

Tischer, Michael
Freud für Schüler

Pädagogische Korrespondenz (1988) 4, S. 66-75



Quellenangabe/ Reference:

Tischer, Michael: Freud für Schüler - In: Pädagogische Korrespondenz (1988) 4, S. 66-75 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-93074 - DOI: 10.25656/01:9307

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-93074>

<https://doi.org/10.25656/01:9307>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Essay

- 5 *Andreas Gruschka*
Die Öffnung der Schule und die Norm der Bildung in einer geschlossenen Gesellschaft

Kästestudie

- 22 *Ingrid Bremer*
Eine Minderheit mit Zukunft: Analphabeten in der Bundesrepublik

Das historische Lehrstück

- 33 *Klaus Mollenhauer*
Diderot und Chardin – zur Theorie der Bildsamkeit in der Aufklärung

- 47 *Andreas Gruschka*
Das Interesse an der Geschichte
Ergänzende Überlegungen zum Beitrag von Klaus Mollenhauer
mit herzlichen Glückwünschen zu seinem 60. Geburtstag

Nachgelesen und neuerschienen

- 54 *Karl-Heinz Dammer*
Die Lehren des unwissenden Meisters

Didaktikum

- 66 *Michael Tischer*
Freud für Schüler

Der Reformvorschlag

- 76 *Rüpel*
Wie das freudige Ende des Philologenstandes organisiert werden könnte

Aus dem Gestrüpp des Institutionalismus

- 87 Eine Selbstankündigung

Aus den Medien I

89 *Rainer Kühn*

Literatur als politische Bildung

Wie ein Kontrollgang durchs Feuilleton zur Zwangsernährung
des Romans »Kontrolliert« von Rainald Goetz führte

Aus den Medien II

99 *Ein Gespräch mit David, 6 Jahre*

Nachruf auf eine pädagogische Empörung

Was kommt nach den »Masters of the Universe«?

Gegen das Selbstverständliche

101 *Michael Meisel*

Verschiebungen auf dem Bildungsmarkt

Über die zunehmende Marktförmigkeit der Bildung

Bericht aus der Fremde

107 *Günter Rüdell*

Eine Krankenstation, die pädagogisiert

112 **Vermischtes**

Michael Tischer Freud für Schüler

I

In der Pädagogik findet Wahrheit erst dort statt, wo der Zwang zu ihrer Vermittlung durchbrochen ist. Unterricht ist der Ort, Didaktik das Medium der Vermittlung. Daraus kann gefolgert werden, daß die Bedingung der Möglichkeit von Wahrheits-erkenntnis in der Pädagogik im Verzicht auf jedwede Form der didaktischen Zurichtung der Unterrichtsgegenstände besteht. Adorno hat das aus der Analyse der »Tabus über dem Lehrberuf« praktisch gefolgert, wobei auffiel (s. Korrespondenz Heft 1), daß auch bei Adorno dort Widersprüche auftraten, wo er sich darauf einließ, Negatives positiv zu wenden:

»Max Scheler sagte einmal, er habe pädagogisch nur deshalb gewirkt, weil er niemals seine Studenten pädagogisch behandelt habe... Erfolg als akademischer Lehrer verdankt man offenbar der Abwesenheit einer jeden Berechnung auf Einflußnahme, dem Verzicht aufs Überreden.«

Wenn aber der Verzicht auf jede Form der didaktisch gemeinten Beeinflussung nichts daran ändert, daß der Hochschullehrer Hochschullehrer bleibt und der Student ganz so wie der Schüler Adressat einer pädagogisch intentional gemeinten Rede, dann stellt sich verschärft die Frage, was der primäre Gegenstand der Pädagogik ist: Die Wahrheit der Sache, wie sie sich in einem ernsthaften Erkenntnisgang aufsuchen läßt oder der Lernende, der sich auf der Suche nach der Wahrheit mit den Sachen auseinandersetzt.

Im Brechtschen Lehrgedicht (s. Korrespondenz Heft 3) ging es vor allem um die Frage, wie es der Lehrer mit der Erkenntnis der Wahrheit hält, ob er zuläßt, daß sie sich in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit einer Sache konstituiert oder ob sie in dem Augenblick, in dem der Unterricht beginnt, schon konstituiert ist und es nur noch darum gehen kann, wie die Schüler zur Erkenntnis kommen können. Es konnte der Eindruck entstehen, der Adressat der aufgeworfenen Frage sei direkt und primär der Lehrer, es ginge also um dessen subjektives Orientierungsmuster. Über die Frage, ob es möglich ist im Sinne Brechts oder Adornos oder... als Lehrer zu agieren, ist in der institutionalisierten Schule längst ein negatives Urteil gefällt.

