

»Mir ging und geht es um eine Anwendung psychologischen Wissens, um die Handlungsrelevanz psychologischer Forschung im Sinne von Campbells <reform experiments>.« Ali Wacker im Gespräch mit Carlos Kölbl und Günter Mey

CARLOS KÖLBL & GÜNTER MEY

Zusammenfassung

Ali Wacker hat hierzulande frühzeitig zur Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses gearbeitet. Im vorliegenden Interview rekapituliert er seine wissenschaftliche Biografie von den Studientagen in Köln, Berlin und Bochum bis zu seiner Tätigkeit als Professor der Psychologie an der Universität Hannover. Dabei wird deutlich, wie sein Interesse am Gesellschaftsverständnis von Kindern entstanden ist und welche Verbindungen es zu seiner langjährigen Beschäftigung mit einer Psychologie der Arbeitslosigkeit gibt, gerade auch in Form von Dokumentationen zu einem ihrer Klassiker – der „Marienthalstudie“. Von offenkundig großer Bedeutung waren die 68er Bewegung und die damit verknüpften wissenschaftlichen und praktischen Versuche, eine emanzipatorische Psychologie zu schaffen. Breiten Raum nimmt der Rückblick auf Wackers einschlägigen Sammelband „Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern“ aus dem Jahre 1976 ein. Das Interview stellt nicht zuletzt ein Dokument zur Geschichte der bundesrepublikanischen Psychologie der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts dar.

Schlüsselwörter: *Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses, Psychologie der Arbeitslosigkeit, Marienthalstudie, Psychologiegeschichte*

Summary

Ali Wacker has worked early on the ontogenesis of societal understanding in Germany. In the present interview he recapitulates his scientific biography from his student's days in Cologne, Berlin and Bochum up to his activity as a professor of psychology at the University of Hannover. It becomes clear how his interest in the societal understanding of children developed and which connections exist to his longtime engagement with a psychology of unemployment, in particular also in form of documentations on one of its classics – the study on Marienthal. Evidently the 68 revolt and the scientific and practical efforts linked with it to create an emancipatory psychology were of great importance. Much space is given to a retrospect on Wacker's relevant anthology "Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern" ("The development of children's societal understanding") from the year 1976. The interview is not least a document on the history of psychology in West Germany in the second half of the 20th century.

Keywords: *Development of societal understanding, psychology of unemployment, study on Marienthal, history of psychology*

Ali Wacker studierte Psychologie, Soziologie und Philosophie an der Universität zu Köln, der TU Berlin und der Ruhr-Universität Bochum. 1969 legte er das Diplom in Psychologie ab. Von 1970 bis 1976 war er Forschungsassistent am Psychologischen Seminar der damaligen Technischen Universität Hannover. 1976 promovierte, 1977 habilitierte er dort. 1978/79 und 1982/83 war er Vertretungsprofessor an der Universität Bremen. Von 1981 bis zu seiner Emeritierung im Jahre 2007 war er Professor für Sozialpsychologie und ihre Methoden an der Leibniz Universität Hannover. Insbesondere mit der Herausgabe des Bandes »Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern« im Jahre 1976 hat Wacker einen entscheidenden und gerade für den deutschsprachigen Raum auch vergleichsweise sehr frühen Beitrag zur Erforschung gesellschaftlichen Denkens in entwicklungspsychologischer Perspektive geleistet. Auch spätere Forschungen, allen voran seine Arbeiten zur Psychologie der Arbeitslosigkeit, weisen Ali Wacker

als einen Psychologen aus, in dessen psychologischem Denken der Kategorie des Gesellschaftlichen eine wesentliche Bedeutung zukommt.

Vorbemerkung: Das Interview wurde im Dezember 2011 und Januar 2012 per E-Mail geführt, danach editorisch bearbeitet und Ali Wacker zur abschließenden Freigabe zugesandt.

Lieber Herr Wacker, wir möchten Sie zunächst einmal bitten, uns etwas zu Ihrer allgemeinen wissenschaftlichen Biografie zu erzählen.

Ich habe überwiegend in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre studiert, also in der Hoch-Zeit der Studentenbewegung. Zunächst, d.h. bei Aufnahme meines Studiums, schwankte ich noch zwischen einem Lehramts- und dem Psychologiestudium, habe mich aber dann – nach Teilnahme an einem an der Universität zu Köln obligatorischen Eignungstest, der mir bescheinigte, dass »das Ergebnis der Eignungsuntersuchung [...] keine Veranlassung« gab, mir »vom Studium der Psychologie abzuraten« (Bescheid vom 4. August 1964), voll auf das Psychologiestudium konzentriert, auch wenn ich dann parallel immer auch Lehrveranstaltungen in den Fächern Philosophie und Soziologie besucht habe.

Nach den ersten beiden Orientierungs- und Einstiegssemestern an der Universität zu Köln (Sommersemester 1964 und Wintersemester 1964/65), an der damals schon Seminare im Fach Psychologie mit 150 und mehr Studierenden stattfanden, wechselte ich nach Berlin und habe dort – der Studiengang Psychologie war sowohl an der FU wie an der TU vertreten – an der Technischen Universität im Sommer 1966 meine Diplom-Vorprüfung abgelegt. Zum Sommersemester 1967 wechselte ich dann an die neu gegründete Ruhr-Universität in Bochum (RUB).

Warum kam es zum Studienortwechsel nach Bochum?

An der FU Berlin bestand schon damals ein Numerus Clausus. Ich hatte eigentlich geplant, nach dem Vorexamen an die FU, an das sog. Holzkamp-Institut, zu wechseln; mein Antrag wurde aber negativ beschieden. Das Lehrangebot und die Schwerpunkte im Hauptstudium Psychologie an der TU Berlin empfand ich als wenig attraktiv. Es gab nur einen Ordinarius – Robert Kirchhoff, der eine eher diagnostisch orientierte Ausdruckskunde vertrat. So habe ich mich vier Semester lang mit Grafologie gequält. Ich erfuhr dann – auf welchem Wege weiß ich nicht

mehr – von der Neugründung der Ruhr-Universität Bochum (RUB) und beschloss, den Studienort zu wechseln und das anstehende Hauptstudium an der RUB fortzusetzen. Der Lehrbetrieb wurde m.W. im Juni 1965 eröffnet. Im Sommersemester 1967, als ich als Quereinsteiger mein Studium an der RUB fortsetzte, waren die meisten KommilitonInnen also noch im Grundstudium; die ersten legten gerade ihre Vordiplomprüfung ab.

Wie war das Studium dort?

Es gab dort zwei Ordinarien, Heinz Heckhausen und Oskar Graefe – zuvor, wie übrigens auch Peter Brückner, Assistenten bei dem Gestaltpsychologen Wolfgang Metzger an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster –, die das Fach Psychologie vertraten. Im Vergleich mit dem Lehr- und Studienangebot an den Universitäten, an denen ich bisher studiert hatte, war das Lehrangebot an der RUB moderner, stärker »amerikanisiert«, wie man das damals nannte, und zugleich lebens- und praxiszugewandter. Im Vergleich mit den klassischen entwicklungspsychologischen Reifungsmodellen dominierte eindeutig die Sozialisationsperspektive, also die Analyse förderlicher und hemmender Einflüsse der Erziehung und der gesellschaftlichen Umfeldbedingungen auf die kindliche Entwicklung. Im Studium erfuhren wir u.a. sehr viel über neuere Forschungsergebnisse aus der sozialen Ungleichheitsforschung in den USA.

