunden und drangsalieren“ (Perner, 2000, S. 83) gerade nicht Mittel der Wahl. Die Selbstverwaltung durch die Kinder und Jugendlichen und die eigene Gestaltung des Alltags sind wichtige institutionelle Merkmale. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind gerade keine Agenten einer organisationalen Macht im Sinne einer totalen Institution, sondern sind „Träger einer Suche, so verrückt und verwirrt sie auch sein mag [...] [damit] das Kind seinen eigenen Weg entdecken“ kann (Mannoni, 1987, S. 240). Das Subjekt soll nicht im Sinne einer statischen Identität fixiert werden, vielmehr wird die Subjektwerdung auch dadurch unterstützt, dass den unbewussten Konflikten und den Symptomen ein Raum gegeben wird, in dem sie anerkannt werden und sich ereignen können – hierdurch erfolgt eben keine Normierung und Pathologisierung und die Subjektwerdung erfolgt als ein gespaltenes Subjekt (Allouch, 2014)

Eine Fokussierung auf die Symptome, wie sie in behavioristischen und medizinischen Dispositiven mitunter noch vorkommt, ist für Mannoni (1972) eine Zurückweisung des Kindes bzw. Jugendlichen und bringt das Subjekt zum Verstummen. Der Film «Systemsprenger» (Hartwig & Fingscheidt, 2019) zeigt, dass häufig in der Pädagogik zwar mit den Augen auf die Symptome geschaut, aber nicht mit den Ohren gehört wird. Hierdurch wird der innere Leidensdruck überhört und man beschränkt sich nur allzu häufig auf disziplinarische Massnahmen. Dabei kommt es auf die Ohren an, die zuhören und nicht nur auf die Maßnahmen, die man ergreift. Die gesprengte Institution nach Mannoni als ein Ort des Hörens könnte ein angemessenerer Ort für Systemsprenger sein als Orte, an denen die Symptome und mögliche Maßnahmen im Vordergrund stehen.

#### **4 Ausblick: Orte der psychoanalytischen (Sonder-)Pädagogik als Orte des Sprechens und Hörens**

Eine Sonderpädagogik, die anfängt Risse zu bekommen und sich neu auf ihre eigenen machttheoretischen Annahmen hin befragt, die immer auch eines sind: ein Diskurs über die Wahrheit des Subjekts, anerkennt das Subjekt, seinen Mangel und seine Spaltungen. Auf diese Weise wird das produktive Potential dieses unmöglichen Berufs (Freud, 1999 [1937]) nutzbar gemacht. Es wird nicht von einer pädagogischen Allmacht ausgegangen, sondern vom Mangel des Subjekts (Mannoni, 1987). Die Psychoanalyse liefert als eine mögliche Referenzdisziplin der Sonderpädagogik ein Angebot zur Professionalisierung im Sinne Tenorths, nämlich „um sich selbst und seine Arbeit im Spiegel des Anderen zu sehen.“ (Tenorth, 2006, S. 592). Dieses ist gerade angesichts der Phänomene Ohnmacht und Hilflosigkeit indiziert, da diese sowohl als überaus toxische Emotionen gelten (Verhaege, 2014) und charakteristisch für Fachpersonen der Sonderpädagogik sind (Venheule & Verhaege, 2004). Es kann für Institutionen der Sonderpädagogik nicht primär darum gehen, eine Apotheose von Bonneuil vorzunehmen – was wiederum selbst ein Beleg für eine Sehnsucht nach Kontrollierbarkeit der Macht wäre. Vielmehr es geht darum, gesellschaftliche und subjektive Macht- und Herrschaftsstrukturen permanent infrage zu stellen und jeweils auch pädagogische Interventionen außerhalb der Norm zu wagen (Geoffroy, 2019) und das Subjekt in die Freiheit zu schubsen (Žižek, 2017). Hierbei kann die Psychoanalyse helfen, da das Sprechen über Macht in pädagogischen Einrichtungen oftmals zu antagonistischen ideologischen Positionen führt und nicht zu einer Reflexion einer konkreten Situation (Maier-Höfer, 2016). Eine Pädagogik des gespaltenen Subjekts impliziert nicht unbedingt Begegnungen „auf Augenhöhe“, die oft nur

dem Anschein nach Machtverhältnisse einschränken, sondern, wenn man so sagen kann, auf „Ohrenhöhe“, was durchaus Unbestimmtheiten und Inkonsistenzen inkludiert.

