

Arno Bammé / Manfred Deutschmann / Eggert Holling
Von der Psychoanalyse zur Sozialpsychologie der Schule als Institution
Gegen einen kognitions- und individualpsychologisch verkürzten Lernbegriff

1. Die kognitivistische Verengung bei der Wahrnehmung und Interpretation schulischer Lernprozesse durch die Erziehungswissenschaft

In der modernen Erziehungswissenschaft, soweit sie sich mit schulischen Lernprozessen beschäftigt und als konstruktiv, die schulische Praxis anleitend und unterstützend, versteht, ist eine eigentümliche Verkürzung des Lernbegriffs festzustellen. Lernen wird im wesentlichen nur noch als Aneignung von Wissen verstanden. Zentraler Gegenstand ihrer Betrachtung ist folgerichtig der „kognitive“ (grob: intellektuelle) Bereich schulischer Lernprozesse. Hierbei handelt es sich um Lernziele, „die Erinnern oder Erkenntnis von Wissen und die Entwicklung intellektueller Fertigkeiten und Fähigkeiten behandeln. Das ist der Bereich, der am engsten mit vielen gegenwärtigen Entwicklungen von Tests zusammenhängt. Es ist der Bereich, in dem die Curriculumentwicklung am weitesten fortgeschritten ist und für den die klarsten Definitionen von Lernzielen in der Form von Beschreibungen des Schülerverhaltens vorhanden sind“ (Bloom, 1973, S. 20 f.).

In skurrilem Kontrast hierzu stehen Berichte und Klagen aus der Praxis über Schwierigkeiten und Probleme im schulischen Alltag: Schulängste, Gewalt, Zerstörung, Alkohol, Drogen etc. Diese Probleme weisen darauf hin, daß Unterricht sehr viel mehr ist als nur die Ausbildung intellektueller Fertigkeiten. Dementsprechend bedürfen sie umfassenderer Erklärungsmuster als bisher üblich. Schulische Lernprozesse lassen sich als kognitive, bewußt und intentional (beabsichtigt) ablaufende allein nicht hinreichend verstehen. Denn die genannten Probleme sind den Lernprozessen keineswegs äußerlich. Sie stehen vielmehr in engem Zusammenhang mit der Art und Weise, in der schulische Lernprozesse ablaufen.

Darüber mag soweit Übereinstimmung bestehen. Die Frage ist nur, um welche Dimensionen die bisherigen Interpretationsmuster zu erweitern seien, damit sie der Komplexität schulischen Lernens gerecht werden. Schaut man sich in den sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen um, so stellt man sehr schnell fest, daß erste Überlegungen hierzu bereits vorliegen. So existieren zum Beispiel psychoanalytisch, mikrosoziologisch und gesellschaftstheoretisch fundierte Ansätze zur Erklärung individualgeschichtlicher, institutioneller und sozialstruktureller Hintergründe individuellen bzw. kollektiven Verhaltens in der Schule, vor allem auch der unbewußten, latenten und affektiven Anteile dieses Verhaltens. Es kann gegenwärtig also nicht so sehr darum gehen, neue theoretische Ansätze zu entwickeln, sondern vielmehr darum, bereits vorliegende auf ihre Aussagekraft für unsere Problemstellung zu überprüfen. Bislang sind immer die Gegensätze zwischen diesen in der Regel miteinander

konkurrierenden Ansätzen betont worden. Soweit sie lediglich verschiedene Aspekte realen Geschehens erklären, sich also gegenseitig ergänzen, ist es an der Zeit, zu prüfen, inwieweit sie in ein umfassendes Konzept integrierbar sind. So beschränkt sie im einzelnen sein mögen, so bilden sie doch, wenn auch häufig in ideologischer Form, ein gut Teil Realität ab, der in den bisherigen kognitionspsychologisch verkürzten Ansätzen zur Erklärung schulischer Lernprozesse weitgehend unterschlagen wurde. Unabhängig davon, wie man sie im einzelnen beurteilen mag, ist es notwendig, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, weil sie Bereiche aufgreifen, die von der Erziehungswissenschaft bislang vernachlässigt wurden.

Überlegungen zur *Integration* verschiedener, oft miteinander konkurrierender Ansätze, die für einen erweiterten Lernbegriff relevant sind, hat es bereits gegeben, so den

- Versuch, die dynamische Persönlichkeitstheorie Freuds auf lerntheoretischer Grundlage umzuformulieren (Mowrer, 1939; Dollard/Miller, 1950; vgl. die Zusammenfassung bei Kanfer/Phillips, 1975, S. 102 - 107);
- Versuch, Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung mit psychodynamischen Konzepten zu verbinden (Anthony, 1957; Cobliner, 1974; Haynal, 1975);
- Versuch, die auf G. H. Mead zurückgehende Sozialpsychologie des symbolischen Interaktionismus mit der auf Freud basierenden Ich-Psychologie zu verknüpfen (bezogen auf schulische Lernprozesse: Wellendorf, 1973);
- Versuch, sich Klarheit über die Beziehung zwischen dem affektiven und dem kognitiven Bereich schulischer Lernziele zu verschaffen (Krathwohl/Bloom/Masia, 1975, S. 43 ff.).
„Affektiv“ werden dabei solche Lernziele genannt, „die ein Gefühl, eine Emotion oder ein bestimmtes Maß von Zuneigung oder Abneigung betonen“ (Krathwohl/Bloom/Masia, 1975, S. 6).

Vor allem am letzten Beispiel wird deutlich, daß die Diskussion über schulische Lernprozesse in eine falsche Richtung gelaufen ist: Schule wird als Erziehungsinstitution begriffen, die durch kognitive Lernprozesse charakterisiert sei. Aufgrund dieser Vorannahme wird dann der wissenschaftliche Schein erzeugt, es sei möglich, Lernziele *angemessen* zu „operationalisieren“, d.h. in konkrete Lernschritte umzusetzen und Unterricht dadurch bis ins einzelne planbar und kontrollierbar zu machen. Zunehmende Schwierigkeiten in der Schulwirklichkeit zwingen die Erziehungswissenschaft jedoch zu der Einsicht, daß schulische Lernprozesse wohl doch komplexer sein müssen, als daß sie allein durch ihre kognitive Komponente angemessen erfaßt werden können. Statt nun schulische Lernprozesse unvoreingenommen in ihrer Komplexität erst einmal zu erforschen, um die Verarbeitung der schulischen Realität durch die Betroffenen zu begreifen, wird den bisherigen begrenzten Vorstellungen einfach ein affektiver Bereich schulischen Lernens hinzuaddiert und versucht, ihn in analoger Weise unter Kontrolle zu bringen. Damit ist zwar formal die affektive Dimension schulischen Lernens berücksichtigt (und das erscheint zunächst als wissenschaftlicher Fortschritt und wird auch als solcher gefeiert); faktisch aber stülpt sich nun über ein völlig unbegriffenes Realphänomen ein aufgesetzter „wissenschaftlicher“ Kategorienapparat, der dem zugrundeliegenden Realphänomen nicht ange-

messen ist.

Die bisherigen Versuche, affektive Lernziele und Lehrstrategien zu formulieren, verkennen die psychodynamische Komplexität schulischen Lernens. Ist bei Krathwohl/Bloom/Masia (1975) noch ein gewisses selbstkritisches Unbehagen an ihrem eigenen Vorgehen zu spüren, so geht dieses Minimum an Problembewußtsein völlig verloren bei Dubs/Metzger/Seitz (1977), wenn sie anläßlich ihres Versuchs, das Modell einer lernzielorientierten Unterrichtsplanung zu entwickeln, unberührt von aller psychoanalytischen Erkenntnis schreiben: „An sich ist es kein Problem, affektive Lernziele zu formulieren“ (S. 577). Ähnlich naiv mutet der Versuch an, Lernziele aus Lehrplänen zu ermitteln, aufzulisten und entweder dem kognitiven Bereich (mit 84 %) oder dem affektiven Bereich (mit ungefähr 16 %) eindeutig zuzuordnen (Krumm, 1973, S. 137). In Wirklichkeit ist beides nicht trennbar. Weder sind kognitive Lernschritte möglich ohne affektive Beteiligung, noch affektive Lernschritte ohne kognitive Beteiligung. „Es besteht nämlich eine konstante Parallele zwischen dem Gefühls- und dem intellektuellen Leben. ... Eine solche Feststellung überrascht nur dann, wenn man, wie es der sogenannte Hausverstand zu tun geneigt ist, das Geistesleben in zwei getrennte Teile scheidet: in jenen der Gefühle und jenen des Denkens. Nichts ist falscher und oberflächlicher. In Wahrheit besteht das Element, auf das man bei der Analyse des Geisteslebens immer wieder zurückgreifen muß, im ‚Verhalten‘ selbst. ... Jedes Verhalten erfordert Instrumente oder eine Technik: dies sind Bewegungen und Intelligenz. Aber jedes Verhalten setzt auch Motive und finale Werte (Wert der Ziele) voraus: und das sind die Gefühle. Gefühlsleben und Intelligenz sind also untrennbar verbunden“ (Piaget, 1974, S. 163).

Erste Versuche, das Unbehagen an einer Schule, die Lernprozesse derart verkürzt organisiert, zum Ausdruck zu bringen und zu überwinden, sind in verschiedenen Ansätzen alternativen Lernens enthalten, wie im italienischen Modell der 150 Stunden, in Illichs Forderung nach Entschulung der Gesellschaft, im dänischen Tvind, in Freires Pädagogik der Unterdrückten, in der Freinet-Pädagogik etc.

Wenn wir im folgenden die affektiven, latenten und unbewußten Aspekte des Lernens betonen, so deshalb, weil schulische Erziehung – im Gegensatz etwa zu familiärer Erziehung – einseitig durch kognitive, intentionale und bewußte Lernprozesse definiert wird. Wir wollen die in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion bislang vernachlässigten Aspekte aufgreifen, für diese Diskussion, wo notwendig, erweitern und einer Kritik unterziehen. Dabei befassen wir uns im wesentlichen mit psychoanalytischen, mikrosoziologischen und gesellschaftstheoretischen Aspekten schulischer Lernprozesse, und zwar aus zwei Gründen: psychoanalytische Ansätze stellten die ersten, noch innerpsychologischen Versuche dar, die kognitivistische Verengung bei der Wahrnehmung und Interpretation schulischer Lernprozesse aufzubrechen. So wichtig dieser Fortschritt war, so kann hierbei doch nicht stehen geblieben werden, einmal weil die psychoanalytische Theorie zwischenzeitlich selbst enorme Fortschritte gemacht hat, zum anderen weil andere, außerpsychologische Ansätze zur Ergänzung psychoanalytisch fundierter Interpretation schulischen Geschehens unabkömmlich sind. Über weite Strecken ist unser Vorhaben damit zugleich ein Literaturbericht.

2. Psychoanalytische Aspekte schulischer Lernprozesse

Das Verhalten von Schülern und Lehrern im Unterricht ist doppelt bestimmt: objektiv durch die Bedingungen und Zwänge der Schule selbst, der Schule als Institution, die bestimmte Reaktionen seitens der betroffenen Individuen erzwingt; subjektiv durch das dem jeweiligen Individuum zur Verfügung stehende, lebensgeschichtlich erworbene Repertoire an Verhaltensdispositionen. Mit diesem zweiten Aspekt, wie nämlich gegenwärtige Probleme vor dem Hintergrund vergangener Erfahrungen, die das Individuum geprägt haben, subjektiv erlebt und verarbeitet werden, beschäftigt sich die Psychoanalyse. Folgt man ihrer Argumentation, so wiederholt das Individuum bei der Bearbeitung gegenwärtiger Probleme in zahlreichen Variationen lediglich Konfliktkonstellationen der Kindheitsphase. Siegfried Bernfeld, einer der bedeutendsten psychoanalytischen Pädagogen, schreibt: „Entsteht zwischen Kind und Erzieher überhaupt eine Beziehung, so wird unweigerlich und unvermeidlich die Ödipusbeziehung (1) sich aus ihr entwickeln. Und zwar von beiden Seiten her. Das Kind wird den Erzieher lieben (oder hassen oder lieben und hassen), wie es Vater und Mutter liebt oder liebte. ... Und der Erzieher, was bleibt ihm anderes übrig, als diese Rolle anzunehmen, einerlei, ob er das Kind liebt oder nicht. Er setzt das Werk der Eltern, und wäre es mit anderen Mitteln, fort und wiederholt es in einer dem Kind neuen Weise: er arbeitet auf den Untergang des Ödipuskomplexes hin, wenn auch des Kindes Sexuelliebe zu ihm nicht Inzest, des Kindes Aggression nicht Vatermord sind. ... Er spielt seine Rolle ... unter dem Wiederholungszwang, wenigstens unter den Einwirkungen seines eigenen Ödipuskomplexes. Dies Kind vor ihm ist er selbst als Kind. Mit denselben Wünschen, denselben Konflikten, denselben Schicksalen. ... Und sein Tun, sein Erfüllen und Verbieten ist das seiner eigenen Eltern. Er ist in dieser pädagogischen Paargruppe zweimal enthalten: als Kind und als Erzieher. ... So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. ... Und er wiederholt den Untergang des eigenen Ödipuskomplexes am fremden Kind, an sich selbst. Er wiederholt es auch dann, wenn er scheinbar das Gegenteil all dessen tut, was ihm seine Eltern antaten“ (1973, S. 140 f.).