Weniger als das Prinzip der Vermittlung der Wahrheit bestimmt in allen Nischen und Schauplätzen des Unterrichts pädagogisches Handeln. Die Didaktisierung der Wahrheit ist allgegenwärtig. In frühen Schulstufen tritt sie als Problem der Elementarisierung auf, in späteren unter dem Prinzip wissenschaftspropädeutischen Lernens. Die fast erwachsen gewordenen Schüler gelten der Theorie nach als zur Erkenntnis der Wahrheit befähigt. Davon legt das abbilddidaktische Prinzip des Oberstufenlehrplans Zeugnis ab. Paradox verlangt es, didaktisch auf Didaktisierung zu verzichten, denn der Unterricht habe an der Sache nichts aus pädagogischen Gründen zu vereinfachen: Allein der Aufbau des objektiven Wissens dürfe zum

Maßstab genommen werden. Direkt, nicht über den Umweg vereinfachender, damit normierender und mißverständlicher Vermittlung, soll dem Schüler der Zugang zum Wissen möglich werden.

Die Paradoxie, warum Didaktik dann noch notwendig und möglich sei, löst sich auf, wenn man mitbedenkt, daß die Rede vom Abbild der Wissenschaft unter Pädagogen ganz so ernst nicht gemeint ist. Die Sache des Lehrers ist Propädeutik, nicht schon Wissenschaft. Vor der Befähigung zur wissenschaftlichen Arbeit soll der Schüler lernen, womit es die Wissenschaft zu tun hat. Der Oberstufenlehrgang des Gymnasiums übernimmt dann die Aufgabe, in drei Jahren das zur avancierten wissenschaftlichen Erkenntnis notwendige Propädeutikwissen zu vermitteln, das zu erarbeiten es einer langen Kette von Generationen bedurfte. Damit aber tut sich ein anderer Widerspruch auf, der in der weit verbreiteten Rede der Gymnasiallehrer vom »Problem der Tiefe in der Oberflächlichkeit« zum Ausdruck kommt.

Ein Gespür für den Widerspruch ist in den neuen Fächern der gymnasialen Oberstufe weiter verbreitet als in den schon lange etablierten. Diese haben sich daran gewöhnt, entweder die Differenz zwischen wissenschaftlicher Wahrheitssuche und Unterricht als irrelevant (Deutsch) oder aber das tradierte Modell der fachlichen Sozialisation als selbstverständlich (Mathematik und Naturwissenschaften) zu betrachten. Veränderungen im Rahmen des Curriculums entstanden so oft infolge wahrgenommener Modernitätsrückstände, nicht aber, weil die herrschende Praxis der Vermittlung so wenige zu mathematischen Einsichten befähigt oder im Deutschkurs zur bildenden Auseinandersetzung mit fiktionaler Literatur. Das ist bei einem Fach wie der Erziehungswissenschaft schon deswegen notwendigerweise anders, als hier ein bis dato nicht als wissenschaftspropädeutisch und allgemeinbildend anerkanntes Fach um seine Reputation kämpft. Nur wenige Bundesländer erlauben Pädagogik als gymnasiales Unterrichtsfach, ihm geht der Ruf voraus, ein leichtes, in Meinungs-austausch sich ergehendes Fach zu sein: wenig harte Fakten und positives Wissen. Das Vorurteil erhält sich hartnäckig am Leben, obwohl wenige Lehrpläne so nahe am Korpus der Wissenschaften angelehnt sind wie das Fach Erziehungswissenschaft.

II

Das folgende Dokument entstammt einem vierbändigen, insgesamt 1250-seitigen Lehrbuch für Pädagogik und pädagogische Psychologie. Die Autoren empfehlen es für alle Oberstufenschulen, neben den Gymnasien also auch für Fachschulen für Sozialpädagogik und Fachoberschulen. Novak und seine Mitautoren heben hervor, daß sie mit ihrem »Lehrsystem« die Teilgebiete der Pädagogik und Psychologie behandeln. Befragungen bei Pädagogiklehrern aller Schulformen lassen vermuten, daß gerade das »Lehrsystem« von Novak et al. als hilfreiches didaktisches Mittel genutzt wird. Das gilt für viele Kurse in dem Sinne, daß Novaks Bücher als Grundlagenlehrwerk eingesetzt werden, in anderen Fällen greifen Lehrer gern auf sie als ergänzendes Hilfsmittel zurück. Die Psychoanalyse, um die es im Textauszug geht, wird dann nicht nur in der Form präsentiert, die Novaks Lehrsystem dafür gefunden hat, vielmehr lesen Schüler auch weitere zusammenhängende Texte, teils

aus anderen Lehrwerken, teils aus der Originalliteratur bzw. der Sekundärliteratur. Geschätzt wird das Lehrsystem gerade wegen seiner im Vergleich mit Textauszügen, aus dem originalen Freud oder aus monographischer Literatur didaktisch komprimierten und komprimierten Form. Im Durchgang durch das volle pädagogische Wissen wird jeweils das Essentielle in überschaubarer Form zusammengefaßt. Theorien werden in ihren Bausteinen didaktisch präpariert. Zentralbegriffe werden definiert, der Begriffszusammenhang der Theorie in tabellarischen Formen gestaltet. Vieles im Lehrsystem erinnert an gelungene Tafelbilder, also an die vom Lehrer graphisch gestalteten Zusammenfassungen desjenigen, was der Schüler als Kern seines Wissens mit nach Hause nehmen kann, woran er kontrollieren kann, ob er weiß, was er lernen sollte.

