

ANNA HARTMANN

Sorge – Begehrten – Bildung? Zur Auslöschung des Begehrten in Sorge und Bildung

Sorge erhält gegenwärtig in der Erziehungswissenschaft zunehmend Aufmerksamkeit. Spätestens seit den Kita- und Schulschließungen in der sogenannten Corona-Krise ist eine breite Auseinandersetzung um die Relevanz von Sorge (bzw. Care) für pädagogische Handlungsfelder sowie eine über die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung hinausgehende Diskussion um das Verhältnis von Sorge, Erziehung und Bildung zu beobachten (Moser/Pinhard 2010; Dietrich et al. 2020; Bomert et al. 2022; Hartmann/Windheuser 2024). Nicht zuletzt wurde 2024 Sorge als erziehungswissenschaftlicher (Grund-)Begriff in das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft aufgenommen (vgl. DGfE 2024). Tätigkeiten der Fürsorge wie auch pädagogische Tätigkeiten verfügen über eine Gemeinsamkeit. Sie zeichnen sich durch eine zwischenmenschliche Dimension der Bezogenheit aus. Diese dient im vorliegenden Beitrag als Ausgangspunkt, um über die Bedeutung des Begehrten in diesen (intersubjektiven) Handlungsfeldern nachzudenken. Anliegen des Beitrags ist es, aus psychoanalytischer Perspektive die Bedeutung des Begehrten für Sorge und Bildung hervorzuheben. Diese Überlegungen erfolgen vor dem Hintergrund der aktuellen Krisen von Sorge und Bildung, die seit geraumer Zeit für beide Bereiche sowohl gesellschaftspolitisch als auch wissenschaftlich proklamiert werden. Pflegenotstand auf der einen Seite, Lehrkräftemangel und Bildungskrise auf der anderen. Werden diese Krisentendenzen aus psychoanalytischer Sicht in den Blick gerückt, ist die intersubjektive Dimension von Sorge und Bildung zu berücksichtigen und nach der Un/Möglichkeit des Begehrten im Kontext der gegenwärtigen gesellschaftlichen Konstellation zu fragen. Dafür wird an die psychoanalytische Zeitdiagnose der postödipalen Gesellschaft (vgl. Soiland/Fröhlauf/Hartmann 2022) angeschlossen, insbesondere an Massimo Recalcati's Annahme einer die Gegenwart betreffenden »anthropologischen Mutation« (Recalcati 2022a), die zur »Auslöschung des Begehrten« (Recalcati 2022b: 352) beitrage. Diese »anthropologische Mutation« steht für einen Wandel in den Subjektstrukturen, der den subjektiven Selbstbezug sowie die Struktur intersubjektiver Beziehungen grundlegend verändert.

Bevor der Zusammenhang von Begehrten und Sorge sowie Begehrten und Bildung untersucht wird, soll zunächst anhand der Besonderheit und

Spezifik von Sorge auf die zwischenmenschliche Dimension dieses Tätigkeitsbereiches eingegangen werden (1). Anschließend wird das psychoanalytische Subjekt- und Begehrungsverständnis vorgestellt, das den hier diskutierten Überlegungen zugrunde liegt (2). Ausgehend davon werden pädagogische Beziehungen wie auch Sorgebindungen als Begehrungsrelationen diskutiert (3). Abschließend werden die aktuellen Krisendynamiken im Bereich von Sorge und Bildung vor dem Hintergrund der geleisteten Analyse thematisiert (4).

1. Zur Besonderheit von Sorge

Seit den 1970er-Jahren liegen umfassende feministische und geschlechtertheoretische Analysen und Erkenntnisse zur Struktur und Besonderheit von Sorge vor. Insbesondere durch die ab den späten 1990er- und frühen 2000er-Jahren geführte Care-Debatte wird der Beziehungsdimension von Sorge besondere Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Hartmann 2020: 73ff). Dieser Fokus hat ersichtlich gemacht, dass Sorgetätigkeiten nicht unmittelbar mit anderen Arbeiten gleichgesetzt werden können (vgl. Klinger 2012: 265). Zwischen Sorgetätigkeiten und anderen Formen der Arbeit besteht eine grundlegende Differenz. Im Unterschied zur Güterproduktion oder (nicht-personenbezogenen) Dienstleistungen zeichnen sich Sorgetätigkeiten durch eine zwischenmenschliche Dimension aus. Ihre in dieser Dimension gründende Besonderheit hat etwas damit zu tun, dass in ihren ‚Produktions‘-Prozess (mindestens) zwei eigensinnige und aufeinander angewiesene Subjekte involviert sind. Angesichts dieser in Sorge zum Tragen kommenden zwischenmenschlichen Dimension wird Sorge als eine subjektorientierte Arbeit beschrieben. Sorge bzw. Care setzt, wie Mascha Madörin formuliert, »Subjekt-Subjekt-Beziehungen« (Madörin 2007: 154) voraus. In Sorge bezieht sich ein lebendiges Subjekt auf ein anderes lebendiges Subjekt. Anders gesagt: In Sorge sind zwei lebendige und eigensinnige Subjekte miteinander verwickelt. Dass es sich bei Sorge um personenbezogene bzw. zwischenmenschliche Tätigkeiten handelt, in denen die Individualität der Einzelnen zu berücksichtigen ist, wird mittlerweile breit diskutiert und zur Kenntnis genommen. Auch die Thematisierung der in Sorge eingelagerten Angewiesenheit ist anerkannt. Wenngleich in den meisten sorge- und care-theoretischen Ansätzen die Personenbezogenheit und Subjektorientierung hervorgehoben und benannt wird, fehlen jedoch subjekttheoretische Analysen, die tiefergehend die Bestimmung von Sorge oder Care als »Subjekt-Subjekt-Beziehungen« (ebd.) erläutern. Obwohl betont wird, dass durch die Subjektorientierung eine persönliche Komponente ins Spiel kommt und dass sich die in Sorge involvierten Subjekte durch Individualität auszeichnen – was z.B. der Standardisierbarkeit von Sorge

