

Winterhager-Schmid, Luise
**Idealisierung und Identifikation. Psychoanalytische Anmerkungen zur
Pädagogik der Glocksee-Schule**

Die Deutsche Schule 85 (1993) 2, S. 133-140



Quellenangabe/ Reference:

Winterhager-Schmid, Luise: Idealisierung und Identifikation. Psychoanalytische Anmerkungen zur Pädagogik der Glocksee-Schule - In: Die Deutsche Schule 85 (1993) 2, S. 133-140 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-311721 - DOI: 10.25656/01:31172

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-311721>

<https://doi.org/10.25656/01:31172>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

85. Jahrgang 1993 / Heft 2

Luise Winterhager-Schmid

Idealisierung und Identifikation

Psychoanalytische Anmerkungen zur Pädagogik der Glocksee-Schule 133

Aus Anlaß des 20jährigen Bestehens der Glocksee-Schule hielt die Verfasserin einen der fünf Jubiläumsvorträge. Sie erinnert an die politischen und historischen Verankerungen dieser Alternativ-Schule in der Tradition einer gesellschaftskritischen, anti-stalinistischen, psychoanalytischen Pädagogik-Tradition und fragt danach, welche neueren Ergebnisse psychoanalytischen Denkens aus welchen Gründen keinen Eingang in die Konzeption der „Glocksee“ gefunden haben. Am Beispiel von „Idealisierung und Identifikation“ als seelischen Grundbedürfnissen von Kindern gegenüber Erwachsenen zeigt sie die Fruchtbarkeit einer gründlicheren Beschäftigung mit psychoanalytisch-pädagogischem Denken für das Verstehen von schulischen Entwicklungsprozessen.

Eckart Liebau

Schulkultur: Oberschule und Jugend Schule

Perspektiven einer jugendorientierten Bildungsreform

141

Der Verfasser stellt die vielfältig zu beobachtenden Ansätze zur Pädagogisierung der Schule als Erweiterung des Unterrichts um eine „Schule der Ästhetik“ in einen bildungspolitischen Reformhorizont. An die Stelle der dreigliedrigen, gescheiterten Versäulung des Schulwesens will der Verfasser eine neue Zweigliedrigkeit setzen. Anders als Klaus Hurrelmanns Modell der Zweigliedrigkeit sieht Liebau die Chance zu einer schulkulturellen Innovation darin, daß sich Gymnasium und Realschule – auf der Basis einer sechsjährigen Grundschule – zur „oberen Volksschule“ als einer wissenschafts- und kulturorientierten Oberschule wandeln, für das benachteiligte Schüler- und Schülerinnendrittel sollten Sonderschule und Hauptschule integrative Wege zu einer Jugend Schule gehen, in deren Mittelpunkt die Hilfe zur praktischen Lebensbewältigung verbunden wäre mit einer breiten alltagsorientierten kulturellen Orientierung.

129

Matthias Winzen

Offenheit ist nicht Beliebigkeit

Die Schule für Kunst und Theater im Kulturforum Alte Post, Neuss 157

Der Autor stellt in diesem Beitrag ein interessantes Beispiel außerschulischer jugendkultureller Bildungsarbeit vor. In Abgrenzung zur sozialpädagogischen Jugendkulturarbeit geht es im Neusser Modell der Jugendkunstschule darum, den künstlerisch-ästhetischen Prozeß ins Zentrum von Bildung und Selbstbildung Jugendlischer zu rücken. Nicht um Konkurrenz zur Regelschule geht es dabei, sondern um eine Einladung an die Regelschule, sich verstärkt zu öffnen für eine künstlerisch-ästhetische schulkulturelle Repertoire-Erweiterung. Dabei werden auch deutliche Grenzlinien zwischen Regelschule und Jugendkunstschule sichtbar, deren Sinn es sein kann, die jeweils eigenen institutionellen Konturen und Zielrichtungen klarer zu konturieren.

Astrid Kaiser

Pädagogische Frauenforschung und Schulpädagogik

173

Die Verfasserin setzt an mit dem Vorwurf gegenseitiger Ignoranz bei Schulpädagogik wie auch bei der pädagogischen Frauenforschung. Während die offiziöse Schulpädagogik an der Fiktion einer geschlechtsneutralen Definition schulischer Lernprozesse festhält, damit die geschlechtsdifferenten Modalitäten der Wirklichkeitsverarbeitung leugnet, ignoriert die pädagogische Frauenforschung den innovativen Reichtum einer auf innere Schulreform abzielenden Schulpädagogik. Aus dieser Defizitbeschreibung werden neue Gesichtspunkte skizziert, in denen künftig Schulpädagogik und pädagogische Frauenforschung in einen fruchtbaren Dialog treten könnten: Schulleben, innere Differenzierung, Gruppenarbeit sind Aspekte einer von Astrid Kaiser vorgeschlagenen Weiterentwicklung der Schulpädagogik zu einer geschlechtssymmetrischen Bildungstheorie und Didaktik.