Unter dem Gesichtspunkt der Ökonomie der knapp bemessenen Unterrichtszeit und angesichts der Komplexität vieler Unterrichtsgegenstände vermitteln die Autoren die Sicherheit, den Überblick zu wahren und den Blick auf das Wesentliche gerichtet zu haben. Das ist gerade dort von großer Wichtigkeit, wo die Lektüre von Originaltexten bei Schülern Verwirrung stiftet: Viele Texte gelten als hermetisch, gedanklich-theoretisch schwierig, sie stecken voller Voraussetzungen, so daß die Schüler unmittelbar den Eindruck gewinnen, den Texten nicht gewachsen zu sein. Dagegen hilft das Lehrwerk von Novak. Die Texte dort sind schülerfreundlich in ihrem direkten Zugriff auf das Lernpensum. Es versammelt das als positiv gehandelte Wissen. Vermieden wird, was im normalen Lektürekurs den Unterricht belastet, die aus dem Unverstanden-Bleiben der Theorie erwachsenen Spekulationen und Auslegestreitigkeiten, die Unterricht zwar lebendig machen, am Ende aber Ratlosigkeit vermitteln, weil unklar bleibt, was gelernt werden sollte.

Novaks »Lehrsystem« mag deshalb in den Schulen beliebt geworden sein, weil es in teils extremer Form vorführt, was Didaktisierung zu erreichen vermag: Die »Freudsche Theorie der Verhaltensänderung« wird auf 13 Seiten, das »Persönlichkeitsmodell« auf 4 Seiten destilliert. Nicht, daß die 7000 Seiten Freud damit der Redundanz überführt wären, aber Novak et al. zeigen, daß man Freud einführend vorstellen kann, ohne daß man Studien der Gesammelten Werke unternehmen muß: Didaktik als Wissenschaftspropädeutik.

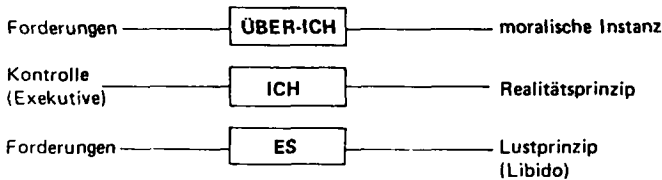
Es lohnt sich, das Destillat unter drei Fragen zu untersuchen: Ist es so, daß es weiterhin um die Sache geht, hat die Didaktik die Sache unverfälscht zusammengefaßt? Wenn Schüler und Lehrer diesen »auf Flaschen gezogenen« Freud verstanden haben, haben sie dann die Wahrheit Freuds entdeckt? Schließlich: Welches Bild vom sich bildenden Schüler hat der dokumentierte didaktische Text gleichsam inkorporiert, indem er so mit dem Lehrgegenstand verfahren ist?

Um diese Fragen zu beantworten, muß man die Texte lesen, wie sie Schüler gewöhnlich lesen, nicht wie sie Lehrer immer schon vor einer genauen Lektüre verstanden haben: Lehrer wissen in der Regel schon, worüber der Lehrtext Schüler allererst noch informieren will. Das verführt die Lehrer oft zur ersten didaktischen Todsünde, derjenigen der Sinn- und Wissenssubstitution. Sie lesen ihre didaktischen Lerntexte und verstehen sie mit dem Hintergrund- und Kontextwissen, das sie sich sowohl durch Unterricht als auch durch eigene wissenschaftliche Studien angeeignet haben. Auf diese Weise verstehen sie Texte, die ggf. aus sich heraus gar nicht

verständlich sind. Schüler verfügen meist nicht über das Wissen zur Psychoanalyse, das ihren Lehrern beim Verständnis des Lehrbuchtextes geholfen hat. Sie müssen vielmehr das Verständnis aus dem Text selbst entwickeln können. Wenn sie dabei Schwierigkeiten bekommen, bleibt ihnen nur der Weg, möglichst klug den möglichen Sinn des Textes durch Rekurs auf das Alltagswissen zu erschließen. Das setzt aber ein Selbstbewußtsein und Fähigkeit zur Sinnsubstitution voraus, die nur wenige Schüler besitzen. Lesen wir Freud aus der Perspektive der Schüler, die die Defizite der Didaktisierung nicht selbständig kompensieren können:

7.2 FREUD's Persönlichkeitsmodell

FREUD postulierte in einem sog. **Schichtenmodell** drei **psychische Instanzen**, die seiner Auffassung nach für die Dynamik menschlichen Erlebens und Verhaltens bestimmend sind:



