

Zur Psychoanalyse der Schule als Institution¹

INHALT

- (1) Zur Psychoanalyse der Schule
als Institution
(aus: Das Argument 29/1964)

Unveränderter Fotomechanischer
Nachdruck unter Hinzufügung von
Druckfehlerberichtigungen.
Die neuen Seitenzahlen stehen in
Klammern, die nicht eingeklammerten
sind mit denen des Originals identisch.

© Argument-Verlag Berlin/West 1978
1000 Berlin 33, Altensteinstraße 48A
Umschlaggestaltung:
Renate Herter und Christian Gellner
ISBN 3-920037-63-4

Nimmt man das repräsentative Buch Eriksons „Kindheit und Gesellschaft“ zur Hand, dann stellt man mit Erstaunen fest, daß die Schule darin kaum vorkommt. Zwar spielt das Postulat einer Entsprechung zwischen der seelischen Entwicklung des Kindes und Einrichtungen der Gesellschaft bei Erikson eine große Rolle; aber über die Bedeutung der Schule für die Identitätsbildung des jungen Menschen unserer Gesellschaft erfährt man nichts. Zwanzig Jahre früher, 1930, wußte er dagegen noch Gewichtiges über die Schule zu sagen: „Das Verbot, das man als Kind empfangen hat, gibt man den Kommenden weiter: Der Erwachsene mit den verdrängten Zweifeln ist es, der unwillkürlich die Problematik unfruchtbaren Wissens und Glaubens im Lernenden verstärkt. Praktisch zeigt sich das in der Art, wie vom wissenden Menschen in den einzelnen Lehrgängen für den wissensbedürftigen Menschen der Lehrstoff ausgewählt und zurecht gemacht wird — ganz nach den besprochenen Verdrängungen. Fast alle heutigen Lehrgänge, vom Bilderbuch bis zum Geschichtswerk an der Universität, sind wie dazu bestimmt, dem Menschen das anschauliche, sinnliche, einfache Verhältnis zu sich und seiner Geschichte zu verwirren.“

Der größte Teil der psychoanalytischen Literatur, die überhaupt Fragen aus dem Bereich der Schule berührt, ist der Kinderpsychotherapie gewidmet. Lernstörungen und -hemmungen verschiedener Art, die Weigerung, in die Schule zu gehen, sonstige emotional bedingte Verhaltensstörungen bei Schulkindern haben das Interesse psychoanalytischer Autoren gefunden. Diese Literatur trägt aber wenig zum Verständnis der Schule als Institution bei, weil die Autoren ihr Material im wesentlichen nur dazu benutzt haben, die in der individuellen Vorgeschichte des kranken Kindes gelegenen krankheitsverursachenden Faktoren und ihre Verarbeitung aufzudecken. Anders verhält es sich mit dem kleineren Anteil der Literatur, der über Erfahrungen aus

¹ Überarbeitete Fassung eines Vortrags, den Verf. Februar 1962 auf Einladung des Instituts für Psychoanalyse und Psychosomatische Medizin in Frankfurt (Main) gehalten hat.

(2) der Psychoanalyse von Lehrern und Erziehern berichtet. Manchen Autoren ist aufgefallen, daß bei Lehrern ganz bestimmte neurotische Probleme und Konstellationen eine besondere Rolle spielen, vom Beruf offenbar typische Stimulierungen etwa vorhandener neurotischer Dispositionen ausgehen.

Mit wachsender psychoanalytischer Einsicht in die seelische Verzahnung des Einzelnen mit seinen Partnern, seiner sozialen Umgebung, wurde man innerhalb der Psychoanalyse darauf aufmerksam, daß man überhaupt das psychoanalytisch wichtige Material in zwei verschiedenen Richtungen auswerten kann: Man kann sich fragen, wie die von „außen“ einwirkenden Faktoren seitens des Einzelnen auf Grund seiner „inneren“ Bedingungen verarbeitet werden, man kann aber auch fragen, in welcher Richtung die „äußeren“ Faktoren Wirkungen auf den Einzelnen auszuüben suchen, welche „inneren“ Entwicklungen sie von sich aus begünstigen oder erschweren.

Mit der psychoanalytischen Triebtheorie, der zugehörigen Lehre von der Ich- oder Charakterentwicklung und der Neurosenlehre ist uns ein Werkzeug in die Hand gegeben, mit dem wir soziale Rollen, regelmäßig wiederkehrende Verhaltenserwartungen innerhalb von Institutionen (Rollen-Systemen), mit Triebbedürfnissen und Charakterzügen Einzelner in Beziehung setzen und auf Entsprechungen, Versuchungen, Versagungen hin untersuchen können.

Beginnen wir unseren Überblick über die Psychoanalyse der Schule mit einer Betrachtung der Lehrerrolle. Wenn wir die Lehrerrolle psychologisch verstehen wollen, müssen wir ihre Übereinstimmung und Differenz gegenüber der Elternrolle klären. Von dieser unterscheidet sie sich offenbar dadurch, daß der Lehrer nicht mit seinen eigenen wenigen Kindern in einer totalen, persönlichen Lebensgemeinschaft zusammenlebt und sich demgemäß zu ihnen verhält, sondern daß er zu vielen Kindern kraft Amtes in einer räumlich, zeitlich und inhaltlich zugleich in bestimmter Weise geprägten wie beschränkten und begrenzten Beziehung steht. Alle diese Abweichungen ergeben sich als Folgen aus der Aufgabe, die den Inhalt der Beziehung des Lehrers zu seinen Schülern ausmacht: in der Schule eine größere Kindergruppe zu unterrichten und zu erziehen.

Gegenüber der persönlichen und damit notwendig individualisierten Beziehung der Eltern zu ihren Kindern bedeutet das eine Entpersönlichung: Der Lehrer als Amtsträger verhält sich nicht zu Kindern als Personen mit individuellen Motiven und Eigenarten, sondern zu Schülern, d. h. nur zu den Eigenschaften von Kindern, die von der Schülerrolle beansprucht und gefordert sind.

Die Übernahme der Lehrer- bzw. der Schülerrolle bedeutet für beide Typen von Rollenträgern eine Veränderung hinsichtlich der Chance von Triebbefriedigung und Verhalten. Die mannigfaltigen libidinösen (Liebes-)Beziehungen innerhalb der Familie sind in der Schule durch sublimierte ersetzt. Körperliche Kontakte zwischen Lehrern und Schülern spielen in der Schule kaum eine Rolle. — Der Verzicht auf die familiäre Umgangsform und Lebensweise ist auf beiden Seiten kein stets freiwilliger. Hinter ihm steht — zumindest in letzter Instanz — ein Arbeitszwang auf der Seite des Lehrers und ein Zwang zum Schulbesuch auf der Seite des Schülers. Daß die Schule ihren Rollen-

trägern, besonders den Lehrern und Schülern, ein durch ihren Organisationszweck: Unterricht und Erziehung, bestimmten förmlichen Umgang auferlegt und ihn durchsetzt, bedeutet eine von der Schulsituation ausgehende Aggression gegenüber allen familiären Tendenzen und Neigungen der Schüler und Lehrer. Während die Erziehungsfunktionen der Eltern in das erotische Klima der Familie eingebettet sind, treten sie im Schulunterricht isoliert, nackt hervor: Der Lehrer verlangt von Amtes wegen, viel strikter, mit weniger „Liebe“, ohne Eingehen auf individuelle Motive und Eigenarten, dafür aber auch nur in bestimmten Hinsichten Gehorsam. Diesem Hervortreten aggressiver Momente steht nicht entgegen, daß die körperliche Züchtigung in unserer Schule immer mehr zurücktritt. Vielmehr ist der Verzicht auf körperliche Bestrafung, in der ja neben aggressiven stets auch libidinöse Impulse Befriedigung fanden, ein deutliches Zeichen für die Ablösung der Schule von familiären Umgangsformen und ihre Annäherung an zweckrationale Organisation.