starke Grenzen setzt –, wird die Struktur dieses Subjekts wie auch die Subjektgenese, die sich im Rahmen von Sorgebindungen und -Tätigkeiten vollziehen kann, nicht näher in Betracht gezogen. Sorge oder Care werden oftmals auf konkrete versorgende Tätigkeiten reduziert, auf die Pflege oder Betreuung von Menschen, die sich noch nicht oder nicht mehr selbst versorgen können. Fraglich ist jedoch, ob mit diesem Fokus das in den Blick rückt, was sich in Sorge vollzieht bzw. vollziehen kann und was in Sorge jenseits physisch-versorgender Tätigkeiten geleistet wird. Erschöpft sich Sorge im pflegerischen Umbetten einer pflegebedürftigen Person oder im reinen Akt des Wickelns oder des Fütterns eines Kleinkindes? Ziehen wir erzieherische Tätigkeiten zur Sorge hinzu, wird unmittelbar augenscheinlich, dass es sich bei Sorgetätigkeiten nicht ausschließlich um rein physische, körperliche Tätigkeiten handeln kann, sondern diese in einen sozio-symbolischen Vermittlungsprozess eingebettet sind. Aus psychoanalytischer Perspektive kann Sorge, wie ich dies an anderer Stelle vorgeschlagen habe, als »unverfügbare Bindung« (vgl. Hartmann 2020, 2022) beschrieben werden, womit das sorgende Tun als Eröffnung einer symbolisch vermittelten Beziehung begriffen wird, in der die Individuen als Subjekte – als Sprachwesen – involviert sind. Und dies betrifft nicht nur das sorgeempfangende Subjekt, sondern ebenfalls die Sorgende. Mit dem Verweis auf das »Unverfügbare« ist die symbolische Dimension von intersubjektiven Beziehungen angesprochen. Sorge wird in dieser Perspektive nicht auf materiell-versorgende Tätigkeit reduziert. Sie wird als eine symbolisch vermittelte Bindung begriffen, in der die Individuen als singulär-begehrende Subjekte zum Vorschein kommen. Das Unverfügbare verweist auf die konstitutive Unmöglichkeit, die symbolischen Beziehungen eingeschrieben ist. Über symbolisch vermittelte Beziehungen lässt sich nicht gänzlich verfügen, stets bleibt ein (realer) Rest, der sich den Beteiligten entzieht, zu Missverständnissen, Fehlleistungen, Frustration oder auch Grenzverletzungen führt. Das, was Subjekte in Sorgebindungen wünschen oder zu befriedigen suchen, ist ihnen zu einem gewissen Teil selbst fremd und unbewusst, und das, was die Sorgende zu geben vermag, lässt sich nicht fordernd abrufen, ohne sie ihrer Subjektivität und damit eines unbewussten Begehrrens zu berauben.

2. Zum psychoanalytischen Subjekt- und Begehrrensverständnis

Das von mir vorgeschlagene Verständnis von Sorge als unverfügbarer Bindung basiert auf einem psychoanalytischen, an der Lacan'schen Psychoanalyse orientierten Subjektverständnis. Das Subjekt, das hier im

