

Die entfremdete Beratungspraxis

Zurek, Adam

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Zurek, A. (1992). Die entfremdete Beratungspraxis. *Journal für Psychologie*, 1(1), 71-81. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-8290>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Psychologie in der Berufspraxis

Die entfremdete Beratungspraxis¹

Adam Zurek

Zusammenfassung: Die psychologische Beratungspraxis wird einer Entfremdungsanalyse unterzogen; Praxischock und Ausbrennen werden als Symptome der Berufsentfremdung dargestellt und an Beispielen aus dem Berufstagebuch des Autors, der an einer Regionalen Schulberatungsstelle im Ruhrgebiet arbeitete, demonstriert. Weiterhin werden Bürokratismus im Beratungsalltag, Folgen des Leistungsprinzips in der Beratung, Potemkinsche Selbstdarstellungen der Berater/innen, Ziel-Mittel-Entfremdung und Konfliktverdinglichung sowie Tauschprozesse im Beratungsgeschehen kritisch analysiert.

Einstieg

Nach acht Jahren Schulpsychologie im Ruhrgebiet in einer Beratungsstelle, über die ich hier auch berichten will, bin ich, nun in Bremen lebend, seit über drei Jahren arbeitslos.

Auf Vorschlag des Arbeitsamtes stelle ich mich beim Deutschen Kinderschutzbund in Bremen für eine ABM-Stelle vor, ausgeschrieben als: Beratung und Therapie im Bereich sexueller Gewalt, Kindermißhandlung und -vernachlässigung. Die Stelle liegt im Steintor-Viertel, etwas Hinterhofatmosphäre; Treffen im Beratungsraum – die allgegenwärtige Videokamera verweist auf die systemisch-therapeutische Ausrichtung. Leiterin, Psychologe und Sozialarbeiterin sitzen um mich herum. Auf die Frage der Leiterin, ob und wie ich bisher mit Familien gearbeitet habe, erzähle ich, daß ich (nach der Beratung) häufig zu den Kindern nach Hause gefahren bin, mir habe zeigen lassen, wo sie spielen, Schularbeiten machen; daß ich z.B. den Vater eines Grundschülers hatte motivieren wollen, etwas mehr mit

seinem Sohn zu machen, mal mit ihm schwimmen zugehen – der Vater zog sich zurück, er hatte hinter dem Haus eine Laube, wo er ungestört sein Bierchen trinken konnte ... Die Leiterin darauf zweifelnd: „Und damit hatten Sie Erfolg?“

Das Beispiel zeigt, daß als positiv zu sehende Veränderungen von Menschen/Kindern nur noch als Ausflüsse und Effekte von speziellen professionellen Techniken gedacht werden können und auch jeweils fachsprachlich auszudrücken sind. Vielleicht hätte ich sagen sollen: Meine familiären Interventionstechniken bezogen sich, systemisch gesehen, auf Verhaltensverschreibungen, aber darüber hinaus auch auf soziale Hilfen sowie die Vermittlung verhaltenstherapeutischer Techniken.

Theoretische Versuche der Praxiskritik

(1) Erste Praxiskritik äußerte sich während der 60er Jahre an dem vorherrschenden Modell psychologischer Praxis als Anpassungsversuch des Klienten bei vorliegender Fehlanpassung. Die Helfer- und Heilerrolle

1 Gekürzte Nachschrift eines Vortrages auf dem Internationalen Kongreß der Gesellschaft kritischer Psychologen und Psychologinnen in Wien vom 14.-17. 3. 1991.

der Psychologie geriet beim Tübinger Kongreß 1968 unter Beschuß der kritischen Student/innen. „Psychologie entwickelt sich zum Machtinstrument über Hilflöse und Kinder“ heißt es da in den ersten der Tübinger Thesen (Zurek 1988, 133).

Das erste Praxiskritik-Modell bestand also in einer Ablehnung des Modells der Anpassung von Fehlanpassung.

(2) Das zweite Modell, das für mich in den 70er Jahren an Bedeutung gewann, setzte an den Leerstellen des ersteren an, ich will es das *Ersatz-Modell* psychologischer Praxis nennen: Die psychologische Praxis als Beratung und Therapie *ersetzt* den teilnehmenden Subjekten (Klienten) die ihnen in ihrer beschädigten Lebenspraxis fehlende natürliche Kommunikation, die fehlenden Kontakte, Auseinandersetzungen usw. durch ein künstliches psychologisch-technisches Repertoire von Strategien und Setting (s. a. Psychologie-Kritik-Gruppe Bochum 1981). Die Schwäche dieser Ersatztheorie wurde aber auch sehr bald deutlich: Sie kann nicht das Neue erfassen, den Surplus der psychologischen Praxis; in der psychologischen Praxis gibt es sicher sehr viel Lebens-Ersatz, sie ist auch Ersatzphänomen, aber darüber hinaus trotz all ihrer Künstlichkeit ist sie durchaus ein eigenes soziales Phänomen mit eigener sozialer Struktur.

(3) So hat mich die Unzulänglichkeit des Ersatzmodells weitergeführt zum Entfremdungsmodell psychologischer Praxis. Unter dem erlebten Praxisschock stellten sich für mich die Fragen: Was läuft da *wirklich* ab in der psychologischen Praxis hinter dieser Fassade von Lernprozessen, Interventionen, Konfliktberatungen und diagnostischem Prozedere? Was passiert auf der Hinterbühne psychologischer Beratung? Die kleinen Lügen, die Intrigen, der ganze Haß, der plötzlich z. B. im System Schule hervorbricht gegen bestimmte Schüler/innen, die Gemeinheiten der Bürokratie ...

Wie das Ersatzmodell auch, behält die Entfremdungsauffassung psychologischer Praxis die Herkunft psychologischer Prozeduren im Auge, ebenso wie die Herkunft des Entfremdeten als Gesellschaftlichem, das gleichwohl vom Subjekt selbst mitproduziert wird. Die auf den klassischen deutschen Philosophen Fichte zurückgehende Formel „von der Entfremdung und anschei-

nenden täuschenden Selbständigkeit und Übermacht des von uns Erzeugten“ (hier nach Gehlen 1983, 368) stellt das Subjekt als ein an seiner eigenen Entfremdung mitwebendes dar; Zerstörung wird so Selbstzerstörung. Die „entglittenen Produkte“ der eigenen Selbsttätigkeit (Gehlen) werden zur fremden Macht über uns. Aufhebung der Entfremdung intendiert dann den Rückgewinn der Verfügung über die fremde Macht. Entfremdungstheorie kritisiert gleichzeitig die um sich greifende Bürokratisierung und Verdinglichung als letzte, tote Stadien von Entfremdung (Lefebvre) und zweifelt damit die Möglichkeit verdinglichter, also rein technisch gedachter, Strategien zur Aufhebung der Entfremdung an.