Erklärung des Modells:

„ES“: Schicht des Unbewußten, Triebspäre (angeborene, phylogenetische Triebausstattung des Menschen: biologische Triebe wie Hunger/Durst, psychische Triebe Libido/Destruktion) = **Lustprinzip**

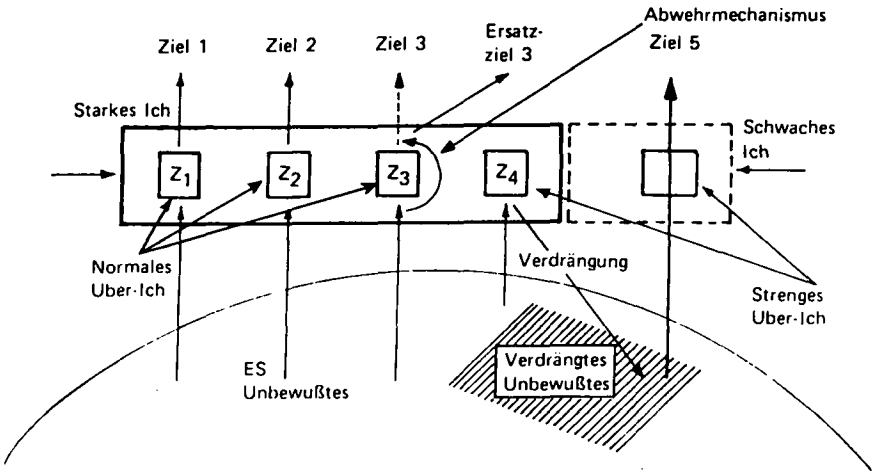
„ICH“: Schicht des Bewußtseins, Instanz der Kontrolle, der aktiven, ausführenden Zensur, der Anpassung an die situative Umweltsituation = **Realitätsprinzip**

„ÜBER-ICH“: Schicht des sog. Gewissens, internalisierte Autoritäten, deren Normen und Gebote (ontogenetisch erworben, individuell je nach Erziehungseinfluß verschieden) = **moralische Instanz**.

Die Schicht des Es und des Über-Ich bekämpfen sich ständig, dem Ich fällt dabei die unangenehme Rolle des „Schiedsrichters“ zu. Das Es meldet Triebwünsche an, die das Ich nur dann realisieren kann, wenn sie das Über-Ich nicht durch Strafan drohung verbietet (Verzicht auf Trieberfüllung wegen Strafangst, Vermeidung des sog. „schlechten Gewissens“).

Dynamik zwischen ES, ICH und ÜBER-ICH

1. Triebwünsche des Es richten sich auf bestimmte Ziele (Ziel 1,2 usw.), auf Objekte und Personen.
2. Durch das Über-Ich werden die Ziele bzw. Triebwünsche bewertet. An den Normen und Werten, die im Über-Ich vorhanden sind, entscheidet sich, ob das Ich
 - das Verhalten (Handlungen, Aktivitäten) so organisiert, daß die Triebwünsche durch angestrebte Objekte befriedigt werden;
 - das Ich die Triebwünsche verdrängen muß, weil sie der Norm des Über-Ich sehr stark widersprechen;
 - oder ob das Ich die Triebwünsche auf „Ersatzziele“ (andere Objekte oder Personen – Abwehrmechanismen) lenkt und damit die strenge Norm des Über-Ich umgeht (Ersatzbefriedigung).



Ziel 1

Libido = Wunsch nach Zärtlichkeit gegenüber der Freundin

Über-Ich = Das Objekt des Triebwunsches (Freundin) entspricht der Norm

Ich = Realisiert den Triebwunsch durch Handlungen (Zärtlichkeit), Befriedigung des Triebwunsches, Entspannung

Ziel 2

Gleicher Vorgang gegenüber anderem Ziel

Ziel 3

ES = Wunsch, einen pornographischen Film zu sehen

Über-Ich = Das Ziel des Triebwunsches ist verpönt, widerspricht der Norm

Ich = Setzt Abwehrmechanismen ein, z.B. „Alle Freunde und Bekannten haben den Film gesehen!“ (Rationalisierung)
oder das Ich sucht ein Ersatzziel, z.B. anstatt Kino eine Party besuchen.

Ziel 4

Es = Wunsch, den Chef zu schlagen (Aggressionstrieb)

Über-Ich = Das Ziel widerspricht der Norm (Strafängst)

Ich = Der Triebwunsch wird verdrängt. Die Triebenergie geht nicht verloren und wirkt dahingehend, daß man Ersatzziele sucht oder resigniert (Depression, Neurose)

Ziel 5

Es = Triebwünsche richten sich auf gleichgeschlechtlichen Partner, auf Reizwäsche usw. Sehr strenges Über-Ich, schwaches Ich, starker Triebwunsch (Perversion).

