

Burkhard Müller

Psychoanalytische Pädagogik und Sozialpädagogik

Die Psychoanalytische Pädagogik und die Sozialpädagogik sind gegenwärtig eher entfremdete Schwestern, die sich wenig zu sagen haben. Ich lasse dahingestellt, ob es beide als wissenschaftliche Disziplinen strenggenommen überhaupt gibt. Was es gibt, sind Diskussionszusammenhänge, wie sie sich etwa in den unterschiedlichen Kommissionen und Arbeitsgruppen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft widerspiegeln. Diese Diskussionszusammenhänge nehmen kaum aufeinander Bezug; wenn überhaupt, dann in eher pauschalen Vorwürfen, in denen der komplementäre Verdacht eine große Rolle spielt, man wolle gesellschaftliche Probleme zu psychologischen oder zeitlos-anthropologischen umdeuten, oder umgekehrt, man wolle soziologisch reflektierte Emanzipation ohne anthropologischen Tiefgang betreiben. Ich selber fühle mich ein wenig als Grenzgänger zwischen diesen Diskursen (vgl. Müller 1985, 1986, 1987).

Das Bild der Schwestern, der benachbarten Wissenschaftsprovinzen, ist natürlich eine unzureichende Analogie. Psychoanalytische Pädagogik mag man immerhin als einen kohärenten wissenschaftlichen Gegenstand mit eigener Tradition, wenn auch mit unscharfen Grenzen, identifizieren. Dieser Gegenstand besteht darin, die Relevanz der Psychoanalyse für pädagogische Handlungsfelder theoretisch und praktisch auszuloten. Sozialpädagogik hat – wenn man nicht auf die Natorpsche Gleichsetzung von Sozialpädagogik mit allgemeiner Pädagogik zurückgreifen will – keinen einheitlichen wissenschaftlichen Gegenstand, sondern gewinnt ihre Identität aus dem Bezug auf einen Beruf, für den sie ausbilden soll. Dieser Beruf hat, wie seine Begründerinnen, insbesondere Richmond und Salomon, betonten, gerade darin seine Besonderheit, daß er keiner besonderen wissenschaftlichen Perspektive verpflichtet sei (vgl. Salomon 1927, 6), sondern den ganzen Menschen in seiner Situation im Blick haben müsse. Sozialpädagogik müsse deshalb – unter Anleihe bei allen dafür hilfreichen Wissenschaften – eigene Handlungsmodelle und eine eigene Wissenschaft der sozialen Arbeit entwickeln.

Tatsächlich sind wir aber von einer solchen Einheit wissenschaftlicher Grundlegung und kohärentem Berufsbild weit entfernt. Das Verhältnis von Sozialpädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik kann deshalb nur bestimmt werden, wenn die Relevanz beider Diskurse für eine gemeinsame Bezugsgröße geklärt wird. Als solche bieten sich die Handlungsfelder an, auf die beide bezogen sind. Jedoch ist die Aufgabe allein deshalb schon nicht ohne weiteres zu bewältigen, weil das Spektrum sozialpädagogischer Handlungsfelder eine gewaltige Spannweite hat: von Kleinkindererziehung bis hin zur Altenbetreuung, von Freizeitpädagogik bis Resozialisation, von familienersetzender Erziehung bis zu spezialisierten beratenden bzw. therapeutischen Diensten, die sozialstaatliche Leistungs- bzw. Mängelverwaltung nicht zu vergessen.

So wenig deshalb mit einer wissenschaftssystematischen Verhältnisbestimmung von Psychoanalytischer Pädagogik und Sozialpädagogik weiterzukommen ist, wenn dabei die Handlungsbedingungen jeweiliger Berufsfelder außer Betracht bleiben, so wenig ist das Problem schon gelöst, wenn man die Notwendigkeit einer Synthese beider Perspektiven für ein einzelnes jener Handlungsfelder – z. B. für die Heimerziehung (vgl. dazu Reiser/Trescher 1987) – erwiesen hat. Eine solche »kasuistisch« gewonnene Synthese, wie sie ja auch die großen Praktiker einer psychoanalytisch orientierten Sozialpädagogik, wie Aichhorn, Bettelheim, Redl u. a. auf je spezifische Weise entwickelt haben, kann uns Sozialpädagogen schon aus einem pragmatischen Grund nicht genügen. Wir sind gezwungen, mehr oder weniger für die ganze Spannweite der o.g. Handlungsfelder auszubilden, da sich eine Steuerung der Berufseinmündungen durch Spezialisierung der Ausbildungen als zunehmend illusorisch erweist (vgl. Rauschenbach 1987). Nicht nur, aber auch deshalb ist die Frage nach den Elementen einer die Einheit der Vielfalt stiftenden Theorie der Sozialpädagogik nach wie vor aktuell – und ebenso die nach dem Stellenwert der Psychoanalyse in einer solchen Theorie.

Zu letzterem will ich im folgenden vier Ansätze skizzieren, die sich auf vier Konzepte dessen, was der psychoanalytische Beitrag zur Humanwissenschaft in seinem Kern ist, zurückführen lassen:

1. Psychoanalyse als therapeutische und – daraus abgeleitet – auch pädagogische Methodenlehre,
2. Psychoanalyse als Methodologie eines Erkenntnisprozesses,
3. Psychoanalyse als pädagogische Anthropologie,
4. Psychoanalyse als gesellschaftstheoretisch gewendete Anthropologie.

Alle vier Dimensionen von »Psychoanalyse jenseits der Couch« (Institutsgruppe Salzburg 1984) können hier natürlich nur so weit angerissen werden, als es notwendig ist, den Typus des Einflusses zu charakterisieren, den Psychoanalyse im jeweiligen Feld auf Theorie und Praxis der Sozialpädagogik nimmt. In abschließenden Bemerkungen versuche ich, meine Überlegungen der aktuellen Diskussion über die Entwicklung der sozialpädagogischen Disziplin zuzuordnen.

1.