Dieter Sinhart-Pallin

Weibliche und männliche Medienkulturen

Pädagogische Aspekte einer geschlechtsspezifischen Medienerfahrung 184

Aus allen empirischen Forschungsergebnissen zur Mediennutzung von weiblichen und männlichen Jugendlichen geht hervor, daß Mädchen sich in deutlich anderer Weise zu den neuen Medien verhalten als Jungen. Auffällig sind diese Unterschiede besonders beim Konsum von Gewaltfilmen und beim Umgang mit Computern. Der Verfasser versucht eine theoretische Aufklärung dieses Phänomens mittels des Konzepts deutender, selbsttätiger Selbstsozialisation in der Verarbeitung von Medienerfahrungen. Er referiert umfangreiches empirisches Belegmaterial zu der These, daß wir berechtigt sind, von geschlechtsspezifischen Medienkulturen zu sprechen.

Kristian Kunert

Ein Kollegium entwickelt sich

Zur Praxis der schulinternen Lehrerfortbildung

195

Die schulinterne Lehrerfortbildung entwickelt sich mit unterschiedlichen methodischen Konzepten zu einer immer wichtiger werdenden Motivationsstärkung für

innere Schlereform. Der Autor gibt in seinem Beitrag einen realistischen Einblick in seine Arbeit als Lehrerfortbildner einer Schule. Sein Erfahrungsbericht macht deutlich, mit welchem Widerstand von Seiten der Schuladministration, aber auch von Seiten skeptischer Kolleginnen und Kollegen eine Fortbildungsarbeit rechnen muß, die sich sowohl mit organisationsberaterischen wie auch persönlichkeitsbildenden Aspekten beschäftigt. Er zeigt aber auch, welche Öffnungsmöglichkeiten für eingefahrene Prozesse in gerade dieser Doppelperspektive liegen.

Friedens-AG an der IGS Göttingen
Die Schule – (k)ein Ort für Frieden?

Zehn Jahre Friedensarbeit an der Integrierten Gesamtschule
Göttingen

209

Lehrerinnen und Lehrer der Friedensgruppe an der IGS Göttingen sprachen anlässlich einer Ausstellungseröffnung zur Verleihung des Schülerfriedenspreises des Niedersächsischen Kultusministers über ihre Erfahrungen, Ziele und Hoffnungen, die Widerstände und Konflikte, die mit ihrer zehnjährigen Arbeit für eine friedliche und sensible Form des Zusammenlebens von Menschen, Gruppen und Völkern einhergehen. Erziehung zum Frieden als Erziehung zur tiefen Abneigung gegen Gewalt, als realistische Orientierung der Kinder und Jugendlichen über die Grausamkeit des Krieges; Erziehung zum Frieden als politische Erziehung für Gerechtigkeit und gegen Mißachtung von Fremdem schließt die Fähigkeit ein, Ambivalenzen zweifelnd-abwägend auszuhalten.

Dietrich Hoffmann

Intention und Funktion der pädagogischen Anthropologie
Heinrich Roths

216

Der Verfasser plädiert für die Notwendigkeit einer Renaissance der pädagogischen Anthropologie Heinrich Roths. Roth hatte sich mit seiner als Grundlegung einer pädagogisch-empirischen Entwicklungsforschung gedachten Anthropologie zwischen alle etablierten Stühle der Pädagogik gesetzt. Die Aufgeregtheiten der politischen Wende der Pädagogik machten zudem seine Rezeption zu einer Seltenheit. Der Verfasser vertritt die These: Roths Ansatz einer skeptisch-optimistischen Anthropologie könnte in einer Zeit allfälliger Ernüchterung vielleicht besseres Gehör finden und der Erziehungswissenschaft zu einer dringend benötigten gemeinsamen Perspektive verhelfen.

Christian Rittelmeyer

Schwere Knochen

Überlegungen zu einer pädagogischen Morphologie der Pubertät

230

Wenn Jugendliche ermahnt werden, sich doch ‚einmal zusammenzureißen‘, dann mag dies zwar deren guten Willen ansprechen, aber es kann ihnen sehr schwerfallen, dies physisch umzusetzen, weil ihr Körperwachstum sozusagen nicht mehr mit den vertrauten Steuerungsfunktionen übereinstimmt. – Solche Hinweise können das Verhalten der Heranwachsenden auch unter pädagogischen Gesichtspunkten verständlicher machen.

Schülerinnen und Schüler mit auffälligem Verhalten und insbesondere jene, denen die schulischen Leistungsanforderungen Mühe bereiten, fordern Lehrerinnen und Lehrer zu besonderem Engagement heraus. Dabei sollten die pädagogischen Bemühungen sich vor allem darauf richten, das „Selbstkonzept“ dieser Jugendlichen zu stützen, indem ihnen positive Leistungserfahrungen ermöglicht werden.