Welche waren das?

Einige wichtige Studien werden bereits in der Entscheidung des Obersten Gerichtshofes der USA zur Aufhebung der Rassentrennung im Bildungswesen aus dem Jahre 1954 zitiert, in der berühmten Fußnote 11 der Urteilsbegründung. Im Urteil »Brown versus Board of Education of Topeka« werden folgende Studien genannt:

»K.B. Clark, Effects of Prejudice and Discrimination on Personality Development (Midcentury White House Conference on Children and Youth, 1950); Witmer and Kotinsky, Personality in the Making (1952), c. VI; Deutscher and Chein, The Psychological Effects of Enforced Segregation: A Survey of Social Science Opinion, 26 J. Psychol. 259 (1948); Chein, What are the Psychological Effects of Segregation Under Conditions of

Equal Facilities? 3 Int. J. Opinion and Attitude Res. 229 (1949); Brameld, Educational Costs, in Discrimination and National Welfare (MacIver, ed., 1949), 44–48; Frazier, The Negro in the United States (1949), 674–681. And see generally, Myrdal, An American Dilemma (1944).« (Vergl. auch Hunt 1991, S. 73 ff.; Hunt gibt an, dass im Verlauf des sich über mehrere Instanzen hinziehenden Verfahrens mehr als vierzig Sozial- und ErziehungswissenschaftlerInnen von Klägerseite als »sachkundige Zeugen« benannt wurden).

Es ist ja eher selten, dass psychologische oder sozialwissenschaftliche Forschungsergebnisse Eingang in die Rechtsprechung finden. Für uns war es damals faszinierend zu sehen, dass psychologische Forschung praktische Konsequenzen für das gesellschaftliche Handeln haben konnte und tatsächlich hatte. Auch Lyndon B. Johnsons 1964 begonnener »war on poverty« wäre kaum denkbar gewesen ohne die umfangreichen Forschungen zur Benachteiligung insbesondere der schwarzen Bevölkerung. Das Förderprogramm »Head Start« und die Fernsehserie »Sesame Street« (in Deutschland »Sesamstraße«), stellten wissenschaftlich fundierte Interventionen dar. Es schien also möglich, den Elfenbeinturm der Universität zu verlassen und – angeleitet durch wissenschaftliche Forschung – an der Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse und der sozialen Lebensbedingungen zu arbeiten. (Ich muss in diesem Zusammenhang gestehen, dass mich eine Tätigkeit als Psychotherapeut nie gereizt hat.)

Wie zeigte sich der Praxisbezug in Bochum speziell und in der Zeit allgemein?

In seiner großen Vorlesung über »Soziale Herkunft und kognitive Entwicklung« im Sommersemester 1968 zeigte Heinz Heckhausen eindringlich auf, dass die nach sozialer Herkunft unterschiedlichen Erziehungs- und Lebensbedingungen die kognitive Entwicklung von Kindern schon früh prägen, Entwicklung fördern oder auch behindern können. Heckhausen stützte sich fast ausschließlich auf Studien und Untersuchungsbefunde aus den USA. Dunkel erinnere ich mich, dass unter uns Studierenden der Vorpublikationsabzug eines Sammelreferats von Robert D. Hess für »Carmichael's manual of child psychology« zum Thema »Social class and ethnic influences on socialization« (Hess 1970) zirkulierte, der gleichsam als ein wissenschaftliches Fundament für unsere Forderungen nach

Reformen im Bildungswesen diente. Heckhausen selber hat in seinem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat wichtige Argumente für die Institutionalisierung frühkindlicher Förderung aufgearbeitet. Er war ja zeitweilig als Sachverständiger des Deutschen Bildungsrates tätig, der von 1966 bis 1975 Empfehlungen für den Ausbau des Bildungswesens in Deutschland ausarbeitete (s. z.B. Heckhausen 1969).

Die restringierte Sprache der Arbeiter als Bildungsbarriere und die elaborierte Sprache in den Mittelschichten beschäftigten dann auch die Sozialwissenschaften. Das Thema »soziale Ungleichheit« und Fragen nach dem gesellschaftlichen Nutzen psychologischer und sozialwissenschaftlicher Forschung standen damit – verstärkt durch die politische Diskussion über Herrschaft, den CDU-Staat, die Debatte über die sog. »Bildungskatastrophe« (Picht 1964), aktuelle Forschungen zur frühkindlichen Entwicklung und Förderung – für uns Studierende, aber auch für die psychologische Forschung gleichsam wie selbstverständlich auf der Tagesordnung. In der Mitte des Jahrzehnts war Ralf Dahrendorfs programmatische Schrift »Bildung ist Bürgerrecht« erschienen (Dahrendorf 1965).

Nach dem Ende des 2. Weltkriegs und nach Abschluss der Wiederaufbauphase erschien die Bildungsexpansion verfassungsrechtlich geboten und demokratietheoretisch wünschenswert. Ausgaben für das Bildungswesen konnten zudem bildungsökonomisch als Investition in die Zukunft begründet werden. Die optimistische Grundhaltung des amerikanischen Behaviorismus, die Vorstellung, dass Verhalten wesentlich das Ergebnis von Lernprozessen ist, dass Verhalten auch wieder verlernt werden kann, also veränderbar ist, wurde gleichsam im Studium nebenher vermittelt.

Welche anderen Themen spielten an der RUB eine Rolle?

In den Lehrveranstaltungen Oskar Graefes lernten wir die klassischen gestaltpsychologischen Arbeiten von Wertheimer und Duncker aus den 1920er Jahren kennen. Im Unterschied zu den ganzheitspsychologischen Ansätzen Leipziger Prägung, die ich zu Beginn meines Studiums in Köln kennen-, aber nicht schätzen gelernt hatte, waren die gestaltpsychologischen Arbeiten der Berliner Schule erfrischend klar und für die moderne Forschung anschlussfähig. Die Arbeiten von Wertheimer und Duncker über produktives und problemlösendes Denken wurden dann ja auch zur Grundlage der Kreativitätsforschung. Auch die Kritik Werthei-

mers am autoritären Drill in deutschen Schulen jener Zeit passte uns mit ihrem antiautoritären Impuls gut ins Konzept. Dass eine Reihe insbesondere Psychologinnen und Psychologen jüdischer Abstammung in der Hitlerzeit verfolgt worden waren und emigrieren mussten, wurde zwar in der universitären Lehre kaum thematisiert, war aber den politisierten Studenten und Studentinnen geläufig. Psychologie in der Zeit des Nationalsozialismus war also ein weiteres Thema, das uns beschäftigte. Im Rahmen der Basisgruppenarbeit¹ fanden wir auch heraus, dass in der Hitlerzeit eine Reihe von Psychologen sich dem politischen System als Helfer angedient hatte. An der Universität zu Köln, an der ich ja mein Studium begonnen hatte, existierte für Vordiplomanden damals z.B. eine Vorbereitungsliste, die für die meisten Teilfächer je ein Kapitel aus dem Band »Ganzheitspsychologie« (Autoren: Sander und Volkert) als Pflichtlektüre vorsah. Die Herausgeber standen völkischem Gedankengut mehr oder minder nahe. (Ich habe als Mitglied des Redaktionskollektivs der neu gegründeten Zeitschrift »Psychologie und Gesellschaftskritik« dann 1979/80 ein Schwerpunktheft »Psychologie und Faschismus« angeregt und betreut, in dem u.a. Ulfried Geuter über erste Ergebnisse seiner einschlägigen Forschungsarbeiten berichtete, Geuter 1979, s. auch Geuter 1984).