Die mit diesen veränderten Chancen der Triebbefriedigung verbundenen Unterschiede des Verhaltens sind bereits mit angeklungen. Sie lassen sich dahin zusammenfassen, daß das Verhalten beider Rollenträger, der Lehrer wie der Schüler, in hohem Maße auf das erwähnte institutionskonforme förmliche Unterrichtsverhalten eingeschränkt ist. Die Besonderheit der Lehrerrolle liegt dabei darin, daß die Lehrer die Schüler zu solchem organisationskonformen Verhalten, eben zur Unterrichtshaltung, hinzuführen, zu erziehen haben und dazu mit bestimmten Zwangsmitteln von Amtes wegen ausgestattet sind.

Das bisher Dargestellte ist jedoch nur ein Aspekt der Lehrerrolle. Denn sie unterscheidet sich nicht nur von der Elternrolle durch ihre institutionelle Zugehörigkeit zur Schule als sozialem System; sie hat mit der Elternrolle vielmehr auch bestimmte Gemeinsamkeiten: Lehrer wie Eltern sind Erwachsene, die eine erzieherische Beziehung zu Kindern haben. Unter diesem Aspekt rückt die Schule wieder in die Nähe der Familie und gewinnt eher einen Abstand von den Institutionen der Arbeit und anderen zweckrationalen Organisationen.

Die Psychoanalyse hat uns die eigenartige Beziehung von Erwachsenen zu Kindern näher verstehen gelehrt. Sie hat gezeigt, daß Kinder wegen ihrer „polymorph perversen“ TriebEinstellung (ihrer noch mangelhaften Triebkontrolle) und wegen ihrer noch nicht auf das Erlaubte und Gewohnte eingeschliffenen freieren Ausübung von Fähigkeiten und Interessen eine Bedrohung der Trieb- und Verhaltenskontrolle der Erwachsenen darstellen. Der Umgang mit dem Kind hat in diesem Sinne die Chance, unbewußt, manchmal auch bewußt als Versuchungssituation vom beteiligten Erwachsenen erlebt zu werden. Das ist an der Einstellung der Erwachsenen zur kindlichen Sexualität, z. B. zur Onanie, zu Sexualdelikten, aber auch zu prägenitalen triebhaften Betätigungen wie Schmiererei, Tierquälerei, Unordentlichkeit leicht zu beobachten. Treten solche Verhaltensweisen bei Kindern stärker hervor, schlägt — je nach der individuellen Belastungsschwelle früher oder später — die verständnisvolle Haltung von Erziehern (Eltern wie Lehrern) in eine von Angst bestimmte Haltung mehr oder minder deutlicher Aggression um.

(4) In der Begegnung mit dem Kind kommt es bei Erwachsenen zu einer unbewußten Wiederbelebung ihres „Ödipuskomplexes“, d. h. all der Trieb-, Gefühls- und Einstellungsvorgänge, die ihre Auseinandersetzung mit den Eltern in ihrer eigenen Kindheit bestimmt haben und unbewußt (latent) wirksam geblieben sind. Unbewußt erwarten Lehrer wie Vater, daß die Kinder sich zu ihm genau so (oder entgegengesetzt) verhalten, wie er sich als Kind zu seinen Eltern verhalten hat, und unbewußt ist er selbst in seinem Verhalten als Erwachsener gegenüber Kindern von seinem Vater- und Mutterbild beeinflußt, wie er es in seiner Kindheit aus der Kinderperspektive entwickelt und seitdem latent beibehalten hat.

Siegfried Bernfeld, einer der bedeutendsten psychoanalytischen Pädagogen, hat dies so ausgedrückt: Das Tun des Lehrers, „sein Erfüllen und Verbieten ist das seiner eigenen Eltern. Er ist in der 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. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln wie er dieses erlebte... Und er wiederholt den Untergang des eigenen Ödipuskomplexes am fremden Kind, an sich selbst. Er wiederholt ihn auch dann, wenn er scheinbar das Gegenteil all dessen tut, was ihm seine Eltern antaten“ (S. 147).

Auf diese unbewußte Wiederbelebung und Übertragung stützt sich — wohl auch unbewußt — ein Brauch in der Lehrerausbildung. Wenn der — pädagogisch ja unerfahrene — Lehrerstudent in seinen Unterrichtsentwürfen den „mutmaßlichen“ Stundenverlauf einschließlich der Antworten und Fragen der Schüler antizipiert, dann stützt er sich bei diesem Tun wesentlich auf Erfahrungen aus seiner eigenen Kindheit. Zugleich identifiziert er sich mit seinen aus dieser Zeit stammenden (manchmal eben recht kindlichen) inneren Bildern von Erziehern und gewinnt hieraus einen ersten Zugang zur Rolle des Erziehers vor aller eigenen Unterrichtserfahrung.

Die (unbewußte) Wiederbelebung der eigenen kindlichen Auseinandersetzung mit den Eltern bei Erwachsenen angesichts von Kindern weist darauf hin, daß wir Erwachsenen unsere Infantilität (wie man gern abschätzig sagt) nur unvollständig und unsicher überwunden haben. Kinder (die eigenen in der Familie, die fremden in der Schule) erinnern uns an unsere eigenen Probleme der Triebkontrolle und Verhaltenszügelung und sind für uns eine Versuchung der Regression in die (ödipale) Phase der Auseinandersetzung mit unseren Eltern. Kindliche Phantasien, Gefühle und Wünsche eigener Macht und der Macht der Eltern werden leicht (unbewußt) im Umgang mit Kindern reaktiviert und nicht selten wegen der Unterlegenheit der kindlichen Partner fast ungehindert ausgelebt.

Daß sich mit dieser Perspektive der Blick auf einen weiten Bereich von Gemeinsamkeiten zwischen Eltern- und Lehrerrolle öffnet, hängt damit zusammen, daß die Schule trotz ihrer Orientierung an Organisation, Zweckrationalität und formellem Verhalten organisationskonformes Verhalten von Schülern nicht voraussetzen kann, sondern sie dazu eben erst erziehen muß. Familiäre Verhaltensmuster und -probleme reichen mannigfaltig, wenn auch nicht als Verbands-

zweck, so doch als faktische Tendenz, mit der die Institution zu rechnen und umzugehen hat, in die Schule hinein. (5) Damit gewinnt die Schule aber eine institutionelle Zwicklichtigkeit. Greift man den Unterschied zwischen formellem und informellem Verhalten aus der Organisationslehre hier auf, dann kann man sagen, daß das informelle Verhalten (nach dem Muster der Familie und der Kinder- bzw. Jugendlichengruppe) innerhalb der Schule eine stärkere Bedeutung hat als etwa in Arbeitsorganisationen.

Auf die Lehrerrolle wirkt sich dies Gegeneinander von Rollenvorschrift (Unterricht und Erziehung) und kindlichen Verhaltensweisen und Tendenzen der Schüler verwirrend und verunsichernd aus. Verhaltenskonflikt und -unsicherheit sind in der Lehrerrolle weitgehend institutionalisiert. Schon am Ausbildungsmuster der Lehrer ist das ablesbar: Es ist in besonderem Maße durch Zweifel, wieweit die Ausbildung (nicht nur der Volksschullehrer, auch der Gymnasiallehrer) wissenschaftliche, fachliche Ausbildung an wissenschaftlichen pädagogischen Ausbildungsstätten sein muß, sein soll, sein kann, sein darf, belastet und verunklärt.