Vom psychoanalytischen Gesichtspunkt aus betrachtet erscheinen die schulischen Lernprozesse gegenüber der kognitionspsychologischen Sichtweise in einem völlig neuen Licht. So weist Fürstenau darauf hin, „daß die seelische Entwicklung,

1 Der Ödipuskomplex ist die Gesamtheit von Liebes- und feindseligen Wünschen, die das Kind seinen Eltern gegenüber empfindet. Nach Freud wird der Ödipuskomplex zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr auf seinem Höhepunkt erlebt. Er äußert sich üblicherweise in der Zuneigung zum Elternteil entgegengesetzten Geschlechts und in der Abneigung zum gleichgeschlechtlichen Elternteil, weil dieser als Konkurrent erlebt wird. Der Ödipuskomplex erfährt in der Pubertät eine Wiederbelebung und wird mit mehr oder weniger Erfolg durch einen besonderen Typus der Objektwahl, nach dem Vorbild der Elternfiguren, überwunden. Hiervon kann insbesondere der Lehrer in starkem Maße betroffen sein. Die orthodoxen Psychoanalytiker machen aus dem Ödipuskomplex die Hauptbezugsachse der Psychopathologie, indem sie für jeden pathologischen Typus die Formen seiner Position im Ödipuskomplex und seiner Lösung zu bestimmen suchen (Vgl. ausführlicher hierzu Laplanche/Pontalis, 1975, Zweiter Band, S. 351 - 357).

die die Schule faktisch begünstigt, in einem schroffen Gegensatz zu dem Erziehungsziel der pädagogischen Ideologie und dem Organisationszweck der Schule steht“ (1964, S. 76). Sie begünstige neurotische Charakterentwicklungen und verstärkte mißlungene Triebkontrollen, d.h. pathologische Formen der Gegenwartsbewältigung (S. 78).

Wellendorf nennt einige Beispiele für Triebunterdrückung in der Schule: „ritualisierter, d.h. nach starren Planungsschritten ablaufender, Unterricht; starres Festhalten an dem im Stundenplan fixierten Zeitablauf und am selbst- oder fremdgesetzten Pensum; Insistieren auf bestimmten, durch die Organisationszwecke nicht gedeckten Ordnungsformen wie Regeln für das einheitliche Führen von Heften, das Aufstellen nach der Pause etc.; stereotype Formen der Begrüßung; einheitliche Durchführung von Klassenarbeiten und Prüfungen“ (1974, S. 224). Die Funktion schulischer Rituale kann mit Hilfe dieses Ansatzes als Einübung in die Erfüllung gesellschaftlicher Aufgaben begriffen werden. Sie machen die Triebenergie der Individuen unmittelbar gesellschaftlich verfügbar: „Nicht nur aus logischen, im Lehrplan liegenden Gründen, nicht nur, um die dem Kinde angepaßten Stufen der Schwierigkeit zu erreichen, müssen wir planen, sondern auch, weil dadurch das Kind in die Zeit, d.h. in die Arbeitswelt eingeführt wird“ (Langeveld, 1966; zitiert nach Wellendorf, 1974, S. 225).

Auch Vinnai weist auf diesen Zusammenhang von Schule und Produktion hin. „Die Organisationsprinzipien der Schule sind denen der materiellen Produktion verwandt. Fremdbestimmte Arbeits- und Interaktionsformen, die Bedürfnisse, Individualität und Spontaneität negieren, Gleichgültigkeit gegenüber dem Inhalt der Arbeit, repressive Kollektivität, deren Misere noch durch Konkurrenzstrukturen potenziert wird, bestimmen die Schulrealität“ (Vinnai, 1976, S. 92 f.).

In diesem Zusammenhang ist auf einen Gesichtspunkt hinzuweisen, den Fürstenau verschiedentlich betont: die Isolierung von Zusammengehörigem. „Die Ersetzung des Lernens in Lebenssituationen durch ritualisiertes Lernen in artifiziellen Schulsituationen gliedert die Gehalte des Weltverständnisses auf, isoliert sie und zerstört damit ihren vorherigen Sinnzusammenhang und das diesem Zusammenhang entsprechende intensive Gefühlserlebnis. Dadurch wird die Welt angstfrei erlebbar, beherrschbar; die welthaften Beziehungen werden lehr- und lernbar, alles Erschreckende und Erregende, Überwältigende und Dunkle ist ihnen nun genommen“ (1964, S. 72 f.). Leben und Lernen, Affekt und Vernunft sind auseinandergerissen (zur historischen Dimension der Trennung von Affekt und Vernunft finden sich Belege bei Elias, 1969).

Aber „die Psychoanalyse versteht Zeremonien und Rituale jedoch nicht nur als Strategien der Triebabwehr und Affektbewältigung, sondern zugleich als Formation, in denen das Abgewehrte und Vermiedene unerkannt, weil entsteht intensiv wiederkehrt“ (1964, S. 73). Aggressionen etwa werden nicht eigentlich „abgewehrt“; sie verschaffen sich Befriedigung in der lauen, permanenten Lust, andere zu kontrollieren und zu quälen (vgl. die zahlreichen bei Wellendorf, 1974, angeführten Beispiele).

In den eben genannten Ansätzen werden psychische Konflikte verstanden als Konflikte zwischen Triebanspruch und versagender, die Unterdrückung des Wun-

sches fordernder Realität. (Laplanche/Pontalis, 1975, 1. Bd., S. 147 - 150, 184 - 202; 2. Bd., S. 540 - 543; Winkel, 1977, S. 56 - 76). Doch damit ist der Spielraum psychoanalytisch fundierter Interpretationsmöglichkeiten noch nicht ausgeschöpft. Wenn zum Beispiel ritualisiertes Verhalten in der Schule allein als Ausdruck von Triebabwehr verstanden wird, so wird übersehen, daß nicht nur die „Triebe“, sondern auch das Ich, die Identität unterdrückt werden kann. Das bedarf der Erläuterung!

In der neueren psychoanalytischen Diskussion wird übereinstimmend ein Symptomwandel beschädigter Lebensgeschichte festgestellt. Die Tendenz gehe von neurotischen, also um den Ödipuskomplex gelagerten und ein relativ starkes Ich voraussetzenden, hin zu psychoseähnlichen, präödpal verursachten Störungen. Ein „neuer Sozialisationstyp“ trete massenhaft auf. Es geht hier um psychische Defekte, die ihren Ursprung in einer lebensgeschichtlich viel früheren Phase haben als der Ödipuskomplex (darum auch vor- bzw. präödpal genannt). Ammons analytischer Ausgangspunkt ist diesbezüglich der in der frühen Mutter-Kind-Beziehung angelegte „Symbiosekomplex“ (1973, S. 48 ff.). Laing umschreibt diesen frühen Defekt mit „ontologischer Unsicherheit“ (1976, S. 33 ff.). Andere sprechen vom „narzißtischen Defizit“ (vgl. hierzu die umfangreiche Bibliographie bei Klaus Horn, 1972, S. 98 ff.). Bereits in den sechziger Jahren hatte Bellak die „narzißtische Charakterstruktur“, die ja ein Bewältigungsversuch präödpaler Konflikte ist, als Ausdruck von Änderungen der Identifizierungsprozesse in einer Welt bezeichnet, die zunehmend durch rapide Mobilität der sozioökonomischen, technologischen und geographischen Bezugsschemen für Identifizierungen charakterisiert wird (Bellak 1967, zitiert bei Arglander 1972, S. 9).

Aufgrund der veränderten Krankheitsbilder und Symptome rückt in der jüngeren psychoanalytischen Forschung die Untersuchung der frühen Mutter-Kind-Beziehung zunehmend in den Vordergrund (2).

2 20 % der von Ammon und seinen Mitarbeitern gegenwärtig behandelten Patienten werden als neurotisch eingestuft, 10 % als psychotisch und 70 % als Borderline-Fälle (Ammon, 1976, S. 319).

An dieser Stelle ist es angebracht, auf einige Probleme hinzuweisen, die in diesem Zusammenhang bedeutsam sind. Fürstenau will in seiner Psychoanalyse der Schule ja erklärtermaßen nicht individuelle Vorgeschichten neurotisch gestörter Schüler aufarbeiten, um ihre Schulprobleme anzugehen, sondern er will die Kritik der Institution „Schule“ vorantreiben, indem er bestimmte, von dieser hervorgebrachte Schwierigkeiten psychoanalytisch interpretiert (1964, S. 65 f.). Er ist dazu in der Lage, weil er auf einen im Laufe des Konstitutionsprozesses der (orthodoxen) Psychoanalyse als Wissenschaft angesammelten und theoretisch verallgemeinerten Fundus vieler einzelner Fallgeschichten zurückgreifen kann. Damit kommen wir auf ein zentrales Charakteristikum psychoanalytischer Theoriebildung zu sprechen.

Die fast unüberwindliche Schwierigkeit der Sozialisationsforschung besteht ja darin, daß ihr der Zugang zum Forschungsgegenstand weitgehend verschlossen ist (vgl. ausführlich Hagemann-White/Wolff, 1975, S. 51 ff.). Als bewährtes Prinzip sozialpsychologischer Theoriebildung hat sich deshalb herauskristallisiert, die Extreme und Abweichungen vom Durchschnitt und Normalen, die therapeutisch behandelt und darum öffentlich werden, zu studieren, um Einblick in die wesentlichen Charakteristika des Durchschnitts selbst zu erhalten. Die meisten Kenntnisse über die Persönlichkeit und über Persönlichkeitsstruktu-

Von der „Mutter-Kind-Beziehung“ sprechen wir hier, weil in unserer Gesellschaft üblicherweise der Mutter die Aufgabe der Aufzucht der Kleinkinder zugewiesen wird. Das bedeutet nicht, daß nicht auch eine andere Person die Rolle der primären Bezugsperson übernehmen könnte. Die Problematik der Mutter-Kind-Beziehung wäre dann nicht aufgehoben, sondern nur verlagert. Der Einfachheit halber benutzen auch wir im folgenden den Terminus „Mutter-Kind-Beziehung“.

Während der ersten Lebenszeit erlebt sich das Kind als nicht getrennt von der Mutter. Der Mutter als *lebensgeschichtlich erster Bezugsperson* kommt hier insofern eine zentrale Bedeutung zu, als sie neben Ernährung und Pflege des Kindes ein „postnatales Klima“ (unmittelbar nach der Geburt) herzustellen hat, in dem das Kind durch den engen emotionalen Kontakt mit ihr die Möglichkeit erhält, allmählich seine Bedürfnisse und seine Körperfunktionen wahrzunehmen und zu erleben, um auf diese Weise ein Gefühl und ein Bewußtsein des eigenen Körpers zu gewinnen (Ammon, 1974, S. 85 f.). In Abgrenzung zu anderen, mehr triebdynamisch und individualpsychologisch orientierten Konzepten legt Ammon von Beginn an Wert auf die Identitätsentwicklung und auf den *interpersonellen* Prozeß des Aufbaus von Ich-Grenzen des Kindes schon während der frühen Mutter-Kind-Beziehung. Triebentwicklung und Ich-Entwicklung bilden nach Ammon eine Einheit. Triebunterdrückung, wenn sie nicht durch liebevolle Zuwendung aufgefangen wird, kann zur Blockierung der Ich-Entwicklung führen.

Das ursprüngliche „intrauterine Gleichgewicht“ (in der Gebärmutter), die grenzenlose Verschmelzung mit der Mutter wird im Verlauf der frühkindlichen Entwicklung immer häufiger durch den Eindruck von Versagungen gestört. Diese Aufhebung der ursprünglichen Einheit mit der Mutter kann aber von dem Kind bewältigt werden und die Abgrenzung eines eigenen Ich kann gelingen, wenn die zeitweilige kindliche Erfahrung völliger Hilflosigkeit und Ohnmacht von der Mutter durch kontinuierliche affektive Zuwendung körperlicher und atmosphärischer Art wieder-

ren, wie sie für eine bestimmte Gesellschaft kennzeichnend sind, wurden bisher im klinischen Feld gewonnen. Ein solches Vorgehen ist bei der gegenwärtigen Forschungssituation unumgänglich, will man nicht einfach eine Durchschnittspersönlichkeit definitiv voraussetzen. Dabei wird angenommen, daß sich die sogenannten klinischen Fälle von den sogenannten normalen Erscheinungen, wie sie uns als Erziehungswissenschaftler vor allem interessieren, nur im Ausmaß der Gestörtheit, also nur quantitativ, nicht grundsätzlich, unterscheiden. (Zum Problem, etwas als pathologisch bzw. pathogen zu bezeichnen, was gesellschaftlicher Durchschnitt ist, vgl. Dreitzel, 1972.)