Dass wissenschaftliche Forschung immer auch gesellschaftliche Bezüge und Implikationen hat, haben wir damals gelernt. Die Zeit des Nationalsozialismus galt allgemein als zivilisatorischer Bruch, fachbezogen auch als Abbruch vielversprechender Forschungsansätze. Die Politisierung durch die Studentenbewegung tat ein Übriges, um den Blick auf die pädagogische und psychologische Literatur aus der Zeit vor 1933 zu lenken, die – dank der vielen Raubdrucke – meist auch relativ einfach zugänglich war. Ich habe damals darüber hinaus sowohl die frühen empirischen Arbeiten Piagets entdeckt, aber auch z.B. die Arbeiten Busemanns (Busemann 1927) oder Martha Muchows pädagogische Schriften (z.B. Muchow 1931) und die Arbeiten aus dem Wiener Psychologischen Institut, zunächst z.B. Hetzers »Kindheit und Armut« (Hetzner 1929).

Begreift man Wissenschaft als System von Aussagen, dann lernte ich – angesichts der Veränderung gesellschaftlicher Lebensbedingungen im 20. Jahrhundert – durch die Beschäftigung mit diesen frühen Arbeiten die begrenzte Reichweite bestimmter psychologischer Aussagen einzuschätzen. Diese und andere Einflüsse waren auch in der gemeinsamen Arbeit in den damals wie Pilze aus

dem Boden schießenden Basisgruppen Psychologie wirksam. Auch an der RUB existierte eine solche Basisgruppe. Wie vermutlich vielen PsychologiestudentInnen heute, erschienen uns die Ergebnisse insbesondere der Allgemeinen Psychologie als zu abstrakt und zu lebensfern. Wir wollten, angefeuert durch die breite gesellschaftliche Reformstimmung, eine angewandte und anwendbare Psychologie i.S. einer Beförderung gesellschaftlicher Emanzipationsprozesse. Erst später habe ich begriffen, dass viele der mit unserer oft ungeduldigen Kritik verbundenen Fragen im Kern das Selbstverständnis der Psychologie als Natur-, Geistes- oder Sozialwissenschaft tangieren.

Wie sah die Arbeit der Basisgruppe der RUB aus?

Die Aktivitäten der Basisgruppen waren überwiegend auf das »eigene« Institut beschränkt, da es um die Veränderung der Verhältnisse vor Ort ging (Neufassung der Institutssatzung, Lehrveranstaltungskritik, Änderung der Prüfungsordnung, des Curriculums, Initiierung von Projekten u.ä.). Wichtigste Lektüre und Anleitung war das von Stephan Leibfried unter dem Titel »Wider die Untertanenfabrik« herausgegebene »Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule« (Leibfried 1967). Ein kurzer Auszug – bezeichnenderweise zur Kritik akademischer Prüfungen – wurde in PSOP 3 abgedruckt. An der RUB hatte die Fachschaftsgruppe im Sommer 1968 mit der Herausgabe dieses dadaistisch anmutenden Fachschaftsblattes PSOP begonnen, um mehr Studierende zu erreichen (u.a. sind dort erschienen: Mendel 1968; Wacker 1968).

Die Frage wofür PSOP steht, wurde im 1. Heft im Rahmen einer Pseudo-Befragung mit folgenden Deutungsangeboten beantwortet: u.a. psychisches Optimum, psychodelic operation, psychologische Opposition, Pst Opa, Psychoopterus, psychotherapeutische Opposition. Das 1. Heft enthält u.a. einen Bericht über ein Treffen von Psychologiestudierenden aus Hamburg, Berlin, Bochum, Heidelberg und Tübingen im »Wilhelm-Reich-Institut« in Tübingen zur Vorbereitung von Aktionen auf dem bevorstehenden 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie an der dortigen Universität. Wie im Kongressbericht nachzulesen, ging es auf diesem Kongress hoch her; u.a. wurden »27 Thesen zur Psychologie« zur Diskussion gestellt, die dann in der PSOP nachgedruckt wurden. Im Januar 1969 hielten Peter Brückner, Alfred Krovoza und Thomas Leithäuser (damals: TU Hannover) auf Einladung der Basisgruppe an der RUB ein Referat



Abb. 1: Titelblätter der ersten drei PSOP-Ausgaben (Fotografie: Ali Wacker)

zu ihren Vorstellungen von einer kritischen Psychologie. Parallel zur Arbeit vor Ort wurden – auch unabhängig von wissenschaftlichen Großereignissen – verschiedene Treffen der Basisgruppen organisiert. Im Herbst 1970 erschien dann m.W. das 1. Heft des »Organs der Basisgruppen Psychologie« als Versuch, den überregionalen Informationsaustausch zu verbessern und die lokalen Debatten allgemein bekannt zu machen. Mir sind die diesbezüglichen Materialien allerdings abhanden gekommen.

Gab es auch Kontakte zu ähnlichen Vorhaben, etwa denen der FU Berlin?

Anfang 1969 haben wir – wie vielerorts üblich – unter dem Titel »Kritische Psychologie – Analyse und Dokumentation« einen Reader zusammengestellt und produziert, der neben Texten aus dem Umfeld der Kritischen Theorie (Marcuse, Horkheimer, Adorno) auch zwei Texte Holzkamps und ein Thesenpapier »Kritische Psychologie und Gesellschaft« von Irmgard Staeuble enthielt. Diese Textsammlung wurde in der Mensa an Büchertischen verkauft, von anderen Fachschaften angefordert und erlebte insgesamt drei Auflagen; Studierende haben damals ja viel gelesen. Es handelte sich ausnahmslos um Texte, die im regulären Psychologiestudium keinen Ort hatten, aber Themen und Probleme ansprachen, die uns brennend beschäftigten. Die Rückseite des Readers zierten Fotos unserer

damaligen Bezugspersonen und Idole in der akademischen Welt – Peter Brückner, Klaus Holzkamp, Herbert Marcuse. Als Höhepunkt – was die Beteiligung angeht und zugleich Beginn des Scheiterns eines überregionalen Bündnisses – lässt sich der »Gegenkongress kritischer und oppositioneller Psychologen«, ein Treffen der Basisgruppen an der TU Hannover im Mai 1969, bezeichnen. Adam Zurek, einer der Matadoren und Aktivisten der Bochumer Gruppe, nannte dieses Treffen später die »größte psychologiekritische Veranstaltung innerhalb der Studentenbewegung« (Zurek 1988, S. 133).

Inwiefern?

Es handelte sich um ein bundesweites Treffen in einer Hochburg gesellschaftskritischer Psychologie. Trotz begrenzter Werbung war der Andrang überwältigend; das Audimax der TU war mehrere Tage überfüllt.

Zu unserer Überraschung wollten die meisten Teilnehmer und Teilnehmerinnen allerdings von Psychologie nichts mehr wissen, sondern in den revolutionären Kampf ziehen. Am Ende des Kongresses wurde mit großer Mehrheit eine Resolution verabschiedet, die zur »Zersetzung der Psychologie« aufforderte und mit dem Satz endete: »Es gibt keine «kritische» und «oppositionelle» Psychologie! D.h. es gibt keine revolutionäre Psychologie! ZERSCHLAGT DIE PSYCHOLOGIE!« Die Gegenresolution der Minderheit, einer Gruppe »Kritische Psychologie«, zu der sich Mainzer und Bochumer Psychologiestudierende bekannten, forderte dagegen zur kritischen Auseinandersetzung mit der psychologischen Wissenschaft und zu einer kritischen Berufspraxis auf. Mir fiel es damals nach meiner Erinnerung zu, im prall gefüllten Audimax unter wütenden Protesten der Mehrheit die Resolution der Minderheit vorzutragen.