Erziehung im Sinne einer psychoanalytischen Pädagogik besteht nicht darin, das Subjekt den bestehenden Verhältnissen unkritisch anzupassen. Die psychoanalytische Perspektive setzt beim Begehren der Subjekte an, welches oft durch die Symptome verschüttet ist. Indem Subjekte – heranwachsende wie erwachsene – ihr eigenes Begehren anerkennen und angemessen artikulieren, „finden sie dann auch einen Platz innerhalb der Gesellschaft. Innerhalb der Gesellschaft oder an ihrem Rand.“ (Mannoni, 1978, S. 20). Mannoni fasst diese Haltung pointiert zusammen: „Erziehung ist dann erfolgreich, wenn der Jugendliche (ohne dass er eine Hospitalisierung befürchten müsste) sagen kann: Ihr habt euch geirrt, wir wollen eure Welt nicht.“ (Mannoni, 1987, S. 240). Der Ort psychoanalytischer (Sonder-)Pädagogik ist keine dauerhafte Bleibe, vielmehr ein Durchgangsort, der „zurückgewiesen und ausgespuckt werden“ (Mannoni, 1978, S. 20) muss – und somit einer symbiotischen Verschmelzung entgegenwirkt.

## Literatur

- Adorno, T. W. (1994). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Agamben, G. (2008). *Was ist ein Dispositiv?* Diaphanes: Zürich.
- Allouch J., (2014). Fragilité de l'analyse, *Critique*, 800/801, 19-31.
- Baumann, M. (2012). *Kinder, die Systeme sprengen. Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bernfeld, S. (2013 [1925]). Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. In U. Hermann (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erziehung. Pädagogik und Psychoanalyse* (S. 11-130). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Bleher, W., Ramminger, E. & Hoanzl, M. (2014). Die Ungehaltenen halten – Ausgewählte Unterstützungssystemel-/angebote für psychisch kranke Kinder und Jugendliche aus sonderpädagogischer Sicht. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 3, 272-294.
- Boger, M.-A. (2019). *Theorien der Inklusion – Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.
- Bruder, K. J. (2005a). Das Unbewusste, der Diskurs der Macht. In M. Buchholz & G. Gödde (Hrsg.), *Macht und Dynamik des Unbewussten – Auseinandersetzungen in Philosophie, Medizin und Psychoanalyse, Band. II* (S. 635-668). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Bruder, K.-J. (2005b). Annäherung an einen psychoanalytischen Begriff von Macht. In A. Springer, A. Gerlach & A.-M. Schlösser (Hrsg.), *Macht und Ohnmacht* (S. 27-46). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Bruder, K.-J. (2010). Die Kontinuität des bewussten Diskurses – biographisches Interview und psychoanalytisches Gespräch. In B. Grieser (Hrsg.), *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung* (S. 73-92). Wiesbaden: VS.
- Brunner, K.-M. (1984). Recht auf Abweichung: Maud Mannonis Konzept einer „gesprengten Institution“. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 8 (4), 8-23.
- Dlugosch, A. (2018). Macht und Ohnmacht. In: T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung – Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 154-157). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (2013). *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält: Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dörr, M. (2010). Über die Verhüllung der Scham in der spätmodernen Gesellschaft und ihre Auswirkungen auf die pädagogische Praxis. In M. Dörr & B. Herz (Hrsg.), *Unkulturen der Bildung* (S. 191-207). Wiesbaden: VS.
- Fengler, J. (2001). *Helpen macht müde. Zur Analyse und Bewältigung von Burnout und beruflicher Deformation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Feuling, M. (2000). Spreng-Sätze. Einfälle zur Geschichte der Wohngruppe Hagenwört. In Verein für psychoanalytische Sozialarbeit (Hrsg.), *Afrika ist um die Ecke. Psychoanalytische Sozialarbeit in der „Gesprengten Institution“ Hagenwört* (S. 48-63). Tübingen: Edition Diskord.
- Feuling, M. (2018). „Systemsprenger“: Sprengen oder Gesprengtwerden – Wie und warum werden Beziehungen explosiv? In H.-P. Färber (Hrsg.), *Beziehungen professionell gestalten: In Pädagogik, Therapie und Pflege* (S. 79-92). Norderstedt: Books on Demand.
- Hartwig, P. (Producer) & Fingscheidt, N. (Director). (2019). *Systemsprenger* [Film]. Berlin: Port au Prince Pictures.