Neuerscheinungen:

244

- Dietrich Hoffmann und Karl Neumann (Hg.): Bildung und Soldatentum.
- Hermann Röhrs: Die Einheit Europas und die Sicherung des Weltfriedens
- Bernd Mütter und Uwe Uffelman (Hg.): Emotionen und historisches Lernen
- Andreas Helmke: Selbstvertrauen und schulische Leistungen
- Jörg Bürmann: Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung
- Sylvia Buchen: „Ich bin immer ansprechbar.“
- Horst Hesse, Arndt Fischer und Rainer Hoppe (Hg.): Kommunikation und Kooperation im Unterricht
- Manfred Büttner (Hg.): Neue Lerninhalte für eine neue Schule
- Lutz Rössner: Kritik der Pädagogik
- Gerd Hepp (Hg.): Eltern als Partner und Mit-Erzieher in der Schule
- Replik

Luise Winterhager-Schmid

Idealisierung und Identifikation

Psychoanalytische Anmerkungen zur Pädagogik der Glocksee-Schule*

Die Geschichte der innovativen schulpädagogischen Versuche, besonders wo diese Versuche in eine radikale Kritik der Lernschule mündeten, ist in unserem Lande eine der Kurzzeit-Institutionen. So ist die Glocksee-Schule schon allein deshalb eine Rarität: Hier wurde *eine* Arbeitslinie – bei allen Schwierigkeiten und Kontroversen – zwanzig Jahre lang durchgehalten und zugleich ständig verändert – das möge hoffentlich auch für weitere 20 Jahre so bleiben!

Ein Jubiläum ist immer auch eine heikle Sache; es verführt dazu, Konfliktlinien nachträglich zu glätten, weil Jubiläen auch immer Antrieb zu nachträglicher identitätsstützender Sinnsuche sind. Es ist schließlich nicht zu leugnen: daß ein Jubiläum immer auch etwas zu tun hat mit dem Älterwerden von Menschen, von deren Ideen und Idealen. Dabei sollte man aber zwei Zeitebenen auseinanderhalten: die chronologisch abgelaufene, mit Uhr und Kalender meßbare Zeit – 20 Jahre – und daneben eine andere Zeitebene. Für diese andere Zeitebene hat der Sozialphänomenologe Alfred Schütz den Begriff der „inneren Dauer“ vorgeschlagen. Jede gründlichere Erinnerungsarbeit, sofern wir auch biographisch tangiert sind, verschiebt die Zeitebenen zwischen äußerer, meßbarer Zeit und der Zeit der inneren Dauer auf seltsame Weise. Damit kommt es zu einer eigenartigen Entzeitlichung der Zeit, Bedeutsamkeiten „von damals“ schieben sich vor die aktuellen Zeiterfahrungen, manches, was vor Jahren erlebt wurde, bleibt uns präsenter und lebendiger in der Erinnerung als das, was wir gerade eben erlebt haben.

Von diesem eigenartigen „*Gedächtnis der Gefühle*“, in welchem Stimmungen, Wünsche, Frustrationen, Enttäuschungen, Wut und Liebe gespeichert sind, von dieser Zeiterfahrung mit ihrer ganzen tagtraumhaften, rückholbaren Lebhaftigkeit bezieht die Psychoanalyse ihre Vorstellungen davon, daß „Erinnern und Durcharbeiten“ der Weg sind zu einer heilenden reflexiv-affektiven Form der Selbstbegegnung. In der Psychoanalyse geschieht das meist im geschützten Raum einer wohlwollenden emphatischen Zweierbeziehung.

Einen solchen Raum finden wir hier, bei einer öffentlichen Veranstaltung, nicht vor. Hier geht es eher um die Klärung von Positionen für künftige Arbeit vor dem Hintergrund reflexiven Rückerinnerns.

Die Teilnahme an der reflexiven Erinnerungsarbeit als Basis für Zukünftiges ist deshalb auch offen für diejenigen, die nicht unmittelbar vor Ort

* Vortrag zum 20jährigen Bestehen der Glocksee-Schule am 14. 11. 1992

eigene persönliche Erfahrungen mit dieser Schule gemacht haben. Aber wer – wie ich – von außen kommt, teilt zumindest eines mit den vor Ort Betroffenen: die gemeinsam geteilte Zeitgenossenschaft einer Generation, die man heute die 68er-Generation zu nennen pflegt.

Zu den zahlreichen Chiffren, in denen die mentale Gestalt dieser Generation eingefangen ist, gehört die Chiffre der „anti-autoritären Erziehung“, eine Chiffre, die radikale Erziehungs- und Schulkritik ebenso erfaßte wie deren programmatisch-utopischen Kontrast. Letztlich ging es darum, die Möglichkeiten des aufrechten Ganges auszuloten, also für das Projekt einer Verbindung von Subjektivität mit Freiheit und mit Gerechtigkeit zu arbeiten. In dieser republikanischen Tradition steht die Glocksee-Schule.

Viele der damals mit Leidenschaft erkämpften Freiräume sind inzwischen Teil einer neuen Normalität geworden, seien es die Wohngemeinschaften, die Lese-, Spiel- und Kuschecken in vielen Grundschulklassenzimmern, seien es die Beziehungs- und Genuß-Freiheiten Jugendlicher. Vieles damals so Neue ist dem Verschleiß unterworfen, einige Folgen der damaligen produktiven Unruhe haben für uns heute ein sehr zwielichtiges Aussehen angenommen (z. B der Umgang mit Drogen). Angesichts der Entwicklung zu einer „repressiven Toleranz“ mit ihrem Sog zur Entsublimierung und Infantilisierung von Erwachsenen und Kindern scheint vielen von uns eine neue Nachdenklichkeit geboten. (Postman 1983) Mit dem Versickern des antitraditionalen Elans stellt sich für die Generation der 68er heute die Frage nach dem Wert von Traditionsbildung noch einmal ganz anders. Heute geht es darum, daß wir *unsere* Kraft zu einer republikanisch-freiheitlichen, kritischen Traditionsbildung energisch behaupten gegen Tendenzen eines Wiedererstehens nationalistischer Mythenbildung.