Signifikante Änderungen von Qualität und Häufigkeit der dargebotenen und nur durch empirische Einzelfallanalyse erfassbaren Formen der Pathologie verweisen dann auf entsprechende Wandlungen der sozialisatorischen Interaktionen und damit auch veränderter Persönlichkeitsstrukturen im Sinne eines vorherrschenden Sozialtypus (vgl. Michael Schneider, 1973; Ziehe, 1975). Tritt eine solche forschungsmethodische Grenzsituation auf, so entsteht allerdings das Dilemma, einerseits einen Paradigmenwechsel herbeiführen zu müssen, andererseits aber noch nicht über genug verallgemeinerbares Fallmaterial für einen Paradigmenwechsel zu verfügen. Diesem Dilemma versuchen wir im folgenden dadurch zu entinnen, daß wir einerseits das neurosentheoretische Paradigma der orthodoxen Psychoanalyse nicht verwenden, dadurch allerdings gezwungen sind, weitgehend auf einer einzelfallanalytischen Ebene, um die es Fürstenau gerade nicht ging, zu argumentieren.

gutgemacht werden kann. Die Ich-Grenze des Kindes wird umso kräftiger und flexibler sein, je erfahrungsfähiger die Mutter gegenüber den Bedürfnissen des Kindes ist, je mehr sie in der Lage ist, die präverbale Körpersprache des Kindes als sinnvoll und bedeutungsvoll zu verstehen und zu beantworten (Ammon, 1974, S. 92). Fehlende affektive Zufuhr kann, wie die Hospitalismusforschung von Spitz gezeigt hat (1974, S. 279 ff.), im Grenzfall bis zum psychischen „Verhungern“ des Kindes führen. Das Kind magert ab bis zum Skelett, ohne daß eine körperliche Krankheit festzustellen ist (3).

Eine Ablehnung durch die Mutter erfährt das Kind als existentielle Verlassensangst und Vernichtungsdrohung. Anstelle einer flexiblen Ich-Abgrenzung tritt bei einer solchen Reizüberflutung der schwachen und kaum entwickelten Ich-Grenzen eine Abspaltung des gesamten betroffenen Erfahrungsbereiches im Ich und eine Verleugnung des entsprechenden Bereichs der Realität ein. So entstehen selektive Wahrnehmungs- und Erfahrungsstrukturen, Bereiche, in denen das Ich des Kindes nach innen und nach außen erfahrungsunfähig bleibt. Die Angst, zwischenmenschliche Beziehungen einzugehen etwa, ist eine Angst vor Enttäuschung, vor dem Wieder-verlassen-werden. Es entsteht eine generelle Angst, sich emotional zu engagieren, weil ein solches Engagement verwundbar macht.

Wie hier das Kind, so reagiert später der Erwachsene – frühere Konflikte wiederholend – auf für ihn unerträgliche Situationen. Dadurch wird es ihm zwar möglich, Objektbeziehungen einzugehen. Aber diese sind ohne jeglichen emotionalen Inhalt. Es bestehen weder zärtliche noch aggressive Bindungen. Beziehungen zu Menschen bekommen emotional den gleichen Status wie Beziehungen zu Dingen. Wirkliche Identifikationen mit Menschen, Einfühlung in deren Erleben, moralisches Handeln, sind, verursacht durch den archaisch frühen Symbiosekonflikt, nicht möglich. Gewissen wird zur Gewissenhaftigkeit (Anders). In Extremformen kann dies dazu führen, daß Individuen motivlos und kalt zur Destruktion taugen. Das zeigt sich unter anderem auch an dem seit einiger Zeit durch die Presse geisternden „neuen Tätertypus“, dem motivlosen Mörder, der unvermittelt, also ohne synthetisierendes Ich, quasi situationistisch, dabei kalt und reflexhaft tötet. Unter der Überschrift „Für die Tat kein Motiv“ wird in der Frankfurter Rundschau vom 29.3.1976 von zwei Männern berichtet, die ihre Freundin „nur so“ als Zielscheibe benutzt und erschossen haben. Als Beispiel für die Folgen der Isolierung von Affekt und Objektbeziehung zitiert „Das da“ vom April 1976 einen jugendlichen Tötungstäter: „Es hat sich so ergeben, war ‘ne Art Unfall.“ – „Wenn ich mir das so recht überlege, muß ich sagen, ich fühle eigentlich gar nicht.“ – „Die Leute waren mir eigentlich immer recht gleichgültig.“

Wenn wir die Einzelerkenntnisse der neueren psychoanalytischen Forschung vorläufig verallgemeinern und zu den älteren Forschungsergebnissen in Bezug set-

3 In diesem Zusammenhang sei auf das Experiment von Skeels hingewiesen: Imbezile (schwachsinnige) Heimkinder wurden geistig behinderten Frauen in einer Anstalt zur Pflege überlassen. Nur durch affektive Zufuhr, d.h. ohne jede pädagogische Unterstützung, ohne trainiertes Personal entwickelten sich die Kinder so überaus gut, daß fast alle ihren High-School-Abschluß machten (Skeels, H.M., 1966).

zen, so ergibt sich folgendes Bild: Ich-Entwicklung wird als interpersonelles Geschehen aufgefaßt, in dessen Verlauf das Kind in der Interaktion mit der Mutter und der umgebenden Gruppe seine Ich-Funktionen (4) allmählich entwickelt und differenziert, um sich schließlich als Persönlichkeit im eigenen Recht selbst wahrnehmen und abgrenzen zu können. Störungen dieser Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren sind für psychotische Reaktionen ebenso grundlegend wie der ödipale Konflikt für die Neurose.

Das Spektrum psychischer Störungen läßt sich auf einem Kontinuum angeordnet denken, wobei das eine Extrem von den leichteren Formen, den Neurosen, gebildet wird und das andere Extrem von den schweren Formen, den Psychosen und psychoseähnlichen Defekten. In dem einen Extrem ist die Persönlichkeitsstruktur (die Ich-Entwicklung) nur partiell gestört. Ungelöste psychische Konflikte werden auf Träume und einzelne Symptome begrenzt. Im anderen Extrem ist die Ich-Entwicklung total gestört. Ein gefestigtes Ich konnte sich gar nicht erst herausbilden. Psychische Konflikte werden in Realsituationen ausgelebt.

Die Verschiebung der Zustandsbilder von neurotischen zu psychosenahen Störungen, etwa vom Typ der Borderline-Symptomatik (Mischform zwischen Neurose und Psychose), wird unter anderem damit begründet,

- daß der Fortschritt der Ich-Psychologie in den letzten Jahrzehnten ein besseres Verständnis bzw. die Wahrnehmung dieser (angeblich neuen) Krankheitsbilder überhaupt erst möglich machte;
- daß die bürgerliche Kleinfamilie tendenziell zerfalle und ihre lebensgeschichtlich entscheidende Aufgabe, die Ich-Entwicklung des Kindes zu ermöglichen, immer weniger erfülle;
- daß die Gesellschaft selbst in eine (Identitäts-)Krise geraten sei, die sie durch Verleugnung und Abspaltung zu umgehen suche (Ammon, 1973, S. 68);
- daß der gesellschaftliche Wandel die Ausbildung von starren Über-Ich-Strukturen unmöglich mache (Buda, 1977);
- daß die Durchkapitalisierung aller Lebensbereiche im Sinne einer realen Subsumtion zunehmend die frühe Mutter-Kind-Beziehung beeinflusse (Deutschmann, 1977).

Der Mensch unserer Zeit, so resumiert Ammon neuere Untersuchungen, scheine nicht mehr so sehr unter einer Verdrängung seiner Sexualität, sondern vielmehr unter Identitätsängsten zu leiden (1976, S. 345).

Diese grundlegenden, weitgehend noch theoretischen Erörterungen gilt es nun, auf Lernkonflikte in der Schule zu beziehen. Das kann am besten exemplarisch geschehen. Wir orientieren uns hierbei an therapeutischen Erfahrungen, die Regine Schneider (1976) mit lerngestörten Kindern (vom Borderline-Typ) gemacht hat, um zu sehen, wie Konflikte und Lernschwierigkeiten in der Schule als Wiederholung präödipler Konflikte erlebt und interpretiert werden. Es handelt sich hierbei um Ver-

4 Ich-Funktionen, von denen Hartmann (1972, S. 120 f.) schreibt, daß kein Analytiker je versucht habe, sie vollständig aufzulisten, sind u.a. Organisation und Kontrolle von Motilität (Bewegungsvermögen) und Wahrnehmung, Schutz gegen übermäßige Reize von außen, Realitätsprüfung, Abwehr, Handeln und Denken.

haltensstörungen unterschiedlicher Ausprägung bei Kindern im Grundschulalter: „Konzentrationsstörungen, geringes Durchhaltevermögen, Vergesslichkeit, angstvolles Abwehren von allen Forderungen, teils in passiver, lustloser Zurückgezogenheit, teils in aggressiver Hyperaktivität; schwere Versagensängste, die schließlich zur Weigerung führten, überhaupt noch etwas zu lernen oder zu leisten. Dabei zeigte es sich, daß diese Kinder selten völlig versagten, sondern durchaus isolierte hohe Schulleistungen erbrachten“ (1976, S. 433 f.).

Im erziehungswissenschaftlichen Diskussionszusammenhang ist ihr Beitrag deshalb interessant, weil sie den kognitivistisch verengten Lernbegriff um eine wichtige Dimension erweitert. Und weil diese Erweiterung praktische Relevanz bei der Interpretation von Lernschwierigkeiten hat. „Lernen“ wird, in Anlehnung an Spitz (1972), psychoanalytisch definiert und bedeutet, „sich passager zu identifizieren mit einem Objekt im weitesten Sinne, sich von dem Objekt wieder zu trennen und die angeeigneten Teilaspekte des Objekts so in die Ich-Organisation zu integrieren, daß eine neue, erweiterte sinnvolle Strukturkonfiguration entsteht. Lernen bedeutet also immer Strukturveränderung“ (1976, S. 435) (5).

5 Mit diesem Lernbegriff läßt sich die psychische Entwicklung des Individuums als Akkumulation von (mehr oder weniger glücklich verarbeiteter) Erfahrung in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt interpretieren. Die einzelnen Lern- und Erfahrungsmengen werden Bestandteil des Individuums insofern, als sie seine Entwicklung prägen und seine Persönlichkeit formen. Neuere Erfahrungen, d.h. solche, die lebensgeschichtlich jüngeren Datums sind, können ältere Erfahrungen kompensieren, aber auch verstärken.

Die psychoanalytische Therapie kann als ein Sonderfall der Kompensation lebensgeschichtlich früh verursachter Defekte betrachtet werden. In der Therapie lernt der Patient, die bislang ungelösten Konflikte, die er mit sich herumschleppt, nachträglich zu bewältigen.

Pathologien werden gelernt. Sie entstehen nicht dadurch, daß Lernen verhindert wird. Vielmehr sind sie bizarre Resultate eines bizarren Lernprozesses. So, wie sie gelernt werden (als krankhafter Versuch, eine krank machende Realität zu bewältigen), so können sie auch wieder verlernt werden (wenn die Umstände sich verändern und die Ursachen aufgearbeitet werden).