Sigmund Freud hat bekanntlich in »Wege der psychoanalytischen Therapie« Überlegungen angestellt, wie eine Massenapplication unserer Therapie »fürs Volk« gestaltet werden könnte (vgl. G.W. XII, 192 ff.). Er meinte, man müsse dafür wohl bereit sein,

»das reine Gold der Analyse reichlich mit dem Kupfer der direkten Suggestion zu legieren« (ebd. 193). Und man müsse sie wohl mit materieller Hilfe »nach Art des Kaisers Franz Joseph« (ebd. 193) verbinden. Was Freud hier andeutet, wenn auch mit selbstironischen Untertönen, ist das, was die Sozialpädagogik herkömmlicherweise mit der Psychoanalyse gemacht hat. Sie verband die Vermittlung praktischer und vor allem pekuniärer Unterstützungsleistungen mit »Aufgaben des Führens«, wie Salomon das nannte (vgl. Salomon 1927, 60ff.). Und für letzteres verband sich vor allem mit der Psychoanalyse die Hoffnung, den Weg aus der alten, mit repressiven Mitteln arbeitenden Fürsorge zu finden, hin zu einer Menschenführung ohne Gewalt oder materielle Erpressung, die mit wissenschaftlichen Mitteln das eigene Interesse und die Mitarbeit der Klienten zu wecken vermöchte, ohne die die materielle Hilfe wirkungslos bliebe. Germain formuliert diesen Stellenwert der Psychoanalyse in der sozialpädagogischen Professionalisierung:

»Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse ermöglichen zwar, eine Situation ausführlich zu beschreiben und zu definieren, bieten uns aber nur in beschränktem Umfang Rezepte für eingreifendes Handeln. Die psychoanalytische Theorie dagegen hat uns nicht nur in reichem Maße Einsichten gegeben, sondern uns auch mit Behandlungsmethoden ausgerüstet und wurde damit dem Bedürfnis einer Berufsgruppe gerecht, die auf individuelles Helfen ausgerichtet war und dafür eine Arbeitsmethode suchte.« (Germain 1974, 32)

Hollis sprach von einer »natürlichen Brücke« (Hollis 1971, 288), die sich da zwischen sozialer Arbeit und Psychoanalyse anbiete, ohne zu bedenken, daß Ausbau und Nutzung dieser Brücke an beiden Ufern beträchtliche Veränderungen auslösen würde. Die Sozialpädagogik wurde – allen gegenteiligen Beteuerungen zum Trotz – der Eigenlogik therapeutischen Denkens unterworfen. Ihr passierte exemplarisch das, was Lorenzer als allgemeine Wirkung einer unreflektiert »angewandten« Psychoanalyse diagnostiziert: »eben wegen des unbestreitbaren Junktims zwischen praktischem Vorgehen (Therapie im Fall der Medizin) und Erkenntnisbildung medizinisiert die »angewandte« Psychoanalyse insgeheim nachdrücklich jene Wissenschaftsterritorien, die grenzüberschreitend erschlossen werden sollten« (Lorenzer 1981, 84). Umgekehrt konnte sich die Psychoanalyse über diese eroberten Territorien kaum freuen, denn: »die Psychoanalyse hat sich so selbst degradiert zu einer Hilfswissenschaft, die Persönlichkeitsbefunde als Versatzstücke ihrer therapeutischen Praxis feilbietet, statt ihre Auszeichnung als Paradigma einer neuen, nicht-nomothetischen Erfahrungswissenschaft zur Geltung zu bringen.« (Lorenzer 1981, 84)

Während die erste dieser Wirkungen unter dem Stichwort »Therapeutisierung sozialer Arbeit« auf breiter Front kritisiert wurde, ist kaum diskutiert worden, daß erst durch die zweite Wirkung, die »Verhilfswissenschaftlichung« der Psychoanalyse, jene spezifischen Legierungen entstanden, die als psychoanalytische – oder aus Derivaten der Psychoanalyse abgeleitete – »Methoden« in der Sozialpädagogik Breitenwirkung entfalteten. Halmos nennt diese im weiten Sinn psychoanalytisch orientierte Sozialpädagogik wohl zu Recht »eine abgeänderte, abgekürzte« Taschenbuchausgabe

für diejenigen Berater, die notwendigerweise sparsamer mit der Zeit umgehen müssen, als die Psychoanalytiker.« (Halmos 1972, 151)

Ohne Zweifel haben auch »echte« Analytiker, z. B. Aichhorn oder Anna Freud, an dieser »Taschenbuchausgabe« mitgeschrieben. Das heißt, sie haben über ihre eigene Praxis hinaus versucht, psychoanalytisches Wissen als Wissen zur Menschenführung an Pädagogen und Sozialarbeiter zu vermitteln. Ganz explizit geschieht das z. B. in den beiden Klassikern »Verwahrloste Jugend« (Aichhorn 1951) und »Psychoanalyse für Pädagogen« (A. Freud 1971), die zu Standardwerken der Sozialpädagogen-Ausbildung geworden sind. Aber die Wirkung oder Ausstrahlung der Psychoanalyse auf die Sozialpädagogik ging ja weit darüber hinaus. Es ist sicher nicht zufällig, daß gerade vereinfachende Varianten und Derivate der Psychoanalyse, von der Adlerschen bis zu den heutigen sogenannten »neuen Gruppentherapien«, in der Sozialpädagogik sehr viel einflußreicher wurden, als die orthodoxe Analyse. Zum Beispiel die Transaktionsanalyse, der Strotzka bescheinigt, »eine geradezu sensationelle Vereinfachung psychoanalytischen Gedankenguts geleistet zu haben« (Strotzka 1986, 94). All diese können sich mit gewissem Recht auf Freuds Überlegung berufen, doch nur die Analyse den praktischen Bedürfnissen entsprechend mit anderen Metallen gemischt zu haben, um daraus ein wirkungsvolleres und breiter einsetzbares Instrument zu machen. Wenn es denn hilft, wer darf hier sagen: dies oder jenes sei illegitim? Die Frage also ist: Was ist das Kriterium der Mischung? Wie entsteht – um im Bild zu bleiben – eine Legierung, welche dem analytischen Moment die für sozialpädagogische Handlungsfelder unentbehrliche »Härte« verleiht? Und wie ist, andererseits, zu verhindern, daß analytische orientierte Sozialpädagogik jener Goldprinzessin im Märchen gleicht, die sich am Ende als aus Blech gefertigt entpuppt?

2.

Freud selbst nennt in der zitierten Passage als Kriterium, es müßten bei jener »Psychotherapie fürs Volk« die »wichtigsten und wirksamsten Bestandteile von der strengen tendenzlosen Analyse entlehnt« sein (Freud 1919, 193f.). Wie das zu sichern sei, sagt er nicht. Aber immerhin gibt der Begriff »tendenzlos« einen Hinweis auf ein Kriterium, das wohl Bernfeld als erster theoretisch und praktisch entfaltet hat. Er sagte, es sei nicht die besondere pädagogische Methode, überhaupt nicht ein anderes Tun, was den neuen vom alten Erzieher unterscheide, sondern die andere »primäre Affektstellung gegenüber Kindheit und Jugend«, so im Bericht zum Kinderheim Baumgarten (Bernfeld 1970, 107). Das Gold wäre demnach eine andere »Gesinnung und Einstellung« (ebd.), zu der die Psychoanalyse beitragen mag im Sinne einer Aufklärung des Gefühls, einer Erziehung der Erzieher, die aber nicht Psychoanalytische Pädagogik ist. Es sei denn, Psychoanalytische Pädagogik wäre nichts anderes als eben

dies: »In der Anleitung zur Reflexion auf die Erziehungsaufgabe Selbstaufklärung zu initiieren, als Voraussetzung und wesentliches Moment eines adäquaten Berufsbe-
wußtseins, ohne das die Berufsfunktionen im engeren Sinne später nur mechanisch
abgespult werden.« (Dahmer 1969, 17)