Psychologisch ist wichtig, daß sowohl die weitgehende Verleugnung der außer-fachlichen Anforderungen an den Lehrer in der Gymnasiallehrausbildung als auch die häufige Hervorhebung der persönlichen (bildungsmäßigen, musischen, religiösen) Anforderungen in der Ausbildung des Volksschullehrers die gleiche institutionelle Tendenz haben, die Chance zu vergrößern, daß der Lehrer in der Schule später seine eigene Triebabwehr durch die Schüler als Kinder (unbewußt) bedroht fühlt und darauf aus seiner „ödipalen“ Konstellation heraus unbewußt affektiv agiert, statt bewußt und selbstreflektiert zu handeln. Denn beide bereiten den Lehrer auf die spezifischen psychologischen Schwierigkeiten des Umgangs mit Kindern nicht angemessen vor. Die psychohygienische Bedeutung der Psychologie in der Lehrerausbildung ist bis heute nicht erkannt.

Die Chance der Regression zu einem stark von unbewußten Notwendigkeiten diktierten Verhalten erfährt in der Lehrerrolle noch eine Verstärkung von einer anderen Seite. Die Rolle des Lehrers hat ja nicht nur eine den Schülern zugekehrte, „Vorderseite“, sondern auch eine dem Schulleiter, vor allem aber dem Schulrat als dem Vertreter der staatlichen Schulaufsicht zugekehrte „Rückseite“. Als Beamter hat der Lehrer immer auch eine Beziehung zu Vorgesetzten. Die Autoritätsbeziehung Erwachsener kann nun unter bestimmten Bedingungen eine ähnliche psychologische Wirkung haben wie die Beziehung Erwachsener zu Kindern. In diesen Fällen reaktiviert sie — jetzt vom Elternpol her — die kindlichen Konflikte mit den Eltern. Entscheidend dafür, ob das geschieht oder nicht, ist, welchen Anteil persönliche, subjektive Momente und welchen fachliche, objektivierbare in der Autoritätsbeziehung haben. Eine Besonderheit der Autoritätsbeziehung des Lehrers wird deutlich, wenn man seine Beamtenrolle von der eines gehobenen oder höheren Verwaltungsbeamten abhebt. Den Lehrer als Beamten unterscheidet von einem Verwaltungs- oberinspektor oder Regierungsrat, daß er auf den Verwaltungs- und d. h. wesentlich: Kompetenzaspekt seiner Berufsrolle keine nennenswerte Vorbereitung genossen, geschweige denn ein Studium der rationalen Grundlagen der

(6) hierarchisch gegliederten Verwaltung absolviert hat. Verwaltungskennntnisse, Fähigkeit zur Anwendung von Verwaltungsvorschriften und Vertrautheit mit der Kompetenzstufung sind von ihm institutionell nicht gefordert.

Fehlen einer Vorbereitung auf die Beamtenfunktionen ist aber ein Zug, den die Lehrerrolle mit der des Schulleiters und den unteren Rängen der Schulaufsicht teilt. Auch die Rektoren und Direktoren der Schulen und die Schulräte sind in der Regel nicht eigens verwaltungsmäßig vorgebildet, üben aber gleichwohl wichtige Funktionen in einem von oben her durchorganisierten Aufsichts- und Verwaltungsapparat aus.

Ein weiterer für die Autoritätsstruktur der Lehrerrolle wichtiger Zug hängt mit der sogenannten Lehrerfreiheit zusammen. Da die Schule als Erziehungsinstitution keine reine zweckrationale Organisation ist und sein kann, ist das Lehren und Unterrichten an persönliche Momente und die Voraussetzung eines Spielraumes freien persönlichen Ermessens gebunden. Dem tragen die Rollenvorschriften für die Lehrer Rechnung, indem sie weder ihrer Absicht nach noch tatsächlich die Gestaltung von Unterricht und Erziehung vollständig regeln, vielmehr den Lehrer — trotz starker Festlegung — im übrigen zu persönlicher Initiative und Entscheidung ermuntern. Aber im Unterschied zur Lehrerfreiheit des Hochschullehrers, die klar fixiert ist, ist die Lehrerfreiheit des Schullehrers vom Charakter einer je faktischen Rest-Freiheit. Der Freiheitsspielraum des Lehrers wird durch das konstituiert, was staatliche Vorschriften und Verfügungen, Weisungen des Schulleiters und Beschlüsse des Kollegiums jeweils noch ungerregelt gelassen haben. Die Lehrerfreiheit des Schullehrers ist also nicht generell fixiert. Das hat hinsichtlich der Autoritätsproblematik beträchtliche Konsequenzen.

Der Lehrer ist in seiner eigenen Lehrautorität gegen Angriffe von außen, z. B. von den Eltern seiner Schüler, im Gegensatz zum Hochschullehrer nur im Rahmen des allgemeinen Beamtenrechts geschützt. Er ist gehalten, durch die Art seiner Unterrichtsgestaltung niemandes Gefühle zu verletzen — als ob er eine bürokratisch-unpersönliche Funktion ausübte. Andererseits ist er wegen seines unbestimmten Freiheitsspielraumes und des persönlichen Charakters seiner Berufsausübung Autoritätskonflikten mit seinen Vorgesetzten in besonderem Maße ausgesetzt. Dies wird klar, wenn man bedenkt, daß die Einschätzung und Beurteilung der Leistung des Lehrers wegen des persönlichen Charakters der Tätigkeit nur in geringem Maße sachlich-fachlich objektivierbar ist. Nicht nur die Beurteilung der Schüler durch die Lehrer, sondern auch die der Lehrer durch den Schulrat sind weithin Ausübungen persönlichen Ermessens.

Damit erweist sich, daß die Autoritätsbeziehung des Lehrers auf Grund verschiedener Umstände beträchtlich durch persönlich ausgeübte Autorität und persönlich erlebte Autorität geprägt ist. Es ist also die Bedingung hier gegeben, die oben als Begünstigung einer Wiederbelebung der kindlichen Konflikte mit den Elternautoritäten genannt worden ist. Wo Autorität, Aufsicht und Kontrolle weitgehend persönlich, nicht nach objektiven Kriterien ausgeübt werden, ist die Chance groß, daß die Träger solcher Aufsichtsfunktionen nach dem Muster der eigenen Eltern

(7) von dem Beaufsichtigten erlebt werden. Wie auch der Ödipuskomplex des Einzelnen konstatiert sein mag, daß mit der Regressionstendenz zu Autoritätskonflikten der eigenen Kindheit die Chance steigt, auch im Lehren und Unterrichten unbewußt eigene Machtkonflikte und -wünsche unbemerkt auszuagieren, statt einen davon freien Unterricht zu erteilen, ist einsichtig.

Die beiden entscheidenden typischen Partnerbeziehungen des Lehrers, die Beziehung zu den Schülern und die zu seinen Vorgesetzten, haben also beide eine gemeinsame hohe Chance der Begünstigung unbewußter Reaktivierung früherer kindlicher Auseinandersetzung mit den Eltern als Erwachsenen.

Will man die Psychoanalyse der Schule über das bisher Gesagte hinaus in Richtung auf das, was in der Schule geschieht, weitertreiben, dann empfiehlt es sich, zunächst den zweckrationalen Organisationsaspekt weiterzuverfolgen und damit zugleich die Lehrerrolle stärker in den institutionellen Raum einzufügen, in den sie gehört.