Pathologien können in jedem lebensgeschichtlichen Zeitabschnitt gelernt werden, in der ödipalen Phase ebensogut wie vorher oder nachher, soweit die Umstände hierfür „günstig“ sind. Pathologische Formen der Realitätsbewältigung als Resultat von Lernprozessen lassen sich durch das Ausmaß der Kontrolle erklären, über die jemand in einer bestimmten Situation verfügt. „Kontrolle ist in dem Maße gegeben, in dem eine Person über Verhaltensmöglichkeiten verfügt, mit Bedingungen so umzugehen, daß diese entsprechend eigener Ziele, Bedürfnisse und Interessen erhalten, verändert oder neu geschaffen werden“ (Frese, 1977, S. 37). Die Schwere der Pathologie hängt ab vom Ausmaß der Kontrolle über die als bedrohlich oder aversiv empfundene Situation. Ist die Kontrollmöglichkeit groß, so kann die als unangenehm empfundene Situation aktiv angegangen werden. Sind die Kontrollmöglichkeiten hingegen eingeschränkt, so kann es zu leichten psychischen Störungen kommen. Ist überhaupt keine Möglichkeit zur Kontrolle gegeben, können schwere psychische Erkrankungen die Folge sein (Frese, 1977, S. 166, 171). Diese von Frese gegebene (kognitionspsychologische) Begründung bedarf der Ergänzung. Entscheidend für die Schwere der Pathologie ist ferner die Dauer und die Häufigkeit der Nichtkontrolle sowie der lebensgeschichtliche Zeitabschnitt, in dem Nichtkontrolle auftritt. Dem Kind stehen weniger Möglichkeiten zur Verfügung, eine Situation kognitiv unter Kontrolle zu bringen, als einem Erwachsenen. Dadurch erklärt sich auch die Berechti-

Jeder Lernstoff muß integriert werden. „Integrieren“ bedeutet: bestehender Ich-Struktur wird als neues Strukturelement eine durch Identifikation gebildete Erfahrung angefügt, eingeordnet. Sie bewirkt einen Strukturwandel. „Eine Erfahrung ist jedoch erst dann integrierbar, wenn sie vom Identifikationsobjekt distanziert ist. Wenn der Mensch an dem Objekt, dem Gedanken, dem Lernstoff klebt und daran fixiert bleibt aus Angst vor Verlassenheit, dann ist ... die Integration der Erfahrung blockiert. Das temporäre Sich-Einlassen und Umgehen-Mit und Wieder-Verlassen-Können des Identifikationsobjektes wiederholt die symbiotische Erfahrung mit der Mutter und das Sich-Abgrenzen-Können von ihr“ (1976, S. 438 f.).

Zwei Hauptstörungspunkte benennt die Autorin im Lernprozeß von Borderline-geschädigten Kindern. „Eine Wurzel der Störung liegt meines Erachtens in der Abwehr oder Verweigerung des Wiederholenmüssens angstbesetzter symbiotischer Erfahrungen im Identifikationsstadium des Lernprozesses. Die andere Wurzel der Störung besteht in der Unfähigkeit des Borderline-Patienten, das Identifikationsstadium (wenn er es einmal erreicht hat) wieder zu verlassen, d.h. sich vom Lernstoff zu distanzieren, um den angeeigneten Lernstoff integrierfähig zu machen, weil diese Abgrenzung die Erfahrung der Trennung von der Mutter wiederholt, was bei Borderline-Patienten wiederum von archaischen Vernichtungsängsten und starken Schuldgefühlen begleitet ist“ (S. 443 f.). Im ersten Fall erlebt das Kind alle gegen sich gerichteten feindseligen und destruktiven Gefühle der Mutter wieder, Gefühle von unerträglicher Bedrohung, Verlassenheit und Frustration. Es wehrt das „Sich-Einlassen“ durch Weigerung, emotionalen Rückzug und destruktiv-chaotisches Verhalten ab. Im zweiten Fall, also wenn der Borderline Patient sich bei der Suche, etwas Befriedigendes zu erhalten, auf den Lernstoff eingelassen hat, besteht die Schwierigkeit darin, sich davon wieder zu distanzieren. Charakteristisch hierfür ist das Verwöhnungssyndrom (6). „Hier wiedererlebt das Kind im Identifikationsstadium des Lernprozesses die Überfürsorglichkeit seiner Mutter, ihre Als-ob-Zuwendung als narzißtische Bestätigung, die es infantilisiert und inaktiviert und ist somit absolut unfähig, sich dann vom Lernstoff zu distanzieren... Der Lernstoff wird aufgesogen, diese Menschen lesen und lesen, hören zu, können sich dann aber nicht so weit distanzieren, daß sie in der Lage wären, zu integrieren und sich damit eine eigene Meinung zu bilden“ (ebenda).

Wie wichtig das schützende, fördernde Milieu der umgebenden Gruppe ist, zeigt die Autorin am Beispiel von Klaus, den die Familiengruppe feindselig ablehnt und gleichzeitig mit Liebesangeboten überhäuft. „Wenn Klaus sich mit Fragen und dem Bedürfnis nach Bestätigung an seine Mutter wandte, so lief sie buchstäblich vor ihm davon in ein anderes Zimmer, oder aber sie stieß ihn von sich. Aus Schuldgefühlen verwöhnte sie ihn anschließend wieder, indem sie ihm Spielzeug kaufte; ging Klaus auf solches Liebesangebot ein, so stieß sie ihn wieder von sich. Dieses unbere-

gung der Psychoanalyse, die affektive Dimension der psychischen Dynamik sowie die lebensgeschichtlich frühen Phasen in das Zentrum ihres Interesses gerückt zu haben.

- 6 Indem sie es in Abhängigkeit von sich hält, behindert auch die *überfürsorgliche* Mutter die Herausbildung von Ich-Grenzen beim Kind.

chenbare Verhalten löste bei Klaus als relative Deformierung eine ebenfalls unberechenbare aggressive Destruktivität aus“ (S. 445).

Borderline-Patienten verfügen oft über weitgehend intakte, zum Teil hochdifferenzierte Ich-Funktionen. Diese sind jedoch nicht miteinander integriert, sondern lediglich in der Fassade einer Als-ob-Persönlichkeit oberflächlich miteinander verbunden. Mangelnde Integrationsfähigkeit wird durch Splitting (Abspaltung) zu kompensieren gesucht. Auffallend vor allem: hohe intellektuelle oder manuelle Leistungen neben emotionaler Unreife. Die scheinbar intakten, hochdifferenzierten Ich-Funktionen – ganz besonders die Abstraktionsfähigkeit als Voraussetzung für Intellektualität – stellen aber nur eine Pseudo-Ich-Stärke dar; sie haben vor allem Abwehrcharakter. Das scheinbare Erbringen von Abstraktionsleistungen, das Intellektualisieren hat die Funktion, konfliktbesetzte Gefühle zu vermeiden, die in Zusammenhang stehen mit real und konkret Erlebtem. Abstrahieren, Intellektualisieren und emotionsfreies Denken dienen der Abwehr einer konkreten Erfahrung. „Echte Abstraktion ist nur möglich, wenn sie als Ergebnis aus einer konkreten Erfahrung hervorgeht“ (S. 447). „Bei erwachsenen wie bei kindlichen Borderline-Patienten kann man das Zusammenbrechen dieser Ich-Funktionen in ein diffuses psychotisches Chaos beobachten, wenn an diese Menschen streßartige Identitätsanforderungen gestellt werden“ (S. 446).

Zahlreiche Selbstmorde von Schülern werden vor diesem Hintergrund besser verständlich. Die Gründe für den Selbstmord scheinen läppisch und in keinem angemessenen Verhältnis zur Tat zu stehen. In Wirklichkeit ist eine schlechte Zensur oder die Angst vor Strafe aber nicht Ursache, sondern nur Anlaß des Selbstmords und weitgehend beliebig, zufällig. Die Ursache ist nur bei Kenntnis der psychischen Gesamtverfassung herauszufinden. Erst sie macht deutlich, daß die völlige Ersütterung der Persönlichkeit des betroffenen Schülers durch einen für andere läppischen Anlaß im Fehlen einer gefestigten Ich-Struktur, in seiner übergroßen Verletzlichkeit ihre *individuelle* Ursache hat.

Bei Neurotikern zum Beispiel, die immer noch über ein starkes Ich verfügen, wären die abrupten Zustandswechsel solcher Schüler, die die Lehrer ja häufig so fassungslos machen, kaum erklärbar.

Weniger extreme Formen ließen sich bei Klaus beobachten, „wenn seine Mutter versuchte, ihn während der Schularbeiten zu einer Leistung zu zwingen. Er redete dann sinnlos und diffus durcheinander und hatte große Angst“ (S. 447).

Totale Verzweiflung und Einsamkeit eines Borderline-Schülers verlangen mehr Einfühlung, menschliche Wärme und Verständnis seitens der Lehrer als sie im Rahmen neurosentheoretischer Interpretationen angezeigt sind. Denn bei der Neurose signalisiert das Symptom bzw. das symptomatische Verhalten nur eine Behinderung des Ichs mit der Innen- und Außenwelt, eine konfliktuöse Störung zwar, doch was da gestört wird, ist ein immer schon konstituiertes Ich. Hier kann es befreiend sein, wenn das Symptom durch Interventionen beseitigt wird. Bei existentiell ich-gestörten Schülern aber können solche Interventionen unbeabsichtigt zu psychotischen Episoden, im Grenzfall zum Selbstmord führen. Im Symptomverhalten drückt sich der Versuch des Individuums aus, trotz fehlender Ich-Abgrenzungsfähigkeit dennoch

zu einer Identität zu gelangen, die jedoch nur eine Schein-Identität sein kann. Eine Wegnahme dieser Schein-Identität, die eine „archaische“ Abwehr von Desintegrations- und Überflutungsängsten darstellt, führt dann häufig zu den geschilderten psychotischen Reaktionen.

Gegenüber den orthodoxen Ansätzen der Psychoanalyse wird, um diesen Abschnitt abzuschließen, in den neueren Forschungen der Rahmen der Psychoanalyse erweitert, einmal in zeitlicher Hinsicht durch Berücksichtigung präödipler Konflikte (vorstehend erläutert am Beispiel des Borderline-Syndroms), zum anderen durch Ausweitung des Analysefeldes. Das individualpsychologische Paradigma (Erklärungsmodell) wird zugunsten familien- und gruppensystemischer Forschungen aufgegeben. Unter paradigmatischem Aspekt (Kuhn, 1973) kann von einer expliziten Soziologisierung der Psychoanalyse gesprochen werden, z.B. bei Richter (1969; 1976a) und Stierlin (1976) durch Vereinnahmung des soziologischen Rollenbegriffs, bei Wellendorf (1974) durch Berücksichtigung des „Symbolischen Interaktionismus“. Dadurch werden die orthodoxen Erklärungsmuster nicht grundsätzlich falsch; sie werden ergänzt. Es wird deutlich, daß sie nur einen Aspekt unter vielen thematisiert haben, nämlich den individualpsychologischen, um die ödipale Triebproblematik zentrierten. Eine Psychoanalyse der Schule als Institution aber griffe zu kurz, wenn sie hierauf beschränkt bliebe.

3. Mikrosoziologische Aspekte schulischer Lernprozesse (7)

Trotz der Erweiterung des psychoanalytischen Forschungs- und Therapiefeldes von innerpsychischen auf interpersonelle Konflikte und Konfliktbekämpfung, etwa durch Familien- und Gruppentherapie, trotz der Ausdehnung auf präödiplare Bereiche, bleibt ein Paradigma psychoanalytischer Arbeit unangetastet, nämlich daß das Individuum bei der Bearbeitung gegenwärtiger Probleme lediglich Konfliktkonstellationen der Kindheitsjahre wiederhole. Auch bei Regine Schneider (1976) ist eine eigene Qualität psychischer Defekte, verursacht etwa durch die Schule selbst, nicht vorgesehen: „In der Schulsituation wiederholt sich die Dynamik der Interaktion des Borderline-Kindes mit seiner Familiengruppe. Das Kind stellt die pathogene Interaktion mit Lehrer und Schüler wieder her“ (S. 440). Und folgerichtig sieht sie ihre Aufgabe darin, das Kind von seiner Krankheit zu heilen, damit es mit Gewinn am

7 Psychoanalytisch und mikrosoziologisch fundierte Ansätze sind kompatibel, weil beide als Interaktionsanalyse interpretierbar sind. Der Unterschied zwischen ihnen ist im wesentlichen zeitlicher Natur. Daraus erklärt sich auch ihr unterschiedliches methodisches Vorgehen. Im Gegensatz zur soziologischen Interaktions-, Feld- oder Kontextanalyse, die sich vorwiegend durch „diagnostische“ Verfahren, wie Lewin sagt, auszeichnet (also zum Beispiel das Verhalten einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt *t* untersucht und auch als Resultat ausschließlich der Situation zu diesem Zeitpunkt *t* interpretiert; vgl. Lewin, 1963, S. 91 f.), besteht der Gegenstand der Psychoanalyse und -therapie aus Situationen, Konflikten, Szenen, die zeitlich weiter zurückliegen, dem betroffenen Individuum weitgehend unbewußt geworden sind. Durch interpretativ-hermeneutische Verfahren, also mehr „anamnetisch“, werden die verdrängten, als Symptom sedimentierten Konflikte bewußt gemacht, aufgearbeitet.

Schulunterricht teilnehmen kann. Dagegen ist vom psychoanalytischen Standpunkt aus nichts einzuwenden. Aber die Aufgabe der Erziehungswissenschaft bzw. einer Sozialpsychologie der Schule stellt sich anders. Mag auch das abweichende Verhalten des Schülers in diesem konkreten Fall in der mißglückten Mutter-Kind-Beziehung angelegt sein, so stellt sich doch ganz generell die Frage, ob nicht in der Struktur der Institution „Schule“ Mechanismen angelegt sind, die Lernen verhindern, Lernschwierigkeiten herausfordern, borderline-ähnliche Verhaltensmuster verursachen, auch und gerade bei „gesund“ eingeschulten Kindern. Und es stellt sich die zusätzliche Frage: an was wird das zu therapierende Kind eigentlich angepaßt – von Therapeuten, die keinen Begriff von den Lernbedingungen und Zwängen in der Institution „Schule“ haben? Von Therapeuten, die Lernschwierigkeiten der Schüler als deren persönliche, lebensgeschichtlich früher angelegte Defizite interpretieren?