Das Gold, das nicht zu Blech werden darf, wären demnach nicht psychologische
Einsichten oder therapeutische Methoden der Analyse, sondern die methodische Si-
cherung dieses Momentes der Selbstaufklärung. Georges Devereux hat dieses Krite-
rium, die Aufklärung der »affektiven Verstrickung des Menschen mit dem Phäno-
men, das er untersucht« (Devereux 1967, 25) – oder behandelt – als Grundprinzip
verhaltenswissenschaftlicher Methodologie formuliert und darin die eigentliche kop-
ernikanische Wende der Psychoanalyse gesehen: »Tatsächlich ist das unerhört Neue
an der Psychoanalyse nicht die psychoanalytische Theorie, sondern der methodolo-
gische Standpunkt, daß die Hauptaufgabe der Verhaltenswissenschaft die Analyse der
Auffassung des Menschen von sich selber sei.« (Devereux 1967, 25) Dieser Stand-
punkt ermöglicht z. B., die eigene Angst des Forschers vor neuer Erkenntnis zu ana-
lysieren und so als Erkenntnisquelle zu nutzen (vgl. Müller 1986, 432f.). Bernfeld
formuliert den selben methodologischen Standpunkt eher in Begriffen einer Wissen-
schaftsethik denn einer Epistemologie: »Tatsachengesinnung« (Bernfeld 1971, 13),
für deren Ermöglichung Psychoanalyse einen zentralen, wenn auch keineswegs ex-
klusiven Stellenwert hat. Nicht Handlungswissen und Handlungsregeln vermittelt
hier die Psychoanalyse so sehr, als vielmehr Respekt vor »Entwicklungsatsachen«
(vgl. Bernfeld 1934, 6) und Entwicklungsschicksalen, und damit, praktisch gewen-
det, Respekt vor den »Grenzen der Erziehung«. Bauriedl hat vor einiger Zeit densel-
ben Standpunkt als Maxime einer verallgemeinerten therapeutischen Praxeologie for-
muliert: »Sich nicht verwenden lassen, den anderen nicht verwenden« (Bauriedl 1980,
48), eine Formulierung, die sicher nicht zufällig Anklänge an die goldene Regel hat.
Gemeint ist aber weit mehr als eine triviale ethische Maxime. Gemeint ist »Gegen-
übertragungskontrolle« in weitem Sinne des Begriffs, die als kritischer Maßstab an
alle denkbaren therapeutischen und sonstigen Interventionsstrategien anzulegen wä-
ren (vgl. Müller 1985, 79ff.).

Das anderen Metallen untermischte Gold der Analyse wäre geschützt davor, zu Blech
zu werden, weil und sofern es, wie Lorenzer postuliert hat, nur paradigmatisch als
Modellfall einer von diesem Standpunkt aus operierenden Erfahrungswissenschaft in
andere Bereiche übertragen würde, nicht aber in ausgewählten Versatzstücken zur
Hilfswissenschaft für ihr selbst fremde Zwecke gemacht. In jedem Fall wäre dann die
Psychoanalyse – in welcher Form auch immer angeeignet – *nur eine* methodische
Möglichkeit und keineswegs eine Garantie, diesen Standpunkt zu sichern. Es gäbe
auch andere Wege dafür. Erdheim und Nadig haben z. B. von der ethnologischen
Feldforschung behauptet, sie sei in dieser Hinsicht ein methodisches Äquivalent zur
Lehranalyse (vgl. Erdheim/Nadig 1979, 125).

Offenkundig ist diese Einmischung des analytischen Momentes – nicht als Hilfswis-
senschaft sondern als Form der Entfaltung selbstreflexiver Kompetenz – in den unter-

schiedlichsten sozialpädagogischen und – allgemeiner noch – sozialberuflichen
Handlungsfeldern, die wichtigste Breitenwirkung der Psychoanalyse geworden. Die
Bemühung darum, im Interventionsprozeß die Autonomie der Klienten zu sichern
(auch gegen eigene, bewußte oder unbewußte Tendenzen zur Manipulation, sei es der
Berater, sei es der Klienten selbst) und die methodische Sicherung dieser Bemühungen
durch Supervision, Balint-Gruppen, Fortbildungen u. ä., sind zum Angelpunkt pro-
fessioneller Feldentwicklung in vielen der o.g. Handlungsbereiche von Sozialarbeit/
Sozialpädagogik geworden (Müller 1985, 105 ff.).

3.

Man kann allerdings in dieser Entwicklung eine nicht unbedenkliche Einseitigkeit
sehen. Denn diese Akzentuierung des »nicht-manipulativen«, des »emanzipatori-
schen« (Bauriedl) Momentes der Intervention in nicht-therapeutischen Settings
könnte mit dazu beitragen, daß sich Sozialpädagogik, wie ihr Bittner vorgeworfen hat,
allzusehr darauf kapriziert, emphatisch die Autonomierechte des Individuums zu
proklamieren, statt ihr eigentliches Geschäft zu betreiben, nämlich »Kinder und Ju-
gendliche (insbesondere gefährdete Kinder und Jugendliche) zu brauchbaren Men-
schen zu erziehen« (Bittner 1985, 614). Bittner geht davon aus, daß zwar Erziehung
auch die Aufgabe habe, »Frei-Räume« zu verschaffen, in denen »Seele wachsen kann«
(vgl. Bittner 1985, 626), daß aber mit dieser Aufgabe Sozialpädagogik ihre Grenzen
schon überschreite (vgl. Bittner 1985, 627); wobei Bittner nicht bestreitet, daß auch in
sozialpädagogischen Handlungsfeldern »Individualpädagogisches«, »Seelenpflegen-
des« geschehen könne.

Wie fragwürdig eine Unterscheidung immer sein mag, die das »Freiräume schaffen«
und die »Erziehung zur sozialen Verlässlichkeit« (Bittner 1985, 621) auseinanderreißt,
so ist doch der Hintergrund von Bittners Überlegung bedenkenswert. Kann es genü-
gen, so scheint er zu fragen, wenn sich die Sozialpädagogik von der Psychoanalyse
eine methodisch gesicherte Situationsethik der Intervention holt, wo sie doch mehr
haben könnte? Nämlich eine anthropologische Fundierung der Intervention, d. h.
eine anthropologische Fundierung der Werte, für die in der Intervention Partei ergrif-
fen wird.