Dieser Raum entfaltet sich zu der charakteristischen Institution Schule, indem er sich gegenüber der übrigen Gesellschaft abschließt, so daß das außerschulische Leben, insbesondere auch das der Lehrer und Schüler, möglichst wenig unkontrolliert in die Schule hineinreicht. Legitim kann es in die Schule nur eindringen, wenn es sich den der Schule eigenen Formen zereemoniellen Umgangs: dem Unterricht und der mit ihm verbundenen Erziehung, fügt. Die Autorität zur kräftigen Entfaltung dieses artifiziellen Sondernilieus für bestimmte Erwachsene und Kinder geht auf die verschiedenen Schulträger, die staatliche Schulaufsicht und den staatlichen Schulzwang zurück, letztlich auf die Erwachsenen als Altersklasse, die für eine andere Altersklasse der Gesellschaft, die Kinder, Stätten kollektiver Erziehung, gemeinsamen Unterrichts organisieren und aufrechterhalten. Die Gesellschaft spricht im Hinblick auf die Schule von einem Schutz- und Schonraum und einem Moratorium, das die Konfrontation mit dem Ernst des Lebens hinauszieht und während dieser Zeit auf diesen Ernst vorbereitet. Den Psychoanalytiker interessiert diese Vorbereitung auf das Erwachsenenleben als ein Vorgang der Triebkontrolle und Verhaltensregelung. Er fragt, welche unbewußten Motive (Triebe und Charakterzüge) durch diese Institutionalisierung (Kollektivierung) von Unterricht und Erziehung begünstigt, welche psychologischen Veränderungen dadurch hervorgerufen werden.

Der für die Schule als Institution zentrale Vorgang der Zusammenfassung von Kindern eines Jahrgangs in einer Schulklasse schafft für diese Kinder uniforme Bedingungen der Trieb- und Interessensbefriedigung. Diese Vereinheitlichung kommt dadurch zustande, daß die Kinder aus ihren bisherigen individuellen familiären Lebensverhältnissen in bestimmtem räumlich-zeitlichem Umfang für bestimmte begrenzte Zwecke herausgelöst und vor einem Lehrer oder einer Lehrerin versammelt werden. Der institutionelle, d. h. hier: der unterrichtliche und erzieherische Effekt dieser Versammlung liegt in der möglichst vollständigen Monopolisierung der Trieb- und Interessensbefriedigung beim Lehrer. Durch die Zusammenfassung und durch die Ausschließung der sonstigen Lebensverhältnisse werden alle Bedürfnisse der Kinder dem

(8) Lehrer zur Disposition und Kontrolle gestellt. Der Grundvorgang der Kollektivierung bringt eine einheitliche starke Abhängigkeit aller Schüler der betreffenden Klasse für die Dauer des Unterrichts vom Lehrer zustande.

Nur von hier aus werden die Einzelheiten der Unterrichts- und Erziehungsorganisation psychologisch verständlich. Allein auf der Grundlage solcher maximaler gemeinsamer Abhängigkeit der Schüler hinsichtlich jeglicher Bedürfnisbefriedigung vom Lehrer entfaltet sich der künstliche Prozeß der Wissensvermittlung, Fertigkeitserziehung und Verhaltenskultivierung in der Schule als ein kontrollierter Vorgang kollektiver Triebreglementierung und Charakterbildung. Durch gesteuerte Bedürfnisbefriedigung, Belohnung und Strafe, wird das sekundäre System von Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen auf die Schüler allmählich übertragen, von ihnen nolens volens gelernt. Die bedürfnismäßige Abhängigkeit der Schüler vom Lehrer bewirkt, daß jene sich miteinander in bezug auf diese Abhängigkeit identifizieren und den Lehrer in den begrenzten Aspekten seiner rollenmäßigen Wirksamkeit zum Ideal nehmen. Auf diese Weise wird das vom Lehrer Gebotene von den Schülern, wenn auch oft mit Widerstreben, aufgenommen und verinnerlicht.

Für organisierten Unterricht ist psychodynamisch eigentümlich, daß er individuelle unregelmäßige zufällige Lernvorgänge so durch einen für alle mehr oder minder gleichen planmäßigen sicheren stetig fortschreitenden und laufend zurückgreifenden Lernprozeß in einer Zwangssituation ersetzt. Das wird bei dem in Lehrgängen vorstatten gehenden gefächerten Unterricht besonders deutlich. Das Lehrgangssystem der Schule ist vom Leben der Erwachsenengesellschaft ebenso abgehoben wie von den Wissenschaften, die einzelnen Schulfächern entsprechen. Es ist in hohem Maße ritualisiert und steht als solches mit der durchgängigen einheitlichen Verhaltensritualisierung, die für die schulische Erziehung eigentümlich ist, in Einklang.

Die Psychoanalyse hat uns die Bildung von Zeremonien und Ritualen als Triebabwehrvorgänge verstehen gelehrt, als Mittel, sich der vermeintlichen Gefahr einer Triebabwehr zu erwehren. Mit Hilfe von Zeremonien und Ritualen verschanzt sich das Ich vor den Trieben. Daß das auch ein Verstehensgesichtspunkt für den Schulunterricht ist, wird ersichtlich, wenn man fragt, was der Unterricht nicht vermittelt, nicht darstellt, auslöst. Man bemerkt dann, daß das Triebleben des Menschen, insbesondere Trieblust und Triebgewalt, mit all ihren Implikationen in Gesellschaft, Geschichte und Kunst verleugnet, mindestens aber banalisiert werden. Man kann den Aufwand an sexuell gereinigten, verharmlosten Unterrichtsstoffen direkt mit der Stärke der Triebabwehr in Zusammenhang bringen, die Lehrgänge selbst in ihrer Breite und Umständlichkeit als zeremonielle Vermeidungen und Umwege um das Triebthema deuten.

Eine wesentliche Funktion der Ritualbildung ist 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 Zusam-

menhang entsprechende intensive Gefühlsenerlebnis. Dadurch wird die Welt angstfrei erlebbar, beherrschbar; die welthafte Beziehungen werden lehr- und lernbar, alles Erschreckende und Erregende, Überwältigende und Dunkle ist ihnen nun genommen. (9)

Diese gefühls- und eindrucksdämpfende Leistung der Isolierung ist im Schulunterricht bis zu einer beziehungslosen Verselbständigung traditioneller Lehrgänge vorangetrieben. Damit ist die Aufgabe der Aufklärung über die Welt ins Gegenteil einer Verwirrung und Verdunkelung verkehrt. Am krassen ist das selbstverständliche Nebeneinander sogenannter wissenschaftlicher oder realistischer, „musischer“ und religiöser Weltanschauung. An diesen Verhältnissen wird die Abhängigkeit dessen, was in der Schule geschieht, von der Struktur der Erwachsenen-gesellschaft erkennbar.

Vermeidung, Isolierung und Reizdosierung setzen sich jedoch nicht nur in der Organisation der Schulfächer und Lehrgänge, sondern ebenso in der Behandlung eines jeden Unterrichtsgegenstandes durch. Die Momente der Er-wachsenen-kultur werden beim Einzug in die Schule als „Unterrichtsgut“, „Lehrstoff“ ihres ursprünglichen Bedeutungszusammenhangs und der ihm eigenen emotionalen Mächtigkeit beraubt. Kein Moment der Kultur kann innerhalb der Schule seine außerschulische Dynamik frei weiterentwickeln. Historische Ereignisse, Zeugnisse fremder Kulturen, Dichtungen werden institutionseigenen schulischen Zwecken dienstbar gemacht. Durch Auswahl, Bearbeitung, mindestens aber Interpretation und zeitliche Do-sierung ihrer Wirkung werden sie den Unterrichtszielen der Schule angeglichen.