Fokus steht, ist ein mit Begehrten ausgestattetes Subjekt. Im Zentrum der Lacan'schen Auffassung des Subjekts steht die Sprachlichkeit des Menschen, die eine konstitutive Dezentrierung und Spaltung des Menschen bedingt. Das hier vorgestellte Subjekt ist sich demnach selbst und anderen gegenüber fremd. Wenngleich die Sprache als Vermittlungsinstanz die Einzelnen in Verbindung setzt, sind diese Bindungen nur um den Preis von Fremdheit und Unbewusstheit zu haben. Die Sprachlichkeit schreibt in die menschliche Bezogenheit eine grundlegende und unüberbrückbare Fremdheit ein. Damit bedingt der Eintritt in die Sprache einen Verzicht auf Unmittelbarkeit, den Verzicht auf ein unmittelbares Genießen. Zugleich eröffnet dieser Verzicht den Weg zum Begehrten, jener unbewussten Bewegung oder Kraft des Subjekts, in der sich seine Singularität und je spezifische Besonderheit begründet. Wichtig für das hier herangezogene Begehrensverständnis ist die Annahme, dass das Begehrten dem Subjekt nicht einfach eigentümlich ist oder aus ihm selbst heraus entsteht. Es hängt vom Eintritt in die Sprache und somit vom Anderen ab. Lacans berühmte Formulierung »das Begehrten ist das Begehrten des Anderen« (vgl. Lacan, 1973/2015: 247) bringt diesen Umstand zum Ausdruck; das Begehrten kommt vom Anderen.

Das Verständnis des Begehrten wurde von Jacques Lacan im Laufe seines Werks immer wieder überarbeitet und verändert.¹ Auf zwei dieser Konzeptualisierungen soll im Folgenden näher eingegangen werden, um im Weiteren die Sorgebindung wie auch die pädagogische Beziehung als Begehrensrelation diskutieren zu können. In den späten 1950er-Jahren beschreibt Lacan das Begehrten als Differenz zwischen Bedürfnis und Anspruch, womit er es insbesondere von physischen Bedürfnissen abgrenzt, die im Unterschied zum Begehrten zumindest temporär befriedigt werden können (vgl. Lacan 1966/2015). An der Hilflosigkeit des Säuglings lässt sich die Unterscheidung zwischen Bedürfnis, Anspruch und Begehrten nachvollziehen: Der Säugling ist ohne erwachsene Hilfe und Unterstützung nicht lebensfähig. Das Kind muss sich (zunächst noch mit Schreien) an den Anderen wenden und auf seine Antwort hoffen. Körperliche Bedürfnisse – etwa Hunger, Durst oder Wärme – müssen in Sprache gebracht werden, womit sie ihren ›natürlichen‹ Charakter zwangsläufig verlieren. Für die Befriedigung seiner Bedürfnisse muss sich das Kind in das Feld des Anderen begeben, wobei der An-Spruch die Forderung nach reiner Bedürfnisbefriedigung immer schon übersteigt: »Er ist Anspruch auf eine Anwesenheit oder eine Abwesenheit« (ebd.: 199) des Anderen, wie Lacan formuliert; der Anspruch bezieht sich nicht in erster Linie auf das Objekt der Befriedigung, sondern auf den Anderen und dessen Zuwendung, dem damit eine gewisse Macht zuteilwird. Insofern er geben wie auch nicht geben kann, übersteigt das, was er gibt,

¹ Zur Entwicklung von Lacans Begehrensverständnis vgl. Recalcati (2000).

den tatsächlichen Wert des Objekts. Der Anspruch impliziert damit einen »Liebesanspruch« (ebd.: 199). Das, was der Andere antwortet oder gibt, wird zu einem Zeichen der Liebe – einem Liebesbeweis –, oder wie Joan Copjec formuliert: Es wird »als Zeichen der Liebe des Anderen empfangen« (Copjec 2004: 178). Die Objekte, die das Zeichen der Liebe tragen, repräsentieren damit stets »etwas mehr« (ebd.) als sich selbst, sie verweisen auf den unbestimmten Teil oder Mangel des Anderen, jenen Teil, den er »nicht *hat* und deswegen [auch] nicht geben kann« (ebd.).

»Was ist dieses ›etwas mehr‹, und was ist demzufolge die Liebe? Das ›etwas mehr‹ ist der unbestimmte Teil seines Seins (in Lacanscher Terminologie das Objekt a), der der Andere [...] ist, den er aber nicht hat und deswegen nicht geben kann. Die Täuschung der Liebe indes liegt darin, dass das Objekt a gegeben werden kann, dass der Andere den unbestimmten Teil seines Seins dem Subjekt übergeben kann, wodurch das Subjekt die alleinige Befriedigung des Anderen wird, seine Daseinsberechtigung« (Copjec 2004: 178, Herv. i.O.).

In dieser Ausführung nimmt Joan Copjec bereits Bezug auf den Begriff des *Objekts a*, der in der folgenden Darstellung zum Begehr von zentraler Bedeutung sein wird. Zunächst jedoch abschließend zum Verhältnis von Bedürfnis, Anspruch und Begehr. Lacan lokalisiert das Begehr zwischen Bedürfnis und Anspruch. Während die im Anspruch verbalisierten Bedürfnisse befriedigt werden können, ist der Anspruch auf Liebe unmöglich erfüllbar, wobei diese unmögliche Übereinstimmung das Begehr entstehen lässt:

»Somit ist das Begehr weder das Verlangen nach Befriedigung noch der Anspruch auf Liebe, sondern die Differenz, die aus dem Abzug des ersten vom zweiten resultiert, das eigentliche Phänomen ihrer Spaltung« (Lacan 1966/2015: 199, Herv. i.O.).