Die Notwendigkeit einer solchen Fundierung läßt sich unter zwei Gesichtspunkten
begründen. Der eine ist der zuletzt von Thomas Olk (1986) entfaltete Tatbestand, daß
sozialpädagogisches Handeln nicht hintergebar vor ein »doppeltes Vermittlungs-
problem« (Olk 1986, 182) gestellt ist: Es muß zum einen die Bearbeitung der in der
Person selbst liegenden Leidensquellen (um den zu engen Begriff der Neurose zu
vermeiden) mit der »kommunikativen Verarbeitung hiermit verbundener Sinnpro-
bleme« (Olk 1986, 182) vermittelt werden. Dies kann durch die oben skizzierte »be-

ziehungsanalytische« Arbeit nach dem Prinzip »sich nicht verwenden lassen, den anderen nicht verwenden« geschehen. Zum anderen »geht es (2.) um die Versöhnung von sozialer Kontrolle verstanden als Durchsetzung einer Norm gegen einen Normbrecher, unter Rückgriff auf Machtressourcen (negative Sanktionen) einerseits und Hilfe, verstanden als Unterstützung der eigenen Bemühungen des Klienten zur Wiedererlangung der Autonomie seiner Lebenspraxis (Selbststeuerungsfähigkeit), andererseits« (Olk 1986, 182).

Dieses doppelte Vermittlungsproblem läßt sich in der Tat nur dann lösen, wenn man von der Annahme ausgeht, daß der Mensch im anthropologischen Sinne ein »Geschöpf des Vertrages« (Bittner 1985) sei, d. h., daß menschliches Wachstum und Individuation nur innerhalb sozialvertraglicher Bindung und Selbstbindung – wenn auch in fruchtbarer Spannung zu den »bindenden Elementen« – nicht aber außerhalb davon, möglich sei. Ohne diese Annahme ist jene Vermittlung nur als Null-Summen-Spiel, als das in der sozialpädagogischen Diskussion landläufig das »Doppelmandat von Kontrolle und Hilfe« dargestellt wird, denkbar. So als ob »Kontrolle« immer nur auf Kosten der Lebens- und Entfaltungsmöglichkeiten von Klienten möglich wäre – und umgekehrt. Wenn es außerhalb von »sozialer Verlässlichkeit« grundsätzlich keine dauerhafte und reale Entfaltung von Lebenschancen gibt – insbesondere nicht für die benachteiligten Klienten sozialer Arbeit – dann ist die Erziehung zur Vertragsfähigkeit ein Wert, den Sozialpädagogen gerade um ihrer Klienten willen nicht zur Disposition stellen dürfen. Dies heißt allerdings nicht, daß Erziehung zur Anpassung an Unterwerfungsbedingungen, die jeglicher Fairness spotten – wofür die Geschichte der Sozialpädagogik Beispiele in Fülle bietet – gerechtfertigt wäre. Das von Bernfeld (1971) analysierte Problem der »gesellschaftlichen Grenzen der Erziehung« bleibt der Sozialpädagogik erhalten.

Der andere Gesichtspunkt für die Notwendigkeit einer anthropologischen Fundierung läßt sich aus der Analyse des Verhältnisses von gesellschaftlicher Entwicklung und individuellen Lebensentwürfen gewinnen, wie sie etwa von Beck (1986) in seinem Konzept der »Risikogesellschaft« entfaltet worden ist. Von Kardorff (1987, 126 ff.) hat diesen Zusammenhang unter dem Stichwort »veränderter Alltag als Herausforderung der Psychologie« thematisiert. Es geht um eine Herausforderung, die für sozialpädagogische Handlungsfelder gleichermaßen wie für Therapien aller Richtungen gilt. Kardorff formuliert sie in der These: »Die in den letzten Jahren verstärkt verspürten Erosionen der sinnstiftenden Elemente gesellschaftlicher Alltagserfahrungen und Deutungsmuster lassen die Psychologie (und die Sozialpädagogik, B.M.)... selbst zum Projektionsfeld des heillos zerrissenen Alltags werden.« (Kardorff 1987, 126) Die These besagt, daß die in psychosozialen Berufen tätigen Personen zunehmend mit der Erwartung konfrontiert werden, selbst Quellen der »knappen Ressource Sinn« (Habermas) zu erschließen, Orientierung zu geben; und/ oder sie setzen sich selbst unter solchen Erwartungsdruck. So oder so gilt es, die Frage beantworten zu können: »Was ist human?« (Bittner 1984).

Bittner formuliert das Problem, das sich dabei aufzutut: »Ebenso wie bei der anthropo-

logischen Frage nach dem Wesen des Menschen führt auch bei der ethisch-lebenspraktischen Frage nach der Humanität als der »menschengemäßen« Lebensform die Pluralität der Aussagen zu deren wechselseitiger Aufhebung: Welche Humanität – welcher Humanismus soll es sein?« (Bittner 1984, 408) Dieses Problem betrifft das Verhältnis von Psychoanalyse und sozialer Arbeit in besonderer Weise. Der größere Erfolg der Psychoanalyse-Derivate (z. B. die Schulen von Carl Rogers, Ruth Cohn u. a.) in sozialpädagogischen Handlungskontexten, verglichen mit der bescheidenen Breitenwirkung der orthodoxen, »tendenzlosen« Analyse, leitet sich gewiß nicht nur aus der größeren Handlichkeit ab, sondern auch aus der größeren Bereitschaft solcher Ansätze, ethisch-anthropologische Orientierung, ein »Menschenbild«, anzubieten. Dieser Aspekt betrifft übrigens nicht nur die Varianten der »Angewandten Psychoanalyse«. Ähnliches ließe sich etwa von der sogenannten »Kritischen Sozialarbeit« sagen (vgl. z. B. Braun/Gekeler 1984; Bader 1985). Der Erfolg dieses methodisch eher konventionellen Konzepts bei vielen Sozialpädagogen scheint mir darauf zurückzuführen, daß auch hier eine Lösung jener sozialpädagogischen Orientierungskrise versprochen wird, diesmal auf der Grundlage einer von Leontjew und der »Kritischen Psychologie« entwickelten marxistischen Anthropologie.

Es wäre also zu fragen: Wie soll ausgerechnet die psychoanalytische Anthropologie einen Beitrag leisten, welcher der Sozialpädagogik aus der Sinnkrise jenes »heillos zerrissenen Alltags« heraushilft? Steht sie nicht, wie Bernfeld meinte, gerade dafür, daß man »Führerrolle« und »Forschertum« nicht gleichzeitig für sich beanspruchen kann (Bernfeld 1970 III, 703)? Aus dieser Sicht wäre eine zum Zweck der Wertorientierung »angewandte Psychoanalyse« ein noch schlimmeres Unding, als die o.g. psychoanalytische Hilfswissenschaft. Dieser Einwand muß in der Tat als Barriere stehenbleiben gegen alle moralisierenden Umdeutungen der psychoanalytischen Anthropologie zum »zeitlosen Menschenbild«.