Die Schwierigkeit der politischen Bildung in der Schule ist eine gute Illustrationsmöglichkeit für all dies. Hier wird besonders deutlich, wie politische Phänomene im Prozeß der Einfügung in das Lehrgangssystem der Schule sich auflösen und in eine Anzahl unpolitischer Momente zerfallen: geschichtliche, staatliche, rechtliche, wirtschaftliche, soziale, kulturelle. Häufung oder Kombination dieser Elemente in fachübergreifenden Organisationsversuchen vermag das Zerstreute kaum wieder zu sammeln. Der Trend des gesamten Unterrichts steht dem entgegen. Im gemeinsamen Schicksal deutet sich eine Verwandtschaft des Politischen mit dem Sexuellen an: Das Spannungsfeld politischer Phänomene und Kräfte zwischen affektiv-irrationaler Überwältigung und Macht einerseits und vernünftiger Interessensolidarität und Initiative andererseits ragt mit beiden Polen über die engen Grenzen unseres Schul-unterrichts hinaus.

Hinzu kommt, daß die Autoritätsstruktur der Schule die Lehrerrolle nicht mit der Autorität ausgestattet hat, die für eine angstfreie Darbietung der Politik in der Schule erforderlich ist. Im Gegenteil muß die institutionelle Begünstigung von Autoritätskomplexen des Lehrers zu einer Erhöhung der Ängstlichkeitschance bei der Behandlung politischer Phänomene beitragen.

Die Psychoanalyse versteht Zeremonien und Rituale jedoch nicht nur als Strategien der Triebabwehr und Affektbewältigung, sondern zugleich als Formationen, in denen das Abgewehrte und Vermiedene unerkannt, weil entstellt intensiv wiederkehrt. Sie hat uns sehen gelehrt, daß das

(10) Praktizieren von Ritualen und Zeremonien, der Umgang mit Menschen in stark stilisierter Form, selbst bestimmte triebhafte Bedürfnisse befriedigt, außerdem zu einer Fixierung an diese Bedürfnisse und Befriedigungsweise verführt und auf die Partner einen Anreiz zu ähnlicher Fixierung ausübt. Damit sind wir von der Struktur des Unterrichts wieder auf den Unterrichtenden zurückverwiesen, der diese Struktur des Unterrichts als Rollenvorschrift vorfindet und sie in der konkreten Unterrichtssituation realisiert. Was für Versuchungen gehen von der Struktur des organisierten Unterrichts für ihn aus?

Der stark ritualisierte Unterricht begünstigt in besonderem Maße die Befriedigung einer bestimmten Art aggressiver Regungen. Erteilung von Schulunterricht kann leicht die seelische Bedeutung einer Machtausübung gewinnen. In diesem Falle zwingt der Lehrer als stark überlegener Partner einer größeren Gruppe von ihm Abhängiger seinen Willen auf und beherrscht sie mit Hilfe des Unterrichtsrituals. Unbeirrtes Durchführen des Pensums ohne Rücksicht auf sich meldende abweichende Schülerwünsche und -interessen gehört hierher. Eine große Rolle spielt in diesem Zusammenhang Pedanterie. Pedantische Haltungen und Maßnahmen können vom Motiv des Quälens der Schüler unbemerkt so stark beherrscht sein, daß selbst das Fortschreiten im Lehrgang darunter leidet. Aggressive Befriedigungen können sich auch leicht mit der Aufgabe, Ordnung zu schaffen, aufrechtzuerhalten oder wiederherzustellen, verbinden.

In welchem Maße der Unterricht zu solch aggressivem Agieren Gelegenheit bietet, wird erst deutlich, wenn man sich klarmacht, daß sämtliche Unterrichtsmaßnahmen einschließlich der erzieherischen von den genannten Haltungen durchsetzt sein können.

Alle diese Haltungen und Einstellungen zeigen eine charakteristische Verhüllung und Kaschierung der Aggression, die erklärt, weshalb ihr aggressiver Gehalt vom Unterrichtenden unbemerkt bleiben oder leicht mit sachlichen Erfordernissen rationalisiert werden kann. Erst wenn es zu offenen Machtkämpfen mit den Schülern gekommen ist, tritt für den Lehrer der aggressive Gehalt seines Tuns deutlich hervor. Dann ist jedoch die Situation so, daß er meistens genügend Gründe findet, an seiner Aggression festzuhalten. Diese Verhältnisse lassen uns darauf aufmerksam werden, daß es sich bei dieser Form von Aggression um etwas anderes handelt als bei einer Aggressionsabfuhr aus einem Wutaffekt heraus. Psychoanalytisch sprechen wir davon, daß in unserem Fall Aggression stark mit libidinösen (Lust-)Gefühlen vermischt ist. Eigentlich handelt es sich gar nicht um eine „Abfuhr“, sondern um die Befriedigung der lauen, beständigen Lust, andere zu beherrschen oder zu quälen.

Versuchung zu triebhaftem Agieren in diesem Sinne bietet der Schulunterricht noch in anderer Hinsicht. Alle Rituale und Zeremonien haben einen Spielraum der Strenge und Genauigkeit ihrer Ausführung. Diese Variable kann leicht für die Befriedigung von Macht- und Beherrschungsbedürfnissen manipuliert werden, indem man den Grad der Strenge bzw. des Gewährenlassens (des autokratischen bzw. Laissez-faire-Unterrichts) verändert. Damit erhält der Unterricht und das, was er lehrt, die psychologische Bedeu-

(11) tung einer Strafe, Buße oder einer Belohnung, eines Geschenks. In diesem Zusammenhang bietet die Möglichkeit, alles Schülerverhalten zu benoten, eine besondere Verführung.

Diese von der Unterrichtsorganisation gebotenen Gelegenheiten der Befriedigung von Machtbedürfnissen addieren sich verstärkend zu den oben dargelegten Faktoren der Lehrerrolle, die eine Wiederbelebung des kindlichen Machtkomplexes stimulieren. Je stärker sich ein Lehrer von Kindern oder von Vorgesetzten in seiner Triebkontrolle und Selbstbehauptung bedroht fühlt, desto größer wird für ihn die Versuchung, durch die Unterrichtsgestaltung unbemerkt Machtbedürfnisse zu befriedigen, um sein inneres Gleichgewicht wiederherzustellen.