Ähnliche Bedenken gegen ein solch ungebrochenes, von soziologischen Erkenntnissen weitgehend unberührtes Selbstverständnis der Psychoanalyse – das sich allenfalls aus der historisch gewachsenen wissenschaftlichen Arbeitsteilung, nicht aber mit dem der Psychoanalyse zugrunde liegenden Realobjekt begründen ließe – finden sich neuerdings bei Richter (8). Er beklagt, daß die psychoanalytische Theorie nur die Umweltkonstellation der frühen Lebensjahre als wirksame Konfliktfaktoren betrachtet und der Umwelt des Erwachsenen gar keine neuartigen und spezifischen Einflußmöglichkeiten auf das seelische Leben zutraut: „Es gibt (...) die *eine* Selbsttäuschung des naiven Individuums, das an Stelle der gegenwärtigen sozialen Realität immer wieder nur seine projizierten Kindheitsprobleme vor sich sieht. Und es gibt die *andere* Selbsttäuschung (...) mancher Analytiker, welche umgekehrt daran glauben, die soziale Welt des Erwachsenen wiederhole nur in zahlreichen Variationen die Konfliktkonstellationen der Kindheitsphase.“ Tatsächlich aber ändere sich die soziale Umwelt laufend und stelle dem Individuum auch in lebensgeschichtlich späteren Stadien viele neue Aufgaben, die keineswegs nur eine modifizierte Wiederholung von Kindheitsproblemen darstellen (1976b, S. 10 f.; vgl. hierzu Hau, 1977, S. 11) (9). Es sei ein Unding, die modernen Sorgen vor weltweiten Katastrophen

-
- 8 Wenn wir hier aus Arbeiten von Ammon, Hau, Kohut, Richter etc. zitieren, so muß der Leser sich stets darüber im klaren sein, daß viele der psychoanalytischen Ansätze, auf die in unserer Argumentation für eine Sozialpsychologie der Schule Bezug genommen wird, sich ihrem Selbstverständnis nach oft gegenseitig ausschließen. Wenn wir trotzdem auf sie Bezug nehmen, so deshalb weil unser Erkenntnisinteresse als Erziehungswissenschaftler ein anderes ist als das von Psychologen verschiedener, sich gegenseitig bekämpfender Schulen. Einzelne theoretische Divergenzen sind uns nicht so wichtig; uns interessiert der psychoanalytische Ansatz als ganzer, als Ansatz, der durch einen eigenen Objektbereich als Fachwissenschaft begründet wird. Als solcher, d.h. jenseits aller internen Strittigkeiten, ist er theoretischer Ausdruck für bestimmte Formen menschlichen Leidens, wie sie im Durchschnitt für unsere Gesellschaft charakteristisch sind (zum soziologischen Verständnis der Psychoanalyse vgl. Berger 1965).
- 9 So versucht zum Beispiel Frese (1977), psychische Störungen bei Arbeitern aus ihren täglichen Arbeits- und Lebensbedingungen heraus, also als postödpal verursacht, zu erklären. Hierbei bedient er sich allerdings lerntheoretischer Erklärungsmuster, die von einem kognitiven Ansatz ausgehen (S. 18, 93 - 143). In unserem Argumentationszusammenhang stellt sich dann das begriffssystematische Problem, inwieweit der von Frese verwendete

mit Massenarbeitslosigkeit und materiellem Elend lediglich als gigantische Projektionen unbewältigter Kindheitsängste vor mütterlichen Versagungen zu verharmlosen (S. 19). Und Richter fordert die Psychoanalyse auf, das bewußt zu tun, was verschiedene Varianten der psychoanalytischen Familien-, Gruppen- und Sozialtherapie unausgesprochen längst tun, nämlich die Zusammenarbeit mit der Soziologie zu suchen bzw. zu erweitern und „praktisch therapeutisch in ein Territorium vorzudringen, in welchem die psychische und die soziale Dimension ständig in ihrer Verflechtung berücksichtigt werden müssen“ (S. 23 f.).

Ein Beispiel für die Vermittlung psychoanalytischer und mikrosoziologischer Erklärungsmuster liefert er selbst. Durch Verwendung des soziologischen Rollenbegriffs gelingt es ihm, die Zusammenhänge zwischen affektiven Ansprüchen der Eltern und kindlichen Neurosen verständlich zu machen, ohne behaupten zu müssen, daß dem Kind nur von den Eltern und nicht auch von anderen Seiten psychisch schädigende Einflüsse drohen (1969, 1976a).

Nun ist der Rollenbegriff innerhalb der Soziologie selbst sehr umstritten. Im Symbolischen Interaktionismus wird daher der starre Rollenbegriff aufgegeben zugunsten flexiblerer Erklärungsmuster (Krappmann, 1971, 1972). Dadurch soll dem „Eigenrecht der Situation“ (Luhmann, 1964) besser entsprochen werden. Die Situation selbst, in der jemand handeln bzw. sich verhalten muß, bestimmt danach, wie er handelt bzw. sich verhält. Ähnliche Gedanken finden sich bereits in der Feldtheorie Lewins (1963, S. 86 - 101) und neuerdings in der „Ökologischen Sozialisationsforschung“ Bronfenbrenners (1977, S. 199 - 220). Menschliches Handeln bzw. Verhalten, so lautet die zentrale These des Symbolischen Interaktionismus, ist überhaupt nur zu verstehen, wenn die Rahmenbedingungen und Zwänge der Situation, in der sich jemand befindet, mitberücksichtigt werden.

Goffman (1972) hat unter diesem Aspekt die strukturellen Zwänge und deren krank machende Wirkung untersucht, denen das einzelne Individuum in „totalen Institutionen“, geschlossenen Anstalten, Gefängnissen etc., ausgesetzt ist. Ähnlich ist Wellendorf (1974) bei der Analyse des „szenischen Arrangements der Schule“ vorgegangen. Durch Verknüpfung von Psychoanalyse und Symbolischem Interaktionismus gelingt es ihm, schulisches Geschehen nicht nur als Wiederholung frühkindlicher Konflikte, sondern auch in seiner Eigendynamik zu erfassen.

Auf die Bedeutung des sozialen Kontextes für die Erklärung aktuellen Verhaltens weisen auch Watzlawik et al. in einem Beispiel hin (1974, S. 20 f.). In ihm wird deutlich, daß bestimmte Phänomene unerklärlich bleiben bzw. eine falsche Erklärung finden, solange sie ausschließlich individualpsychologisch gedeutet werden. So ließe sich, wie Watzlawik et al. anmerken, die Engländerin in dem nachfolgenden Beispiel unschwer als „hysterisch“ oder „nymphomanisch“ diagnostizieren, je nachdem, ob sie die Beziehung zum Partner nach dem ersten Kuß überstürzt abbricht oder sich praktisch zum Geschlechtsverkehr vorbereitet.

Lernbegriff und der psychoanalytisch fundierte Lernbegriff Regine Schneiders (1976) sich theoretisch stringent in eine Sozialpsychologie der Schule integrieren lassen. Die zentrale Vermittlungskategorie hierfür wäre wohl der für beide Schulen wichtige Begriff des Objekts und der Objektbildung (vgl. Cobliner, 1974, S. 349).

„Unter den während des Krieges in England stationierten amerikanischen Soldaten war die Ansicht verbreitet, die englischen Mädchen seien sexuell überaus leicht zugänglich. Merkwürdigerweise behaupteten die Mädchen ihrerseits, die amerikanischen Soldaten seien übertrieben stürmisch. Eine Untersuchung (...) führte zu einer interessanten Lösung dieses Widerspruchs. Es stellte sich heraus, daß das Paarungsverhalten (*courtship pattern*) – vom Kennenlernen der Partner bis zum Geschlechtsverkehr – in England wie in Amerika ungefähr dreißig verschiedene Verhaltensformen durchläuft, daß aber die Reihenfolge dieser Verhaltensformen in den beiden Kulturbereichen verschieden ist. Während zum Beispiel das Küssen in Amerika relativ früh kommt, etwa auf Stufe 5, tritt es im typischen Paarungsverhalten der Engländer relativ spät auf, etwa auf Stufe 25. Praktisch bedeutet dies, daß eine Engländerin, die von ihrem Soldaten geküßt wurde, sich nicht nur um einen Großteil des für sie intuitiv ‚richtigen‘ Paarungsverhaltens (Stufe 5 - 24) betrogen fühlte, sondern zu entscheiden hatte, ob sie die Beziehung an diesem Punkt abbrechen oder sich dem Partner sexuell hingeben sollte. Entschied sie sich für die letztere Alternative, so fand sich der Amerikaner einem Verhalten gegenüber, das für ihn durchaus nicht in dieses Frühstadium der Beziehung paßte und nur als schamlos zu bezeichnen war. Die Lösung eines solchen Beziehungskonflikts durch die beiden Partner selbst ist natürlich deswegen praktisch unmöglich, weil derartige kulturbedingte Verhaltensformen und -abläufe meist völlig außerbewußt sind.“

Indem sie den sozialen Kontext menschlichen Handelns und Verhaltens in ihre Untersuchungen einbezog, konnte die moderne Psychosenforschung zeigen, wie „vernünftig“ und der Situation durchaus angemessen sich Schizophrene in einer schizophrenen machenden Situation, etwa vom „double-bind-Typ“, verhalten (Bateson et al., 1969; Laing, 1976; Lidz, 1976).

Als besonders fruchtbar für die Erklärung schulischer Lernprozesse (hierzu vgl. Tillmann, 1976) hat sich die Unterscheidung eines Inhalts- und Beziehungsaspektes in Kommunikationsprozessen erwiesen. Der Inhaltsaspekt bezieht sich auf die vermittelten Daten, der Beziehungsaspekt auf die Beziehung der Kommunikationsteilnehmer zueinander (Watzlawik et al., 1974, S. 53 ff.). Wenn der Lehrer zum Beispiel einem Hauptschüler sagt, er spreche schlechtes Deutsch und solle seine Mitteilung so und nicht anders formulieren, dann verweist der Beziehungsaspekt auf die unterschiedliche soziale Herkunft der beiden und darauf, daß der Schüler – auch wenn er die inhaltliche Begründung des Lehrers aufgrund der unterschiedlichen sozialen Herkunft nicht einzusehen vermag – gezwungen ist, seine für ihn subjektiv richtige Wahrnehmung auf der Inhaltsebene anzuzweifeln und zu korrigieren, um seine Position in der Klasse, seine Beziehung zum Lehrer nicht zu gefährden (vgl. ausführlich Holling/Bammé, 1976, S. 37 f.). In einem solchen Konflikt, wie er für die Lehrer-Schüler-Kommunikation in der Hauptschule geradezu charakteristisch ist, können Worte am Ende ihren letzten Rest semantischer Bedeutung verlieren und ausschließlich Werkzeuge der Macht und des Triumphes werden. Ein schönes Beispiel dafür findet sich in der Geschichte von „Alice hinter den Spiegeln“. Goggelmoggel führt einen mathematischen Beweis vor und sagt abschließend: „Wenn das keine Glocke ist!“ – „Ich verstehe nicht, was Sie mit ‚Glocke‘ meinen“, entgegnet Alice. Goggelmoggel

lächelt verächtlich: „Wie solltest du auch – ich muß es dir doch zuerst sagen. Ich meinte: ‚Wenn das kein einmalig schlagender Beweis ist!‘“ – „Aber ‚Glocke‘ heißt doch gar nicht ‚ein einmalig schlagender Beweis‘“, wendet Alice ein. „Wenn *ich* ein Wort gebrauche“, sagt Goggelmoggel in recht hochmütigem Ton, „dann heißt es genau, was ich für richtig halte – nicht mehr und nicht weniger.“ – „Es fragt sich nur“, sagt Alice, „ob man Wörter einfach etwas anderes heißen lassen kann.“ – „Es fragt sich nur“, sagt Goggelmoggel, „wer der Stärkere ist, weiter nichts.“ (Carroll, 1975, S. 87 f.).