Aus meiner Perspektive gehört die Glocksee-Schule zu diesem Stück einer demokratischen Tradition, weil sie produktive Unruhe in die pädagogischen Eingefahrenheiten der Lernschule zu tragen wußte, weil sie Zulässigkeits-Grenzzlinien verschoben hat zum Erfahrungen-Machen im erzieherischen Umgang mit Kindern, weil sie eine Fülle streitbarer, notwendiger Bewegungen in Gang gesetzt hat, die vor allem an den Grundschulen eine neue Praxis des Schule-Machens ermöglicht haben. Das war so wohl nur möglich, weil die Glocksee-Schule immer eine staatliche Schule bleiben wollte. Freilich, diese Schule hat das politische Gesellschaftssystem keineswegs verändert, das zu erwarten hieße den Beitrag, den Pädagogik dazu leisten kann, weit überschätzen. Statt dessen hat die Glocksee-Schule einen gesellschaftlich-kulturellen Beitrag zu dem geleistet, was Thomas Ziehe „anders machen im Kleinen“ genannt hat, und oft hieß das in der Glocksee-Schule: es allzu radikal anders machen: – und sich damit dem Verwurf politischer wie pädagogischer Unvernunft aussetzen.

Wenn ich die subtile, eher leise Wirkung dieser Schule betone, so muß ich allerdings eine Einschränkung machen. In den kontrovers-produktiven Debatten um eine notwendige kindorientierte (Grund-)Schulreform ist das, worauf die Glockseepädagogik in ihrem eigenen Selbstverständnis aufbaut, der psychoanalytische Ansatz, *nicht* breit rezipiert worden. Diese Seite der „Glocksee“ wurde allgemein entweder gar nicht zur Kenntnis genommen oder rasch beiseite geschoben. Deshalb blieb diese Schule bei aller Aus-

strahlung ihrer provozierenden Impulse doch einzigartig und – nicht zuletzt aus Mangel an pädagogisch-psychoanalytischer Resonanz – wohl *auch einsam*.

Ich muß es mir versagen, ausführlicher darüber zu spekulieren, weshalb sich die etablierte Psychoanalyse in so großer Distanz gehalten hat zu diesem Schulmodell. Vermutlich war der offiziösen Psychoanalyse der dezidierte Rückgriff auf die kulturkritische psychoanalytische Tradition eines Siegfried Bernfeld oder Wilhelm Reich eher peinlich als attraktiv. Für die Zurückhaltung – oder sagen wir es offener – für den Mangel an Unterstützung seitens des psychoanalytischen Mainstreams gibt es sicher noch andere Gründe. Und das führt mich zu den drei Fragen, zu denen ich Stellung nehmen soll:

Erstens: „Warum war die kritische Rezeption der Psychoanalyse für die Anfänge der Glocksee-Pädagogik so wichtig?“ Ich denke, sie war wichtig, weil eine linke Alternativschule sich im Jahre 1972 nur durch ihre Verankerung in der kulturkritischen psychoanalytischen Tradition deutlich abgrenzen konnte von autoritären rigiden Erziehungskonzepten, wie sie in der DDR oder in der Sowjetunion unter dem Regiment des Stalinismus herausgebildet und erzwungen worden waren.

Die Traditionslinie einer humanistisch-sozialistischen Erziehungstheorie, die Theorie und Praxis der Weimarer psychoanalytischen Pädagogik, fortgeführt in der Kritischen Theorie der „Frankfurter Schule“, boten einen Orientierungs- und Deutungsrahmen für die Kongruenz von individueller Befreiungs- und gesellschaftlicher Veränderungsenergie.

Mit dem Rückgriff auf die theoretischen Vorgaben der „linken Psychoanalyse“ bestimmten die Begründer der Glocksee-Schule also vor allem ihren politischen und pädagogischen Standort in klarer *Gegnerschaft zur stalinistischen Pädagogik*. Damit verbanden sich spezifische Schwerpunkte für die Rezeption der Psychoanalyse und für ihre spezifischen Aktualisierungen. Das bringt mich zur zweiten Frage:

„Fand in den 20 Jahren Glocksee-Pädagogik eine ‚Entschärfung‘ der Psychoanalyse-Rezeption statt?“

Will man sich dieser Frage nähern, so muß man sich vorweg eine andere Frage vorlegen: *„War die Psychoanalyse-Rezeption in der Glocksee-Schule umfassend genug? Oder wurde nicht vielmehr eine umfassende Rezeption von Weiterentwicklungen der Psychoanalyse vermieden aus der Angst heraus, das könne die Glocksee-Pädagogik politisch entschärfen?“*

Solche Ängste – sollten sie unausgesprochen oder explizit mitgespielt haben bei der für mich auffälligen Selektivität der Psychoanalyse-Rezeption, solche Ängste halte ich nicht für abwegig.