Fällt ein Lehrer dieser eigentümlichen Form triebhaften Verhaltens anheim, hat das beträchtliche Auswirkungen auf seine seelische Struktur. Es führt zu einer wesentlichen Einschränkung seiner schöpferischen, gestaltenden Fähigkeiten, seiner Initiative und geistigen Elastizität. Immer mehr geraten alle seine geistigen Fähigkeiten mit seinem Wissen und seiner Phantasie, ferner seine emotionalen Möglichkeiten menschlicher Anteilnahme und Einfühlung in den Dienst einer sich als Selbstbehauptung mißverstehenden Machtausübung. Auch die Realitätseinschätzung und -prüfung wird stark geschädigt. Die Akzentuierung des Unbedeutenden, Unwichtigen, Trivialen zerstört sein Rang- und Maßgefühl, affektive Momente erstellen und verzerren die Wahrnehmung der mitmenschlichen Realität und trüben folglich auch die Beziehung zu den Schülern. Wirklichkeitsgerechte Wahrnehmung und realistisches Denken werden durch magisches Denken immer mehr verdrängt: Überall, wo sich Macht Tendenzen und Allmachtsphantasien eines Rollenträgers stark entfalten, werden die institutionsbezogenen und auf die Institution umfangsmäßig begrenzten Maßnahmen des Betreffenden mit unbegrenzt wirksamen Handlungen gleichgesetzt und damit maßlos überschätzt. In solchem Fall verliert ein Lehrer die Distanz zu seinem Amt und zur Schule als Rollensystem. Er identifiziert die Schule mit dem Leben schlechthin und möchte die Kinder, die als Schüler ebenfalls nur eine begrenzte Rolle in der Schule spielen, total verpflichten. Damit verliert er zugleich die Fähigkeit, die Lebensverhältnisse und Gehalte der Erwachsenenkultur pädagogisch umzuformen und exemplarisch seinen Schülern darzubieten.

Ähnlich wie schon bei der Zerschneidung des Weltverstehtens in ein beziehungsloses Nebeneinander von Unterrichtsfächern und Lehrgängen sehen wir auch jetzt wieder, wie sich Veranstaltungen der Triebabwehr und Affektzügelung in ihr Gegenteil verkehren, wie der abgewehrte und vermiedene Trieb unkontrolliert und unbemerkt die Abwehr durchbricht und besiegt. Das Unterrichtsritual sollte als uniformes kontrolliertes Lehren und Lernen von Wissen, Fertigkeiten und Verhalten gegen triebhafte Überwältigung schützen und zu Triebkontrolle führen. Bei seiner Durchführung droht aber im Unterricht die Gefahr, statt dessen neurotische Triebhaftigkeit, mißlungene Triebkontrolle auf die Schüler zu übertragen.

Denn bei der starken tagtäglich wiederholten situativen Abhängigkeit der Schüler hinsichtlich Bedürfnisbefriedi-

(12) gung von ihrem Lehrer, bei ihrer institutionellen Auslieferung an ihn, hat die persönliche Struktur des Lehrers eine beträchtliche Chance, durch das Medium des Unterrichts auf die Schüler mitübertragen zu werden. Der Grad der Wahrscheinlichkeit dafür ist von verschiedenen Faktoren abhängig. Ein wesentlicher Gesichtspunkt ist dabei, in welchem Maße die affektiven Einwirkungen der Zweiterziehung Einflusstrends der familiären Ersterziehung aus den ersten Lebensjahren fortsetzen und damit verstärken.

Die Grundrichtungen der Charakterbildung werden nach psychoanalytischer Erfahrung unter dem Einfluß der familiären Ersterziehung bestimmt. Aber wir wissen, daß Verstärkungen oder Abschwächungen, Modifikationen dieses Trends, durch die gesamte Kindheit und Jugend bis in die Zeit der Reife hinein unter dem Einfluß der sozialen Umgebung (und innerer Faktoren) stattfinden. Nur wenn man die Schule als Erziehungsfaktor in diese die Entwicklung des Kindes und Jugendlichen begleitende Reihe von erziehungswirksamen gesellschaftlichen Instanzen einordnet, vermag man ihren Anteil an der Charakterbildung und Verhaltenskultivierung richtig einzuschätzen. Wiederverweist hier die psychologische Analyse der Schule auf außerschulische gesellschaftliche Faktoren, wie die Familie und die Berufsausbildungsstätten, mit denen zusammen die Schule ein System sich gegenseitig verstärkender oder abschwächender sozialer Erziehungsfaktoren bildet.

Im gegenwärtigen Zusammenhang beschränken wir uns darauf, die Chance der Verstärkung mißlungener Triebkontrolle und neurotischer Charakterentwicklung seitens der Schule hervorzuheben und uns klar zu machen, daß die seelische Entwicklung, die die Schule faktisch begünstigt, in einem schroffen Gegensatz zu dem Erziehungsziel der pädagogischen Ideologie und dem Organisationszweck der Schule steht. Immer mehr müssen wir uns davon überzeugen, daß die Schule als Institution von einem Motiv- und Einstellungsgegensatz durchzogen ist. Darin spiegelt sie die durchgehende Antinomik unserer Gesellschaft wider. Die pädagogische Ideologie unserer Gesellschaft behält das soziale Apriori der Schule als einer gesellschaftlichen Einrichtung im Rücken, sie vermag die Widersprüche des Schulwesens nicht bis zu ihrem institutionellen Kern hin zu verfolgen und verfängt sich infolgedessen in der Alternative von moralischem Appell an die Einzelnen und Vorschlag peripherer organisatorischer Reformen. Diese Institutionsblindheit der pädagogischen Ideologie zeigt sich am deutlichsten darin, daß sie die (funktionale) Erziehung der Schüler durch die Organisation der Schule selbst, unabhängig von und „vor“ allen unterrichtlichen Entscheidungen der Lehrer, nicht zu würdigen vermag. Sie kann nicht sehen, daß pädagogische Appelle und periphere Reformen an der Schulrealität scheitern müssen, weil die (funktional wirksame) Grundstruktur der Schule diesen Einflüssen entgegenwirkt. Solange sich die pädagogische Ideologie unserer Gesellschaft mit dem zentralen Widerspruch nicht auseinandersetzt, daß die von der Schule als Institution (funktional) ausgehenden Tendenzen dem deklarierten Erziehungsideal der Gesellschaft, dem Organisationszweck der Schule und den intentionalen Erziehungsmaßnahmen der Lehrer entgegenwirken und sich diesen gegenüber durchsetzen, wird ein effektiver politischer An-

stoß zur Behebung der von verschiedenen Seiten beklagten Schulschwierigkeiten und mangelhaften Leistungen der Schule nicht zu erwarten sein. (13)

Das Sichdurchsetzen solch entgegengesetzter funktionaler Faktoren ist an der schulischen Erziehung deutlich demonstrierbar. Intentional (absichtlich) geschieht Erziehung in der Schule fast ausschließlich im Zusammenhang mit Unterricht; ein nennenswerter eigener sozialer Erziehungsraum im Sinne eines breiteren sozialen Betätigungsfeldes, wie im Erziehungsheim, fehlt der Schule. Das intendierte Erziehungsziel (Erziehungsideal) der Schule ist heute besonders unter Bezugnahme auf die politische Erziehung ausgearbeitet. Die politische Erziehung soll die politische Bildung wirkungsvoll ergänzen. Aber sie hat wie diese die Tendenz, den institutionellen Gegebenheiten der Schule zum Opfer zu fallen. Das zeigt sich häufig schon in ihrer Mißinterpretation als Erziehung zu einem sittlichen Handeln oder zu einer bestimmten Gesinnung. Nur selten gelingt es den staatlichen Richtlinien, die politische Erziehung von solchen Verkennungen frei zu halten. Noch geringer sind die Chancen ihrer angemessenen Realisierung in der Schule selbst.