Psycho-Karriere vom Praxis-Schock zum Burnout (Ausbrennen)

Wie es die Psychologie-Diskussion über Berufspraxis zu einem Wettlauf um zu erwerbende Kompetenzen gebracht hat – bei Breuer (1979) ist es die langdauernde „Phase der Etablierung beraterisch-therapeutischer Kompetenz“, auf dem Erneuerungskongreß im Februar 1991 in Berlin proklamierte eine Praktikerin lebenslange Therapieausbildung –, das ist als Berufsoptimismus zu enttarnen: Die Psycholog/innen wenden ihre positiven Therapie-Metaphern auf sich selber an.

Mir scheint das Gegenteil von dem suggerierten ständig schlauer, sensibler und kompetenter werdenden psychologischen Praktiker, der psychologischen Praktikerin, der Fall zu sein. Es geht eher ständig, wenn auch langsam, bergab mit dem psychologischen Subjekt in der Praxis. Dr. Zyn gewinnt die Oberhand: Immer kontrollierter, schematischer, in ihrem Erleben und Verhalten technik-überformter werden die Kolleg/innen, immer mehr Psycho-Manager und -Managerinnen. Ich will daher *Praxis-schock* und *Ausbrennen* (Burnout) als zwei sichtbare negative Pole der psychologischen Praxis, des Psycholog/innen-Daseins diskutieren, die ich als für jeden erkennbare Zeichen psychologischer Berufsentfremdung auffasse: Der *Praxisschock* beim Eintreten in die psychologische Berufspraxis als Erleben fremder Mächte, der/die Psycholog/in operiert in fremdem Land. *Ausbren-*

nen wiederum als Beleg dafür, daß die Selbstverdinglichung in der psychologischen Praxis, wo die Konstruktion *Berufs-Mensch* Realität annimmt, gerade die Engagierten trifft, die ausbrennen.

Unter dem *Praxisschock* versteht Breuer (1979), der Interviews mit Psycholog/innen aus Beratungsstellen auswertete, Eindrücke und Zustände der „Verunsicherung, Desorientierung, Hilflosigkeit und Tendenz zur Resignation“, was zu starken Gefühlen psychischer Belastetheit führe. Als einzelne Komponenten listet Breuer (1979, 138 f.) für den Praxisschock auf:

1. unerwartete Anforderungen der neuen Praxis
2. unzureichende Sozialkompetenz gegenüber Klienten
3. Widerständigkeit in der Umsetzung des Uni-Wissens
4. Machtlosigkeit gegenüber der Menge von Problemen und der Beschränktheit der Mittel.

Unter dem *Phänomen des Ausgebranntseins* wird – ich beziehe mich auf Kleiber (1986) – verstanden: ein Syndrom emotionaler Überbeanspruchung verbunden mit Abgestumpftheit, wachsendem Zynismus sowie Gefühlen persönlicher Inkompetenz.

Auch dies ist nur eine Symptombeschreibung der äußeren Oberfläche. Wie der kurze Blick auf das Berufstagebuch (BT) der ersten 90 Tage zeigt (s. u.), ist der gut sichtbare Praxisschock keineswegs nur auf Unsicherheit, beschränktes Interventionsrepertoire und starres Anwenden beherrschter Methoden zu reduzieren, wie Breuer (1979, 141 f.) vermutet.

Ich habe diese BT-Auszüge mit Studierenden der Uni Landau diskutiert und sehe aus dieser Diskussion heraus folgende Entfremdungsmomente in den BT-Auszügen:

Der Berufsbeginn: Der Praxisschock besteht nach den BT-Auszügen im Erleben des fremden Landes, Bereiches; im Erleben der Enge des Jobs, der Formalisiertheit bis in Kleinigkeiten hinein, die als Unfreiheit erlebt wird; weiterhin das Erleben der Endgültigkeit (hier in R. bis zur Pension); dabei scheint kein Platz zu sein für eigene kritische Initiative. Das psychologische Subjekt fühlt sich gewissermaßen eingeklemmt zwischen dem institutionellen Druck und den

psychologisch-wissenschaftlichen Ansprüchen.

Gleichzeitig zeigt sich in meinem BT aber auch eine Menge an Spontaneität und Engagement, das nach Veränderung ruft; Ideen wie rausgehen an die Schulen, Gruppenarbeit aufziehen etc. Ein im nachhinein naiver Glaube, daß die Kritik und das eigene Engagement am System Schule sich schon behaupten würden. Viel Spaß an der konkreten Arbeit mit Schüler/innen. Gegenüber den institutionellen Verwaltern dagegen das Erleben der eigenen Unfähigkeit in Sachen Bürokratie (nicht Psychologie!), gleichzeitig ein gewisser Spaß am „Wallraffen“, am Hinter-die-Kulissen-sehen-können (auch als Motiv für das BT).

Für mich zeigt somit der Praxisschock eine vielfache Fremdheit bis zur Entfremdung des Subjekts Psychologe, insb. auch die nur in der Anfangsphase so stark erlebte Ziel-Mittel-Entfremdung: Der Psychologe (ich meine auch die Psychologin) fühlt sich als bloßes Mittel funktionalisiert, eigene Ziele wie selbst kleine spontane Aktionen sind nicht erlaubt; dieser Mittelcharakter der eigenen Arbeit widerspricht der eigenen Subjektivität und das eben ist das schockartige Erleben der Entfremdung.

7 Jahre später: Die Beratungsarbeit konzentriert sich auf die Beratungsstelle; sehr viel läuft über Telefon. Das Managen von Problemen der Klienten (durchaus unter dem Motto: „Hilfe zur Selbsthilfe“) steht im Vordergrund; es geht zu wie im Schachspiel: Strategien, Taktik, nächste Züge. Freude über äußerst kleine Erfolge: „Sieg“, wo gerade (nach zähem Kampf) eine Umschulung gegen den Rektor an eine andere Grundschule erreicht wurde. Erfahrung der Beratungsarbeit als absurde und entleerte Tätigkeit mit Sinn- und Wertverlust, die gleichwohl einen persönlich voll aufsaugt.