Allerdings denke ich, es hätte sich für die Glocksee-Pädagoginnen und -Pädagogen lohnen können, doch mehr von der seit den zwanziger Jahren weiterentwickelten Psychoanalyse aufzugreifen, um mehr Klarheit darüber zu bekommen, was im Erziehungsprozeß geschieht an innerer Verarbeitung äußerer Realität.

Was also hätte die Glocksee-Pädagogik über die triebdynamisch-kulturkritischen frühen Konzepte hinaus aus der neueren Psychoanalyse rezipieren und was hätte ihr das nützen können? Dazu will ich einen knappen einschät-

zenden Rückblick zur Psychoanalyse-Entwicklung geben:

Die Auffassungen der psychoanalytischen Pädagogen entwickelten sich sehr unterschiedlich. Sie reichten von Wilhelm Reichs antipädagogischer Aufforderung, auf Erziehung ganz zu verzichten, über Siegfried Bernfelds Skepsis und Hoffnung auf eine Verknüpfung von sozialistischer Umwälzung mit triebdynamischer Selbstaufklärung des Erziehers in einer sozialisationstheoretisch und soziologisch erweiterten Psychoanalyse. Sie reichten bis hin zu Hans Zulligers Bereitschaft, den Erzieher oder Lehrer als Ich-Ideal, als institutionell aufgerichtetes Hilfs-Ich für die kindliche Entwicklung zu etablieren.

Abstrakter gesprochen reichten die Positionen der psychoanalytischen Pädagogen von einer *Idealisierung des Infantilen* (Ekstein) einerseits bis hin zu einer *Idealisierung des Ich-Ideals* andererseits. Der Position der Idealisierung des Infantilen entsprach eine wertende *Überbetonung* der repressiven Funktion jeder Kultur und damit auch jeder in die Kultur einpassenden Erziehung. Der Idealisierung des Ich-Ideals entsprach eine wertende *Überbetonung* der Notwendigkeit der Einführung des Kindes in den kulturellen Gesamtzusammenhang seiner Gesellschaft. Beide Positionen konnten sich mit Recht auf Freud berufen. *Beide Positionen verfehlten einen zentralen Aspekt kindlicher Entwicklung: den Aspekt der Ich-Entwicklung.*

Hatte in der Freudschen Theorieentwicklung zunächst die ödipale Krise, d.h. also die konfliktreiche Auseinandersetzung zwischen dem seelischen Ort der Triebwünsche, dem Es, und dem Ort gesellschaftlicher Normierungen, dem Über-Ich, im Vordergrund gestanden, so war seit etwa 1914 die dritte Instanz des „seelischen Apparats“, das Ich, in den Vordergrund des Interesses gerückt. In seiner Schrift „Zur Einführung des Narzißmus“ (1914) unterschied Sigmund Freud erstmal die energetische Kraft der Libido von einer „Energie der Ich-Triebe“. Damit hatte Freud die zweite Phase der psychoanalytischen Theorieentwicklung eingeleitet. Im Zusammenhang der Entwicklung des Narzißmuskonzepts veränderte Freud sein energetisches Triebmodell und sprach jetzt von einer Ich-Energie, die er auch „Interesse“ nannte. Diese Ich-Energie steht – so Sigmund Freud – im Dienste des Ichs, dessen Aufgabe es sei, zwischen den Ansprüchen der Kultur und den Triebwünschen des Es realitätsgerecht zu vermitteln. Damit war nun eine positivere Einbeziehung aller Konzepte von Lernen und Bildung in die psychoanalytische Theoriebildung möglich geworden. Freud erkannte bald, daß die Funktion des Ich sich nicht nur in Selbsterhaltungsaktivitäten erschöpfte, sondern auch in aktiven Adaptionsprozessen. Insofern das Ich des Kindes wie auch das Ich des Erwachsenen mit Anteilen von Selbstliebe (Narzißmus) operieren kann und muß, übernimmt das Ich die Rolle des Wächters über das gesamte seelische und körperliche Wohlbefinden des Kindes. Damit wurde es nun auch möglich, die Ich-Entwicklung als einen eigenen Bereich der Entwicklungspsychologie aus psychoanalytischer Sicht ernster zu nehmen. Das psychoanalytische Konfliktmodell, in dem dem Ich die Rolle des Vermittlers zwischen herandrängenden Triebwünschen und normierenden Kräften der Außenwelt zukam, wurde allerdings nicht etwa aufgehoben, sondern erweitert.