Kommen wir zur zweiten Begehrenskonzeption, die hier aufgegriffen werden soll und in der das bereits erwähnte Objekt a als Ursache des Begehrens im Zentrum steht. Das Begehr wird in dieser Konzeption durch eine unwirkliche Ursache verursacht. Durch ein Objekt, das beim Eintritt in die Sprache als realer Überschuss oder Rest im Prozess der Symbolisierung entsteht und auf welches das Subjekt in der Folge mit seinem Begehr bezogen ist. Diese Objekt-Ursache des Begehrens fungiert für das Subjekt demnach als eine Art Erinnerungsträger an das, was beim Spracheintritt vermeintlich verloren gegangen ist – an ein vermeintlich unmittelbares und ursprüngliches Genießen. Wichtig für das hier verwendete Subjekt- und Begehrensverständnis ist, dass dieses Objekt strenggenommen kein Objekt ist. Wir können dieses Objekt nicht, wie Joan Copjec formuliert, »vor uns [hin]stellen und uns damit konfrontieren« (Copjec 2022: 293). Dieses Objekt bleibt letztlich unbegreiflich. Wichtig für den hier diskutierten Kontext ist folgendes: Die

Einzigartigkeit und Singularität des Subjekts, die in seinem Begehr zum Ausdruck kommt, begründet sich in einem unwirklichen Objekt, das nicht erschließ- und wissbar ist. D.h., das Intimste und Persönlichste des Subjekts, das was es zu einem singulär-begehrnden macht, bleibt dem Subjekt letztlich fremd und rätselhaft.

»Die Erfahrung des Begehrns ist damit nicht nur die Erfahrung einer nicht beherrschbaren Exzentrizität, sondern sie ist für Lacan auch die Erfahrung einer irreduziblen, ›unzerstörbaren‹, uneinholbaren Besonderheit. Dies bedeutet in erster Linie, dass es kein universelles Maß für das Begehrn gibt. Als ein ›absolutes Besonderes‹ widersetzt sich das Begehrn jeder Vereinheitlichung, jedem Vergleich, jeder Homologisierung; es ist von seinem Ursprung her dishomogen« (Recalcati 2022b: 336).

2. Begehrn in Sorge und Bildung?

Kommen wir ausgehend von diesem Subjekt- und Begehrnsverständnis auf Sorge und Bildung zu sprechen. Welche Konsequenzen gehen mit der Berücksichtigung des Begehrns für Sorge und Bildung einher und was bedeutet es, wenn diese intime Fremdheit und »Extimität« (Lacan 1986/2016: 171), die das Subjekt bewohnt, für diese Kontexte bedacht wird? Die alltagsweltlich nachvollziehbare Verbindung von Sorge und Erziehung – geht doch etwa die Kleinkindbetreuung in Kitas stets mit erzieherischen Tätigkeiten einher –, stellt sich für Sorge und Bildung nicht derart offensichtlich ein. Dennoch verfügen Sorge und Bildung über eine Homologie. Sowohl Sorgebindungen als auch pädagogische Beziehungen lassen sich als Begehrnsrelationen denken, was im Folgenden nachvollzogen werden soll.

2.1 Die pädagogische Beziehung als Begehrnsrelation

Anhand des psychoanalytischen Konzepts der Übertragung, welches ermöglicht dem Begehrn in pädagogischen Beziehungen, z.B. dem Begehrn von Schüler:innen oder dem Begehrn von Lehrkräften, einen Platz einzuräumen, soll im Weiteren die pädagogische Beziehung als Begehrnsrelation diskutiert werden. Dazu lehne ich mich an Überlegungen des Psychoanalytikers und ehemaligen Schulleiters eines Berliner Gymnasiums, Hinrich Lühmann, an, der Freuds Konzept der Übertragung als »eine unverzichtbare pädagogische Beziehung in der Schule« (Lühmann 2017) begreift. Lühmann betont, dass in pädagogischen Beziehungen »[e]twas nicht Fassbares [...] im Spiel ist« (ebd.: 12); etwas, das Lehr-Lernverhältnisse der Möglichkeit einer bewussten Steuerbarkeit entzieht und zu einem Unterfangen mit ungewissen Ausgang macht.