Erfolge, „Siege“ sind nur noch definierbar, wenn es gegen das System Schule, die Schulbürokratie geht. Eine untergründige Resignation bei vordergründiger Hektik und zur Schau gestelltem Berufsoptimismus. Eine große Wut auf den Apparat, auch auf die Kollegen, die mit der Schulbürokratie voll mitspielen, aber keine persönlichen und politischen Mittel mehr, dagegen vorzugehen, z. B. in offenen Konflikten. Insgesamt die Rolle des alternden Hofhundes, der zwar noch bellt und gelegentlich beißt, aber schon auf dem Rückmarsch ist. Das

Sich-herausziehen-wollen einerseits und das existentiell-emotional starke Gebundensein an die Beratungsrealität andererseits.

Entfremdungsprozesse haben hier in Jahren über Konflikte zu Verkrustungen, schließlich zur einsetzenden Selbst-Verdinglichung geführt. Angefangen von zunehmendem Problem-Management bis hin zum Sinnverlust und Zweifel an der ganzen Tätigkeit. Das Ganze der psychologischen Beratung erscheint zwar technisch beherrschbar, aber der Gesamtsinn ist verlorengegangen. Er wird nur teilweise durch positiv erlebte Schüler/innen und anti-institutionelle Erfolge wiederhergestellt. Das völlige Burnout, also die weitestgehende Selbstverdinglichung, ist freilich noch nicht erreicht, der Prozeß dorthin aber schon ganz deutlich.

Burnout, Ausbrennen als Selbstverdinglichung infolge langwährender Entfrem-

dungsprozesse stellt für mich nur keineswegs den Anlaß dar, nach irgendwelchen Coping-Strategien und Social-Support-Faktoren zu suchen, Therapieaus- und -fortbildungen zu imaginieren, die genau diesen Prozeß stoppen sollen. Das erscheint mir zu kurzfristig und symptomorientiert. Allein der praktische Versuch, durch Dauer-Fortbildung Ausbrennen zu verhindern, entspricht genau dem Gesetz des Ausbrennens, also ständigen Sinnverlust durch Sisyphus-Fortbildung auszugleichen. Daher neige ich dazu, die These radikaler Entprofessionalisierung zu unterstützen. Nicht noch mehr Technik reduziert Berufsentfremdung, sondern eine ganz andere Art von Beratung. Aber ehe ich hier schon über positive Alternativen spekuliere, sollten die differenzierten Phänomene der Berufsentfremdung ins Bild kommen, die psychologische Beratung kennzeichnen.

Auszüge aus meinem Berufstagebuch zu Beginn (1979) und gegen Ende (1986) der schulpsychologischen Tätigkeit an der Regionalen Schulberatungsstelle Recklinghausen

Berufstagebuch, das war für mich: tägliche Notizen über und gegen die eigene Berufspraxis, dabei äußerst subjektiv, eine Methode für den aufrechten Gang zwischen den zahlreichen Niederlagen im Anpassungsbetrieb Psychologie! (Alle Personen- und Ortsnamen im folgenden verändert)

4. 10. 79

Was mich hier schlaucht? Die Bürokratie, weil sie eine Kontrolle meines Handelns selbstverständlich verlangt, ja organisiert, was mich bedroht. Die Bürokratie tut so, als ob die einfachsten Dinge nicht ohne komplizierte formale Operationen gingen; das nimmt mir das Selbstbewußtsein, die einfachsten Dinge eben zu tun! Z. B. in die Schule gehen und mit den Schülern einfach zu reden, das ist höchst kompliziert und muß erst noch abgeklärt werden! Da alles vorbereitet, angemeldet und der Dienstweg, die Hierarchien (Rektor - Lehrer) eingehalten werden muß.

22. 10. 79

(anläßlich von Schulbesuchen mit Schul-Dezernent und Schulrat:)

Diese heile und selbstgerechte Welt! Bei diesem Positivismus, der überhaupt keine Kritik zuläßt, bin ich seltsam sprachlos, weil ich innerhalb ihrer Denkweise einfach nicht mitkann; mein Denken, immer auf der Suche nach konkreten Widersprüchen, Problemen, ist einfach nicht verlangt; hier ist schon alles in Ordnung, es gibt nur noch einige Schönheitskorrekturen.

28. 11. 79

Gestern, Di 15 Uhr in der Hauptschule Essenerstraße, dann das erstmal Gruppe (ich nenn' das nach oben „Therapeutisch orientierte Gruppenarbeit“!), 11 Schüler und Schülerinnen, die Tooms (Klassenlehrer) zusammengestellt hat. Ort: ihre Schulklasse. Ich sagte, wir müßten uns kennenlernen. „Ich bin kein Lehrer, ich bin der Adam! Sagt Ihr doch Eure Vornamen!“

Sie saßen alle zusammen auf der vorderen Bank, durcheinanderredend (...) Mein (?) Vorschlag: Sie sollten die Lehrer spielen: Lehrer raus - Schüler rein - Da kam dann Schulwirklichkeit raus: Die Schüler tobten wie wahnsinnig, wie im Rausch, kreischten, sprangen vor, das absolut antiautoritäre Ablassen, hinter dem Lehrer Fratzen machen, schreien. Die „Lehrer“ spielten die Gesten und stereotypen Redewendungen ihrer Originale ab, eigentlich hauptsächlich die Bestrafungen: „Kriegst einen blauen Brief!“ „Ab zum Molle (Rektor)!“ und Rauschmisse; es war ungeheuer deutlich, wie brutal die sich durchsetzenden Pauker vorgehen: anschreien, raus, auch körperlich anpacken und rausschmeißen. Dieses ganze mechanische Hau-Ruck und der wahnsinnige Wirbel dagegen. Das Ganze war natürlich übertrieben, sie kuscheln wahrscheinlich ganz schön, nur wenn sich eine auch nur sekundliche Gelegenheit ergibt, prallt es heraus (Mist machen). Sie haben darüber kein Bewußtsein, was in ihnen passiert, warum sie das machen.

Mir erging es umgekehrt: als es immer lauter wurde, auch im Vorraum, wo die „Lehrer“ waren, ein Höllenlärm, bekam ich mehr und mehr das Lehrer-Gefühl: Zwang einzugreifen; zu beschwichtigen, Spielvorschläge zu machen. Ich mußte mich richtig zwingen, das nicht zu tun! (...)