Fritz Redl gehört als Schüler Anna Freuds zur Schule der psychoanalytischen Ich-Psychologie. Diese beschäftigte sich bereits früh mit den Voraussetzungen für die Entstehung einer gesunden Persönlichkeit. Und somit war sie auch besser geeignet als die klassische triebtheoretisch fundierte Neurosenlehre Freuds, Angaben darüber zu machen, welche Elemente im Erziehungsprozeß verändert oder bewußter gehandhabt werden müßten, damit ein Kind seelische Strukturen in einer gesunden und ungestörten Weise aufbauen könne. Die psychoanalytische Ich-Psychologie und die mit ihr in enger Verbindung entstandene Strukturtheorie aber haben – soweit ich sehe – trotz ihrer viel größeren Nähe zur Pädagogik die Pädagogik bis heute viel weniger beschäftigt als die klassische Neurosenlehre Freuds. Die Neurosenlehre, in ihrem Kern die ödipale Konfliktsituation, bildet zwar auch die Grundlage der psychoanalytischen Ich-Psychologie. Es ist aber, als wenn ein Scheinwerfer mit besonders scharfem Lichtstrahl auf einen anderen Teil des psychologischen Geschehens gerichtet wird. Dieser Teil ist das Ich. Deshalb bleiben in der psychoanalytischen Ich-Theorie andere Teile des seelischen „Apparates“ (S. Freud) eher im Hintergrund. Das bedeutet aber nicht, daß sie nicht wichtig oder aus der Theorie verschwunden wären. Die ödipale Konfliktsituation wird von der psychoanalytischen Ich-Psychologie allerdings sehr viel differenzierter betrachtet, als dies in der klassischen Tribschicksalstheorie der ersten psychoanalytischen Theorieentwicklungsphase möglich war.

Ich will das am *Beispiel der Idealisierung von Lehrerinnen und Lehrern* verdeutlichen.

Aus ich-psychoanalytischer Sicht speist sich die Beziehungsdynamik zwischen Lehrern und Lehrerinnen mit ihren Schülerinnen und Schülern aus neuen Varianten der *Übertragungsliebe*. In der Übertragungsliebe werden frühkindliche Beziehungserfahrungen wiederholt, aber auch um neue Beziehungserfahrungen bereichert. Dies geschieht durch den seelischen *Mechanismus der Identifikation* mit einer nicht-elterlichen Beziehungsperson. Der Vorgang der Idealisierung, der der Identifikation zugrunde liegt, ist eine seelische Bewegung, die vom Kind ausgeht. Die Idealisierung nichtelterlicher Erwachsener, vom Kind ausgehend, gibt dem Kind die Möglichkeit, in variationsreichen neuartigen Übertragungen *in sich selbst Neues zu erleben*. Es kann diese neuen, aus den engen familialen Beziehungsgespinnsten des Wiederholungszwangs herausführenden Idealisierungen für sich selbst eigenständiger gestalten als die Beziehung zu den Eltern, denn – wenn es gut geht – sind diese Idealisierungen vorübergehend und partial, d.h. das Kind identifiziert sich mit *den* Eigenschaften einer ihm zunächst nicht völlig nahen Person, die es *sich für sich selbst aneignen* möchte. Weil die Identifikation virtuell und partial ist, ermöglicht sie dem Kind Ich-Veränderungen, die ihm zur Errichtung seines eigenen persönlichen Ich-Ideals dienen. *Damit diese Ich-Erweiterung für das Kind möglich wird, braucht es Lehrerinnen und Lehrer, die zu ihm in eine reale und gehaltvolle, lebendige Beziehung treten, und zwar als Erwachsene, besser gesagt als glaubwürdige Modelle für Erwachsensein.*

In seiner Studie „Massenpsychologie und Ich-Analyse“ verdeutlicht Freud in einer Anmerkung die große Bedeutung der Identifikation für das Entste-

hen von Einfühlungsfähigkeit (Empathie). „*Von der Identifizierung führt ein Weg über die Nachahmung zur Einfühlung, das heißt zum Verständnis des seelischen Mechanismus, durch den uns überhaupt eine Stellungnahme zu einem anderen Seelenleben ermöglicht wird*“... „Sie (die Identifizierung) hat unter anderem die Folge, daß man die Aggression gegen die Person, mit der man sich identifiziert hat, einschränkt, sie verschont, ihr Hilfe leistet“ (vgl. Massenpsychologie und Ich-Analyse 1921, Studienausgabe Bd. IX, S. 103, Anm. 2). Mit anderen Worten: die Identifikation mit denen, die uns nahe und fremd zugleich sind, leiten in der kindlichen Entwicklung das ein, was der Psychoanalytiker Winnicott später „*Fähigkeit zur Besorgnis*“ genannt hat. (Reifungsprozesse und fördernde Umwelt, 1984, S. 93ff.). Für diesen seelischen Vorgang der Identifizierung und Idealisierung zur Ich-Erweiterung kann die Kindergruppe zwar auch einen wichtigen Beitrag leisten, wie der Kognitionspsychologe Robert L. Selmann in seinen Freundschaftsstudien bei Kindern zeigen konnte. (Die Entwicklung des sozialen Verstehens, 1984). Aber die Kindergruppe bietet nur selten Anlaß zur Übertragungsliebe; diese ist ein Ergebnis aus der ödipalen Entwicklungskonstellation. Damit sie entstehen kann, müssen demnach *Eltern*-Qualitäten auf eine neue Person übertragen werden können.