Denn die Schule ist als Bühne des Miteinander von Lehrern und Schülern seitens der staatlichen Schulaufsicht und der Schulträger in allen wesentlichen Hinsichten durchorganisiert. Als echte Anstalt überläßt sie den Schülern einzig die Funktion der — nicht einmal freiwilligen — Benutzung. Die konflikthafte Ordnung des schulischen Lebens ist den Schülern und den Lehrern fast ganz von oben vorgegeben. Sie kann deshalb von beiden bloß als eine äußere Ordnung erlebt werden. Die äußere Ordnung einer Zwangsanstalt kann nur aufrechterhalten werden — durch Disziplin. Für ein Betätigungsfeld politischer Interessen und Haltungen fehlt es an dem Mindestspielraum unterschiedlicher Ordnungs- und Gestaltungsmöglichkeiten und unterschiedlicher Möglichkeiten der Verantwortungsverteilung. Unter diesen Umständen kann ein Interesse der Schüler am Schicksal ihrer Schule nicht erwartet werden; ihr Desinteresse muß sogar als realistische Einstellung anerkannt werden. Wo Kinder sich einer völlig vorgegebenen — noch dazu widersprüchlichen — Ordnung im wesentlichen nur einfügen haben, entstehen als einzig möglicher Ausdruck ihres Freiheits- und Selbstständigkeitsstrebens und ihrer Initiative „Disziplinschwierigkeiten“. Das ist aber bei Erwachsenen unter solchen Bedingungen nicht anders.

Der Einfluß der funktionalen Faktoren der Schule bringt jedoch nicht nur die intentionalen Erziehungsmaßnahmen der Lehrer weithin um ihre Wirkung, er bestimmt das Lehrerverhalten vielmehr so stark, daß von einem eigenen intentionalen Erziehungsbereich kaum mehr gesprochen werden kann, der Begriff der intentionalen Erziehung unter den herrschenden Bedingungen höchst fragwürdig geworden ist. Wie soll man sonst die Tatsache verstehen, daß von Lehrern „bei distanzierter Betrachtung diejenigen Verhaltensformen als ungünstig abgelehnt wurden, die sie selbst in der früheren Untersuchung überwiegend realisiert hatten: Von ihnen selten realisierte Erziehungsformen wurden dagegen in hohem Maße als geeignet bezeichnet, um Kinder in derartigen Situationen zu einem angepaßten

- (14) Verhalten zu motivieren“ (R. & A.-M. Tausch, S. 15). Der von den institutionellen (organisatorischen) Gegebenheiten einschließlich den Ausbildungsbedingungen und -anforderungen ausgehende Druck auf die Inhaber der Lehrerrolle ist derart, daß ein Spielraum pädagogisch angemessener, verantwortlicher, situationsbezogener Entscheidungen und Handlungen in der Schule nicht mehr gegeben ist. Unsere Schule teilt abwehrende (apotropäische) und austreibende (exorzistische) magische Züge mit ältesten Erziehungsritualen. Sie ist in mancher Hinsicht ein Stück archaischer Menschenbehandlung.

Literaturhinweise

- Th. W. Adorno, Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie. In: Th. W. Adorno & W. Dirks (Hg.), *Sociologica I* (Horkheimer-Festschrift). Frankfurt/M., 1955
- H. Becker, Die verwaltete Schule. In: *Kulturpolitik und Schule*. Stuttgart, 1956
- S. Bernfeld, Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Wien, 2. A., 1931
- B. Brecht, Flüchtlingsgespräche. Frankfurt/M., 1961
- O. G. Brim, Soziologie des Erziehungswesens. Heidelberg, 1963
- E. Buxbaum, Massenpsychologie und Schulklasse. *Z. f. psychoanal. Päd.* 10 (1963), 215
- L. Caruso, Soziale Aspekte der Psychoanalyse. Stuttgart, 1962 (Vgl. *Das Argument* Nr. 28; S. 60)
- J. L. Child, Socialisation. In: G. Lindzey (ed.), *Handbook of Social Psychology*. Cambridge (Mass.), 1954
- E. Homburger (Erikson), Psychoanalysis and the Future of Education. *Psychoanal. Quart.* 4 (1935), 50. Deutsch: *Z. f. psychoanal. Päd.* 4 (1930), 201
- E. H. Erikson, Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart, 2. A., 1961
- O. Fenichel, The Means of Education. *Psychoanal. Study of the Child* 1 (1945). Deutsch: *Z. f. psychoanal. Päd.* 9 (1935), 117
- S. Freud, Massenpsychologie und Ich-Analyse. Ges. Werke 13. 4. A., Frankfurt/M., 1963
- E. Fromm, Der Staat als Erzieher. *Z. f. psychoanal. Päd.* 4 (1930), 5
- E. Fromm, Beitrag in: M. Horkheimer (Hg.), *Studien über Autorität und Familie*. Paris, 1936
- H. Hartmann, The Application of Psychoanalytic Concepts to Social Science. *Psychoanal. Quart.* 19 (1950), 385
- H. Heckel, Schulrechtskunde. Berlin, 1957
- W. Hochheimer, Zur Tiefenpsychologie des pädagogischen Feldes. In: J. Derbolav & H. Roth (Hg.), *Psychologie und Pädagogik*. Heidelberg, 1959
- W. Hochheimer, Über Schwererziehbarkeit in unserer Zeit. *Z. f. Heilpäd.* 1960, 437 und 485
- W. Hochheimer, Zur Problematik von Jugendpsychologie und Jugenderziehung in unserer Zeit. *Die deutsche Schule* 54 (1962), 267
- H. Müller-Bek, Das Berufsmilieu des Volksschullehrers. *Psyche* 12 (1958), 50
- T. Parsons, Psychoanalysis and the Social Structure. *Psychoanal. Quart.* 19 (1950), 371
- Th. Reik, Die Pubertätsriten der Wilden. In: *Das Ritual*. Wien, 1928
- H.-E. Richter, Eltern, Kind und Neurose. *Psychoanalyse der kindlichen Rolle*. Stuttgart, 1963
- S. Scheidlinger, *Psychoanalysis and Group Behavior*. New York, 1952
- M. Schmideberg, Erziehung und Gesellschaftsordnung. *Imago* 18 (1932), 245
- R. & A.-M. Tausch, *Erziehungspsychologie*. Göttingen, 1963. (Vgl. auch die darin zitierten Einzeluntersuchungen.)
- F. H. Tenbruck, *Jugend und Gesellschaft*. Freiburg, 1962
- R. Weiß, *Psychoanalyse und Schule*. (Sammelbericht). *Z. f. psychoanal. Päd.* 10 (1936), 321
- H. Zulliger, *Horde, Bande, Gemeinschaft*. Stuttgart, 1961

1978 ERSCHEINEN

Reformpädagogik

A. Rang/B. Rang-Dudzik: Zur Alternativlosigkeit der westdeutschen Alternativschulkonzepte – B. Rang-Dudzik: Zur Kritik an der Reformpädagogik in der SBZ und in der frühen DDR (1945–1956) – G. Rückriem: Sieben Thesen über organisierte Willkür und willkürliche Organisation – A. Hopf: Kritik situationsdidaktischer Ansätze im Vorschulbereich – H. Karl/K. Wanner: Reformpädagogik und außerschulische Jugendbildungsarbeit – J. Held: Visuelle Kommunikation und Kunstgeschichte – J. Hoffmann: Visuelle Kommunikation: kulturelle Sozialisation?



Berufspädagogik

M. Ehrke: Berufspädagogik als arbeitsorientierte Sozialwissenschaft – P. Faulstich: Das Persönlichkeitsproblem und die Berufspädagogik – J. Dikau: Berufliche Weiterbildung als arbeitsorientierte Erwachsenenbildung – M. Mende/W. Quitzow: Technik und Naturwissenschaft im Unterricht – M. Kipp/G. Miller: Berufserziehung im Dritten Reich.