Der Text beginnt mit der Feststellung, daß Freud sein Persönlichkeitsmodell »postulierte«. Diese Feststellung ist richtig als Bemerkung zur Verfahrenslogik wissenschaftlicher Hypothesenbildung. Aus dem Blickwinkel des Schülers erhält sie jedoch eine andere Bedeutung. Das Vergangenheitstempus spiegelt die Historisierung und Relativierung des Unterrichtsgegenstandes wider: Im folgenden geht es nicht um eine »spannende« Theorie, mit der sich auseinanderzusetzen lohnt, sondern um eine klassische, und zwar *eine* von vielen: »In einer Woche haben wir Freud, in zwei Wochen wird es schon der Behaviorismus sein oder was auch immer Wissenschaftler noch postuliert haben.«

Die Haltung des Schülers gegenüber dem Unterrichtsgegenstand kann nur eine rezeptive sein: Die Fragestellung lautet nicht, *ob* man von Freud etwas lernen kann bzw. ob Freuds Theorie überhaupt richtig ist, sondern es wird dekretiert, *daß* man von Freud etwas wissen muß. Der vorweg etablierte Unterrichtsinhalt betrügt den Schüler um die Chance einer kritischen Auseinandersetzung. Anders als in der Wissenschaft ist die Richtigkeit und der Stellenwert der Theorie sakrosankt. Zwischen dem Bildungsinteresse des Schülers, Erfahrungen mit der Freudschen Theorie zu machen, und dem Interesse der Lehrbuchautoren, *eine* historische Theorie unter anderen vorzustellen, klafft von vornherein eine Lücke. Die Darstellung folgt dem Interesse der Autoren, nicht dem des Schülers.

Um den Unterrichtsgegenstand möglichst umfassend in den Blick zu bekommen, werden zahlreiche Termini der Freudschen Trieblehre eingeführt. Die formale und die materiale Erklärung seines Modells treten auseinander: Zunächst wird eine vereinfachende, dafür aber einprägsame Zeichnung geliefert, dann werden die Termini vorgestellt, zum Schluß folgt ein Hinweis, wie die Termini zu gebrauchen seien.

Die Darstellung folgt der Logik des bequemen Lernens, nicht der Logik Freudscher Trieblehre: Entgegen der Einsicht, daß es sich um ein dynamisches Modell handelt, nimmt die schematisierende Zeichnung eine Hierarchisierung vor. Das Über-Ich steht oben, weil es nun mal »über« ist, das Es ist unten etwa wie die Unterwelt in der antiken Mythologie, weil es den Bereich des tabuisierten Dunklen, der Triebe, repräsentiert. Analog dazu ist im zweiten Schema das »Verdrängte, Unbewußte« durch Schraffierung verdunkelt. Das Schema reproduziert die Mißverständnisse, die in der Freudschen *Terminologie* angelegt sind und aufgrund der Kenntnis der Theorie aufgelöst werden müßten.

Die »Erklärung des Modells« führt in drei Sätzen 15 zentrale Termini Freudscher Psychologie ein. Aufgrund der zeitlichen Begrenzung schulischen Lernens ist es eher unwahrscheinlich, daß es dem Lehrer gelingen wird, dem Schüler den differenzierten Gebrauch aller Termini zu vermitteln. Dafür teilt sich dem Schüler eine andere Erfahrung mit: In der Wissenschaft geht es anscheinend weniger um die Befähigung zum kompetenten Urteil als vielmehr um den Erwerb eines Grundvokabulars, das es erlaubt, im wissenschaftlichen Jargon mitzureden. Psychoanalyse besteht im Jonglieren mit Fremdwörtern. Hat man sich dieses Vokabular erst einmal angeeignet, ist es unterm würdigen Schutz des richtigen wissenschaftlichen Ausdrucks fast schon egal, ob man das damit zu erfassende psychoanalytische Phänomen auch tatsächlich korrekt beschreibt bzw. ob man überhaupt gelernt hat, daß man damit etwas richtig beschreiben kann. Die Formalität des wissenschaftlichen Ausdrucks gewinnt den Primat über die Sache.

Diese wird erst nach der Einführung der Termini erläutert. Dabei fällt auf, daß das, was inhaltlich wichtig wäre (die »Dynamik« der Trieblehre), nicht mit dem zuvor eingeführten Vokabular erklärt wird, welches nach der Logik der Darstellung der Schüler jetzt verstanden haben müßte. Statt dessen benutzen die Autoren das Bild vom Schiedsrichter:

»Die Schicht des Es und des Über-Ich bekämpfen sich ständig, dem Ich fällt dabei die unangenehme Rolle des ›Schiedsrichters‹ zu.«

Aufgrund des Alltagsinteresses des Schülers liegt ein Vergleich mit dem Fußballspiel nahe. Wie der Schiedsrichter beim Fußball über den Platz rennt, um den Streit der Mannschaften zu schlichten, so agiert nach dem Bild auch das Ich. Da der Schiedsrichter im Zweifelsfall entscheidet, welche Mannschaft recht hat, muß wohl auch dem Ich die Aufgabe der Entscheidung im »ständigen Kampf« von Es und Über-Ich zukommen, so »unangenehm« das für das Ich auch sein mag. Trotz aller Einsicht in die Bedeutung der Triebrepräsenzen liegt die entscheidende psychologische Kompetenz beim bewußten Ich. Ein Schüler, der sich die Sache so zurechtlegt, hat die Freudsche Trieblehre gehörig mißverstanden.