Welche Rolle spielten die Schriften Klaus Holzkamps für Sie in Ihrer Bochumer Zeit?

Im 2. Heft der PSOP ist ein Brief von Klaus Holzkamp vom 19.10.1968 abgedruckt, in dem er – zusammen mit einem Studierendenvertreter – bei der Bochumer Fachschaft anfragte, ob im Fach Psychologie an der RUB bereits eine »demokratische Verfassung« existiere. Holzkamp war als einer der wenigen Hochschullehrer bekannt und geachtet, der Studienreformbestrebungen der Studierenden unterstützte. Andererseits galt er als etwas weltfremder Gelehrter und Theoretiker,

der sich vor allem mit schwierigen wissenschaftstheoretischen Fragestellungen befasste. Insofern war unser Verhältnis, die wir vor allem an einer emanzipatorischen, die Gesellschaft verändernden Praxis interessiert waren, zu ihm ambivalent. Dennoch wurden seine Arbeiten fleißig gelesen und studiert; von ihnen gingen wichtige Impulse aus. Seine Art und Weise, Fragestellungen der Psychologie zu analysieren und zu bearbeiten, stellten unser häufig diffuses Unbehagen auf ein theoretisches Fundament und ermöglichten einen »new look« auf viele Probleme.

Allgemein wird man aber konstatieren müssen, dass die RUB kein Zentrum politischer oder theoretischer Debatten war. Uns erschienen Holzkamps Arbeiten und Positionen damals überwiegend als zu akademisch. Wichtiger war für uns damals das von ihm unterstützte Schülerladenprojekt »Rote Freiheit« (Autorenkollektiv am Psychologischen Institut der Freien Universität Berlin 1971). Soweit ich weiß, sind das Berliner Schülerladenprojekt und das Bochumer Kinderladenprojekt die einzigen nennenswerten, von Psychologiestudierenden weitgehend eigenständig initiierten und dokumentierten Praxisprojekte geblieben.

Wie fand Ihr Studium dann seinen Abschluss?

1968 habe ich mit meiner Diplomarbeit begonnen. Bei der Wahl meines Themas und der Konzeption der Erhebung war mir Heckhausens damaliger Assistent Wulf-Uwe Meyer zugeordnet. Heckhausen selber war für die meisten Studierenden eine ferne Eminenz und am ehesten in seinen Lehrveranstaltungen (an-)greifbar. Wenn meine Erinnerung nicht täuscht, war ich nur einmal kurz in Heckhausens Dienstzimmer zu einer knappen Vorstellung meines Themas. An der Wand hing eine Forschungslandkarte zur Leistungsmotivationsforschung mit noch unbearbeiteten Themen als »weißen Flecken«. Mein zwiespältiges Verhältnis zu Heckhausens Lebensthema – Leistungsmotivation – wird am ehesten daran deutlich, dass ich damals stolz darauf war, meine Diplomarbeit am Heckhausen-Lehrstuhl zu schreiben, ohne das Thema »Leistungsmotivation« direkt einzubeziehen. Das Thema der Arbeit lautete »Einige Bedingungen der Genese der erlebten Selbstverantwortlichkeit«. Was im Titel nicht deutlich wird: Verglichen wurden Erziehungseinstellungen und ihre Auswirkungen auf Kontrollüberzeugungen (Rotter 1966) von Schulkindern aus Familien aus drei sozialen Schichten: Oberschicht, Mittelschicht und Arbeiterschicht (gemessen über den Scheuch-Schichtungsindex).

Lebhaft erinnere ich mich noch, wie ich mit dem Fahrrad von einem Interview zum nächsten hastete – die RUB liegt am Stadtrand in einem hügeligen Gelände – und meine Fragebögen ausbreitete. Auffällig war außerhalb der Forschungsfragestellung, dass Angehörige der sog. oberen Schicht sich meist eher unwillig zu einem Interview bereit fanden und selten etwas anboten, während ich manche Mittelschichtfamilie leicht angetrunken (meist Kognak) verließ – heilfroh, wieder eine Fallakte vervollständigt zu haben. In manchen Arbeiterfamilien – in Bochum vielfach Bergarbeiterfamilien – wurde ein Kind zur nächsten Bude geschickt, um einige Flaschen Bier zu holen, um den Gast bewirten zu können. Diese Erfahrung hat meinen Blick für soziale Milieus geschärft. Die Ergebnisse der aufwendigen Studie – wir hatten damals für die Anfertigung der Diplomarbeit zwölf Monate Zeit – wurden später im altherwürdigen *Archiv für die gesamte Psychologie* veröffentlicht (Meyer/Wacker 1970).

Gab es andere Auseinandersetzungen mit der Frage von Klasse, Klassenzugehörigkeiten?

Ich habe mich – zusammen mit Adam Zurek – in einem PSOP-Beitrag 1968 (Zurek/Wacker 1968) kritisch mit McClellands These zur Abhängigkeit der wirtschaftlichen Entwicklung eines Landes von der Leistungsmotivation seiner Bürger auseinander gesetzt und zu dem 1976 von Klaus-Jürgen Bruder u.a. herausgegebenen Band »Kritik der Pädagogischen Psychologie« einen Beitrag unter dem Titel »Was leistet die Leistungsmotivationsforschung?« beigesteuert (Wacker 1976a). Wir hingen damals der Illusion an, eine sozialwissenschaftliche Psychologie als Synthese aus Soziologie und Psychologie schaffen zu können – »Psychologie als Gesellschaftswissenschaft«, wie ein Mitglied der Bochumer Gruppe, Günter Rexilius, später einen von ihm herausgegebenen Sammelband überschrieb (Rexilius 1988). Zum anderen ging es uns – ganz im Sinne von Brechts Galilei Galileo – darum, psychologische Erkenntnisse praktisch zu erproben und an der Verbesserung der Lebensverhältnisse zu arbeiten – wenn man will, eine reformistisch-idealistische Position.

Ein Schlüsselereignis für uns als Studierende war die Gründung einer Einrichtung zur vorschulischen Förderung, die Heinz Heckhausen mit initiiert hatte – in einem Stadtviertel Bochums, in dem vor allem die Universitätsangehörigen wohnten. Uns erschien das damals als Paradebeispiel des bekannten Matthäus-

Effekts: Wer hat, dem wird gegeben. Als Kontrapunkt begannen wir, die Basisgruppe Psychologie um Adam Zurek, ein Förderprojekt in einer nahe gelegenen Obdachlosensiedlung zu planen und umzusetzen. Dort wohnten u.a. Bergarbeiter mit ihren Familien, die in der damaligen Wirtschaftskrise entlassen worden waren und beruflich nicht wieder Fuß gefasst hatten. Für diese gesellschaftlich Benachteiligten, genauer: für ihre Kinder, sofern sie im Vorschulalter waren, wollten wir im Rahmen eines Projekts zur kompensatorischen Erziehung etwas tun.

Was genau haben Sie gemacht?