U. Holzkamp-Osterkamp: Erkenntnis – Emotionalität – Handlungsfähigkeit

P. Keiler/V. Schurig: Einige Grundlagenprobleme der Naturgeschichte des Lernens.

Fragen des Arbeiterbewußtseins: F. Deppe / R. Kühnl (Thesen); U. Holzkamp-Osterkamp (Tagungsbericht)

Diskussion: H. Gottschalch: Probleme der Motivationstheorie in der „Kritischen Psychologie“; B. Uhrig: Natürlichkeit und Gesellschaftlichkeit in U. Holzkamp-Osterkamps Bedürfniskonzept. U. Holzkamp-Osterkamp: Erwiderung

F. Haug / W. v. Treeck / Th. Waldhubel: Zum Stand der Arbeitswissenschaft in der BRD (Erhebung)

100 Jahre Sozialistengesetz
Besprechungen



Jeder Band 240 S., 15,50 DM, Schüler und Studenten 12,-; (im Abo: 13,-/10,-). In jedem Jahr erscheinen ca. 10 Argument-Sonderbände. Auswahl-Abo (3 Bände nach Wahl): 39,- DM (Stud. 30,- DM) zzgl. Versandkosten. Gesamt-Abo: alle Bände zum Abo-Preis, ohne Versandkosten.

DAS ARGUMENT

Zeitschrift für Philosophie
und Sozialwissenschaften

- 70 Kritik der bürgerlichen Geschichtswissenschaft (I)
- 71 Argumente für eine soziale Medizin (III)
- 72 Probleme der Ästhetik (IV) / Literatur- und Sprachwissenschaft
- 73 Probleme der Produktivkraftentwicklung (I)
- 74 Fragen der marxistischen Theorie (IV)
- 75 Kritik der bürgerlichen Geschichtswissenschaft (II)
- 76 Entwicklungstendenzen der politischen Ökonomie in der DDR
- 77 Widerspiegelungstheorie und Ideologiekritik / Fragen der marxistischen Theorie (V)
- 78 Argumente für eine soziale Medizin (IV)
- 79 Kapitalistische Entwicklung und koloniale Unterentwicklung – Genese und Perspektive / Probleme der Entwicklungsländer (VII)
- 80 Schule und Erziehung (V)
- 81 Widerspiegelungs-Diskussion / Streitfragen materialistischer Dialektik (I)
- 82 Beiträge zu Theorie und Praxis des Sozialismus
- 83 Zur Kritik sozialwissenschaftlicher Theorien
- 84 Zum Verhältnis von Logischem und Historischem / Streitfragen materialistischer Dialektik (II)
- 85 Widerspiegelungs-Diskussion / Streitfragen materialistischer Dialektik (III)
- 86 Klassenkämpfe in der BRD / Die Arbeiterklasse im Spätkapitalismus
- 87 Faschismus – Entstehung/Verhinderung. Faschismus-Theorien (VII)
- 88 Naturwissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Interessen (I)
- 89 Anti-Psychiatrie – Konservative Gehalte radikaler Entwürfe / Argumente für eine soziale Medizin (VI)
- 90 Widerspiegelungs-Diskussion: Literatur- und Kunsttheorie / Streitfragen materialistischer Dialektik (IV)
- 91 Diskussion von Verhaltenstherapie und Gruppendynamik / Kritische Psychologie (I)
- 92 Widerspiegelungs-Diskussion: Praxis / Streitfragen materialistischer Dialektik (V)
- 93 Umwelt – Zum Verhältnis von Gesellschaft und Natur
- 94 Antworten auf Althusser
- 95 Sprachwissenschaft und Sprachunterricht
- 96 Naturwissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Interessen
- 97 Marxismus und Kritische Theorie
- 98 Sozialismus-Diskussion (I)
- 99 Faust-Diskussion
- 100 Ideologischer Klassenkampf / Sozialismus-Diskussion (II)
- 101 Beiträge zur materialistischen Soziologie
- 102 Sozialismus-Diskussion (III)
- 103 Ideologischer Klassenkampf (II)
- 104 Staat und Krise
- 105 Sozialismus-Diskussion (IV)
- 106 Staat und Ideologie
- 107 Gewerkschafts-Diskussion (I)
- 108 Sozialismus-Diskussion (V)
- 109 Gewerkschafts-Diskussion (II) / Hochschulpolitik und Rechtsentwicklung
- 110 Psychiatrie und Herrschaft / Fragen der Philosophie (I)

ARGUMENT- SONDERBÄNDE AS

Gesamtverzeichnis

- AS 1/1 Argument-Reprint 1–17
- AS 1/2 Argument-Reprint 18–21
- AS 2 Gewerkschaften im Klassenkampf. Die Entwicklung der Gewerkschaftsbewegung in Westeuropa
- AS 3 Vom Faustus bis Karl Valentin / Der Bürger in Geschichte und Literatur
- AS 4 Entwicklung und Struktur des Gesundheitswesens / Soziale Medizin (V)
- AS 5 Hanns Eisler
- AS 6 Zur Theorie des Monopols / Staat und Monopole (I)
- AS 7 Projekt Automation und Qualifikation. Band I: Automation in der BRD
- AS 8 Jahrbuch für kritische Medizin. Band 1
- AS 9 Gulliver. Deutsch-Englische Jahrbücher, Band 1
- AS 10 Massen / Medien / Politik
- AS 11 Brechts Tui-Kritik
- AS 12 Lohnarbeit, Staat, Gesundheitswesen / Soziale Medizin (VII)
- AS 13 Kritik der Frankreichforschung. Handbuch
- AS 14 Humanisierung der Lohnarbeit? Zum Kampf um die Arbeitsbedingungen
- AS 15 Kritische Psychologie (II)
- AS 16 Probleme der materialistischen Staatstheorie / Staat und Monopole (II)
- AS 17 Jahrbuch für kritische Medizin. Band 2
- AS 18 Gulliver. Deutsch-Englische Jahrbücher, Band 2: Landeskunde als Kulturwissenschaft
- AS 19 Projekt Automation und Qualifikation. Band II: Entwicklung der Arbeitstätigkeiten und die Methode ihrer Erfassung
- AS 20 Argument-Register 56–100
- AS 24 Angewandte Musik 20er Jahre

Programm 1978

- AS 21 Schule und Erziehung (VI): Reformpädagogik und Berufspädagogik
- AS 22 Gulliver. Deutsch-Englische Jahrbücher, Bd. 3: USA im Jahre 201
- AS 23 Massen / Kultur / Politik
- AS 25/26 Habermas – Darstellung und Kritik seiner Theorie von Burkhard Tuschling. Doppelband
- AS 27 Jahrbuch für Kritische Medizin. Band 3
- AS 28 Forum Kritische Psychologie (III)
- AS 29 Gulliver. Deutsch-Englische Jahrbücher, Band 4: Die roten 30er Jahre
- AS 30 Soziale Medizin (VIII): Geschichtsschreibung der Kritischen Medizin. Arbeitsmedizin. Gesundheitspolitik
- AS 31 Projektgruppe Automation und Qualifikation. Band III: Theorien über Automationsarbeit
- AS 32 Gesellschaftsformationen in der Geschichte

Einzelpreis AS 2–12. AS 20: 18,50. Studenten 15.– DM
Einzelpreis für alle anderen AS: 15,50 DM. im Abo 13.– DM
Schüler und Studenten 12.– DM. im Abo 10.– DM
Auswahl-Abo (3 Bde. der Jahrgangsproduktion): 39.– DM (Stud. 30.– DM) zzgl.
Versandkosten. Gesamt-Abo aller Bände zum Abo-Preis, ohne Versandkosten.

Argument-Vertrieb · Tegeler Str. 6 · 1000 Berlin 65