- Forrester, J. (1990). Michel Foucault und die Geschichte der Psychoanalyse. In M. Marcelo (Hrsg.), *Foucault und die Psychoanalyse* (S. 75-129). Tübingen: Edition Diskord.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (2001 [1969]). Die Geburt einer Welt. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits Band I* (S. 999-1003). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2005a) [1982]. Subjekt und Macht. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits Band IV* (S. 269-294). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2005b) [1983]. Strukturalismus und Poststrukturalismus. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits Band IV* (S. 521-555). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fraiberg, S. (1975). Ghosts in the Nursery – A Psychoanalytic Approach to the Problems of Impaired Infant-Mother Relationships. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 14 (3), 387-421.
- Fraiberg, S. (2011). *Seelische Gesundheit in den ersten Lebensjahren. Studien aus einer psychoanalytischen Klinik für Babys und ihre Eltern*. Gießen: Psychosozial.
- Freud, S. (1999 [1937]). Die endliche und die unendliche Analyse. In A. Freud (Hrsg.), *Gesammelte Werke Bd. XVI* (S. 57-99). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Geoffroy, M. A. (2019). „Gesprenzte Institution“ in der Bredouille. Die *École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne im Spannungsfeld von Inklusion, Psychiatriekritik, Psychoanalyse und neoliberalen Veränderungen. Eine ethnografisch orientierte Dispositivanalyse*. Gießen: Psychosozial.
- Heinemann, E. (1992). Psychoanalyse und Pädagogik im Unterricht in der Sonderschule. In E. Heinemann, U. Rauchfleisch & T. Grüttnner (Hrsg.), *Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie* (S. 39-89). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Herz, B. & Zimmermann, D. (2018). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In: R. Stein & T. Müller (Hrsg.): *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 150-177). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klauß, T. (2000). Auf dem Weg in eine moderne Organisation – Auswirkungen der Selbstbestimmung für die Einrichtungen. In VKELG (Hrsg.), *„Selbstbestimmung muss das sein?“ Dokumentation der Arbeitstagung vom 18. bis 20.01.2000 in Heiligenstadt* (S. 4-10). Freiburg: CBP.
- Kojève, A. (1975). Hegel: *Eine Vergegenwärtigung seines Denkens. Kommentar zur Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lacan, J. (2016 [1955]). Das Seminar über „Der gestohlene Brief“. In N. Haas (Hrsg.), *Schriften I* (S. 12-76). Wien: Turia + Kant.
- Lacan, J. (1991). *Le Séminaire Livre XVII: L'envers de la psychanalyse*. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (2017 [1965/1966]). *La logique du fantasme, dit „Séminaire XIV“*. Prononcé à l'E.N.S. 1965–1966. Textherstellung durch Michel Roussan. Mit Anmerkungen, kritischem Apparat und Index. Paris [Nicht im Buchhandel].
- Laubenstein, D. (2011). Über die Wirkmacht von Sprache im sonderpädagogischen Diskurs. *Journal für Psychologie*, 19, 1-21. Abgerufen von <https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/19/92>
- Lefort, R. (1987). Diskurs der Institution und Subjekt des Diskurses. In M. Mannoni (Hrsg.), *Scheißerziehung – von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik*. Frankfurt a. M.: Athenäum.
- Link, P.-C. (2018a). Schule – Macht – Inklusion? Machtanalytische Überlegungen zur (sonder)pädagogischen Wissenschaft. In: K. Müller & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Kontroverse: Inklusion – Anspruch und Widerspruch in der schulpädagogischen Auseinandersetzung* (S. 94-107). Weinheim: Beltz Juventa.
- Link, P.-C. (2018b). Zur Dialektik von Allmacht und Ohnmacht pädagogischer Beziehungsarbeit: Kultivierte Unsicherheit im Angesicht eskalierender Interaktionsdynamiken psychosozial beeinträchtigter Subjekte. *behinderte menschen – Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 41 (4/5), 37-40.
- Lipowatz, T. (1998). *Politik der Psyche. Eine Einführung in die Psychopathologie des Politischen*. Wien: Turia + Kant.
- Maier-Höfer, C. (2016). *Spielräume einer Sprache der Nicht-Segregation. Leben und Werk der Psychoanalytikerin Maud Mannoni*. Berlin: Lehmanns.
- Mannoni, M. (1972). *Das zurückgebliebene Kind und seine Mutter. Eine psychoanalytische Studie*. Olten/Freiburg i. Br.: Walter.
- Mannoni, M. (1978). *Ein Ort zum Leben. Die Kinder von Bonneuil, ihre Eltern und das Team der Betreuer*. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Mannoni, M. (1987). „Scheißerziehung“. *Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik*. Frankfurt a. M.: Athenäum.