Einige haben mit der Stadt verhandelt, damit uns ein Raum in der durch einen Stacheldrahtzaun abgeschotteten Obdachlosensiedlung zur Verfügung gestellt wurde. Über eine öffentliche Werbeaktion wurden in der Stadt Spielzeugspenden eingeworben. Andere arbeiteten ein pädagogisches Konzept aus und studierten die Schriften zur sozialistischen Erziehung aus den 1920er Jahren und die neuere Literatur zu Kinderläden. Es sollte ja ein Förderprogramm entwickelt werden. (Über die Aktivitäten wurde – wie damals üblich – später ein Projektbericht verfasst, und zwar über den »proletarischen Kinderladen Brelohstraße«, s. Projektgruppe Brelohstraße, 1973.)

Die Projektgruppe unternahm bei geeignetem Wetter häufig Ausflüge an die nahe Ruhr. Dort wurde – um Kinder im Vorschulalter auf ihre spätere Existenz als abhängig Lohnarbeitende vorzubereiten, für gesellschaftliche Ungerechtigkeit zu sensibilisieren und um ihr Selbstbewusstsein zu stärken, kurz: um bei den Kindern so etwas wie »Klassenbewusstsein« aufzubauen – u.a. das bei dem kommunistischen Pädagogen Otto Rühle entlehnte Plantagenspiel gespielt: Es geht dabei grob gesagt darum, dass in einer Gruppe von Kindern die Mehrheit zu Plantagenarbeitern bestimmt wird. Einige wenige wurden zu Plantagenbesitzern ernannt, die über die anderen Kinder »herrschten«, d.h. ihnen unerfreuliche Aufgaben auftragen durften. Wie es sich gehörte, wurde den ausgebeuteten Arbeitern nur ein geringer Lohn in »Kieselsteinwährung« gezahlt. Diese Steine konnten später gegen Süßigkeiten eingetauscht werden. Die Krönung wäre es gewesen, wenn sich die »Arbeiter« solidarisch zusammengeschlossen und gegen die Minderheit ihrer »Unterdrücker« aufgelehnt und ihre »Revolution« gemacht hätten.



Abb. 2: Mitglieder des Redaktionskollektivs bei einem Arbeitsurlaub in Dänemark (zweiter von rechts oben: Adam Zurek; sitzend: Ali Wacker; Fotografie aus dem Privatbesitz von Ali Wacker)

Was war das Ergebnis?

Über alle Unternehmungen wurden Protokolle angefertigt und in der Projektgruppe diskutiert. Um den Lernerfolg (= Bewusstseinsveränderung) zu »kontrollieren«, wurden mit den Kindern Nachbesprechungen durchgeführt (z.B. Was haben wir heute gespielt?). In einem Protokoll über das Plantagenspiel wurde berichtet, dass die Kinder auf eine entsprechende Nachfrage antworteten: »Wir haben gespielt, dass Steine Geld sind« – nichts von Ungerechtigkeit, nichts von Ausbeutung, kein Klassenbewusstsein – i.S. proletarischer Erziehung ein katastrophales Ergebnis. Aber interessant. Was war schief gelaufen? Ich weiß noch, dass wir anfangen, uns mit den Schriften Leontjews und seinem Aneignungskonzept zu beschäftigen. Ich habe mir zeitgleich die Piagetsche Entwicklungspsychologie erschlossen.

Unsere anfängliche Naivität ist uns ja schnell bewusst geworden. Zugleich wurde deutlich, dass – sieht man von den moralpsychologischen Studien ab – Piaget die Entwicklung kindlichen Denkens, das »Weltbild«, sehr stark an Phänomenen des naturwissenschaftlichen Denkens festgemacht hatte. Die frühen Arbeiten Piagets zeigen ja sehr schön, dass in der Phase des anschaulichen Denkens Kinder Erklärungen anbieten, die aus aufgeklärter Erwachsenensicht phantastisch erscheinen mögen, aus kindlicher Perspektive jedoch eine plausible und zufriedenstellende Erklärung darstellen. Es lag daher nahe, untersuchen zu wollen, ob sich Kinder abstrakte, unanschauliche gesellschaftliche Phänomene nach einem ähnlichen Muster »erklären« bzw. ob »Fehler«, die Kinder bei ihrem Versuch des Begreifens der sozialen Welt machen, zufällig sind oder gleichermaßen der von Piaget ausgearbeiteten Entwicklungslogik unterliegen.

Wie haben Sie diese Arbeiten weiter verfolgt?

Die empirische Beschäftigung mit entsprechenden Fragen sollte Thema meiner Dissertation werden. Ich stieß dann auf die kulturvergleichenden Studien der Arbeitsgruppe um Jerome Bruner, die faszinierende Vergleiche zwischen den ökonomischen Vorstellungen bei Kindern verschiedener Altersstufen in den USA und Mexiko anstellten (insbesondere die Kapitel XI, XII und XIII in Bruner/Oliver/Greenfield 1971). Ich führte erste Probeinterviews mit Kindern zu Themen wie Einkaufen, Preisbildung, Arbeitslohn u.ä. durch. Dabei gewann ich aber zunehmend den Eindruck, dass eine Realisierung des Projekts sehr aufwendig werden würde, sowohl arbeits- wie zeitmäßig. Ich hatte aber zu der Zeit nur einen befristeten Arbeitsvertrag. Das war ein Dilemma.

Was haben Sie stattdessen gemacht?

Parallel zur Beschäftigung mit Fragen des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern beschäftigte ich mich in der Lehre mit den psychosozialen Folgen von Arbeitslosigkeit; ein Thema, das – befördert durch die Auswirkungen der 1. Ölkrise 1973 – plötzlich Konjunktur hatte. Ich entschloss mich dann, zu diesem Thema eine Literaturlaufarbeitung in Angriff zu nehmen, die erweitert zu meiner Promotion führte. Als Anhänger Lewins wollte ich mich allerdings nicht vollständig der Dynamik unerledigter Handlungen aussetzen und habe zum Abschluss meines gescheiterten ersten Promotionsprojekts mit dem Campus-Band »Die Entwicklung

des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern« (Wacker 1976b) gleichsam ein Resümee gezogen.

Könnten Sie versuchen, dieses Resümee, gerade auch aus heutiger Sicht, zu umreißen?

Dazu muss ich zunächst etwas weiter ausholen. Die Herausgabe des Buches stellte in gewisser Weise eine Bruchlinie und einen Abschluss dar: einen Bruch mit Blick auf meine akademischen Qualifikationsabsichten, d.h. Wechsel meines Dissertationsthemas, ein Abschluss i.S. der Dokumentation meiner diesbezüglichen Vorarbeiten und eine Information über z.T. vergessene Traditionslinien entwicklungspsychologischer Forschung aus der Vor-Hitlerzeit. Inhaltlich ist der so entstandene Sammelband in vier Abschnitte gegliedert: 1. Wahrnehmung und Interpretation sozialer Ungleichheit, 2. Der soziale Kontext kindlicher Erfahrungsbildung, 3. Nationale Zugehörigkeit als Bezugsrahmen sozialer Identitätsbildung, 4. Geldbeziehungen als strukturierendes Moment kindlicher Erfahrungsaneignung. In meinem psychologischen Denken bin ich stark durch die Arbeiten Kurt Lewins beeinflusst, der – im Unterschied zur Psychoanalyse, die vorrangig auf innerpsychische Konflikte schaut – bekanntlich die Interaktion von Umwelt und Person thematisiert. Auf allen Ebenen unserer Existenz – biologisch, kulturell, gesellschaftlich u.a.m. – findet ein permanenter Austausch statt, setzen wir uns ständig mit Einflüssen aus unserer materiellen und sozialen Umwelt auseinander. Diese Umwelt ist zu Anteilen gesellschaftlich und historisch geprägt: »Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorhandenen, gegebenen und überlieferten Umständen« – wie Karl Marx 1852 mit etwas anderer Zielsetzung seinen ökologischen Ansatz formulierte (Marx 1960 [1852], S. 115). Forderungen nach Aufklärung und Emanzipation, wie sie in der Zeit der Studentenbewegung formuliert wurden, waren ganz in diesem Sinne von der Hoffnung getragen, dass Menschen sich »bewusst« und »vernünftig« mit ihren Lebensbedingungen auseinander setzen, um gemäß einem anderen Marxschen Motto – »Wenn die Umstände den Menschen bilden, dann müssen die Umstände menschlich gebildet werden« (Marx 1972 [1844], S. 138) – im umfassenden Sinn die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen menschlicher Existenz zu verbessern (s. das Konzept des »enabling environment« in der Psychologie). Im Rahmen des vorhin im Zusam-