Die Schüler wollen mich in kleinen Gruppen in der Beratungsstelle (in der Innenstadt) besuchen. Der Klops war übrigens: Der Junge, um den es eigentlich ging, Sven, war gar nicht da.

Fr. 12. 8. 86

Also, es ist der Job ohne Stachel, ohne Surplus-Anspruch, weder nach rechts (ein Amt eröffnen: es könnte ja jemand vom Regierungspräsidenten anrufen ...) noch nach links: engagierte Schüler-Jugendzentrums-Arbeit. Sondern die gemütliche Schleichtätigkeit mit drei bissigen Fällen (Ralf Gesse, Nehmet S., Hale N.); diese Woche (Kurzgutachten) für Ralf Gesse geschrieben (...)

Berndt Stürmer (Berufsschüler) kam einfach so vorbei und laberte mich voll: Er hätte als Kind immer Ärger mit dem Hausmeister gehabt, wegen Klingel-Männchen, mit Wasser gefüllten Pariseren geworfen hätte ...

Tel.: Rechtsanwältin Vacca: Es geht um Nehmet S.: Da könnte man was machen gegen die Sonderschulüberweisung: Der Junge ist angeschissen, als Türke links liegengelassen worden, er ist eigentlich helle, aber out, er ist rausgeschafft worden! Schulisch hat er nichts gelernt, obwohl er den Stand der 3. Klasse drauf hat.

Tel.: Frau Gesse: „Wenn die Milch angebrannt ist, haben sie mich gerufen zur Schule. Ich hab dann auch keinen Einfluß drauf!“ (Die Mutter hat mit meiner Hilfe einen Umschulungsantrag für eine andere Grundschule gestellt; plötzlich zeigt sich die Grundschule interessiert!) Der Rektor: „Er (Ralf Gesse) müßte rauskriegen, daß er für sich selber lernt. Wir vereinbaren, die Mutter soll Montag zur Nachbargrundschule gehen und ihren Jungen dort „anbieten“.“

16. 10. 86

Bin jetzt (ab 2. 10) 7 Jahre im Dienst! Mit Nadine S. (Sekretärin) ein Glas Sekt getrunken; Lucky, der sich beamten läßt, wie ich erfahre, ist in der Bibliothek, Sebastian F. nicht da. Dafür war Frau Dämpfer (Leitende Regierungsdirektorin) da und L. hat ihr ein Erstgespräch vorgemacht, d. h. real, obwohl wir das gerade nicht wollten damals; aber es geht ja um mehr als nur die Schweigepflicht, nämlich um den Titel eines Regierungsrates!

In der Zwischenzeit hatte Frau Gesse angerufen, daß Ralf nun zur O-Schule gehen könnte (Umschulung hat geklappt); Sieg! Wegen meines Gutachtens, sie aber jetzt im Krankenhaus.

Wilma Wenzel: Ihr Sohn Dani will am 15. 11. nach R. kommen (aus Emden, wo ich ihn in eine Jugendwohngemeinschaft hin vermittelt habe, wofür ich wiederum eine Dienstaufsichtsbeschwerde plus eine Abmahnung kassiert habe, weil ich das über den Kopf des völlig untätigen Jugendamtes getan hatte ...).

Er hätte hier noch was zu regeln und zu besprechen. Wilma: „er fliegt (aus der Lehrstelle), hat Krankenschein; sein Wecker ist kaputt, er geht nicht pünktlich.“ Er hat den Salamanderweg (die WG) zusammengeschlagen, 700-800 DM Sachschaden, 10 Delikte laufen (...) „Wenn er jetzt kommt, muß ich ihm knallhart die Pistole auf die Brust setzen; kann nach Reckl. kommen, wenn er 'n Job und 'ne Wohnung sucht, dann ja!“

Nehmet S. kommt: Das 1 x 1 geübt: 1 x 6, 1 x 7; und Tennis gegen die Wand mit Pelota-schlägern.

Das Wesen dieser absurden und entleerten Tätigkeit ist tatsächlich, das sage ich nach 3½ Wochen Urlaub ... mein eigenes Leben, was da reinfließt: Wie ich am Telefon mit Gesse oder Wilma W. bin, wie ich miterlebe, mitstricke an dem großen Drama, der Tragödie eines Daniel Wenzel (...), mittlebe an Klaus Sonnemanns großkotzigen Geschichten von schweren Pistolen, Motorrädern und so weiter. Dieses Leben erregt mich mehr als meins, was ruhig abläuft, und wo mein Sohn Iwen zu mir sagt: „Du bist so muffelig!“

Zum psychologischen Entfremdungsbegriff

Zum Entfremdungsbegriff als Analyseinstrument dieser Untersuchung nur soviel: Er ist im Gegensatz zu den positiv glänzenden Begriffen der Psychologie, z. B. der psychosozialen Praxis wie Gemeinde, Netzwerk, Social Support, ein *kritischer* und negativer Begriff. Indem ich Entfremdung analysiere, klage ich entfremdende Verhältnisse gleichzeitig an.

Die kürzeste formale Definition von Entfremdung stammt von Marx aus den *Grundrissen* (68), Entfremdung als „Trennung eines wesentlich Zusammengehörigen“.

Auf sehr allgemeinem theoretischen Niveau läßt sich Entfremdung nach der Marx-schen wie der sozialpsychologischen Interpretation von Seemann (1975) in zwei Prozeßtypen beschreiben:

Einmal: *Entfremdung als Entstehen der fremden Macht*: Der Produzent/die Produzentin/der Arbeiter/die Arbeiterin/der Mensch schafft etwas aus sich heraus, wobei sich das Herausgeschaffene über die Stufen anders/fremd/feindlich zur unheimlichen Macht auch gegen den Produzenten entwickelt (für Seemann handelt es sich dabei um Entfremdung als Machtlosigkeit des Entfremdeten).

Zum anderen: *Entfremdung als Ziel-Mittel-Entfremdung*: Für Marx wird physische Existenzsicherung zum primären Lebensziel statt der universellen, freien, bewußten und gemeinsamen Tätigkeit; letztere wird auf ein Mittel reduziert. Der Zweck wird so allgemein zum Mittel. „Der Zweck von Zwecken besteht heute darin, Mittel für Mittel zu sein“, schreibt Günter Anders (1985, 252); dies führt zu einem Mittel-Fetischismus, wo die vorgegebenen Zwecke als „angehängte“ wiederum nur der Mittelherzeugung dienen (bei Seemann: Entfremdung als Sinn- und Bedeutungslosigkeit).