Ein letzter mikrosoziologischer Ansatz sei genannt, der organisationssoziologische (Fürstenau, 1964; 1968; Luhmann, 1964; Feldhoff, 1970; Rumpf, 1971). Während noch in der älteren Organisationssoziologie davon ausgegangen wird, daß Ziel und Funktion der Schule (optimale Förderung, Selbstverwirklichung und Emanzipation der Schüler, Herstellen von Chancengleichheit etc.) durch die Organisation der Schule unterlaufen werde (Einübung in bürgerliche Verkehrsformen, d.h. vor allem in entfremdetes Arbeiten, Fremd- und Selbstinstrumentalisierung, Selektion), geht die neuere Organisationssoziologie davon aus, daß Organisation und Funktion der Schule übereinstimmen, nur sei die Verwirklichung der durch die Schule offiziell angestrebten pädagogischen Ziele gar nicht die eigentliche Funktion der Schule. Der Irrtum der älteren Organisationssoziologie und Pädagogik bestehe darin, einfach davon auszugehen, daß die Organisation der Schule dem ihr zugeschriebenen pädagogischen Zweck diene, anstatt das reale pädagogische Geschehen in seinem institutionalen und sozialen Kontext zum Ausgangspunkt einer Analyse über Sinn und Zweck dieses Geschehens zu machen. Damit bleibe das „Eigenrecht der Situation“, wie Luhmann es nennt, dessen Analyse erst Aufschluß über Richtigkeit oder Falschheit, besser noch: Funktionalität des Handelns in ihr geben könnte, außer Betracht (Luhmann, 1964, S. 17 ff., S. 295 f., S. 89, S. 33; zur Kritik vgl. Deutschmann, 1974, S. 147 ff.).

Letzteres steht im Zentrum der Diskussion über den „heimlichen Lehrplan“. Auch hier zunächst wieder ein Beispiel: Boris steht an der Tafel. Es will ihm nicht gelingen, 12/16 so weit wie möglich zu kürzen. Auch längeres, eindringliches Zureden der Lehrerin fruchtet nichts. Viel Fingergeknipse und viel hochgerekte Arme bei den anderen Schülern. Boris ziemlich unglücklich. Vermutlich intellektuell gesperrt. Nach ein, zwei Minuten beginnt die Lehrerin zu drängen. Aber von Boris kommt nichts. Schließlich wendet sie sich an die Klasse. Fast alle melden sich. Gretchen, von der Lehrerin aufgerufen, nennt die Lösung.

Henry, von dem das Beispiel stammt, kommentiert diese Szene: „Das Versagen von Boris hat Gretchen also den Erfolg ermöglicht; seine Niedergeschlagenheit ist der Preis für ihre blendende Laune; sein Elend der Anlaß zu ihrer Freude ... Für Boris war der Alptraum an der Tafel vermutlich eine Schule der Selbstbeherrschung. Auch wenn man öffentlich bloßgestellt wird, darf man nicht schreiend aus dem Raum laufen. Solche Erfahrungen verankern in jedem Gesellschaftsmitglied unauslöschlich eine traumatische Angst vor dem Scheitern. Der erlebte Alptraum ist lebenslang verinnerlicht“ (Henry, 1965; zitiert nach Zinnecker, 1975, S. 42 f.). In diesem Beispiel finden wir alles wieder: Inhaltsaspekt *und* Beziehungsaspekt; kogni-

tive und affektive, intentionale und latente („heimliche“), bewußte und unbewußte Aspekte schulischen Lernens. Und vor allem wird eines deutlich: die gegenüber der Familie strukturell völlig neue Qualität von Konflikten in der Schule. Zwar geht Boris mit seiner lebensgeschichtlichen Erfahrung in diese Situation hinein, aber die Anforderungen sind neuartig für ihn. Er mag versuchen, sie vor dem Hintergrund lebensgeschichtlich früher bewältigter Konflikte in den Griff zu bekommen. Wenn sich solche Szenen häufig genug wiederholen (und in zehn Schuljahren tun sie das zwangsläufig), dann wird er langfristig seinen bisherigen Erfahrungen, Verhaltensmustern und Verarbeitungsformen neue hinzufügen müssen; vielleicht werden ihm zum ersten Mal in seinem Leben psychische Deformationen zugefügt. Mit anderen Worten: die Psychoanalyse ist zur angemessenen Interpretation schulischer Lernprozesse notwendig; sie reicht zur Ergänzung bisheriger Erklärungsmuster aber nicht aus.

Die Schule vermittelt zwischen dem Sozialisationsprozeß in der Familie und den Anforderungen im Produktionsprozeß. Sie steht den Zwängen des Berufslebens näher als die Familie. Entsprechend sind ihre Sozialisationsmechanismen wesentlich rigider und unpersönlicher als die der Familie. Schulpflicht äußert sich als Anwesenheitszwang. Unterricht findet in einer vom übrigen Leben abgehobenen Institution statt. Wissen wird in abstrakter, vom persönlichen Erfahrungsbereich losgelösten Form angeboten; Inhalte werden dadurch beliebig. Unterricht findet zudem unter starren äußeren Bedingungen statt: zusammengepfercht zu dreißig und mehr in einem Raum, sollen die Schüler fünf- bis sechsmal am Tag jeweils 45 Minuten lang in den verschiedenen, inhaltlich und formal voneinander völlig abgetrennten Fächern unterrichtet werden. Neuere Unterrichtsmethoden, etwa die Auflösung des überkommenen Klassenverbandes durch das Fachlehrerprinzip und Kurssystem, verstärken die Zerstückelung des Unterrichtsstoffes und die Isolation der Schüler. Der Versuch, die Schüler zu selektieren, „gute“ von „schlechten“ zu trennen, verursacht Konkurrenz- und Leistungsdruck. Jeder kämpft gegen jeden um die besten Zensuren, mit allen Mitteln. Das Ausleben motorischer Bedürfnisse im Unterricht wird mit schweren Sanktionen belegt. All diese Verhaltenszumutungen und Erfahrungen, die das Kind in der Schule erlebt, sind qualitativ neuartig.

Selbst unterrichtsbezogene Aktivitäten stellen sich bald als sinnlos heraus. Während die Schüler zu Anfang durchaus noch die Hoffnung und Absicht haben, etwas Nützliches zu lernen, zum Beispiel endlich Schreiben und Lesen zu können, wird Unterrichtszeit zunehmend zur Zeit, die abgessen werden muß, Zeit, die man möglichst schnell hinter sich bringen will, deren Ende, das Pausenklingeln, kaum abgewartet werden kann. Zeit wird qualitätslos erlebt, Zeit, die inhaltlos dahinfließt, deren Vergehen nur noch auf dem Zifferblatt der Uhr gemessen werden kann.

Doch so sinnlos, wie es scheint, ist Schule gar nicht. Die Schüler lernen, sich an Zwang zu gewöhnen und an Tauschwerten zu orientieren: „Ärgere ich den Lehrer nicht, dann ärgert er mich auch nicht, läßt mich schlafen!“

Ganz allmählich verändert sich die Bedeutung des Unterrichts für die Schüler: „Ich will nichts lernen, ich will's Abitur!“ Die Folgen sind bekannt. Apathie, Resignation, Aggression in der Hauptschule; „extrinsische“ (äußerliche) Motivation, Kon-

kurrenz- und Leistungsängste auf dem Gymnasium. Es findet eine Abspaltung von Freizeit und Schule (die spätere Arbeitszeit) statt. In der Schule muß eine Persönlichkeitsfassade zur Schau gestellt werden, die mit der wirklichen Persönlichkeit oft nicht übereinstimmt; es wird Wissen zur Schau gestellt, das nicht vorhanden ist; es werden Rollen gespielt, die einem eigentlich nicht liegen. Der einzelne und vereinzelt Schüler wird entsprechend der Vielzahl von Unterrichtsfächern und Fachlehrern fragmentiert; er wird zu einem Meister im Rollenspiel. Der Zensuredruck instrumentalisiert seine Fähigkeiten, reduziert sie auf die operationalisierbaren kognitiven Dimensionen und entwickelt sie treibhausmäßig.

Den Schülern werden, mit anderen Worten, systematisch Verhaltensqualitäten eingeblut, die Ammon (1976) als charakteristisch für die Borderline-Persönlichkeit bezeichnet hat: Angst vor dem Risiko eigener Identität und Flucht vor dieser Angst ... ausgezeichnetes Funktionieren in der Arbeitswelt mit Kontakten, die jedoch oberflächlich und passager bleiben ... Unfähigkeit, die Welt der Gefühle zu bewältigen ... ständiges Gefühl innerer Leere ... starre Aufteilung von Arbeit und Freizeit ... virtuose Fähigkeit zum Rollenwechsel und Herausbildung einer Als-ob-Persönlichkeit ... funktionierende Persönlichkeitsfassade unter der Herrschaft wechselnder und brüchiger Identitäten ... permanente Suche nach Abhängigkeit (Bindungssucht), gepaart mit der Flucht vor zwischenmenschlichen Beziehungen (Bindungsunfähigkeit).

Offensichtlich, und das belegen mikrosoziologisch fundierte Studien, zeichnet sich die gegenwärtige Schule durch Mechanismen aus, die selbst krankmachenden Charakter haben. Das kann sich einmal so äußern, daß latente, frühkindlich verursachte Störungen aktualisiert werden, aber auch so, daß Pathologien selbstschöpferisch erzeugt werden. Was von beiden tatsächlich zutrifft, wäre im Einzelfall zu klären. Wichtig ist hier nur, daß sich eine Analyse von Lernstörungen nur psychoanalytisch, d.h. ohne genaue Kenntnis der Bedingungen und Zwänge des Lernens in der Institution „Schule“, nicht fundieren läßt. Wenn zum Beispiel (Lern-)Schwierigkeiten von Schülern auf frühkindlich verursachte Defekte vom Borderline-Typ zurückgeführt werden (was im Einzelfall richtig sein mag; vgl. Schneider, 1976), wird nicht berücksichtigt, daß die Schule selbst es sein kann, die Lernen verhindert und krank macht, daß eigentlich der krank ist – um es etwas überspitzt zu formulieren – der in ihr noch lernen kann. So gesehen, ließe sich das teilweise recht bizarre Verhalten von Schülern als angemessener Selbstbehauptungsversuch in einer Selbstaufgabe fordernden Situation, also als „gesunde“ Reaktion auf „ungesunde“ Verhältnisse interpretieren. Psychoanalytisch begründete Aussagen über Lernstörungen, die das ignorieren, laufen Gefahr, inkompetent zu werden. Die Analyse aktuellen Verhaltens darf sich nicht nur mit den (unbewußten) Niederschlägen früherer Erfahrungen beschäftigen, sondern muß ebenso die (unbewußten) Auswirkungen der augenblicklichen sozialen Realität berücksichtigen. Beide Perspektiven stehen nicht im Gegensatz, sondern in einem wechselseitigen Ergänzungsverhältnis zueinander. Es existieren forschungslogisch zwei voneinander relativ unabhängige Variablen zur Erklärung psychosozialer Gesamtsituationen, etwa schulischen Lernens: einmal die lebensgeschichtlich gewordene und in die jeweilige Situation eingebrachte Identität der Betroffenen (psychoanalytischer Aspekt), zum anderen die Eigendynamik der Situa-

tion, der die davon Betroffenen einerseits, sich verhaltend, ausgesetzt sind, auf die sie andererseits handelnd einwirken (mikrosoziologischer Aspekt). Beide Variablen müssen zunächst in ihrer Eigengesetzlichkeit analysiert werden; und die Ergebnisse sind dann aufeinander zu beziehen, miteinander zu vermitteln (Lorenzer, 1974). Nur so lassen sich unzulässige Projektionen von der einen zur anderen Seite und umgekehrt vermeiden. Der Beitrag der Psychoanalyse ist unverzichtbar, weil es zwar auf jeder Stufe der lebensgeschichtlichen Entwicklung zu krankhaften Verformungen kommen kann, diese aber um so schwerer wiegen, je früher sie lebensgeschichtlich auftreten.

4. Gesellschaftstheoretische Aspekte schulischer Lernprozesse

In den herrschenden Theorien über Bildungs- und Ausbildungsprozesse wird von einem einseitig auf die kognitive Ebene reduzierten Lernbegriff ausgegangen. Öffentliche Ausbildungsprozesse werden analysiert, als bilden sie tatsächlich nur die kognitiven Strukturen der Individuen aus. In den Lehrplänen werden nahezu ausschließlich kognitive Lernziele thematisiert; in den Prüfungen werden Kenntnisse abgefragt. Die vorliegenden Ansätze zur Psychoanalyse und Mikrosoziologie der Schule zeigen, daß in Wirklichkeit in den öffentlichen Ausbildungsinstitutionen Lernprozesse in einem viel umfassenderen Sinne vermittelt werden, wovon die kognitiven lediglich eine Seite darstellen.

So bedeutsam der ergänzende Beitrag von Psychoanalyse und Mikrosoziologie in dieser Hinsicht ist, so nahe wir dadurch auch einer Beschreibung der *tatsächlich* in der Schule ablaufenden Lernprozesse kommen, so bleibt er doch auf der Ebene einer isolierten *Beschreibung* der Institution Schule stehen. Soll die *Bedeutung* ihres Zustandes eingeschätzt werden, sollen gar Strategien zur Veränderung entworfen werden, dann muß die über die Beschreibung hinausgehende Frage nach Sinn und Funktion dieses Zustandes gestellt werden sowie danach, warum in der herrschenden Wissenschaft der Schule deren umfassende Erziehungs- und Sozialisationsfunktion so hartnäckig geleugnet wird.