Wenn »Menschen einander belehren«, so Lühmann, »dann ist dies kein neutrales Verhältnis geschickter technischer Manipulation wie zwischen Handwerksmeister und Werkstück. Sondernd: Zwischen den Beteiligten entsteht eine Beziehung besonderer Art, die sich der berechnenden Steuerung und Messung entzieht« (ebd.: 12). Mit der Übertragung beschreibt Lühmann die pädagogische Beziehung als ein intersubjektives Geschehen, in dem phantasmatische Unterstellungen am Werk sind. Im Lacan'schen Verständnis sind Übertragungen immer dann im Spiel, wenn ein Subjekt einem anderen Subjekt Wissen unterstellt (vgl. Lacan 1973/2015: 244; 2001/2015). Lühmann betrachtet solche affektiv aufgeladenen Unterstellungen als Voraussetzung dafür, dass anderen Menschen Autorität zugesprochen und somit ihr Wort als relevantes angenommen werden kann. Doch um was geht es in diesen phantasmatischen Unterstellungen? Lühmann spricht davon, dass dem anderen ein sogenanntes »Füllewissen« (Lühmann 2017: 14) unterstellt wird, das dem Subjekt selbst fehlt, aber für seine Subjektivität und sein Begehrten unabdingbar erscheint. Das unterstellte Wissen wird also »als unverzichtbarer Teil des Subjekts, als ein zu seiner Vollständigkeit erforderliches Objekt aufgefasst« (ebd.). Dem anderen wird demnach das unterstellt, was dem Subjekt selbst zu ermangeln oder zu fehlen scheint. Zugleich kommt mit der Übertragung eine »Komponente von Liebe« (ebd.: 12) ins Spiel, ohne die der andere nicht zu einem für das Subjekt bedeutsamen und wirksamen anderen werden kann. Dieser Verliebtheitseffekt hängt wiederum mit der Struktur des Subjekt zusammen. Beziehen wir diese Überlegungen also auf die zuvor beschriebene Struktur des Subjekts, dann wird das Gegenüber (z.B. die Lehrkraft oder der/die Schüler:in) in der Übertragung zum Träger des vermeintlich verlorenen Genießens. Der Nebenmensch wird zum Träger dieses kleinen Stücks (dem Objekt a), das dem Subjekt zu seiner vermeintlichen Ganzheit zu fehlen scheint.

»Von dem der anderen Person unterstellten Allwissen, Füllewissen wird angenommen, es sei das, was dem Subjekt zu seiner ersehnten Vollständigkeit fehlt. Als Effekt dieser Konstellation stellt sich ein Affekt ein: Verliebtheit. Sie ist das Sehnen nach dem Zur-Gänze-Haben dessen, was am Ort des unterstellten Wissens sich verspricht« (Lühmann 2017: 14).

Die phantasmatische Unterstellung führt also zu Identifikationen sowie der Sehnsucht nach Geschlossenheit und Ganzheit. Mit der Übertragung wird hier eine Dimension in pädagogischen Verhältnissen in den Blick gerückt, die Schule und Unterricht nicht auf die Vermittlung oder das Erlernen eines bestimmten Fachwissens reduziert, sondern Bildung als einen nicht steuerbaren und kalkulierbaren Prozess der Bildung des Subjekts anvisiert. Lühmann verbindet diese Bildung des Subjekts mit zwei unterschiedlichen Modi der schulischen Wissensvermittlung (der Aneignung von Konventionswissen und der Produktion von Redewissen), die

Schüler:innen in unterschiedlicher Weise mit der Struktur der Sprache konfrontieren und ihr Begehrn wachrufen können. Mit der Aneignung eines Konventionswissens (z.B. grammatische oder mathematische Regeln) werden Schüler:innen mit einem eher statischen, feststehenden und geschlossenen Wissen konfrontiert. Damit sich Schüler:innen für dieses geschlossene Wissen interessieren und begeistern können, muss es wiederum ein Mehr aufweisen, so dass die Geschlossenheit brüchig wird. Erst so können Schnittstellen entstehen, an denen sich das Begehrn der Heranwachsenden anheften kann. Denn wo Geschlossenheit herrscht, ist kein Platz für das Begehrn, das sich nur in der Erfahrung des Mangels bemerkbar machen kann. Damit dies gelingen kann, muss in der »Rede« der Lehrkraft ein »Überschuss an Wissen« (ebd.: 19) hörbar werden, der diese Erfahrung von Mangel und Differenz möglich macht. Die Lehrkraft muss sich damit selbst als begehrendes Subjekt zu erkennen geben. D.h. sie muss »weit über den aktuellen Stoff hinaus Kenntnisse verkörpern«, die ihre Suche und ihr Interesse für den Stoff erahnen lassen. Das Redewissen hängt demgegenüber nicht an dem Wissen der Lehrkraft, sondern entsteht in einer gemeinsamen »Wechselrede« (ebd.), in der überraschendes und neues Wissen entstehen und nach Prüfung auch wieder verworfen werden kann. Im Kontrast zur Übertragung im Konventionswissen, bei dem die Lehrkraft als »Wissensgarant« (ebd.) fungiert, ist die Unterstellung im Redewissen anders gelagert:

»Hatten wir es zuvor mit einem Subjekt zu tun, dem Wissen unterstellt wird, so gilt für das Redewissen, dass dem Diskurs Wissen unterstellt ist, das noch entbunden werden muss. Die Übertragung gilt der Person, die als Mentor die Gewissheit verkörpert, dass in der Wechselrede Wissen entstehen wird« (Lühmann 2017: 19).