Ich greife nun einfach Entfremdungsphänomene aus dem Beratungsgeschehen heraus, um sie ein Stück weit zu analysieren.

Bürokratisierung als Verdinglichung des Beratungsalltags

Die institutionellen Bedingungen der Beratungstätigkeit ragen ins Psychologenbewußtsein hinein. Institutionelle Bedingungen, d.i. zusammengefaßt die Bestimmung der Beratungsstelle als öffentliches Amt, erzeugen einen Verdinglichungsdruck; dieser wiederum führt dazu, daß das Trägersystem, in meinem Falle die Schule, fast spiegelbildlich in der bürokratischen Struktur der Beratungsstelle abgebildet wird.

Dies geschieht über eine Reihe von konkreten Mechanismen und als selbstverständlich genommenen Anweisungen:

- Erlasse und Verfügungen engen die Beratungsarbeit so ein, daß inhaltlich gesehen überwiegend büroähnliche Arbeit übrigbleibt. Zum Beispiel mit den Schüler/innen wegfahren, in den Park oder Zoo gehen, auf Spielplätze, ins Kaufhaus etc. entfallen oder werden zu großen bürokratischen Aktionen, weil Dienstreisen beantragt werden müssen, zumindest aber die Versicherungspflicht geklärt werden muß. Und außerdem verstoßen solche Handlungen ja gegen das zentrale Büro-Gesetz: „Immer erreichbar sein!“
- Die ganze bürokratische Arbeitsweise von Beratung verdinglicht Menschen/Schüler/innen in Fälle und rationalisiert den menschlichen Austausch am Streckbrett Terminkalender, wodurch lockere und offene Termine – ein Kommen und Gehen, Café-Charakter – verunmöglicht werden.
- Aktenpflege als Verdinglichung der Menschen in Fälle: In der Beratungsstelle wird Aktenführung über Klienten in der Regel zur Pflicht gemacht, dies durchaus in Widerspruch zu Freiwilligkeit und Schweigepflicht, denn wer garantiert denn nicht den späteren Zugriff auf die Akten etwa bei Ju-

gendgerichtsprozessen? Ich habe Aktenführung über Klienten einfach ignoriert und bei Nachfrage der Dienstaufsicht ihr wohl den Aktenschrank, mit Hinweis auf die Schweigepflicht aber nicht die leeren Akten gezeigt.

- Hinzu kommt, und das ist primär Herrschafts-aspekt und nur sekundär Entfremdungsmoment, die ganze Kontrolle von oben: Regierungspräsident, Schul-Dezernent, Schulräte, Schulen ..., Kontrolle über die laufenden Konflikte, über das ganze Netz von Tratsch, Verleumdung bis Bespitzelung hier im System Schule (in anderen Einrichtungen ist der Rahmen nur anders, z. B. ein kirchlicher!). Bei den Mitarbeiter/innen daraus dann wieder die Besorgtheit um den „guten Ruf“ der eigenen Einrichtung.

Die Entfremdung der Beziehungsarbeiter/in zu ihrem Produkt: der professionellen Beziehung

Herausstellen will ich hier die entfremdete Arbeitsweise und das Leistungsprinzip in der psychologischen Beratung:

Entfremdung durch die bürokratische Arbeitsorganisation, die unter Rationalisierungsdruck, unter dem Anspruch von Verschnellerung steht: 45 min.-Takt/Klient; Termine als Arbeitsinhalt, was zum Managen der Arbeit führt, statt inhaltlichem Durcharbeiten (man kann bekanntlich viel mehr organisieren als inhaltlich selber tun). Kritische Beispiele: die Antischüler kamen und gingen, ganz unabhängig von ihren jeweiligen Terminen.

Als Beleg für den Termin als reinen Arbeitsinhalt kann das Namensspiel dienen: Ohne Terminkalendereintrag oder Karteikarte weiß man natürlich nicht unbedingt, wie der Junge, das Mädchen heißt. Erst auf die verbitterte Reaktion bei: „Hallo Sven!“ wird einem klar, daß man ihn verwechselt hat. Aber selbstverständlich gibt es auch hierfür eine bürokratische Kompensation: eine noch perfektere Büroorganisation und Aktenpflege!

Die Formbestimmtheit und Arbeitsteilung in der Beratung über die Kette: Termine (evtl. Warteliste) – Erstgespräch – Diagnostik (Tests, Schul- und Familienbesuch) – Beratung (für eine Minderheit: Therapie-Ähnliches) – der Nächste bitte! suggeriert einen scheinbar wissenschaftlichen Prozeß. Durch diese formalisierten und zunehmend arbeitsteiligen, sukzessiv erfolgenden Tätigkeiten entsteht eine ständige, völlig ungerechtfertigte Aufwertung des psychologischen Geschehens insb. für die Klientenseite:

- soviel Pipapo um einen Termin, dann muß das wohl besonders wertvoll sein, was da passiert; die Erwartungen steigen.
- Schulbeobachtungen, Lehrergespräche: „Soviel Mühe hat man sich in der Schule noch nie um unser Kind gemacht“.
- Soviel Tests und Fragen nach der frühen Kindheit: „Da muß ja eine Menge passieren mit unserem Kind“.

Abschlußberatung (wenn nichts Therapieähnliches frei, was die Regel): gute Ratschläge und warmer Händedruck! Fazit: ein System des raffinierten Bluffs! der systematischen Enttäuschung!

Entfremdete Beratung unter dem Leistungsprinzip

Interessant ist das Verfahren schon, Erfolge in Bereiche hineinzuverlegen, wo es keine gibt, wo es eigentlich sinnlos ist, mit dem Leistungsprinzip zu operieren; wo es um Personen geht, bei denen Versagen der ständige Begleiter, die ja als Opfer des Leistungsprinzips dieser Gesellschaft, konkret der Schule, in die Beratung gelangen.

Da ein inhaltlich-psychologisches Erfolgskriterium kaum zu definieren ist, und wo dies dennoch geschieht, wie z. B. Erfolg = Ich-Stärkung, dies nicht wirklich zu zählen, zu erfassen ist (allenfalls wieder im Kreisprozeß: Selbstsicherheitstest vorher und nachher), wird dies einfach bürokratisch substituiert durch ein äußeres Kriterium aus dem Büroalltag: Kriterium für Erfolg wird so, was gut organisiert ist.