menhang mit unserer Basisgruppenarbeit angesprochenen Breloh-Projekts mussten wir lernen, dass die klassenkämpferischen Erziehungsvorstellungen aus den 1920er Jahren naiv waren und nicht funktionierten, wenn man nicht auf bloße Indoktrination aus ist. Intentionen von Erzieherinnen und Erziehern und das, was bei den »Zöglingen« ankommt, sind – wie jeder Lehrer und jede Lehrerin weiß – bekanntlich zwei Paar Schuhe. Unsere damalige Naivität war z.T. auch aus dem Psychologiestudium selbst gespeist: Jeder Psychologiestudent lernte in den 1960er Jahren den behavioristischen Erziehungsoptimismus Watsons kennen:

»Give me a dozen healthy infants, well-formed, and my own specified world to bring them up in and I'll guarantee to take any one at random and train him to become any type of specialist I might select – doctor, lawyer, artist, merchant-chief and, yes, even beggar-man and thief, regardless of his talents, penchants, tendencies, abilities, vocations, and race of his ancestors. I am going beyond my facts and I admit it, but so have the advocates of the contrary and they have been doing it for many thousands of years« (Watson 1930, S. 82).

Resultat des Scheiterns an unserem Anspruch als politische ErzieherInnen war für mich die Beschäftigung mit theoretischen Konzepten, die den Bruch zwischen unserer erzieherischen Intention und den Resultaten erklären oder zumindest verständlich machen konnten. Ich bin zum einen auf die entwicklungspsychologischen Arbeiten Leontjews gestoßen (s. zu meiner Rezeption: Wacker 1977), zum anderen auf die Piagetsche Theorie, die ich während meines Psychologiestudiums bestenfalls am Rande kennen gelernt hatte. (Ich erinnere mich, dass damals die Arbeiten Piagets in der universitären Ausbildung verpönt waren. Mit Stirnrunzeln wurde auf die geringe Stichprobengröße verwiesen und moniert, dass seine Theorie auf einer zu schwachen empirischen Basis – zu großen Anteilen auf der Beobachtung seiner eigenen Kinder – beruhte.) Auch meine Beschäftigung mit Piaget hat publizistische Spuren hinterlassen (Wacker 1980, 2000). Beide Theorien begründen die Auffassung, dass Erfahrungen individuell angeeignet werden müssen oder anders formuliert, dass objektiv weitgehend identische Lebensumstände subjektiv unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet werden

– in gewisser Weise auch ein Korrektiv zur *Allgemeinen* Entwicklungspsychologie Piagets.

Ich habe Psychologie immer als Erfahrungswissenschaft und Wissenschaft immer als ein System von Aussagen verstanden, die gemäß bestimmter methodischer Regeln begründet werden müssen und Vorhersagen erlauben sollen. (Ich habe dann später in der Beschäftigung mit den Arbeiten Marie Jahodas bei ihr ähnliche Vorstellungen gefunden, die im Austromarxismus ihre Begründung finden.) Was mich damals vorrangig interessierte, waren empirische Untersuchungen bzw. die Gewinnung empirisch gestützter Aussagen über die Erfahrungsverarbeitung gesellschaftlicher Phänomene bei Kindern, die die Idee einer sozialpsychologisch inspirierten, »interventionistischen« Entwicklungspsychologie unterfüttern konnten.

Zu den Abschnitten des dann veröffentlichten Sammelbandes im Einzelnen:

1. Wahrnehmung und Interpretation sozialer Ungleichheit

Der Mensch ist – wie Hurrelmann (1983) treffend formuliert – ein »produktiv realitätsverarbeitendes Subjekt«. Dies gilt m.E. nicht nur für Erwachsene, sondern auch für Kinder. Die unter obiger Überschrift ausgewählten Beiträge (Böge 1976 [1932], Simmons/Rosenberg 1976 [1971]; Wacker 1976c [1972]) sollten verdeutlichen und belegen, dass Kinder sich aktiv mit ihrer gesellschaftlichen Umwelt auseinander setzen und soziale Unterschiede wahrnehmen und deuten. Wenn man die eher deskriptiven Beiträge des Sammelbandes heute liest, »schreien« sie gleichsam nach einer attributionstheoretischen Re-Interpretation, wie sie später in der Theorie der sozialen Repräsentation formuliert wird (s. zusammenfassend zum Armutsthema z.B. Hewstone/Augoustinos 1995).

2. Der soziale Kontext kindlicher Erfahrungsbildung

Die Idee bei der Auswahl dieser Beiträge: Zum einen sollten Einflüsse aus dem sozialen Nahraum der Familie anschaulich gemacht werden (Körner 1976), zum anderen – auf der Makroebene – Einflüsse der gesellschaftlichen Lage (soziale Schichtzugehörigkeit; McCandless/Hoyt 1976 [1961]; Neugarten 1976 [1946]). Mit seiner schon erwähnten »Pädagogischen Milieukunde« hat Adolf Busemann in den 1920er Jahren eben diese Interaktion von Person und Umwelt in Form sog. »Milieutypen« lebensweltlich beschrieben (Busemann 1927). Auch Hildegard Hetzers Arbeit über »Kindheit und Armut« (Hetzler 1929) ist in diesem Zusammenhang erneut zu nennen.

3. Nationale Zugehörigkeit als Bezugsrahmen sozialer Identitätsbildung

Die beiden ausgewählten Beiträge (Piaget/Weil 1976 [1951]; Jahoda 1976 [1964]) belegen am deutlichsten meine Beschäftigung mit und meine Orientierung an der Piagetschen Theorie – Entwicklung als gesetzmäßige Abfolge von Entwicklungsstufen. Bemerkenswert erschien mir an dem – für Piaget atypischen – Forschungsbericht schon damals, dass die so überzeugend klar durchstrukturierte Aufbau-logik kognitiver Entwicklung nicht greift, wenn Affekte und Prozesse der Identitätsbildung ins Spiel kommen. Mein eigener Zugang zu diesem Forschungsfeld war ja durchaus kognitionslastig. Insofern diente die Thematisierung emotionaler Aspekte und der Rückwirkung von Denkweisen auf die persönliche Identität der Erweiterung der Perspektiven bei dem Blick auf das Gesellschaftsverständnis von Kindern. In gewisser Weise war die Situation paradox: Die Piagetsche Theorie schien mir das theoretische Gerüst und mit seiner Interviewtechnik zugleich das methodische Handwerkszeug zu bieten, um auf einem von ihm vernachlässigten »Kontinent«, dem Kontinent der Vorstellungen von Kindern über Gesellschaft und ihr Funktionieren, Entdeckungen zu machen. Aber die einzige mir bekannte Arbeit Piagets in diesem Feld – über die »Entwicklung kindlicher Heimatvorstellungen« – schien zu belegen, dass seine Entwicklungstheorie in nicht-naturwissenschaftlichen und nicht durch Logik bestimmten Domänen weniger gut »funktioniert«.