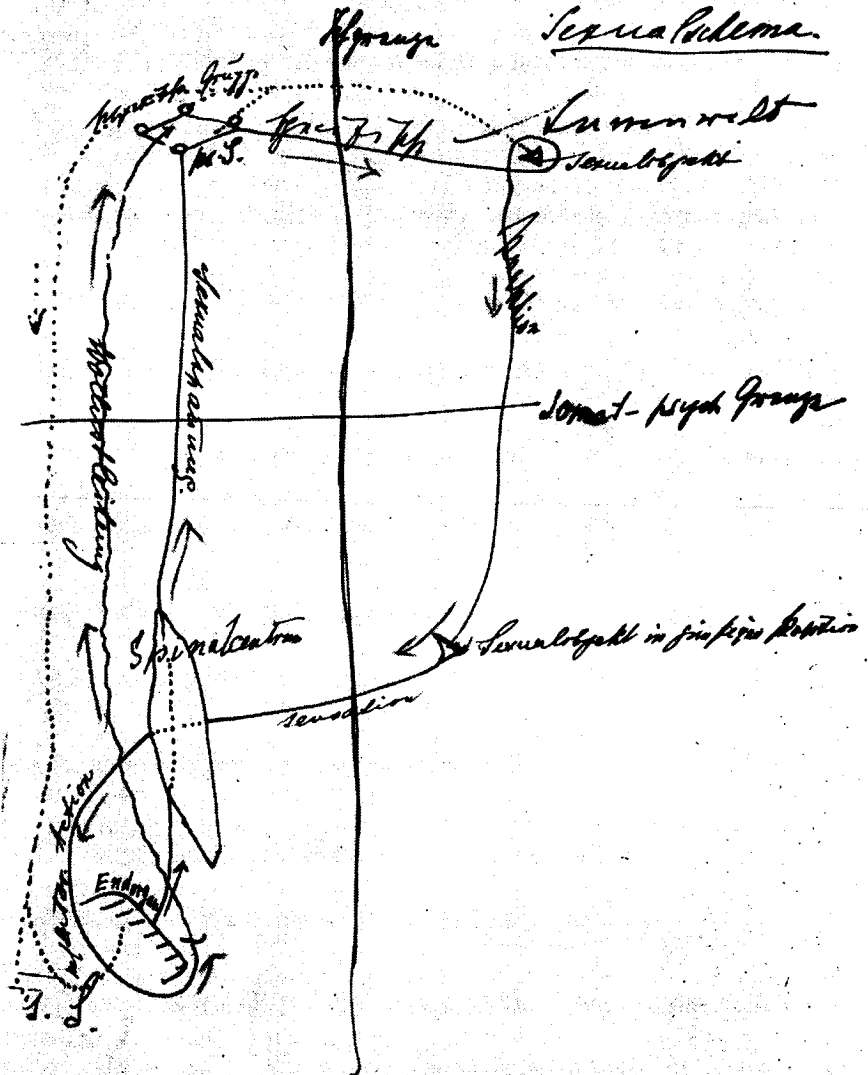
Der Darstellungsweise haftet etwas Infantiles an. Es resultiert aus der Diskrepanz zwischen dem naiven Alltagsverständnis, an das z. B. mit dem Bild vom Schiedsrichter appelliert wird und der damit nicht erfaßten Komplexität des wissenschaftlichen Gegenstandes. Gingen die Autoren davon aus, daß der Schüler durch den Unterricht tatsächlich Einsichten auf dem Gebiet der Psychoanalyse erwerben könne, so müßten sie befürchten, sich mit ihrem Vergleich beim Schüler lächerlich zu machen. Der gut gemeinte Rückgriff auf ein Beispiel, das dem Erfahrungsbereich des Schülers nahe liegt, hält diesen in Unmündigkeit. Es wird ihm nicht zugetraut, daß er die Differenz zwischen der wissenschaftlichen Dignität freudscher Psychoanalyse, deren er angeblich im Unterricht teilhaftig wird, und der Naivität der Alltagssprache (»bekämpfen sich ständig«) wahrnimmt. Die Präsentation des Textes setzt das Bild eines Schülers voraus, der es längst aufgegeben hat, den ihm abverlangten Wissensstoff auf seine Sinnhaftigkeit zu befragen. Wie ein noch nicht urteilsfähiges Kind soll er schlucken, was ihm vorgesetzt wird.