„Es läuft gut.“ „Ist gut angekommen.“ „Unsere Gruppe ist ein voller Erfolg.“ „Bei mir ist keiner abgesprungen.“ – sind die entsprechenden Sprüche.

Zum Stichwort Rationalisierung: Über Stückzahlen-Denken und Wartelistendruck schlagen Vorstellungen eines technischen Erfolgdenkens bei den PsychologInnen durch: sich technisch verbessern, um mehr Klienten schaffen zu können (Solche Verschnellerung, in kürzerer Zeit immer mehr Klienten therapieren zu können, gehört übrigens auch zu den unseriösen Versprechen der Therapie-Branche!). Es folgen Kosten-Nutzen-Analysen: Bei der Höhe des Psychologeneinsatzes muß dieser minimale Erfolg erreicht werden. Daraus resultieren z. B.:

- die Tendenz zu leichten Fällen: lieber die netten, ängstlichen und frustrierten Schüler/innen als die harten, aggressiven, schwierigen; man macht mit beiden Termine, aber bei letzteren forscht man eben nicht nach, wenn die wegbleiben etc.
- Versuch, durch die Diagnose „Leistungsdefizite“ zu Beginn der Beratung ein Erfolgskriterium zu setzen, wenn diese nämlich am Ende der Beratung reduziert sind. Das schulische Leistungskriterium wird so zum Binnenkriterium psychologischer Beratung, was diese völlig zum verlängerten Arm von Schule macht, zu einer Art Nachhilfeunternehmen.

Ich behaupte: Es gibt in der Beratungsarbeit keine echten, zählbaren und inhaltlich-qualitativ eindeutig definierbaren Erfolge, die Psycholog/innen leben sämtlich von Erfolgssuggestionen. Es gibt natürlich sehr schöne Austauschprozesse, wichtige Beziehungen und relevante Entwicklungen bei den Schüler/innen – aber dies als Erfolg

spezifischer psychologischer Beratung auszugeben, ist absurd.

Mit der Dauer der psychologischen Beratungstätigkeit ist mein Erfolgsdenken mit dem Erleben des ganzen Auf und Ab, den ständigen Verkehren geschwunden.

Ich habe einen Schüler über 6 Jahre lang regelmäßig betreut und ihn nicht unter das schulische Leistungsprinzip und später auch nicht in die Schule bekommen. Als ich ihn vor zwei Jahren im Gefängnis besuchte, machte er gerade seinen Hauptschulabschluss nach sowie einen Computer-Kurs. Hatte ich versagt? Oder war das ein Langzeiterfolg meiner Arbeit? Alles Quatsch! Ich war für ihn wohl irgendwo wichtig, aber auch hinderlich für seine Entwicklung – mehr kann ich nicht sagen.

Das einzige Erfolgskriterium, das bei mir über die Jahre gehalten hat, ist das des anti-institutionellen Erfolges: also das, was gegen die institutionellen schulbürokratischen Bedingungen von mir zusammen mit Schüler/innen und Eltern durchgesetzt wurde (z. B. Verhinderung von Sonderschulüberweisung als Abwehr von Ausgrenzung), habe ich immer als Erfolg empfunden.

Konfliktverdinglichung im Beratungsalltag

Ausgangspunkt und überhaupt wesentliches Moment jeder psychologischen Beratung ist der *Konflikt*, ein Bündel von Konflikten oder gar ein konfliktuöses Chaos. Die Entfremdungsmomente im Konflikt-Verhalten von Beratung liegen m. E. insb. in der Konflikt-Verdinglichung, an der die psychologische Beratung mitstrickt. Allgemein beteiligt sich Beratung an und unterstützt nichts anderes als den eigentlichen Gang der Dinge selbst (den Ausgrenzungsprozeß), der freilich Angst macht, eine fremde Macht darstellt, wie z. B. das Verlassenmüssen einer Schule, das Sitzenbleiben, die Sonderschuleinweisung. Meine These ist, daß Beratung nicht revoltiert gegen diesen verdinglichten Lösungstypus von Schulkonflikten, sondern sich arrangiert. Die Schule selbst hat ein klares bürokratisches Konfliktlösungsmodell: Bei einer Störung durch einen Schüler oder eine Schülerin kann sie je nach Schwere der Störung, Verlauf und zu erwartendem familiärem Widerstand reagieren mit (a) dem Disziplinarstrafenkatalog der Allgemeinen Schulordnung (ASCHO), (b) dem Versuch einer Sonder-

schulüberweisung oder (c) dem Einschalten des Jugendamtes (mit der Drohung Heim- oder Klinikeinweisung). Entscheidend nun für den Konflikt Schule – Schüler/Eltern ist der Umstand, daß der Konflikt zwischen Starkem und Schwachem verläuft und entsprechende Vermittlungsbemühungen des ebenfalls relativ schwachen Schulpsychologen von vornherein begrenzt sind. Die möglichen schulpsychologischen Positionen im Konflikt sind:

- Konfliktverschiebung: bei Schulpsycholog/innen beliebt; statt des Schulkonflikts den Familienkonflikt aufgreifen; so kommt man/frau aus der Schullinie der Schule;
- auf seiten der Schule stehen: die Anforderungen der Schule auf schonende Weise an die Klienten weitergeben; den Gang der Dinge kommentieren und Angst abbauen; wobei das Problem des Vertrauensverlustes besteht.
- als Anwalt der Betroffenen auf seiten der Betroffenen agieren, wobei der Schulpsychologe in die Schullinie gerät; spannend, aber bei Schulpsychologen nicht beliebt aus Angst um den Job.
- im Konflikt larvieren; das läuft wegen der Asymmetrie des Konflikts darauf hinaus, noch etwas für die Schüler/in herauszuholen, „das Schlimmste zu verhindern“ und von der Schüler/in die erwartete Einpassung zu verlangen.

Ein echtes Aushandeln im Konflikt ist von der beschriebenen Struktur her bereits illusionär. Die Verdinglichung besteht ja gerade darin, daß so getan wird, als ob in einem Konflikt durch freies Aushandeln ein fairer Kompromiß erzielt werden könnte. Dabei setzt die Schule ihren verdinglichten Lösungstypus durch: Durchsetzung der Schulforderungen bei allenfalls minimalen subjektiven Zugeständnissen (ausführlicher habe ich dies in Zurek 1985 dargestellt).