4. Geldbeziehungen als strukturierendes Moment kindlicher Erfahrungsaneignung

Die schon Kindern im Vorschulalter geläufige existentielle Bedeutung des Geldes, genauer: der Verfügung über Bargeld, verdeutliche ich in dem in den Sammelband aufgenommenen Vortragsmanuskript durch den Ausschnitt aus einem Gespräch mit einem fünfjährigen Jungen, der spontan (!) Geld mit »leben können« zusammenbringt (Wacker 1976d, S. 196). Die Austauschbeziehung »Ware gegen Geld« lernen Kinder ja bereits früh kennen, wenn sie Mutter, Vater oder ältere Geschwister beim Einkaufen begleiten. Das erklärt in gewisser Weise die herausgehobene Bedeutsamkeit des Geldes. Dass Geld aber nicht mit der Existenz von Geldscheinen und Münzen gleich zu setzen ist, dass Geld eine Funktion in ökonomischen Kreisläufen und in der Welt der Arbeit erfüllt, ist zunächst einmal nicht so geläufig (s. a. Strauss 1976 [1952]).

Wie wir nun gerade in der gegenwärtigen Finanzkrise sehen, ist die wirkliche Bedeutung und Funktion des Geldes selbst manchen Bankern nicht geläufig. Im Umkreis des Geldthemas lassen sich daher eine Fülle entwicklungspsychologisch und pädagogisch bedeutsamer Fragen formulieren, die den unmittelbaren Erfahrungshorizont von Kindern überschreiten, aber durch kindliche Laientheorien gefüllt werden. Mittelbar hängt natürlich auch das Reich-Arm-Thema mit Geld zusammen. Die kindliche Vorstellungswelt im Reich der Ökonomie und ihr Gesellschaftsmodell zu erkunden, erscheint mir immer noch als ein reizvolles Thema, obwohl ich selbst es im Laufe der Zeit aus den Augen verloren habe.

Das scheinen auch andere so zu sehen; denn auch in jüngerer Zeit werden entsprechende Studienergebnisse publiziert (s. z.B. Gianinno/Crittenden 2005).

Wie hat sich Ihre weitere wissenschaftliche Entwicklung vollzogen, gerade auch in Bezug auf Ihre Forschungsinteressen zum gesellschaftlichen Denken, mit dem Weggang an die (damals noch) Technische Universität Hannover – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Präsenz Peter Brückners, einem der – wie Sie selbst ja sagten – »Idole« der Basisgruppe in Bochum?

Wie häufig, wenn man »Idolen« nahe kommt, verlieren sie viel von ihrem Glanz. Es existierte am Institut ein innerer Kreis, dem ich nie wirklich angehörte. Ich bin ja damals als Forschungsassistent in ein laufendes Forschungsprojekt zur »Motivation und Einstellung zum Beruf des Gymnasiallehrers im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern« eingestiegen, das von der Stiftung Volkswagenwerk finanziert wurde. Die Arbeitsverteilung sah so aus, dass bestimmte Personen zwar aus Projektmitteln bezahlt wurden, aber für die politische Arbeit freigestellt waren. An der damaligen Fakultät V wurden ferner – zusammen mit SoziologInnen und PolitologInnen – regelmäßig interne Tagungen veranstaltet, auf denen endlose politisch-theoretische Debatten geführt wurden, die – in Orientierung an der Frankfurter Schule – zur Gründung einer Hannoverschen Schule der Sozialwissenschaften führen sollten. Fortschritte waren jedoch – sieht man von der Existenz einer eigenen Schriftenreihe bei der Europäischen Verlagsanstalt ab – für mich schwer zu greifen.

Was haben Sie dann in dieser Situation gemacht?

Ich habe dann unabhängig meine eigenen Forschungsinteressen weiter verfolgt, zumal die meisten Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen am Lehrstuhl psychoanalytisch orientiert waren und die Idee einer psychoanalytischen Sozialpsychologie mehr beschworen als systematisch ausformulierten. Johann A. Schülein, selbst Psychoanalytiker, resümierte 1996: »In gewisser Hinsicht hat die Analytische Sozialpsychologie daher etwas von einem Einhorn an sich: Es gibt immer wieder Vermutungen, dass es sie gäbe, aber wirklich gefunden hat sie noch niemand« (Schülein 1996, S. 195). Den Eindruck, dass es sich um eine Schimäre und nicht um fundierte und produktive Wissenschaft handelte, hatte ich schon früher gewonnen. Was mich irritierte war auch, dass sich einige Kollegen meist erbittert über die richtige Auslegung der Heiligen Schriften (vor allem: Adorno, Horkheimer, Freud) stritten – bis mir ein Kollege, selber Psychoanalytiker, einmal verriet, dass mindestens sieben konkurrierende psychoanalytische Schulen in Deutschland existieren. Die wollte ich nicht auch noch alle studieren. Die Begründung, die Wolfgang Metzger einmal für seine Vorbehalte gegenüber der Psychoanalyse gegeben hat, überzeugten mich so immer mehr: »Vor allem hat mich an Freud abgestoßen und stößt mich auch an seinen Schülern noch heute ab: das völlige Fehlen jeglichen Bedürfnisses nach Verifikation« (Metzger 1972, S. 209). Trotz meiner Vorbehalte lag mir daran, in der Forschung Fragen aufzugreifen, die anschlussfähig zu Themen in Pädagogik und den Sozialwissenschaften waren. Ich habe dann später am Institut intensiver mit SoziologInnen und PolitikwissenschaftlerInnen kooperiert. Wenn ich meine Veröffentlichungsliste aus dieser Zeit zu Rate ziehe, habe ich mich zunächst verstärkt mit der US-amerikanischen politischen Sozialisationsforschung beschäftigt und – durch die Lektüre angeregt – kurz darauf zusammen mit dem Lehrer Erich Braun eine Befragung von Vätern 9- bis 10-jähriger niedersächsischer Schulkinder durchgeführt (Wacker/Braun 1973). Ein Jahr später erschien dann in einem in Wien publizierten Sammelband zur »Politischen Psychologie« ein konzeptioneller Beitrag »Zum Gesellschaftsverständnis von Kindern. Teil 1: Kognitive Grundlagen des Verständnisses gesellschaftlicher und ökonomischer Strukturen« (Wacker 1974). Meinen damaligen Erkenntnisstand habe ich in der einleitenden Vorbemerkung festgehalten: »Ausgangspunkt bildet die Analyse und Kritik des Ansatzes der politischen Sozialisationsforschung amerikanischer Provenienz. Gegenüber der bloßen Erfassung von

Meinungen, Vorlieben etc. wird die Notwendigkeit der Untersuchung der kindlichen Interpretationen sozialer Realität herausgestellt. Der Piagetschen Theorie kommt hierbei eine herausragende Rolle zu. Allerdings muss ihr Anspruch, allgemeine Theorie der «mentalen Embryogenese» (Piaget) zu sein, relativiert werden: Gegen Versuche, Natur in Gänze in Geschichte aufzulösen, soll hier – mit Piaget – der Transformationswiderstand kognitiver Strukturbildungen betont werden; gegenüber allgemeinen anthropologisierenden Tendenzen (bei Piaget) wird an der gesellschaftlichen Formbestimmtheit psychischer Strukturbildung festgehalten« (Wacker 1974, S. 135). Bei Durchsicht der verarbeiteten Literatur fällt auf, dass neben Verweisen auf den Berliner Schülerladen und das Bochumer Breloh-Projekt auf die Schriften Holzkamps, Piagets und die bereits erwähnten kulturvergleichenden Studien von Bruner und anderen Bezug genommen wird. Die letzte dokumentierte Beschäftigung mit dem Thema Gesellschaftsverständnis von Kindern erschien 1978 unter dem lapidaren Titel »Gesellschaftsverständnis« in dem von Karl W. Bauer und Heinz Hengst herausgegebenen Band *Kritische Stichwörter: Kinderkultur*.