Das zweite Schema soll die Komplexität der Freudschen Lehre von den Abwehrmechanismen veranschaulichen. Im Vergleich mit dem ersten entmutigt es durch hohe Komplexität. Es simplifiziert nicht, es verkompliziert. Die verwirrende Darstellung erwächst jedoch abermals nicht aus der Sache, sondern aus dem Versuch der Autoren, die verschiedenen Funktionsweisen der Abwehrmechanismen in ein knappes Schema zu pressen. Ein Verständnis für die Dynamik der Freudschen Trieblehre wäre erst durch das fallrekonstruktive Nachvollziehen des »Triebchicksals« der Analysanden zu gewinnen. Den Mangel, daß dies in der Schule aus lernökonomischen Gründen nur ansatzweise geleistet werden kann, versuchen die Autoren durch die Entwicklung eines Pfeilsystems auszugleichen. Der Gedanke liegt nahe, daß das Pfeilsystem die Skizze ist, anhand derer der Autor die Grundzüge Freudscher Trieblehre sich selbst klar gemacht hat. Zu lernen gibt es hier weniger etwas über Freud als vielmehr darüber, wie der Autor Freud verstanden hat. Auf solche Metaüberlegungen aber wird der Schüler wohl nicht verfallen. Da ihn der Druck des umfassenden schulischen Fächerkanons dazu anhält, seine Arbeit ökonomisch zu gestalten, wäre es geradezu ungeschickt, wenn er sich die Mühe machte, die Logik des Schemas zu durchdringen. Durch die Form der Präsentation ist er gezwungen, sich eine Lernstrategie zu überlegen, die es ihm erlaubt, das partielle Nichtverstehen zu überspielen. Da die formale Abstraktheit des Schemas zum inhaltlichen Verständnis nichts beiträgt, ist das in diesem Fall gut möglich.

In bezug auf die Bildungssozialisation des Schülers drängt sich jedoch wiederum eine ihn objektiv diskriminierende Erfahrung auf, nämlich die einer Dichotomie

der Freud'schen Lehre: Einerseits gibt es den einfachen, schülergerechten Freud, repräsentiert durch die Faustregel »Über-Ich oben, Ich Schiedsrichter, Es unten«; andererseits gibt es den »Wissenschaftler« Freud, repräsentiert durch das zweite Schema, vor allem durch die verwirrend große Anzahl von insgesamt 17 Pfeilen. Ihn braucht man nicht zu verstehen. Die lernökonomische Verkürzung der Theorie auf Schemata bewirkt das Gegenteil dessen, was einen Bildungsprozeß allererst in

Das Original



Gang setzen könnte: die Anregung zum Weiterdenken. Statt der Logik der Freudschen Trieblehre nachzuspüren, wird der Schüler dazu angehalten, die Konfusion des Schemas aufzulösen. Die Erfahrung, die er dabei macht, lautet: »Wenn es wirklich kompliziert wird, muß ich passen. Das sollen die Experten für mich machen.«

Immerhin gibt die anschließende materiale Erklärung einige Hinweise zum Verständnis des Schemas. Sie ist einfacher als das Pfeilsystem, weil sie dem Schüler mit Beispielen aus dem Bereich seines Alltagsinteresses entgegenkommt. Gleichwohl: die als erste ins Auge fallende Erklärung zu Ziel 2 »Gleicher Vorgang gegenüber anderem Ziel« führt den Unsinn der Schematisierung vor Augen: Macht man sich die Mühe, dieses Ziel zu verstehen, so kommt als einzig plausibles Ergebnis heraus, daß Ziel 2 der Vergrößerung der Pfeilanzahl dient. Was das zum Verständnis der Sache beitragen soll, bleibt dunkel.

Der Rückgriff auf das Alltagsinteresse des Schülers macht erneut das Bild der Autoren vom Schüler als unmündigem Kind deutlich, in diesem Fall die alte Vorstellung vom Schüler als nicht-sexuellem Wesen. Daß der »Wunsch, einen pornographischen Film zu sehen«, nicht umstandslos dem Bereich des Es zuzuordnen ist, mag man noch hinnehmen. Daß aber das Ich daraufhin als Ersatzziel »anstatt Kino eine Party« besucht, geht an der Schülerwirklichkeit vorbei. Den Autoren scheint nicht bekannt zu sein, daß seit dem Aufblühen der Video-»Kultur« die Pornofilme nicht mehr im Kino, sondern auf eben jenen Parties gezeigt werden, die die Autoren den Schülern als »Ersatzziel« empfehlen. Ohne daß deshalb die Schüler irgendwelcher »Rationalisierungen« bedürften. Die Beispiele nivellieren die Freudsche Psychologie auf das Niveau trivialer common sense-Weisheiten, weil den Schülern ex definitione nicht zugetraut wird, dieses Niveau zu überschreiten. Damit erreichen sie weder den Sinn der Freudschen Lehre noch auch das Interesse des Schülers. Was denkt ein Schüler, der unter Ziel 5 mitgeteilt bekommt, daß die Psychoanalyse »gleichgeschlechtliche Partner« und »Reizwäsche« umstandslos gleichsetzt? Je nach Veranlagung wird er zustimmen und, künftig schulisch legitimiert, Homosexuelle für pervers halten, oder er wird günstigerenfalls lachen und Freud für verrückt erklären. Gelernt hat er in beiden Fällen nichts.