Beratung zwischen Utopie und Potemkinschen Perspektiven

Ernst Bloch hat an die Kategorie der Möglichkeit, an die Macht des konkret-utopischen Denkens in einer verplanten und verdinglichten Welt erinnert. Nun hat man/frau innerhalb der Beratung gerade durch ihre Distanz zum Trägersystem (hier der

Schule) prinzipiell durchaus die Möglichkeit, Utopien zu entwerfen, gerade unter dem Eindruck einer schlechten Wirklichkeit. Ich habe mich auch tatsächlich eine zeitlang für alternative Formen von Jugendarbeit, freie Schulen, Freinet-Pädagogik u. a. interessiert. Aber diese Bemühungen werden, wenn sie nicht schon absorbiert sind durch die Pseudo-Utopien der Therapie-Ideologien, durch einen bestimmten Prozeß im Beratungsalltag torpediert und ins Gegenteil verkehrt: nämlich durch die ständige Notwendigkeit der Imagepflege für den „guten Ruf“ der Stelle, der wiederholten positiven Selbstdarstellung als Beratungsstelle in Schulen, Gremien, vor Eltern usw. So wird aus dem ehemals utopischen Denken ein potemkinsches: Angefangenes, Angedeutetes und einfach nur technisch Abgezogenes wird zum erfolgreichen Modell stilisiert. Entsprechend lesen sich die jährlichen psychologischen Arbeitsberichte wie wirtschaftliche Erfolgsmeldungen.

Als Beispiel unser BVJ-Projekt (Berufsschüler ohne Hauptschulabschluss): Die Schüler kamen montags morgens mit ihrem Klassenlehrer in die Beratungsstelle statt in die Schule; wir frühstückten mit ihnen; ein bißchen reden, rauchen, kichern und Abgang in die nahe Stadt. In den Arbeitsbericht fand eine ganz andere Realität Eingang: Dort war dies das in Kooperation von Berufsbildender Schule und Schulberatungsstelle durchgeführte BVJ-Projekt, in welchem soziale Kompetenzen der Schüler und eine ganze Palette weiterer Fähigkeiten gefördert, Konfliktverhalten aufgebaut und Lebens- wie Berufsperspektiven diskutiert werden sollten.

So wird aus dem utopischen, über die bornierten Beratungsverhältnisse hinausgehenden Denken eine Potemkinsche Perspektive der Selbstbeweihräucherung und Fetischisierung der eigenen Arbeit.

Über Tauschhandeln in der Beratungssituation

Hans Zygowski (1990) arbeitet in seiner Analyse des Beratungsprozesses heraus, daß es die *Beziehung* zwischen Berater/in und Klient/in ist, die zunehmend Warencharakter erhält. Entscheidend für den zwischen Berater/in und Klient/in stattfindenden Tauschvorgang ist nun ein sehr einfaches, dafür aber grundlegendes Phänomen; wir haben dies in der damaligen Psycholo-

gie-Kritik-Gruppe Bochum (1981) „Therapeutische Täuschung“ genannt in Anlehnung an die bekannten optischen Täuschungen. Der ungleiche Tausch in der Beziehung Berater/in-Klient/in besteht danach in folgendem: Der, die Betroffene gehen eine therapeutische Beziehung ein, weil sie sich Hilfe versprechen; der Therapeut, die Therapeutin dagegen primär, weil sie dafür bezahlt werden. Das führt zu einer gegenseitigen Täuschung über den Charakter ihrer Beziehung. Von therapeutischer Seite aus wird dies z. B. so verdreht, daß von einer notwendigen Balance-Funktion des Geldes in der Beziehung die Rede ist oder: Für den Therapeuten habe das Geld die Funktion einer seelischen (!) Gratifikation (Moeller).

Zu dieser prinzipiellen Asymmetrie in der Tauschbeziehung Berater/in-Klient/in kommen eine ganze Reihe von Binnentauschprozessen hinzu, die das Beratungsgeschehen charakterisieren.

Das Geben und Nehmen im Beratungsalltag, häufig in der therapeutischen Denkweise mystifiziert z. B. als Übertragung und Gegenübertragung, stellt in Wirklichkeit eine Quelle der Entfremdung dar, ja sie muß als Mikro-Kategorie von Entfremdung aufgefaßt werden. Paul Willis (1979, 104) hat schulische Tauschprozesse für seine „Lads“, Antischüler in England, aufgezeigt. Danach versucht Schule allgemein das Tauschprinzip „Wissen gegen Respekt“ durchzusetzen. Als allgemeine Tauschkette gilt: Wissen gegen Qualifikation, qualifizierte Tätigkeit gegen hohes Gehalt, hohes Gehalt gegen Güter und Dienstleistungen.

Der Tausch innerhalb der Schule kreist nun nach Willis wie ein Schwungrad in einem stationären Rahmen, der aus Stundenplan, Hierarchie, also der schulischen Struktur besteht. Die Lads wie die Antischüler/Schulversager/innen überhaupt fallen nun aus diesem Tausch heraus, weil sie nichts Positives mehr herauskriegen, wenn sie Respekt und angepaßtes Verhalten zeigen. Der Tausch lohnt nicht mehr für sie.

Nun zum Tausch-Rad in der Beratung auf den verschiedenen Ebenen:

Lehrer/in - Schulpsychologe: Tausch Verdinglichtes gegen Verdinglichtes: Gegen den vernichtenden Notenspiegel aus der Hand des Lehrers halte ich die positiven psychologischen Testwerte; zwar habe der Schüler, die Schülerin schlechte Leistungen, aber z. B. eine gute Intelligenz, d. h. man könnte doch noch etwas machen!

Darf man als Schulpsychologe in die Klasse (Geben des Lehrers), muß man etwas dafür zurückgeben: ein Gespräch in der Beratungsstelle, Hilfe für einen anderen Schüler, Schülerin, die der Lehrer gerne betreut bzw. vom Hals haben möchte.

Nimmt der/die Lehrer/in einen leistungsschwachen Schüler dennoch mit in die nächste Klasse (Geben), so muß der Schulpsychologe dafür anderes bieten: ständige weitere Betreuung oder nähere Kontakte zur Lehrer/in, vielleicht ein Hineinnehmen in die Beratungslehreerausbildung etc. Spielt man dieses Tauschspiel nicht mit, so ist man „out“, hat „Schulden“ und kriegt nie wieder etwas, so sehr man sich auch abstrampelt.