Bittner aber wendet diesen Einwand ins Positive. Aus seiner Sicht besteht der psychoanalytische Beitrag zur pädagogischen Anthropologie geradezu darin, daß sie anleitet, aus der »Zerrissenheit des Alltags«, die er beschreibt als »das ständige Auspendeln zwischen Banalität und Verrücktheit« (Bittner 1984, 417) nicht auszusteigen, sondern dieses Auspendeln als lebenslange Aufgabe zu begreifen. »Dehumanisierend wäre dann jede Tendenz, den Menschen eine falsche Eindeutigkeit und Einheitlichkeit einzureden und ihre Zerrissenheiten zu pathologisieren.« (Bittner 1984, 417) Gerade der Beitrag der Psychoanalyse zu einer humanen Sozialpädagogik – human für ihre Adressaten, wie für ihre Handlungsträger – ist in dieser Richtung zu suchen. Ihr Beitrag zur Überwindung des Null-Summen-Spiels von Hilfe und Kontrolle bestünde aus dieser Perspektive eben darin, daß sie gegen die eindeutigen Lösungen mißtrauisch macht. Die Erziehung zum Sozialvertrag, auch »unter Rückgriff auf Machtressourcen« und die Unterstützung der »Bemühungen des Klienten zur Wiedererlangung der Autonomie seiner Lebenspraxis« (s.o.) miteinander zu vermitteln, kann demnach nur demjenigen gelingen, der tiefere Einsicht in die Ambivalenz dieser Lebenspraxis seines Klienten – ebenso wie seiner eigenen – hat; und der damit leben

Selbstgedacht: P. P. kann und soll gegen eindeutige Lösungen
Zielobjekt P. P. mit humanen Methoden vermitteln, wofür es aufzulösen
indem es die eigene Natur einmündig in Ambivalenz
der Lebenspraxis des Klienten + seiner eigenen

...d. der damit leben kann → Es ist notwendig, mit Zerrissenheit
leben.

kann, anders gesagt: der zwischen Banalität und Verrücktheit seines beruflichen Alltags balancieren kann. Auch unter diesem Aspekt gilt: Psychoanalytische Theorie und Selbsterfahrung ist ein Weg zu solcher Balance, aber nicht notwendig der einzige.

4.

Gegen dieses Modell einer anthropologischen Vertiefung der Sozialpädagogik durch psychoanalytische Einsicht kann allerdings der zu Anfang genannte Generaleinwand ins Feld geführt werden, wonach Sozialpädagogen vermeiden sollten, gesellschaftliche Probleme zu Persönlichkeitsproblemen umzudeuten. Der Verweis auf die Ambivalenzen menschlicher Existenz, auf die Notwendigkeit, mit der Zerrissenheit zu leben, könnte ja dazu führen, die Bedingungen auszublenden, die Menschen sozial-unverträglich handeln lassen und die sie hindern, um die (Wieder-)Erlangung autonomer Lebenspraxis zu kämpfen.

Einen Beitrag zur psychoanalytischen Anthropologie, der als Antwort auf diesen Einwand gelesen werden kann, hat Mario Erdheim (1984) vorgelegt. Erdheim entwickelt im Kontext der ethnopschoanalytischen Schule von Georges Devereux eine Theorie der Adoleszenz, die sich zwar nicht als Konzept pädagogischer Anthropologie versteht, wohl aber im Sinne der begrifflichen Unterscheidung Bernfelds (Bernfeld 1971, 49ff.) als Konzept einer Anthropologie der Erziehung gelesen werden kann. Ich fasse dieses Konzept in vier Punkten zusammen:

a) Es macht, anknüpfend an Freuds Konzept einer zweizeitigen Sexualentwicklung und an den Gedanken, daß dies eine der Bedingungen für höhere Kulturentwicklung, wie für die Neigung des Menschen zur Neurose sei (vgl. Erdheim 1984, 275) – die Adoleszenzdynamik, neben der frühkindlichen Entwicklung, zum zweiten Angelpunkt der menschlichen Onthogenese. Dabei wird Adoleszenz als die anthropologische Basis gesellschaftlicher Veränderung und Dynamik begriffen, so wie die fraglose institutionelle Gebundenheit des Menschen – Erdheim greift hier Gehlensche Gedanken auf – ihre onthogenetischen Wurzeln in der frühen Kindheit hat. In der Adoleszenz entscheidet sich demnach erst endgültig das Drama der Individuation, wie der Sozialvertrags-Fähigkeit; freilich in einem Prozeß der Revitalisierung frühkindlicher Erfahrungen, als »Verschmelzung von Erinnerung und Erwartung zu einem ganzen, das wir Erfahrung nennen« (Gadamer, zit. nach Erdheim 1984, 297). Dies kann defizitär verlaufen:

»Wo die Erwartungen völlig von den Erinnerungen durchdrungen sind und Erfahrungen nur als Wiederholungen erlebt werden, haben die Fixierungen den Verlauf der Adoleszenz gebremst; wo hingegen die Erwartungen sich ganz von den Erinnerungen gelöst haben, ist während der Adoleszenz die Identitätsbildung mißlungen.« (Erdheim 1974, 297)

b) Erdheim versteht dieses Adoleszenzdrama aber nicht als zeitlose anthropologische Konstante, sondern als gesellschaftlich und insbesondere herrschaftlich überformten Prozeß. Die Summe der »sozialen Tatsache Erziehung« (vgl. Bernfeld 1971, 49ff.) wird hier primär hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Adoleszenzdynamik analysiert:

- entweder als Stillstellung und affektive Rückbindung gesellschaftlicher Partizipationswünsche an familiäre Zugehörigkeit in traditionellen Gesellschaften – gebündelt in den Initiationsriten dieser Kulturen (vgl. Erdheim 1984, 248ff.);
- oder als widersprüchlicher Prozeß von Zulassen und zugleich Kanalisieren und gewaltsamem Abblocken dieser Dynamik in Kulturen wie der unseren, die sowohl auf die Innovations- und Anpassungsfähigkeit, als auch auf die Unterwerfungsbereitschaft und Lenkbarkeit ihrer Mitglieder angewiesen ist (vgl. ebd., 296ff.).