Das alles steht nur scheinbar in krassstem Widerspruch zur These Siegfried Bernfelds, der die Lehrer davor warnte, ihre pädagogische Potenz zu überschätzen, wenn er warnte: „Er (der Erzieher) wiederholt den Untergang des eigenen Ödipuskomplexes am fremden Kind, an sich selbst. Er wiederholt es auch dann, wenn er scheinbar das Gegenteil all dessen tut, was ihm seine Eltern antaten.“ (Sisiphos, 1925, Reprint, S. 141)

Wovor Bernfeld warnte, das bezog sich auf einen pädagogischen Übereifer, der dort etwas „machen“ oder veranstalten will, wo die seelische Eigenbewegung des Kindes, also nur seine *psychische Selbsttätigkeit* den Entwicklungsprozeß in Gang hält. Was dabei von Bernfeld – und, wie ich denke, auch in der Glocksee-Schule – nicht genügend berücksichtigt wurde, ist dies: daß der emotionale, seelische „Mechanismus“ der idealisierenden Übertragungsliebe – Basis der Identifikation – *seine Wurzeln hat im aktiven Begehren des Kindes*, Identifikation, idealisierende Überhöhungen der „Großen“ durch die „Kleinen“ sind also ein zentraler Teil der *selbsttätigen* seelischen Bewegung der Kinder. Sie ist nicht von uns Erwachsenen strategisch machbar, allerdings können Erwachsene diese Sehnsuchtsbewegung der Kinder abwehren und damit Idealisierung verhindern.

Für die antiautoritäre Pädagogik war dieses Moment der seelischen Entwicklungsrealität der Kinder vielleicht zu brisant. Hatte man doch gerade mit eigenen schweren Entidealisierungskrisen zu kämpfen, mit einer tiefen, enttäuschten Wut auf die Generation der eigenen Eltern und Lehrer, die sich der kindlichen oder jugendlichen Idealisierung so wenig würdig erwiesen hatten. Als Erwachsene verstrickt, verletzt, desillusioniert lag es nahe, den Kindern dies nicht mehr antun zu wollen: sich idealisieren zu lassen, um dann zu enttäuschen. Aber dieser Ausweg erwies sich als eine trügerische Vermeidungsabwehr, das traurige Schicksal, das die eigenen Idealisierungen genommen hatten, blieb un bearbeitet, oft verdrängt. Die Folge waren neue Varianten des alten Konzepts Rousseauscher „Negativer

Erziehung“, in der der Erzieher *alles* für das Kind tut außer dem einen: dem Kind zu erlauben, den Erwachsenen in eine idealisierende Übertragungs-Beziehung zu verstricken.

Anders als in der Kohutschen Variante der spiegelnden, emphatischen Liebe des Erwachsenen zum Kind lege ich den Akzent auf die heftigen libidinös-narzißtischen Besetzungsenergien, die in der identifikatorischen Idealisierung sich vom *Kind* auf die Erwachsenen richten. Damit ist das Kohutsche Konzept der spiegelnd-emphatischen Liebe durchaus nicht widerlegt; es geht mir aber darum, dieses Konzept Kohuts ichpsychologisch zu erweitern. In der idealisierenden Übertragungsliebe liegt die Initiative für die auswählende, die affektive Aktivität seiner Sehnsuchts- und Liebesbewegungen (und auch seiner Enttäuschungs- und Wutbewegungen) zunächst einmal einzig beim Kind, es sind *seine* kräftigen Akte psychischer Selbsttätigkeit auf mich zu und von mir weg, die ich als Erwachsene erfahre. Die spiegelnd-emphatische Liebe, die *ich* dem Kind zu geben bereit bin (oder bereit sein sollte), legt die Grundlage für Vertrauen und sichert seelisch gesunde Entwicklung, aber diese spiegelnd-emphatische Liebe enthält auch Gefahren einer symbiotischen Verklammerung, bringt den Spiegelnden leicht in fatale Abhängigkeit vom gespiegelten Gegenüber. Worauf es mir ankommt, ist zu zeigen, daß die kindlichen Partial-Identifikationen, die das Kind *von sich aus* am bewunderten Erwachsenen auswählend vornimmt, zwar sich von außen viel mehr anfühlen wie eine abhängige Beziehung. Im inneren Erleben des Kindes aber ist die partielle und virtuelle Idealisierung von Nicht-Familienmitgliedern ein Zeichen für beginnende seelische *Autonomie*. Denn die Identifizierung strebt danach, das *eigene* Ich ähnlich zu *gestalten* wie das andere, zum Vorbild genommene.