Schulpsychologe und Schüler/innen: Der Schulpsychologe gibt etwas, indem er/sie z. B. die ausgegrenzten Antischüler aufwertet durch Duzen etc. Sie geben dafür ein Minimum an Mitmachen, aber das tauscht sich leider nicht gegen Schulverhalten, welches weiterhin chaotisch bleibt. In der Beratungsstelle gibt es eine Art kleinen Tauschverkehr: Ich spendiere Pommes für die Hungrigen, es gibt Belohnungen, Comics, Spiele (das Verstärkungsprinzip der Verhaltenstherapie stellt nur eine sehr plumpe Reduktion des Tauschprinzips dar!) – dafür erhalte ich Zuwendung der Schüler/innen, ein Minimum an Interesse und Mitmachen, wobei beide Seiten versuchen, die Preise im Tausch zu drücken.

Schulpsychologe nach oben: Wenn der Beratungs-Etat erhöht oder gar eine neue Stelle eingerichtet werden soll, neue Räume etc., dann wird im Tausch von den institutionellen Verwaltern umgekehrt besonderes Wohlwollen erwartet (als ob man privat etwas geschenkt bekommen hätte!): Zumindest ein Pressetermin mit dem Schul-Dezernenten, wo Imagepflege in Potemkinschen Perspektiven zu entwickeln ist, ein Termin vor einem Gremium (Schulausschuß) muß drin sein!

Das Problem dieser vielfältigen und hier nur angedeuteten Tauschbeziehungen im Beratungsalltag liegt im ungleichen Tausch, welcher die Basis von Entfremdungsphänomenen darstellt: So bieten die Lehrer/innen dem Schulpsychologen mehr als die Schüler/innen; die Berater/innen versprechen den Schüler/innen mehr als sie geben können; der Schulpsychologe hat generell nicht viel zu bieten, da er wenig Macht hat, und das, was er zu bieten hätte, Zeit und Vertrauen, genau das rationalisiert er ja selber weg (s. o.).

Schluß

Ich wollte mit meiner Analyse zeigen, wie tief entfremdet die psychologische Beratungsstelle mir erscheint. Da ist es mit einigen Veränderungen und einer therapeutischen Zusatzausbildung für eine Entfrem-

dungsaufhebung nicht getan; Beratung ist weit davon entfernt, an ihren Entfremdungen radikal verändernd anzusetzen, stattdessen werden Wartelistenprobleme, also Symptome diskutiert. Natürlich reduziert Beratung in einem ersten Schritt auch Entfremdung: indem sie einen Freiraum eröffnet, wo Kinder nicht autoritär behandelt werden, Eltern und Lehrer/innen sich aussprechen können etc., was sie aber in einem zweiten Schritt mehr als zurücknimmt durch die aufgezeigten bürokratischen Verkrustungen und Entfremdungen im Beratungsprozeß.

Hier stellt sich die grundsätzliche Frage, ob die psychologische Beratung nicht die Krankheit ist, deren Heilung sie sein will (nach dem Bonmot von Karl Kraus über die Psychoanalyse).

Ist aber die Methode, den Teufel mit Beelzebub auszutreiben, legitim? Die Entfremdung mit einem entsprechend entfremdeten und verdinglichten Beratungsrepertoire zu bekämpfen überhaupt möglich und sinnvoll? Ich bezweifle das.

Hierfür ist vielleicht folgendes Bild aufschlußreich: Stellen wir uns die menschliche Entfremdung inclusive das psychische Elend als einen großen Strom vor, von dem ein kleiner Bach an psychischem Elend, Angst usw. in die psychologische Beratungsstelle abgezweigt ist. Was passiert nun mit diesem Bach in der Beratungsstelle? Er versickert irgendwie oder wird zubetoniert und damit unsichtbar.

Diesen Bach psychischen Elends sichtbar machen für alle, ihn zu seinen Quellen verfolgen, die unmittelbare Erfahrung psychischen Elends zur Anklage entfremdender Verhältnisse nutzen wäre eine alternative Devise! Das alles passiert aber nun gerade nicht in der normalen psychologischen Beratungsstelle!

Nach dem Verlust der großen Solidaritäts-Utopie in den letzten Jahren – der Begriff Solidarität wird gegenwärtig völlig verkehrt gebraucht und ist zum Lieblingsbegriff von Helmut Kohl geworden: „Solidarität mit unseren Verbündeten!“ – kann ich gegenwärtig nur die allerdings recht defensive und die Entfremdung keineswegs an der Wurzel packende Position des/der Anwalt/in der Betroffenen vertreten, welche sich gegen Ausgrenzung jeder Art stark macht.

Literatur

- Anders, G. (1985): Die Antiquiertheit des Menschen. Band 1: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. München: Beck
- Breuer, F. (1979): Psychologische Beratung und Therapie in der Praxis. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Gehlen, A. (1983): Über die Geburt der Freiheit aus der Entfremdung. In: ders., Philosophische Anthropologie und Handlungslehre. Gesamtausgabe Bd. 4. Frankfurt: Klostermann: 366
- Kleiber, D. (1986): Helfer-Leiden. Untersuchungen zum Burn-Out in helfenden Berufen. Modellversuch „Fachkräfte für die psychosoziale Versorgung“. Berichte und Materialien Nr. 17. Berlin: Freie Universität und FHS für Sozialarbeit und Sozialpolitik
- Marx, K. (1857/58): Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (Rohentwurf). Frankfurt/M.: EVA
- Seemann, M. (1975/orig. 1959): Über die Bedeutung der Entfremdung. In: Schrey, H. H. (Hrsg.), Entfremdung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft: 360
- Willis, P. (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt/M.: Syndikat
- Zurek, A. (1988): Wenn Schüler zu „Dingen“ werden, gehen „Sachen“ kaputt. Psychologie Heute 12: 56
- Zurek, A. (1988): Möglichkeiten und Grenzen kritisch-psychologischer Arbeit in der Praxis. In: Rexilius, G. (Hrsg.), Psychologie als Gesellschaftswissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Zurek, A. (1989): „Der Fall Mehmet“ – der Schulpsychologe als Anwalt der Betroffenen. Psychologie & Gesellschaftskritik 13: 51
- Zurek, A. (1991): Gemeindepsychologie. In: Hörmann, G. & Körner, W. (Hrsg.), Klinische Psychologie. Ein kritisches Handbuch. Reinbek: Rowohlt
- Zygowski, H. (1990): Die TherapeutIn-KlientIn-Beziehung als berufliches Verhältnis. Störfaktor 13: 52