Erdheim verknüpft hier Devereuxs Konzept des gesellschaftlich Unbewußten mit dem Programm der analytischen Sozialpsychologie, die Verankerung von Herrschaftssicherung in den Individuen zu analysieren. Anders aber als die Frankfurter Schule und ihre heutigen Nachfolger macht Erdheim die »gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit« nicht an der gesellschaftlichen Einwirkung auf die familialen Sozialisationsprozesse der frühen Kindheit, sondern am gesellschaftlichen Umgang mit Adoleszenz fest (vgl. ebd., 282f.).

c) Die konkreten Wechselwirkungen von gesellschaftlich zugelassener Adoleszenzdynamik und ihrer Bearbeitung und Brechung analysiert Erdheim auf der Folie des Bernfeldschen Modells der »gestreckten Pubertät« (vgl. Erdheim 1984, besonders 316ff.). Er benutzt das Modell aber nicht wie Bernfeld als Idealtyp bürgerlicher (im Gegensatz zu proletarischer) Adoleszenz, sondern gleichsam als Modell des »Vertragsrahmens«, den unsere Gesellschaft ihren Heranwachsenden – zumindest dem Anschein nach – generell anbietet:

- einerseits Chancen, Räume und Zeit für Selbstentwürfe, für die Reaktivierung kindlicher Größenphantasien, für Ich-bezogene Entfaltung von Sexualität (das berühmte Eriksonsche psychosoziale Moratorium),
- andererseits Chancen für die Erprobung der Fähigkeit, Phantasien in kulturelle Möglichkeiten umzusetzen, Gelegenheit, etwas zu bewirken und Gelegenheit, Kränkungen zu verarbeiten und damit zugleich Gelegenheit zur Arbeit an einem realitätstüchtigen Ich-Ideal.

Erdheim formuliert in psychoanalytischen Begriffen und zugleich als Produkt unserer Gesellschaft jene Voraussetzung, deren (zumeist implizite) Unterstellung seit Schleiermacher die Grundlage aller Modelle pädagogischer Autonomie als Entfaltung der Dialektik von »Eigenthümlichkeit« und »Tüchtigkeit« bildet (vgl. Schleiermacher 1983, 27ff.). Diese Voraussetzung ermöglicht, wo sie Realitätsgehalt hat, die Auseinandersetzung zwischen und tendenzielle Verschmelzung von Prozessen, in denen »Seele wachsen kann«, mit jenen Prozessen, die Sozialvertrags-Fähigkeiten entwickeln und ausdifferenzieren; bis zu den Höhen postkonventioneller Moral.

d) Erdheims Intention zielt aber nicht primär auf die psychoanalytische und kulturtheoretische Fundierung einer solchen »pädagogischen« Anthropologie der Adoleszenz. Er will vielmehr das entwickelte, eigentümliche, kreative, ichstarke etc. Individuum nicht nur als ein gesellschaftlich mögliches zeigen, sondern zugleich zeigen, wie das Bedürfnis, ein solches Individuum zu werden, gesellschaftlich deformiert und gebrochen wird. Er konstruiert dafür drei idealtypische Adoleszenzverläufe, die systematisch produzierte Abweichungen von jenem Modell des Möglichen abbilden.

Den ersten Abweichtungstyp nennt Erdheim »eingefrorene Adoleszenz«, der die Auseinandersetzung zwischen kulturellen Möglichkeiten durch Fixierung auf die familiären Bindungen abwehrt: »Das Individuum erfährt die Anfechtungen der sozialen Ordnung als eine Bedrohung für seine psychische Struktur.« (Erdheim 1984, 318) Mit dem zweiten Typ der »zerbrochenen Adoleszenz« beschreibt Erdheim ein hedonistisches aber defizientes Ich-Ideal, das hohe Identifikation mit wechselnden sozialen Rollen ermöglicht. Die Allmachts- und Größenphantasien der Adoleszenz werden nicht durch Abwehrmechanismen unterdrückt, sondern gleichsam »zerbrochen« (Erdheim 1984, 318); die »Identifikation mit der Rolle« (Parin) bietet fremdgesteuerte Befriedigungsmöglichkeiten, welche das Ich entlasten (vgl. Erdheim 1984, 319ff.). Trotz ihres defizitären Charakters sind diese beiden Typen von Adoleszenzverläufen gesellschaftlich funktional im Unterschied zum dritten Typ, den Erdheim »ausgebrannte Adoleszenz« nennt (Erdheim 1984, 321 ff.). Hier kommen die durch die Triebentwicklung angeheizten Größenphantasien voll zum Zug. »Was ausbrennt, ist das, was die Adoleszenz zur »zweiten Chance« macht, d. h. vor allem die Fähigkeiten, auch als Erwachsener an der Kultur teilzunehmen, sie zu bewahren und weiter zu entwickeln.« (Erdheim 1984, 321)

Man kann, wie gesagt, Erdheims Ansatz als Versuch verstehen, eine Theorie der Adoleszenz im Sinne der Bernfeldschen Definition von Erziehung zu entwerfen: als »die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache« (vgl. Bernfeld 1971, 51). Was ergibt sich darauf für die Frage nach dem Verhältnis von Psychoanalyse und Sozialpädagogik? Die Antwort ist, daß sich die Frage als Frage nach dem Verhältnis von zwei Disziplinen auf dieser Grundlage gar nicht mehr stellen läßt:

- Der Stellenwert der Psychoanalyse für die Sozialpädagogik ist hier nicht der einer psychologischen Hilfswissenschaft, obwohl dies Modell von Adoleszenzschicksalen durchaus auf orthodoxen psychoanalytischen Prämissen (insbesondere ihrem triebtheoretischen Entwicklungsmodell) aufgebaut ist.
- Der Stellenwert liegt auch nicht in der Sicherung des emanzipatorischen Momentes helfender Intervention, obwohl Erdheims zentrales Anliegen offenkundig ist, die Analyse der Internalisierung von Herrschaftsmechanismen als Bedingung der Möglichkeit individueller und kollektiver Emanzipation voranzutreiben.
- Der Stellenwert liegt auch nicht in der Überwindung des sozialpädagogischen Nullsummenspiels von Kontrolle und Hilfe, obwohl auch für Erdheims Modell die

Entwicklung der Spannung von sozial gebundener Realitätsorientierung und schöpferischer Freiheit schlechterdings konstitutiv ist.