Wenn also in der Übertragung im Zuge der Vermittlung eines Konventionswissens ein Mehr an Wissen erfahrbar wird, kann dies das Begehrn der Heranwachsenden wachrufen und Schnittstellen eröffnen, an denen sich das Begehrn der Heranwachsenden andocken kann. In der Förderung der gemeinsamen Rede wiederum kann das »in der Rede lebende [...] Begehrn« (ebd.) erfahrbar werden, dem im gemeinsamen Sprechen gefolgt werden kann. Angesicht der diskutierten Überlegungen kann die Übertragung als wesentliche Bedingung für die Bildung des Subjekts betrachtet werden:

»Der Heranwachsende soll in der Übertragung in einer Entwicklung gestützt werden, die ihn von der Verhaftung an das Lustprinzip [...] durch die Engpässe des Symbolischen und die Härte seiner Strukturen zu der Fähigkeit führt, halbwegs frei von Verführungen des Imaginären und im fruchtbaren Ertragen der Sinnverfehlungen und Sinnproduktionen des Symbolischen seine je besonderen Lebensziele zu verfolgen. Im Jargon der Psychoanalyse: Er soll zu begehrn wagen« (Lühmann 2017: 16).

Die Übertragung wird hier also als eine Dynamik verstanden, die die Heranwachsenden dabei unterstützt, die Erfahrung des Mangels zu verspüren, so dass sie sich als Begehrungssubjekte erfahren können. Wenn Schule und Unterricht die Aufgabe hat, Schüler:innen mit den Einschränkungen und Anforderungen einer Gesellschaft vertraut zu machen, sie mit diesen zu konfrontieren, denen sich ein Stück weit auch unterworfen werden muss, darf diese Unterwerfung keiner vollkommenen Anpassung gleichkommen. Eine totale Anpassung an die Realität lässt keinen Raum für das singuläre Begehrten, sondern droht dieses auszulöschen (vgl. Recalcati 2022b). Folgt man Lühmanns Ausführungen, hätte die Schule also zu einer »Entwicklung des Subjekts zum Begehrten« (ebd.: 17) beizutragen. Sie hätte die Aufgabe einen Erfahrungshorizont zu eröffnen, der es dem Subjekt »in der Übertragung und in der Auseinandersetzung mit dem Wissen« (ebd.) ermöglicht, einen individuellen Lebensweg einschlagen zu können, ohne sein singuläres Begehrten verraten zu müssen.

2.2 Sorge als Begehrensrelation

Wird Sorge ebenfalls als Begehrensrelation gedacht, kann Sorge zunächst einmal mit Bezug auf das oben geschilderte Begehrensverständnis nicht ausschließlich auf die Befriedigung physischer Bedürfnisse reduziert werden. Sie muss als ein symbolisches Geschehen aufgefasst werden, in dem der Anspruch auf Bedürfnisbefriedigung über diese hinaus auf die An- und Abwesenheit des Anderen, dessen symbolische Antwort und einen Liebesbeweis drängt. Beide, die Sorgende wie auch der/die Sorgeempfänger:in sind dabei als Subjekte aufzufassen, die mehr sind als physisch Bedürftige. Insofern der Anspruch die Bedürftigkeit übersteigt, eröffnet er eine unmöglich zu füllende Differenz, die den Raum für das Begehrten eröffnet. Wird Sorge hinsichtlich einer solchen das Begehrten eröffnenden Dimension gedacht, sucht der oder die Sorgeempfänger:in in Sorgebindungen stets mehr als ausschließlich bedürfnisbefriedigung. Der Anspruch appelliert an ein Zeichen der Liebe bzw. einen Liebesbeweis. Angesichts dessen gilt es in Sorge stets auch einen unbewussten Liebesanspruch anzunehmen. Insofern Liebe bedeutet zu geben, was man nicht hat (vgl. Evans 2002: 175), bzw. der Liebesanspruch an etwas appelliert, was der Andere letztlich nicht hat und deshalb auch nicht geben kann, ist diese Bindung durch eine Unmöglichkeit bestimmt. Sorge verlässt damit den Bereich einer ausschließlich bedürfnisorientierten Versorgung. Sie wird zu einem intimen Beziehungs- und Liebesgeschehen. Trägt das, was in Sorge gegeben wird, ein Zeichen der Liebe, übersteigt es die reine Bedürfnisbefriedigung und enthebt sie immer auch ein Stück weit ihrer reinen Zweckmäßigkeit. Die Sorgende tritt damit aus einer ausschließlich bedürfnisorientierten Versorgung heraus. Sie ist Subjekt eines

Beziehungsgeschehen, in dem ihr Begehrten und ihre Liebesfähigkeit – die Fähigkeit zu geben, was man nicht hat – von Bedeutung ist. Wird Sorge also als eine Bindung gedacht, in der die Subjekte immer schon mehr suchen als ausschließliche Bedürfnisbefriedigung und damit in ein intimes, phantasmatisches Liebesgeschehen eingebunden sind, ist Sorge ähnlich wie zuvor die pädagogische Beziehung als Übertragungsbeziehung aufzufassen, in der phantasmatische Unterstellungen und Verliebtheitseffekte am Werk sind und das Gegenüber als Träger jenes kleinen Stücks des Genießens phantasiert werden kann, das die Erfahrung des Mangels vermeintlich zu kitten vermag. Pädagogische Beziehungen und Sorgebindungen teilen demnach den möglichen Umstand der Übertragung. Während sich Sorge wohl niemals ganz aus pädagogischen Beziehungen heraus dividieren lässt, müssen Sorgebindungen nicht zwangsläufig pädagogisch sein. Gleichwohl lassen sich Bildungsprozesse im Sinne der Erfahrung von Mangel und Begehrten in Sorgebindungen denken.