Verstehen wir die Rolle Erwachsener für Kinder auf der Basis psychoanalytischer Ich-Konzepte differenzierter, so folgt daraus ein verändertes Umgehen mit den kindlichen Idealisierungen. *Lehrerinnen und Lehrer sollten sich zur Verfügung halten zur aktiven, vom Kind ausgehenden Idealisierung und das bedeutet: diese kindliche Aktivität sollte ihnen weder Angst machen noch sollten sie die Idealisierung des Kindes für sich selbst narzißtisch benötigen.* Denn jede Idealisierung enthält auch ein Moment der Abwehr aggressiver Regungen. Diese aggressiven Seiten zeigen sich sofort, wenn das Ideal sich nicht durchgehend „ideal“ verhält, sondern ganz real „es selbst“ ist. Nur dann aber, wenn das Ideal nicht „ideal“, sondern „real“ sichtbar bleibt für das Kind, bietet es ein entwicklungsförderndes Angebot zur Auseinandersetzung, bleibt es ein Mensch, von dem es sich geliebte Seiten „zu eigen“ macht, ohne in Abhängigkeit, in Ich-Auflösung zu geraten.

Wenn in der pädagogischen Übertragungsliebe nicht auch die ambivalenten Seiten der Beziehung sichtbar werden dürfen, dann verpflichtet die Person, die ja nur virtuell und vorübergehend idealisiert werden soll, das Kind darauf, die ambivalente Seite seines Begehrens aus der Beziehung herauszuhalten. Damit kommt etwas zum Stillstand, wird etwas abgetötet, was lebendiger Beziehungsbestandteil bleiben sollte: die Bewegung der äußeren und inneren zeitweiligen *Trennung* vom Idealisierten wird mit Schuldgefühlen belastet, und das wiederum erschwert die unbekümmerte Gestaltung der Beziehung in den Wiederannäherungsphasen.

Damit bin ich schon beim dritten Fragenkomplex:

Welche Theorieteile der Psychoanalyse sind heute für die Glocksee-Pädagogik noch wichtig?

Man spricht heute von den vier Psychologien der Psychoanalyse: die Triebpsychologie, die Ich-Psychologie, die Psychologie der Objektbeziehungen und die Psychologie des Selbstlebens (Jahrbuch für ps.an. Päd. Bd. 4, 1992, S. 227). Es geht heute nicht darum, diese vier Kernrichtungen der Psychoanalyse gegeneinander auszuspielen, sondern sie problembezogen zueinander in Beziehung zu setzen.

Aus meiner Sicht sind insbesondere die Ich-psychologischen Theorieteile der Psychoanalyse für schulische Handlungsfelder von besonderer Relevanz. Dazu gehören auch die von Anna Freud ausgehende Theorie der Abwehrmechanismen und die von Fritz Redl formulierten Ansätze zu einer Pädagogik der Ich-Unterstützung.

Will man sich ernsthaft auf diese Theorieanteile der Psychoanalyse einlassen, so bedarf es einer realistischen Einstellung zum Kind und seiner Entwicklung. Dabei sollte man sich von einer Idealisierung des Infantilen ebenso freizumachen versuchen wie von einer Idealisierung von Über-Ich und Ich-Ideal. Wer das Infantile idealisiert, dem erscheinen alle Entkulturationsanforderungen an die Kinder ausschließlich repressiv. Rousseaus These, der Mensch sei gut, so wie er aus den Händen des Schöpfers komme, und die Gesellschaft erst sei es, die ihn schlecht mache, enthält in ihrer implizierten Mythologie vom „edlen Wilden“ wenig Spielraum zur Gestaltung einer pädagogisch tragfähigen Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen. Vielleicht wäre es da sinnvoller, sich auf die Anthropologie des guten alten Pestalozzi zu besinnen. Der sah den Menschen als „Werk der Natur“, als „Werk der Gesellschaft“ und – das ist hier wichtig – als „Werk seiner selbst“. Psychoanalyse stützt sich auf die heilende Wirkung einer emphatischen Beziehung, sie lehrt uns, gesellschaftlichen Anforderungen mit abwägend-kritischer Distanz zu begegnen, sie arbeitet daran, Gefühlsblockierungen und Wiederholungszwänge aufzulösen. Psychoanalyse hilft aus Sackgassen heraus, klärt Verstrickungen (eigene und fremde) auf. Darin liegt ihre befreiende Kraft für das Subjekt: wo „Es“ oder „Über-Ich“, d. h. also, wo Trieb oder Kultur die Übermacht über das Subjekt beanspruchen, da soll „Ich“ werden. Darin liegt der anthropologische Optimismus der Psychoanalyse, ihr Programm heißt Ich-Stärkung durch gelungene Bindungs- und Ablösungsprozesse. (M. Mahler, Die psychische Geburt des Menschen, 1980)

Michael Balint hat dem Lernen eine Ich-stärkende, das Ich bereichernde Rolle zugewiesen, wenn Lernen heißt: „erfahren werden“. (1981, S. 243) Schule sollte in diesem Prozeß der Ich-Entwicklung eine „triangulierende Funktion“ übernehmen dadurch, daß sie Kindern und Jugendlichen zu kultureller Urteilsfähigkeit verhilft, wozu auch gehört, an Orten der Geborgenheit zu lernen, sich das Unbekannte, das Schwierige und Fremde in selbsttätigen Bildungsprozessen zu eigen zu machen und darin „zum Werk seiner selbst“ zu werden.

Dr. Luise Winterhager-Schmid, Privatdozentin und Akademische Rätin an der Universität Hildesheim. Private Anschrift: Rappstr. 44, 7400 Tübingen