Alle drei oben skizzierten Perspektiven für eine Legierung von Psychoanalyse und Sozialpädagogik klingen hier an und greifen doch zu kurz, weil Erdheim – wenn auch so nicht beansprucht – de facto eine sozialwissenschaftliche Theorie der Sozialpädagogik selbst entwirft. Er begrenzt diese zwar auf eine Theorie der Adoleszenz. Aber weil er Adoleszenz als Selbstentwurf im Spannungsfeld zwischen familiengeprägtem jeweiligem Schicksal und gesellschaftlicher Verantwortung und Bearbeitung jenes Selbstentwurfes thematisiert, kann er gar nicht umhin, zugleich Metatheorie der Sozialpädagogik zu betreiben. Denn wenn die anthropologische Auszeichnung der Adoleszenz darin besteht, daß sie lebensgeschichtlich der exemplarische Ort ist, an dem das Zusammenspiel von familienbedingt-individuellem Selbstentwurf und gesellschaftlichen Chancen eingefädelt oder verspielt wird, dann ist eine ins Praktische gewendete Adoleszenztheorie zugleich Modellfall für jegliche sozialpädagogische Theoriebildung. Denn auch dieser muß es ja notwendig um die Schnittpunkte subjektiver und objektiver Bedingungen gehen, unter denen in unserer Gesellschaft »Wachstum von Seele«, wie Chancen zum »brauchbaren Menschen« ermöglicht und genutzt, versagt und verspielt werden. Wo aber bleibt dabei die Psychoanalyse?

Sie ist bei diesem Verständnis von Sozialpädagogik offenkundig nicht ausgeschlossen, sondern integrierender Bestandteil eines wissenschaftlichen Selbstverständnisses von Sozialpädagogik selbst. Die These, Erdheims Ansatz als einen genuin sozialpädagogischen zu verstehen, ist ja kein willkürlicher Eingemeindungsversuch. Sie läßt sich sichern durch Verweis darauf, daß dieser Ansatz vor allem auf den von Bernfeld bereiteten Boden aufbaut, insbesondere auf den für Bernfeld zentralen Theoremen der »gestreckten Pubertät« und dem Theorem des »sozialen Ortes der Neurose« (vgl. Erdheim 1984, besonders 313). Bernfeld hat m.E. mehr Anspruch darauf, als der eigentliche Begründer einer Wissenschaft der Sozialpädagogik zu gelten, als irgend ein anderer Autor dieses Jahrhunderts; auch wenn er im aktuellen sozialpädagogischen Diskurs über weite Strecken eher als Säulenheiliger denn als der behandelt wird, welcher der Sozialpädagogik die entscheidenden wissenschaftlichen Standards gesetzt hat. Bernfeld geht offenkundig davon aus, daß eine wissenschaftliche Pädagogik (und Sozialpädagogik) gar nicht möglich ist, wenn sie nicht bereit ist, ihren Gegenstand mit psychoanalytischen (und mit sozialwissenschaftlichen) Methoden zu durchdringen. Das ist allerdings etwas gänzlich anderes, als »angewandte Psychoanalyse«. Als solche hat Bernfeld die Psychoanalytische Pädagogik verstanden und als »letzte Illusion der Pädagogik« verspottet (vgl. Bernfeld 1970 II, 469).

Im Sinne Bernfelds und Erdheims wäre daraus zu folgern: Pädagogik (gerade auch Pädagogik für »Gefährdete«) braucht Psychoanalyse (wie Sozialwissenschaft) dazu, um das, was sie tun kann, von dem, was sie nicht tun kann, unterscheiden zu lernen; sie braucht sie, um die »Grenzen der Erziehung« im je konkreten Fall bestimmen zu können, Theoreme wie »sozialer Ort der Neurose« oder »gestreckte Pubertät« sind solche Grenzbestimmungen ebenso, wie Erdheims Typologie von Adoleszenzverläu-

fen. Sie sind als Bestandteile sozialpädagogischer Theoriebildung unentbehrlich, gerade weil sie einerseits helfen können, eine »didaktische« Reduktion der sozialpädagogischen Theoriebildung zu überwinden (vgl. Hörster 1984, besonders 81 ff.); also, wie Bernfeld sich ausdrückt, geeignet sind, der Sozialpädagogik den notwendigen »Pessimismus« beizubringen bzw. den notwendigen »Respekt« vor der Eigendynamik ihres Gegenstandes, die stärker ist als die Kräfte sozialpädagogischer Intervention (vgl. Bernfeld 1934, 6); und, weil sie andererseits helfen können, die sozialpädagogische Theoriebildung von der schlechten Wahl einer psychologistischen oder soziologischen Reduktion zu befreien.

Mir kommt es hier nicht darauf an, die theoretische und empirische Fruchtbarkeit von Konzepten einer auf den Bernfeldschen Erziehungsbegriff (nicht den Pädagogikbegriff) aufgebauten Sozialpädagogik zu diskutieren. Ich möchte vielmehr nur auf die Programmatik verweisen, die in ihnen angelegt ist. Sie ist von Bernfeld am systematischsten in seinem »Entwurf zu einem Programm« für »ein Institut für Psychologie und Soziologie der Jugend« skizziert worden (Bernfeld 1970 III, 802 ff.). Der Versuch wäre sicher lohnend, dieses Programm als einen Entwurf der am Modellfall Jugend entwickelte Systematik der Sozialpädagogik zu lesen.

5.

Ich kann diesen Versuch hier nicht unternehmen, sondern möchte zum Schluß, gleichsam aus Bernfeldscher Perspektive, die Frage nach dem Verhältnis von Sozialpädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik, die sich in eine Frage nach der sozialpädagogischen Fachentwicklung selbst gewandelt hat, auf eine aktuelle Diskussion beziehen.

Der »tonangebenden« sozialpädagogischen Diskussion ist kürzlich von Fatke und Hornstein (1987) vorgehalten worden, sie habe sich mit einer Konzentration auf Fragen nach der »gesellschaftlichen Funktion der Sozialpädagogik« und auf Fragen »professionellen Handelns« (vgl. Fatke/Hornstein 1987, 590) in Gefahr begeben, ihren »pädagogischen Kern« und damit ihre »disziplinäre Identität« zu verlieren, weil sie »die konkrete Lebenswelt von Personen, an die sich sozialpädagogische Hilfe richtet, und das Pädagogische an der Sozialpädagogik« (Fatke/Hornstein 1987, 591) vernachlässigt habe.