Inwiefern lässt sich ein solches Sorgeverständnis jedoch im Kontext der aktuellen Organisationsweise der Sorge denken? Unterminiert nicht die Überführung von familial organisierten Sorgetätigkeiten in kommodifizierte öffentlich oder privatwirtschaftlich angebotene Dienstleistungen diese Dimension?

3. Zur Auslöschung des Begehrten in Sorge und Bildung

Die unübersehbaren aktuellen Krisen im Sorge- und Bildungsbereich stellen solche Überlegungen zum Begehrten in Sorge und Bildung in Frage. An der schwindenden Bedeutsamkeit, die dem Zwischenmenschlichen in diesen Bereichen aktuell zugesprochen wird, verdeutlicht sich dies. Auf der einen Seite können wir ein Schwinden der Beziehungsdimension beobachten, wenn etwa in Pflege-Tätigkeiten die Zeit für alltägliche Gespräche aus der vertraglich geregelten Sorgeleistung herausgestrichen wird (vgl. Müller 2018). Auf der anderen Seite deutet die fortwährende Forderung nach mehr Digitalisierung in der Bildung das Verschwinden des Intersubjektiven, in dem Übertragungsbeziehungen überhaupt erst entstehen können, an. Lühmann weist angesichts der mit PISA stattgefundenen Veränderungen im Bildungssystem auf eine grundlegende »Erosion der Übertragung« (Lühmann 2017: 15) hin, die er am Verlust pädagogischer Autorität, an einer Reduktion von Wissen auf Information² und an einem veränderten Verständnis der Lehrkraft als

- 2 Auf Information reduziertes Wissen lässt dieses zu einer ökonomischen Ware generieren, deren Wert in seiner Zirkulationsmöglichkeit und Tauschbarkeit steht (vgl. Casale 2022: 112). Sie ist losgelöst von geistigen oder kulturellen Zusammenhängen.

Moderator:in festmacht, die die »Rolle der Übertragungsfigur gar nicht [mehr] an[zu]nehmen« (ebd.: 16) vermag. Im »E-Learning« sieht Lühmann gar einen »übertragungsfreien Menschentypus« (ebd.) aufscheinen. Zu dieser Aufzählung wäre noch das Verständnis von Bildung als Kompetenzerwerb hinzuzufügen. Angesichts eines übertragungsfreien Menschentypus lassen sich Verbindungen ziehen zu der zu Beginn angesprochenen anthropologischen Mutation, mit der Massimo Recalcati einen Wandel in den Subjektstrukturen anspricht, der zum »Verschwinden des Begehrens« (Recalcati 2022b: 352) beiträgt. Das heutige Unbehagen in der Kultur steht, so Recalcati, mit einer »Auslöschung des Begehrens« (Recalcati 2022b: 352) in Verbindung, die sich in einer zunehmenden Vermessung des Begehrens durch Evaluations- und Auswertungsverfahren sowie medizinische (Selbst-)Technologien vollzieht und damit das Singuläre des Subjekts auszulöschen droht. Angesichts ihrer Beziehungs- und der damit verbunden Übertragungsdimension lassen sich sowohl in Sorge als auch in Bildung Tendenzen beobachten, die einer solchen Entwicklung zuträglich sind: Etwa die zunehmende Standardisierung von Sorge in Form kommodifizierter Sorgedienstleistungen oder die Vermessung von Bildung verstanden als Kompetenzerwerb. Beide drohen das Singuläre auszulöschen. Standardisierungen im Bereich der Sorge legen universelle Maßstäbe für Sorgleistungen fest, die den Spielraum für individuelle Sorgebeziehungen unterminieren, in denen die Subjekte in ihrer je spezifischen Singularität zum Vorschein kommen können. Standardisierte Sorgedienstleistungen führen darüber hinaus zu roboterhaften Tätigkeiten, in denen von jeder Singularität abzusehen ist und in denen ein Anspruch auf Liebe zwangsläufig verhallen muss. Sorge generiert damit wiederum auf eine zweckmäßige und auf die physische Bedürftigkeit des Menschen reduzierte Versorgung. Das aktuell dominante Verständnis von Bildung als Kompetenzerwerb reiht sich in diese Tendenz der Auslöschung des Singulären ein. Wird Bildung als Kompetenz aufgefasst, wird sie zu etwas mess-, kalkulier- und erwerbbarem (vgl. Casale/Oswald 2019). Wird Bildung zu einem vermessbaren Gut, das in Schule und Unterricht erreicht werden kann und soll, oktroyiert dies Heranwachsenden ein universelles Maß für ihren Bildungsprozess auf. Dies widerspricht der zuvor anhand der Übertragung vorgestellten Bildung des Subjekts, die auf singuläre Übertragungsbeziehungen angewiesen ist. Die Aufforderung sich und damit seine Subjektivität an eine standardisierte Bildung anzupassen, unterminierte demgegenüber das Singuläre des Subjekts.