So, wie individuelles Verhalten erst aus seinem (mikro-)sozialen Kontext heraus verständlich wird, so die „Szenen“ oder „Situationen“ innerhalb der Schule durch das Eingebunden-sein der Schule in eine bestimmte Gesellschaft. Erst die Analyse der Gesellschaft kann Auskunft über die Funktion der Schule in ihr geben.

Erst eine *historische* und *gesellschaftliche* Funktionsbestimmung des „szenischen Arrangements der Schule“, der „Situationen“ oder „Szenen“ in ihr kann Auskunft darüber geben, *warum* sich das alles „so und nicht anders“ gestaltet. Erst durch das Ganze, sagt Adorno, erhält das Einzelne seinen Sinn. „Die gesellschaftliche Totalität führt kein Eigenleben oberhalb des von ihr Zusammengefaßten, aus dem sie selbst besteht. Sie produziert und reproduziert sich durch ihre einzelnen Momente hindurch (...). So wenig jenes Ganze vom Leben, von der Kooperation und dem Antagonismus seiner Elemente abzusondern ist, so wenig kann irgendein Element auch bloß in seinem Funktionieren verstanden werden ohne Einsicht in das Ganze,

das an der Bewegung des einzelnen selbst sein Wesen hat. System und Einzelheit sind reziprok und nur in ihrer Reziprozität zu erkennen“ (1962, S. 251).

Die Schule, soviel wurde aus den bisher besprochenen Ansätzen klar, stellt eine lebensgeschichtlich entscheidende Stufe im Prozeß der Zurichtung der Individuen für das Leben in dieser Gesellschaft dar. Die konkrete Beschaffenheit dieses Prozesses steht somit im engen Zusammenhang mit den allgemeinen Lebensbedingungen der jeweiligen Gesellschaft. Elementare Voraussetzung für das Überleben in der *kapitalistischen* Warengesellschaft ist für die Masse der Individuen, daß es ihnen gelingt, ihre Arbeitskraft zu verkaufen. Da ihre Arbeitskraft eine Ware ist und auf dem Markt frei gehandelt wird, ist die Anpassung der individuellen Voraussetzungen (Fähigkeiten, Kenntnisse, Verhaltens- und Erlebensformen, Orientierungen und Ansprüche) an die Bedürfnisse des potentiellen Käufers die subjektive Grundlage für einen günstigen Verkauf.

Für die Individuen bedeutet dies die Instrumentalisierung ihrer selbst für fremde Interessen. Eigene (individuelle oder kollektive) Interessen können allenfalls noch kompensatorisch in gesellschaftlich unbedeutenden Bereichen (Sport, Spiel, Hobby) verwirklicht werden.

Bedeutet schon die Selbstinstrumentalisierung für fremde Interessen, für sich genommen, ein ungeheures Maß an Verhaltenszumutungen, das nicht umstandslos vorausgesetzt werden kann, sondern *gelernt* werden muß (u.a. in der Schule), so werden die Zumutungen an das Verhalten noch gesteigert durch den Inhalt dessen, was im Arbeitsprozeß von den Individuen verlangt wird. Die kapitalistisch betriebene Produktion ist ausgerichtet auf die Verwertung des eingesetzten Kapitals. Dem Primat der Ökonomie sind die lebendigen Produktionsmittel, die arbeitenden Menschen, ebenso unterworfen wie die technischen, die toten. Das ursprünglich gegebene Zweck-Mittel-Verhältnis des Menschen zu seiner Produktion verkehrt sich in der bürgerlichen Gesellschaft.

Das Mittel des Menschen, sein Leben zu sichern, wird zum Selbstzweck, der sich des Menschen nun seinerseits als reines Mittel bedient. Gefühle und Bedürfnisse haben in dieser Produktion keinen Platz. Der Mensch ordnet sich der technischen Rationalität der auf Kapitalverwertung ausgerichteten Produktion unter, wird zum „verlängerten Arm“ des Produktionsapparates. Also nicht nur die Verkehrsformen in der *Zirkulation*, auch die Verhältnisse in der *Produktion* erfordern Gleichgültigkeit gegenüber einem bestimmten Inhalt, Orientierung an Tauschwerten, Konkurrenz etc.

Gleichgültigkeit, damit einhergehend: Distanz, Selbst- und Fremdinstrumentalisierung, ist keine universelle (anthropologische) Selbstverständlichkeit. Sie ist die lebensgeschichtlich, vor allem in schulischen Sozialisationsprozessen nachzuvollziehende Selbstabstraktion des bürgerlichen Individuums, zur Warenförmigkeit. Gattungsgeschichtlich hat sie sich im Zuge der bürgerlichen Revolution durchgesetzt.

Im Verlauf dieser Entwicklung hat eine Trennung stattgefunden zwischen Arbeitszeit und unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung. Bedürfnisse, Gefühle sind aus der Produktion herauszuhalten; sie würden den mechanischen Produktionsablauf nur stören. Der kapitalistische Produktionsprozeß ist lust- und sinnenfeindlich. Ar-

beit hat allen Kunstcharakter verloren, ist reine, abstrakte Tätigkeit geworden, für beliebige Zwecke beliebig instrumentalisierbar. Dem Arbeiter ist sie darum gleichgültig; seine Sinnlichkeit und Fähigkeit zu unmittelbaren libidinösen Objektbeziehungen sind ihm geraubt (Bammé/Deutschmann/Holling, 1976, S. 63).

Dieser Prozeß, repressiv und zivilisatorisch zugleich, wiederholt sich als je privater Erziehungs- und Sozialisationsprozeß. Die Institutionen, die das Individuum durchläuft, wie Familie, Schule, Beruf, wirken daran in gleicher und zugleich auch in unterschiedlicher Weise mit. Jede Stufe der lebensgeschichtlichen Entwicklung baut auf der vorhergehenden auf, stellt etwas qualitativ Neues dar, bildet die Voraussetzung zur Bewältigung der nächsten (Erikson, 1974a, 1974b).

Die kognitivistische Verkürzung schulischer Lernprozesse ist der ideologische Ausdruck der psychischen Verkümmern des Menschen in der kapitalistischen Warengesellschaft. Die dabei verdrängten Anteile, die für jeden Lernprozeß ebenso konstitutiv sind, machen sich im Selbstverständnis eines solchermaßen verstümmelten Lernbegriffs zwangsläufig als Störfaktoren lästig bemerkbar. Sie müssen mit allen didaktisch zur Verfügung stehenden Mitteln ausgeschaltet werden. Ihre Unterdrückung aber, und der sich daraus entspinnde tägliche Grabenkrieg zwischen Lehrer und Schüler, führt zu pathologischen, wenngleich für den späteren Arbeitsprozeß durchaus funktionalen Charakter- und Persönlichkeitsverformungen. Die Schüler wollen ihre persönliche Identität (als Max Meier etc.) ungebrochen in den schulischen Lernprozeß einbringen, Lernobjekte libidinös besetzen, lustvoll, nicht sinnenfeindlich lernen (bei Schülern der ersten Grundschulklassen ist das noch gut zu beobachten); der Lehrer ist gezwungen, ihre persönliche Identität auf die formale Identität eines x-beliebigen Schülers zu reduzieren, um seiner Arbeit bei dreißig und mehr Schülern in einer Klasse möglichst störungsfrei nachgehen zu können. Der persönliche Lernprozeß des Individuums Max Meier wird auf seinen kognitiven Aspekt reduziert. Nur dieser ist meßbar und zählt.

Diese psychische Verstümmelung ist der Preis, den das Individuum zahlen muß, um in dieser Gesellschaft erfolgreich zu sein. Am Beispiel des Karriereverlaufs des leitenden Angestellten R. wird das deutlich: Nein, sagt er, die Leute hätten nichts gemerkt. „Nach außen funktionierte unsere Ehe, funktionierte das Geschäft.“ Und „Nicht alles so schwer nehmen, manches einfach unter den Teppich kehren und lernen, Privates und Berufliches zu trennen“ war die Parole. Gesellschaftlich zahlte sich der Einsatz aus. „Lob, Anerkennung und Titel gab es Jahr für Jahr.“ Die als Kreislaufbeschwerden deklarierten psychischen Krisen behinderten die Karriere nicht. „Kreislaufstörungen im Dienste der Firma sind wie Orden“, erklärt Wolfgang R. heute, zehn Jahre nach seinem ersten Zusammenbruch.

Im Betrieb und daheim hielt er auf Distanz. In seinem Beurteilungsbogen wurde das lobend erwähnt: „Herr R. versteht, die nötige Distanz zu wahren.“ Ebenfalls positiv bewertet: „Die jahrelange Flucht in die Arbeit. Sie wurde mir als ‚hohes Betriebsinteresse‘ und ‚beispielgebend‘ gutgeschrieben.“ Aber äußeres Bild und innere Wirklichkeit stimmten nicht überein, weder in der Firma noch zu Hause. „Für Bekannte und Verwandte waren wir der Prototyp einer normalen, glücklichen Familie.“ Erst als es ihm auch physisch schlecht geht, beantragt er eine Kur und kommt für

sechs Wochen in eine psychosomatische Klinik. „Die ganze Fassade rutschte zusammen“, sagt er. Zurück im Betrieb: „Ich sah nicht mehr ein, wozu das Lügen und Versteckspiel im Betrieb notwendig sein sollte. Ich wurde immer weniger ‚distanziert‘.“ Seine zunehmende Offenheit hatte nicht nur persönliche Folgen: Die Arbeitsatmosphäre entspannte sich, es entwickelte sich ein kooperativer Arbeitsstil. Die Firmenzentrale beobachtete die Entwicklung trotz „legendären Betriebsklimas“ nicht ohne Skepsis. Es kam zu Beanstandungen, Vorwürfen. Er sei, „für die Mitarbeiter kein gutes Beispiel mehr, könne die Angestellten nicht genügend überwachen, nicht den richtigen Druck ausüben.“

Schließlich muß Wolfgang R. seinen „Rücktritt aus Krankheitsgründen“ beantragen. „Ich resignierte“. Die Formen bleiben gewahrt: Er wird von der Firma in Krankheitsurlaub geschickt („Ich fühlte mich überhaupt nicht krank“), auf einen Repräsentationsposten abgeschoben und mit einer Feierstunde offiziell verabschiedet (Hoghe, 1977, S. 63).

Die Individuen versuchen, dem unangenehmen Gefühl der inneren Leere, der Selbstfragmentierung und Isolation durch eine Reihe forcierter Handlungen entgegenzuwirken (Kohut, 1976, S. 144, 154). Aktivität um ihrer selbst willen und bloße Beschäftigung bekommen so – trotz ihrer häufig offenkundigen Sinnlosigkeit – für das labile Gleichgewicht der Subjekte einen existentiellen Charakter. Bindungssucht und Bindungsunfähigkeit sowie die Kompromißbildung der blinden Betriebsamkeit sind Ausdruck einer generell verarmten Fähigkeit zu authentischen Objektbeziehungen. Der freie Lohnarbeiter muß frei verfügbar sein und somit auch bindungslos. Er muß aller Bindungen entledigt sein, damit er jeder Bindung fähig ist.

Das individuelle Elend kann chronisch und latent bleiben, solange die fassadenhafte Aktivität, sozusagen die letzte Krücke des schwachen Ich, einen Gegenstand hat, an dem sie sich betätigen kann und als Scheinaktivität unerkannt bleibt. Was zählt, ist das äußere Funktionieren. Die Masse der Individuen schafft es so, sich durchzumogeln. Es wird aber auch kaum nach ihnen gesucht. Einige, die es nicht schaffen, werden als psychisch Kranke von der Masse säuberlich abgespalten (Bammé/Deutschmann/Holling, 1976, S. 209 ff.). Das gilt in immer stärkerem Maß auch für die Schule: 1960 war jedes zwölfte Kind, das in eine kinderpsychiatrische Analyse kam, wegen schulischer Schwierigkeiten dort, 1965 schon jedes achte und 1974 jedes dritte. „Die Kinder neigen dazu, isolierte ‚Einzelkämpfer‘ zu werden, die in ihren Klassenkameraden ausschließlich Rivalen sehen“ (Hau/Arnds, 1977, S. 182 f.).

Drei zentrale wissenschaftliche Bereiche, die bei aller Kritik im einzelnen für die Analyse dieser bislang vernachlässigten Aspekte schulischer Lernprozesse in Frage kommen, haben wir benannt. Es handelt sich hierbei um Wissenschaftsdisziplinen, die in ihrer Sprache Problemaspekte formulieren, deren Berücksichtigung für einen erziehungswissenschaftlich angemessenen Begriff schulischen Lernens unabkömmlich sind und die sich in ihrem Erklärungswert gegenseitig ergänzen.