Unterstellt, dieser Vorwurf trafe zu – was hier zu prüfen nicht die Absicht ist – so wäre die Hinwendung der Sozialpädagogik zur Psychoanalytischen Pädagogik zumindest eine der Möglichkeiten, solchen »Desideraten« Genüge zu tun. Eine solche Öffnung der sozialpädagogischen Diskussion scheint auch mir sehr erstrebenswert zu sein. Nur wäre, wenn der Einfluß der Psychoanalyse im hier diskutierten Sinne gesucht würde, und wenn das als ein Beitrag zur Wiedergewinnung des »pädago-

gischen Kerns« der Sozialpädagogik zu werten wäre, nicht mehr recht zu verstehen, wieso der Mangel der Sozialpädagogik gewesen sein soll, »den Schwerpunkt mehr auf die Bedingungen pädagogischer Prozesse und pädagogischen Handelns als auf diese selbst gerichtet« zu haben (vgl. Fatke/Hornstein 1987, 591). Denn es geht doch bei allen hier diskutierten Ansätzen »Psychoanalytischer Pädagogik« – mit Ausnahme des Hilfswissenschaftskonzeptes – gerade um die Aufklärung der »Bedingungen« pädagogischer Prozesse und pädagogischen Handelns, aber gerade nicht um die systematische Erfassung und/oder Instrumentierung dieses Handelns selbst. Wohl geht es um die Frage, ob es gelingt, »auch außerhalb des klassischen psychoanalytischen Settings die jeweilige pädagogische Situation professionell zu strukturieren und zu einem fördernden Dialog zu gestalten« (Leber in Reiser/Trescher 1987, 16). Aber gerade dies ist nicht möglich, wenn die pädagogische Situation als beherrschbares Setting behandelt wird, sondern nur, wenn pädagogische Handlungsmöglichkeiten in der Reflexion auf »Grenzen der Erziehung« erschlossen werden. Man könnte also der »tonangebenden« Sozialpädagogik wohl vorwerfen, sie habe sich nicht hinreichend, oder nur einseitig an soziologischen oder politischen Fragen orientiert, um jene Bedingungen gekümmert und deshalb den »pädagogischen Kern« verfehlt. Aber mit Bernfeld wäre darauf zu insistieren, daß Pädagogik nur durch die Aufklärung ihrer Bedingungen und Grenzen die Dignität einer »Wissenschaft von den Erziehungstat-sachen« (Bernfeld 1970 III, 803) zu gewinnen vermag – und eben nicht durch die Konzentration auf »das Pädagogische«.

Auf derselben Linie wäre auch das Monitum anzugehen, daß die sozialpädagogische Diskussion zu sehr das »professionelle Handeln« (Fatke/Hornstein 1987, 590) und zu wenig die »Sicht der Betroffenen« (ebd., 591) im Visier habe. Eine Rückbesinnung auf die psychoanalytischen Wurzeln der Sozialarbeitswissenschaft müßte hier Abhilfe schaffen. Denn dies muß ja nach allen diskutierten Ansätzen der Prüfstein des psychoanalytischen Beitrages zum sozialpädagogischen Handeln sein, ob er hilft, »die »Betroffenen« als »Subjekte« ihrer Lebensgeschichte mit ihren je individuellen Bedürfnissen, Problemen, Erwartungen in den Vordergrund zu rücken.« (Fatke/Hornstein 1987, 591) Geht es um dieses Kriterium, so kann man der sozialpädagogischen Diskussion vorwerfen, sie habe zu wenig oder nur einseitig die Bedingungen ausgearbeitet, die instandsetzen oder hindern, Betroffenen behilflich zu sein, als »Subjekte ihrer Lebensgeschichte« zu handeln. Man kann aber schlecht behaupten, dazu sei eine Abkehr von der Frage nach dem »professionellen Handeln« angesagt. Denn dies ist die Frage nach der professionellen Qualität sozialpädagogischen Handelns.

Literatur

- Aichhorn, A.
1925 Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Bern
⁴1957
- Bader, K.
1985 Viel Frust und wenig Hilfe. Weinheim
- Bauriedl, Th.
1980 Beziehungsanalyse. Frankfurt
- Beck, U.
1986 Risikogesellschaft. Frankfurt
- Bernfeld, S.
1934 Die psychoanalytische Psychologie des Kleinkindes. *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 8, 6–16
- 1970 Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse Bd. I-III. Frankfurt
- 1971 Sisypchos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt
- Bitner, G.
1985 Der Mensch – ein »Geschöpf des Vertrages«. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 613–629
- 1984 Was ist human? *Neue Sammlung* 32, 408–421
- Braun, K.H./Gekeler, G.
1984 Objektive und Subjektive Widersprüche in der Sozialarbeit für Sozialpädagogik. Marburg
- Dahmer, I.
1969 Erziehungswissenschaft als kritische Theorie und ihre Funktion in der Lehrerbildung. *didactica* 3, 16–32
- Devereux, G.
1967 Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. München
- Erdheim, M.
1984 Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Frankfurt
- Erdheim, M./Nadig, M.
1979 Größenphantasien und sozialer Tod. Kursbuch 58, 115–128
- Freud, S.
1919 Wege der Psychoanalytischen Therapie. In: G.W. XII. London und Frankfurt
- Freud, A.
1971 Psychoanalyse für Pädagogen. Bern ⁵1971
- Germain, C.
1974 Soziale Einzelhilfe und Wissenschaft. Eine historische Auseinandersetzung. In: Roberts/Nee (Hrsg.): Konzepte der sozialen Einzelhilfe. Freiburg
- Halmos, P.
1972 Beichtväter des 20. Jahrhunderts. Zürich
- Hörster, R.
1984 Kritik alltagsorientierter Pädagogik. Weinheim
- Hollis, F.
1971 Soziale Einzelhilfe als psychosoziale Handlung. Freiburg
Institutsgruppe Psychologie der Universität Salzburg (Hrsg.)
- 1984 Jenseits der Couch. Psychoanalyse und Sozialkritik. Frankfurt
- Kannicht, A.
1985 Selbstwerden des Jugendlichen. Würzburg
- Kardorff, E. v.
1987 Veränderter Alltag als Herausforderung der Psychoanalyse. In: Bergold, I. u. a. (Hrsg.): Veränderter Alltag und klinische Psychologie. Tübingen
- Lorenzer, A.
1981 Die Anstößigkeit der psychoanalytischen Erkenntnismethode. In: Krovoza/Ottomeyer (Hrsg.): Zum Beispiel Peter Brückner. Frankfurt
- Müller, B.
1985 Die Last der großen Hoffnungen. Weinheim
- 1986 Der eigene und der fremde Alltag. *Neue Praxis* 17, 430–441
- 1987 Siegfried Bernfeld. *Die deutsche Schule*, 70–78
- Olk, Th.
1986 Abschied vom Experten. Weinheim
- Rauschenbach, Th.
1987 Diplom-Pädagogen – Ein Zukunftsberuf in der Risikogesellschaft? In: BAG-Mitteilungen, 3–13. Frankfurt
- Reiser, H./Trescher, H.-G. (Hrsg.)
1987 Wer braucht Erziehung? Mainz
- Salomon, A.
1927² Soziale Diagnose. Berlin
- Schleiermacher, F.
1966 Pädagogische Schriften I (Vorlesungen 1826). Hrsg. von E. Weniger (Neuaufgabe 1983). Frankfurt
- Strotzka, H.
1986 Entwicklung helfender Berufe. In: Kleiber, D./Rommelspacher, B. (Hrsg.): Die Zukunft des Helfens. Weinheim