Literatur

- Bomert, Christiane/Sandra Landhäuser/Eva Maria Lohner/Barbara Stauber (Hg.) (2021): *Care! Zum Verhältnis von Sorge und Sozialer Arbeit*, Wiesbaden: Springer.
- Casale, Rita (2022): *Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie*, Paderborn: Brill I Schöningh.
- Casale, Rita/Christian Oswald (2019): »Bildung zum Humankapital«, in: Katharina Walgenbach (Hg.), *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre*, Frankfurt a.M. u. New York: Campus, 29–60.
- Copjec, Joan (2004): »Zerschneiden«, in: dies., *Lies mein Begehrn. Lacan gegen die Historisten*, München: Kirchheim Verlag, 59–86.
– (2022): »Mai '68 – Der emotionale Monat«, in: Tove Soiland/Marie Früh-auf/Anna Hartmann (Hg.), *Postödipale Gesellschaft* (Bd. 1), Wien u. Berlin: Turia + Kant, 291–328.
- DGfE (2024): *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft*, https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft.pdf (Zugriff: 29.08.2024).
- Dietrich, Cornelie/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.) (2020): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Evans, Dylan (2002): *Wörterbuch der Lacanschen Psychoanalyse*, Wien u. Berlin: Turia + Kant.
- Hartmann, Anna (2020): *Entsorgung der Sorge. Geschlechterhierarchie im Spätkapitalismus*, Münster: Westfälisches Dampfboot.
– (2022): »Sorge als unverfügbare Bindung«, in: *Psychologie und Gesellschaftskritik* (2022/184), 113–133.
- Hartmann, Anna/Jeanette Windheuser (2024): *Pädagogik als Sorge? Perspektiven Erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung*, Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Klinger, Cornelia (2012): »Leibdienst – Liebesdienst – Dienstleistung«, in: Klaus Dörre et al. (Hg.): *Kapitalismustheorie und Arbeit: neue Ansätze soziologischer Kritik*, Frankfurt a. M.: Campus, 258–272.
- Lacan, Jacques (1966/2015): »Die Bedeutung des Phallus«, in: *Schriften II*, Wien u. Berlin: Turia + Kant, 192–204.
– (1973/2015): *Die Vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Das Seminar, Buch XI*, Wien u. Berlin: Turia + Kant.
– (2001/2015): *Die Übertragung. Das Seminar, Buch VIII*, Wien: Passagen Verlag.
– (1986/2016): *Die Ethik der Psychoanalyse. Das Seminar, Buch VII*, Wien u. Berlin: Turia + Kant.
- Lühmann, Hinrich (2017): »Freuds Konzept der Übertragung – eine unverzichtbare pädagogische Beziehung in der Schule«, *Lehren & Lernen: Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg* (2017/1), 11–20.
- Madörin, Mascha (2007): »Neoliberalismus und die Reorganisation der

- Care-Ökonomie. Eine Forschungsskizze«, in: *Zur politischen Ökonomie der Schweiz. Eine Annäherung*, Jahrbuch Denknetz, 141–162.
- Moser, Vera/Inga Pinhard (2010): *Care – Wer sorgt für wen?*, Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Müller, Beatrice (2018): »Die sorgenfreie Gesellschaft. Wert-Abjektion als strukturelle Herrschaftsform des patriarchalen Kapitalismus«, in: Alexandra Scheele/Stefanie Wöhl (Hg.): *Feminismus und Marxismus*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, 84–102.
- Recalcati, Massimo (2000): *Der Stein des Anstosses. Lacan und das Jenseits des Lustprinzips*, Wien u. Berlin: Turia + Kant.
- (2022a): »Auslöschung des Unbewussten? Eine neue anthropologische Mutation«, in: Tove Soiland/Marie Frühauf/Anna Hartmann (Hg.): *Postödipale Gesellschaft* (Bd. 1), Wien u. Berlin: Turia + Kant, 259–290.
- (2022b): »Das Verschwinden des Begehrens und der postideologische Totalitarismus«, in: Tove Soiland/Marie Frühauf/Anna Hartmann (Hg.): *Postödipale Gesellschaft* (Bd. I), Wien u. Berlin: Turia + Kant, 331–362.
- Soiland, Tove/Marie Frühauf/Anna Hartmann (Hg.): *Postödipale Gesellschaft* (Bd. I), Wien u. Berlin: Turia + Kant.