IV

Die kritische Interpretation des Unterrichtsmaterials setzt sich dem Vorwurf aus, der schulischen Wirklichkeit nicht gerecht zu werden. Empirisch geht die pessimistische Extrapolation einer »Erziehung zur Unmündigkeit« durch Schule nicht ganz auf. Kaum ein Lehrer begnügt sich bei der Gestaltung seines Unterrichts mit dem auf Flaschen gezogenen Freud. Er zieht weitere Texte zum besseren Verständnis heran, gibt erklärende Hinweise usw. Die Schüler lassen sich nicht mit Schematismen abspeisen, überschreiten das Niveau Novaks und machen sich ihren eigenen Reim, entweder in der Aneignung von ein wenig Freudscher Wahrheit oder in der abwehrenden Kritik an solcher »Wissenschaft«. Das Schulbuch gibt nicht bereits die Unterrichtswirklichkeit wieder, es eignet sich nur zur *Ergebnissicherung* nach »verständigem Eindringen« in die Freudsche Theorie.

An der oben beschriebenen objektiven Bedeutung des Lehrbuchabschnittes ändert dies jedoch nichts: Gerade weil das Lehrbuch zur abschließenden Ergebnis-sicherung dient, verhindert es die Erfahrung stiftende Auseinandersetzung mit der Sache. Eine gründliche Lektüre Freudscher Schriften ginge darauf aus, Novaks Flaschen als Flaschen zu analysieren und zu disqualifizieren. Diese sinnvolle evaluative Übung (wie gut habe ich Freud verstanden, kann ich Novak zustimmen?) unterbleibt in der Regel. Statt dessen ist das Schema sakrosankt, eben weil es als Ergebnis so wichtig ist. Das Telos des Unterrichts ist die Überprüfbarkeit von Wissen, die die Tauschakte des Unterrichts standardisiert: die reproduzierbare Prüfungsware Freud im Tausch gegen die zukünftige Hochschulzugangsberechtigung.

»Wenn du das so reproduzierst, wie es da steht, dann bist du erfolgreich, also bemühe dich darum, es so zu lernen. Dazu mußt du allen Eigensinn, alles Zweifeln und Grübeln tendenziell als unproduktive Ablenkung zurückstellen.«

Die Schule, die so vollmundig die Bildung der Schüler als ihr Ziel verkündet, zeigt in der Didaktisierung, daß sie ihnen Bildung gar nicht mehr zutraut. Sie behandelt sie objektiv wie Idioten, die die Flaschen bewußtlos leeren, weil sie nur noch die Etiketten lesen können, ohne eine Ahnung vom Inhalt damit verbinden zu müssen.

Von Schülern, die ihren Freud bereits »hatten«, kann man häufig hören, sie seien »keine Freudianer«. An der scheinbar widerspruchsfreudigen Äußerung läßt sich ablesen, was diese Schüler von der Freudschen Theorie erfahren haben: Einerseits erscheint ihnen aufgrund der fehlenden intensiven Auseinandersetzung die Psychoanalyse als ein reichlich obskures Konglomerat übertriebener Theoreme, die sich an ihrer Wirklichkeit nicht ausweisen lassen. Andererseits haben sie aufgrund ihrer Erziehung zur sozialisierten Halbbildung genügend Arroganz entwickelt, trotz mangelnder Kenntnisse eindeutig Stellung zu beziehen. Halbbildung begünstigt die Attitüde des Mitredens: Sich selbst als »Freudianer« zu bezeichnen, auch wenn man nur ungefähre Vorstellungen von der Freudschen Theorie hat, mit Kennermiene Schlagworte wie Verdrängung, Unbewußtes usw. ins Gespräch einzuwerfen, gehört zum guten Ton, den der Schüler erlernen muß, wenn er gesellschaftlich reüssieren will. Eine darüber hinausgehende intensive Auseinandersetzung braucht bzw. darf aus arbeitsökonomischen Gründen nicht geleistet werden. Im auf Flaschen gezogenen Freud manifestiert sich die Erfahrung, an die arbeitsteilig organisierte und entmündigende Gesellschaft ausgeliefert zu sein:

»Wirklich verstehen kann ich das alles nicht, wenige können damit etwas anfangen, das überlasse ich den Experten.«

Mit der Aufspaltung des Wissens in die Halbbildung und die expertokratisch verengte Fachbildung ersterben die Motive der Abgehängten, sich zu dem »empor-zuarbeiten«, was oberster Zweck pädagogischer Vernunft bleibt: Bildung als subjektiv glückende, weil der Sache gerecht werdende Teilnahme an der objektiven Kultur.