Die Psychoanalyse gibt Auskunft darüber, wie das Individuum zudem geworden ist, was es ist; sie erklärt, wie lebensgeschichtlich frühe Versuche der Trieb- und Verhaltensregulierung und die daraus resultierenden Lernerfahrungen (unbewußt) in das aktuelle schulische Geschehen eingebracht werden und es beeinflussen.

Die mikrosoziologischen Ansätze geben Auskunft darüber, welchen Zwängen und Bedingungen das Individuum in der Schule ausgesetzt ist, so daß es in der aktuellen Situation „so und nicht anders“ handelt. Sie erklären, wie diese Zwänge (mehr oder weniger bewußt) verarbeitet werden und wie sich dabei die Persönlichkeit von Schülern und Lehrer verändert.

Die gesellschaftlich-historische Analyse schließlich gibt Auskunft über die sozialstrukturelle Funktion der „Situation“ oder „Szene“, in der die Betroffenen handeln bzw. sich verhalten müssen. Psychische Verformungen und institutionelle Rahmenbedingungen werden so als historisch gewordene und damit als veränderlich begreifbar.

Eine Sozialpsychologie der „Schule als Institution“, die schulische Lernprozesse als komplexes interpersonelles Geschehen in ihrem sozialpsychologischen Kontext erklärt, muß die vorhandenen Ansätze aufnehmen und integrieren. Sie sprengt damit zwangsläufig die Schranken traditioneller Fachdisziplinen. Die im herkömmlichen Wissenschaftsbetrieb bestehenden Fachgrenzen werden mehr als Orientierungshilfe denn als Arbeitsschranken betrachtet.

Manfred Deutschmann, Das Elend der systemtheoretischen Krisenanalyse, in:
PROKLA Nr. 24, 1976

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: KZfSS 14, 1962, 2, S. 233 - 263
- Aichhorn, August: Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Bern/Stuttgart/Wien 1969⁶ (1925)
- Ammon, Günter: Dynamische Psychiatrie. Grundlagen und Probleme einer Reform der Psychiatrie. Darmstadt und Neuwied 1973
- Ammon, Günter: Psychoanalyse und Psychosomatik. München 1974
- Ammon, Günter: Das Borderline-Syndrom – ein neues Krankheitsbild. In: Dyn. Psych. 9, 1976, 5, S. 317 - 348
- Anthony, E. James: The System Makers: Piaget and Freud. In: Brit. J. Med. Psychol. 30, 1957, S. 255 - 269
- Argelander, Hermann: Der Flieger. Eine psychoanalytische Charakterstudie. Frankfurt/Main 1972
- Bammé, Arno/Eggert Holling: Qualifikationsentwicklung und Curriculumkonstruktion. Hamburg und Berlin 1976
- Bammé, Arno/Manfred Deutschmann/Eggert Holling: Erziehung zu beruflicher Mobilität. Ein Beitrag zur Sozialpsychologie mobilen Verhaltens. Hamburg und Berlin 1976
- Bateson, Gregory/Don D. Jackson/Jay Haley/John H. Weakland/Lyman C. Wynne/Irving M. Rycokoff/Juliana Day/Stanley J. Hirsch/Theodore Lidz/Alice Cornelison/Stephen Fleck/Dorothy Ferreri/Harold F. Searles/Mury Bowen/Ezra F. Vogel/Norman Bell/Ronald D. Laing/Jan Foudrain: Schizophrenie und Familie. Frankfurt/Main 1969
- Berger, Peter L.: Towards a Sociological Understanding of Psychoanalysis. In: Social Research, 32, 1965, 1, S. 26 - 41
- Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/Main 1973 (1925)
- Bloom, Benjamin S. (Hrsg.): Taxonomien von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim und Basel 1973³
- Bronfenbrenner, Uri: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976
- Buda, Béla: Das Borderline-Syndrom in Theorie und Praxis der Anstaltspsychiatrie. In: Dyn. Psych. 10, 1977, 2, S. 144 - 153
- Carroll, Lewis: Alice hinter den Spiegeln. Frankfurt/Main 1975
- Cobliner, W. Godfrey: Die Genfer Schule der genetischen Psychologie und Psychoanalyse: Parallelen und Gegensätze. In: Rene A. Spitz: Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart 1974⁴, S. 312 - 367
- Deutschmann, Manfred: Qualifikation und Arbeit. Zur Kritik funktionalistischer Ansätze der Bildungsplanung. Berlin/West 1974
- Deutschmann, Manfred: Die reelle Subsumption der familialen Sozialisation unter das Kapital. In: Psychologie und Gesellschaft 1, 1977, 3/4, S. 103 - 142
- Dreizel, Hans Peter: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Vorstudien zu einer Pathologie des Rollenverhaltens. Stuttgart 1972
- Dubs, Rolf: Kognitive und affektive Lehrstrategien. In: DtBFsch 73, 1977, 8, S. 598 - 606
- Dubs, Rolf/Christoph Metzger/Hans Seitz: Modell einer lernzielorientierten Unterrichtsplanung. In: DtBFsch 73, 1977, 8, S. 564 - 591
- Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Zwei Bände. Bern und München 1969²
- Feldhoff, Jürgen: Probleme einer organisationssoziologischen Analyse der Schule. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 18, 1970, S. 289 - 296
- Fenichel, Otto: Psychoanalytische Neurosentheorie. Olten 1974
- Frese, Michael: Psychische Störungen bei Arbeitern. Zum Einfluß von gesellschaftlicher Stellung und Arbeitsplatzmerkmalen. Salzburg 1977
- Fürstenau, Peter: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Das Argument 6, 1964, 2, S. 65 - 78

- Fürstenau, Peter: Neue Entwicklungstendenzen der Bürokratieforschung und das Bildungswesen. Ein organisationssoziologischer Beitrag. In: Walter Ziffreund (Hrsg.): Schulmodelle, programmierte Instruktion und technische Medien. München 1968, S. 30 ff.
- Gagné, Robert M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover/Darmstadt/Dortmund/Berlin 1973³
- Goffman, Erving: Asyle. Frankfurt/Main 1972
- Hagemann-White, Carol/Reinhard Wolff: Lebensumstände und Erziehung. Frankfurt/Main 1975
- Hartmann, Heinz: Ich-Psychologie. Studien zur psychoanalytischen Theorie. Stuttgart 1972
- Hau, Theodor F.: Psychoanalyse als Theorie. In: T. F. Hau/H. G. Arnds (Hrsg.): Psychoanalyse heute. Theorie und Praxis in ihren Grundzügen. Stuttgart 1977, S. 9 - 18
- Haynal, André: Freud und Piaget. Parallelen und Differenzen zweier Entwicklungspsychologien. In: Psyche 29, 1975, 3, S. 242 - 272
- Hoffmann-Axthelm, Dieter: Didaktik und Psychologie. In: ÄuK 6, 1975, 20, S. 38 - 66
- Hoghe, Raimund: Leben mit Maske. Der seelische Verfall des Wolfgang R. In: Die Zeit 32, 1977, 46, S. 63
- Holling, Eggert/Arno Bammé: Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt/Main 1976
- Hollingshead, A.B./F.C. Redlich: Der Sozialcharakter psychischer Störungen. Frankfurt/Main 1975
- Erikson, Erik H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/Main 1974^{2a}
- Erikson, Erik H.: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart 1974^{5b}
- Hermann, Imre: Die Psychoanalyse als Methode. Köln und Opladen 1963²
- Horn, Klaus: Bemerkungen zur Situation des „subjektiven Faktors“ in der hochindustrialisierten Gesellschaft kapitalistischer Struktur. In: Klaus Horn (Hrsg.): Gruppendynamik und der „subjektive Faktor“. Frankfurt/Main 1972, S. 17 - 115
- Kanfer, K.H./J.S. Phillips: Lerntheoretische Grundlagen der Verhaltenstherapie. München 1975
- Kohut, Heinz: Narzißmus. Frankfurt/Main 1976
- Krathwohl, David R. / Benjamin S. Bloom / Bertram B. Masia: Taxonomien von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim und Basel 1975
- Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1972²
- Krappmann, Lothar: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: b:e-Redaktion (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim und Basel 1971, S. 161 - 183
- Krovoza, Alfred: Produktion und Sozialisation. Frankfurt/Main 1976
- Krumm, Volker: Wirtschaftslehreunterricht. Analyse von Lehrplänen und Lehrinhalten an Kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1973
- Kuhlen, Vera: Verhaltenstherapie im Kindesalter. Grundlagen, Methoden und Forschungsergebnisse. München 1974⁴
- Kuhn, Thomas: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/Main 1973
- Kutter, Peter (Hrsg.): Psychoanalyse im Wandel. Frankfurt/Main 1977
- Laing, Ronald D.: Das geteilte Selbst. Reinbek 1976
- Laplanche, J. / J.-B. Pontalis: Das Vokabular der Psychoanalyse. 1. und 2. Band. Frankfurt/Main 1975²
- Lewin, Kurt: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften, hrsg. von Dorwin Cartwright. Bern und Stuttgart 1963
- Lidz, Theodore: Der gefährdete Mensch. Frankfurt/Main 1976
- Lorenzer, Alfred: Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Frankfurt/Main 1974
- Luhmann, Niklas: Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin/West 1964
- Nolte, Helmut: Der Beitrag der Psychoanalyse zur Verwissenschaftlichung der Erziehung. In: Frankfurter Hefte 29, 1974, S. 891 - 903
- Orban, Peter: Subjektivität. Über die Produktion von Subjektivität und den Prozeß ihrer Zerstörung. Wiesbaden 1976
- Ottomeyer, Klaus: Soziales Verhalten und Ökonomie im Kapitalismus. Gaiganz 1974
- Ottomeyer, Klaus: Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen. Reinbek 1977

- Piaget, Jean: Sechs psychologische Studien. In: Ders., Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Frankfurt/Main 1974, S. 151 - 278
- Richter, Horst E.: Eltern, Kind und Neurose. Reinbek 1969
- Richter, Horst E.: Die Rolle des Familienlebens in der kindlichen Entwicklung. In: Familiendynamik 1, 1976 a, 1, S. 5 - 24
- Richter, Horst E.: Flüchten oder Standhalten. Reinbek 1976 b
- Rumpf, Horst: Schuladministration und Lernorganisation. In: Die Deutsche Schule. 63, 1971, S. 134 - 151
- Schneider, Michael: Neurose und Klassenkampf. Materialistische Kritik und Versuch einer emanzipativen Neubegründung der Psychoanalyse. Reinbek 1973
- Schneider, Regine: Spezifische Ich-Funktionsstörungen beim Borderline-Syndrom des Kindes. In: Dyn. Psych. 9, 1976, 6, S. 433 - 450
- Skeels, H. M.: Adult status of children with contrasting early life experiences. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1966, 31, Serial 105
- Spitz, René A.: Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart 1974⁴
- Stierlin, Helm: „Rolle“ und „Auftrag“ in der Familientheorie und -therapie. In: Familiendynamik 1, 1976, 1, S. 36 - 59; wieder abgedruckt in: Peter Kutter (Hrsg.): Psychoanalyse im Wandel. Frankfurt/Main 1977, S. 67 - 93
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Soziales Lernen in der Institution Schule. Frankfurt/Main 1976
- Vester, Michael: Die Entstehung des Proletariats als Lernprozeß. Frankfurt/Main 1970
- Vinnai, Gerhard: Psychoanalyse der Schule. In: Klaus-Jürgen Bruder, Siegfried Grubitzsch, Gunnar Heinsohn, Barbara M. C. Knieper, Klaus Ottomeyer, Günter Rexilius, Klaus-Dieter Scheer, Gerhard Vinnai, Ali Wacker: Kritik der pädagogischen Psychologie. Reinbek 1976, S. 74 - 95
- Volmerg, Ute: Zum Verhältnis von Produktion und Sozialisation am Beispiel industrieller Lohnarbeit. In: Th. Leithäuser/W. R. Heinz (Hrsg.): Produktion, Arbeit, Sozialisation. Frankfurt/Main 1976, S. 105 - 127
- Watzlawik, Paul / Janet H. Beavin / Don D. Jackson: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern/Stuttgart/Wien 1974⁴
- Wellendorf, Franz: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim und Basel 1974²
- Winkel, Rainer: Pädagogische Psychiatrie für Eltern, Lehrer und Erzieher. Eine Einführung in neurotische und psychotische Erziehungswirklichkeiten. München 1977
- Ziehe, Thomas: Pubertät und Narzißmus. Frankfurt/Main 1975
- Zimmer, Katharina: Renaissance der Gefühle (Ein Gespräch mit Horst E. Richter). In: Zeitsmagazin Nr. 48 vom 18. Nov. 1977, S. 18 ff.
- Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim und Basel 1975