- McMillan, C. (2015). Pedagogy of the Impossible: Žižek in the Classroom. *Educational Theory*, 65 (5), 545-562.
- Mellody, P. (1991). *Verstrickt in die Probleme anderer. Über die Entstehung und Auswirkung von Co-Abhängigkeit*. München: Kösel.
- Müller, T. (2018). Erziehung als Herausforderung: Gegenstandsbestimmung und Fragen einer Theorie der Erziehung. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung – Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 13-34). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Müller-Göttken, T. (2016). *Psychoanalytische Kurzzeittherapie zur Behandlung von Kindern mit emotionalen Störungen – Entwicklung und Evaluation eines Behandlungsmanuals*. (Dissertation). Universität Kassel. Abgerufen von <https://kobra.uni-kassel.de/handle/123456789/2017080253178>
- Perner, A. (2000). Gesprengte und totale Institution. In Verein für Psychoanalytische Sozialarbeit (Hrsg.), *Afrika ist um die Ecke* (S. 40-47). Tübingen: Edition Diskord.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Barbara Budrich.
- Schäper, S. (2015). Vom Verschwinden der Inklusionsverlierer. Gouvernementalitätstheoretische Einblicke in die unsichtbaren Hinterhöfe des Diskurses. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2015 – Inklusion als Ideologie* (S. 77-89). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schmidt, T. (2010). „Ich kratz ihr die Augen aus“ – Phantasmen einer Welt ohne den Anderen. *Bildungsprozess-theoretische Lektüren nach Jacques Lacan*. (Dissertation). Universität Hamburg. Abgerufen von <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2012/5809/pdf/Dissertation.pdf>
- Schmidbauer, W. (1992). *Hilflose Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Schmidbauer, W. (2002). *Helfersyndrom und Burnoutgefahr*. München, Jena: Urban & Fischer/Elsevier.
- Sutterlütty, F. (2003). *Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 580-597.
- Toth, T. (2019). *Crossing the Threshold in the Margins: From the Critique of Ideology Towards Emancipatory Pedagogical Praxis*. (Dissertation). Eötvös Loránd University Budapest. Abgerufen von [https://ppk.elte.hu/dstore/document/100/EDiTE-EJD%20WP2\\_D2.13\\_Tamas%20Toth\\_Crossing\\_the\\_Threshold.pdf](https://ppk.elte.hu/dstore/document/100/EDiTE-EJD%20WP2_D2.13_Tamas%20Toth_Crossing_the_Threshold.pdf)
- Vanheule, S. & Verhaeghe, P. (2004). Powerlessness and impossibility in special education: A qualitative study on professional burnout from a Lacanian perspective. *Human Relations*, 57 (4), 497-519.
- Verhaeghe, P. (2014). *What about Me? The struggle for identity in a market-based society*. Melbourne, London: Scribe.
- Weiß, S., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2013). Sind Förderschullehrkräfte anders? Eine vergleichende Einschätzung von Expertinnen und Experten aus Regel- und Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 167-186.
- Wolf, K. (2000). Schwierige Jugendliche – ohnmächtige Erzieher? Machtprozesse zwischen Jugendlichen und Erwachsenen im Heim. *Jugendhilfe*, 38 (3), 139-147.
- Zapata Galindo, M. (2006). *Der Preis der Macht. Intellektuelle, Staat und Demokratisierungsprozesse in Mexiko 1968-2000*. Berlin: Tranvía/Walter Frey.
- Zimmermann, D. (2017a). Können wir uns aushalten? Beziehungstraumatisierungen und der Sichere Ort im pädagogischen Setting. In D. Zimmermann, H. Rosenbrock & L. Dabbert (Hrsg.), *Praxis Traumapädagogik: Perspektiven einer Fachdisziplin und ihrer Herausforderungen in verschiedenen Praxisfeldern* (S. 35-46). Weinheim: Beltz Juventa.
- Zimmermann, D. (2017b). Die innere und äußere Beziehungsstörung – eine (psychoanalytisch) pädagogische Perspektive auf das Phänomen Trauma. In M. Jäckle, B. Wuttig & C. Fuchs (Hrsg.), *Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule* (S. 87-107). Bielefeld: Transcript.
- Zimmermann, D. (2018a). Mentalisierung in traumapädagogisch orientierter Supervision. Über Notwendigkeiten und Grenzen. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 241-253). Göttingen: V&R.
- Zimmermann, D. (2018b). Pädagogische Konzeptualisierungen für die Arbeit mit sehr schwer belasteten Kindern und Jugendlichen, *VHN*, 87 (4), 305-317.
- Žižek, S. (2017). *Incontinence of the Void: Economico-Philosophical Spandrels*. Cambridge, London: The MIT Press.
- Zulliger, H. (1961). *Horde, Bande, Gemeinschaft. Eine sozialpsychologisch-pädagogische Untersuchung*. Stuttgart: Ernst Klett.