Es wird aus dem bisherigen Verlauf des Interviews sehr deutlich, dass Ihr Interesse an der Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses von Fragen nach gesellschaftlichem Handeln nicht zu trennen ist. Erklärt dies auch Ihre Hinwendung zur Psychologie der Arbeitslosigkeit, auch zum Klassiker der einschlägigen Forschungen hierzu, die »Marienthal«-Studie?

Ja und nein. Ja, da es eindeutige Kontinuitätslinien gibt: die Beschäftigung mit Fragen sozialer Benachteiligung, das Interesse an der subjektiven Verarbeitung gesellschaftlicher Erfahrungen, der – zugegeben – abstrakte Anspruch, Erkenntnisse gewinnen zu wollen, die irgendwie »gesellschaftlich nützlich« sind. Nein, da ein uneingeschränktes »Ja« eine Kontinuität vorspiegeln würde, die es so nicht gegeben hat. Ich war mittlerweile mit Familie und Kind gesegnet, so dass die Frage der Einkommenssicherung einen größeren Stellenwert hatte als zuvor. Ich war damals – wie man heute sagt – prekär beschäftigt, d.h. befristet angestellt, unterbrochen von kurzen Phasen der Arbeitslosigkeit. Konkret: Wenn ich im Wissenschaftsbetrieb verbleiben wollte, musste ich endlich meine Promotion in Angriff nehmen. Meine Beschäftigung mit der Psychologie der Arbeitslosigkeit erfolgte jedoch zunächst aus eher didaktischem Anlass: Alle wissenschaftlichen

MitarbeiterInnen am Institut waren gehalten, in ihre Lehrveranstaltungen Texte von Adorno und Horkheimer einzubeziehen. Ich plante eine Veranstaltung zur familiären Sozialisation. Da durften natürlich die »Studien über Autorität und Familie« (Institut für Sozialforschung 1936) nicht fehlen. Da Studierende die »Kritische Theorie« häufig als »schwierig« und »abstrakt« kritisierten, hatte ich bei der Vorbereitung des Seminars nach Beispielen gesucht, um bestimmte Thesen der Frankfurter zum Autoritätszerfall veranschaulichen zu können. Ich bin dann auf die Dissertation von Miriam Komarovsky »The unemployed man and his family. The effect of unemployment upon the status of the man in 59 families« mit einem Vorwort von Max Horkheimer gestoßen (Komarovsky 1940). Auswirkungen von Arbeitslosigkeit auf die Autorität des Vaters in der Familie schienen mir eine überzeugende Veranschaulichung des Phänomens eines gesellschaftlich induzierten Autoritätsverlustes – und zugleich der Verschränkung von gesellschaftlicher und privater Existenz – zu sein. Wie zuvor bei anderen Themen, habe ich – ich habe wissenschaftliche Arbeit immer als kollektives Bemühen gesehen – zunächst eine Literaturrecherche angestellt und beschlossen, im Folgese-mester eine Veranstaltung zur Psychologie der Arbeitslosigkeit anzubieten und auch meine Dissertation zu diesem Thema zu schreiben. In diesem Kontext war der Klassiker »Die Arbeitslosen von Marienthal« (Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1933) natürlich ein Highlight. Dass in der Bundesrepublik eine mehrere Jahrzehnte andauernde Phase der Massenarbeitslosigkeit einsetzen würde, habe ich damals nicht geahnt.

Im Rahmen der Literaturrecherche habe ich aber bald festgestellt, dass das Schicksal der Autorin und der Autoren der »Marienthal«-Studie insgesamt nicht nur mit dem Faschismus in Europa, sondern auch mehr oder minder eng mit der Geschichte des von Karl Bühler geleiteten Psychologischen Instituts an der Universität in Wien verknüpft war. Mit der Gründung der »Dokumentationsstelle für Arbeitslosenforschung« haben wir dann den Ehrgeiz entwickelt, alle relevanten Schriften im Umfeld der »Marienthal«-Studie zu sammeln. Wiederum in Verbindung mit der Lehre, in diesem Fall mit einer Lehrveranstaltung zum sog. E-Learning, habe ich zusammen mit fortgeschrittenen Studierenden dann das Internet-Projekt zur »Marienthal«-Studie aufgebaut (<http://www.sozpsy.uni-hannover.de/marienthal/>). Ich habe mich dann parallel näher mit den wissenschaftlichen Arbeiten Marie Jahodas beschäftigt und war überrascht, wie erfrischend undog-

matisch z.B. Psychologie und Schulreform in Wien verbunden waren. Vieles, was Jahoda über die Situation im Roten Wien berichtete, schien mir wie ein Déjà vu (s. z.B. ihr Interview mit Greffrath 1979). Der schwierige Balanceakt zwischen persönlichen politischen Überzeugungen und wissenschaftlicher Arbeitsweise ist m.E. in der Marienthalstudie gelungen. Später hat Jahoda m.E. eine kluge Unterscheidung getroffen: »Die Einführung von Werten ist an drei Stellen legitim: bei der Auswahl eines Problems, in der Behandlung der Menschen, die man studiert, und bei dem Gebrauch, den man von den Resultaten einer Studie macht; in der Materialsammlung und der Analyse muss die Weltanschauung ausgeschaltet werden« (Jahoda 1981, S. 219).

Wo genau sehen Sie die Verknüpfungslinien zwischen einer (Entwicklungs-) Psychologie des Gesellschaftsverständnisses und einer Psychologie des gesellschaftlichen Handelns? Wo kann und sollte die Psychologie heute in diesem Zusammenhang anknüpfen?

Ich habe nie eine Psychologie gesellschaftlichen Handelns – außer vielleicht im Kontext der Analyse der Chancen einer Arbeitslosenbewegung – im Blick gehabt. Mir ging und geht es um eine Anwendung psychologischen Wissens, um die Handlungsrelevanz psychologischer Forschung i.S. von Campbells »reforms as experiments« (Campbell 1969). Wenn man davon ausgeht, dass – in welcher Form auch immer – unsere Schulen die Kompetenz in den Bereichen Wirtschaft, Ernährung und Gesundheit stärken sollten, so scheint es mir z.B. sinnvoll, zunächst das in die Bildungsinstitutionen mitgebrachte Vorverständnis zu untersuchen, um daran anknüpfend Lernfelder zu strukturieren, die Kinder und Jugendliche gesellschaftlich handlungsfähig machen. Ein Beispiel: Mir ist kürzlich wieder einmal das schwedische Kochbuch für Kinder *Linus lässt nichts anbrennen* (Björk/Anderson 1981) in die Hände gefallen. In dem Eier-Kapitel heißt es in Anspielung auf den Schlager »Ich wollt' ich wär' ein Huhn«: »Damit die Hühnerzucht billiger wird, sperrt man die Hühner in enge Käfige ein. Oft stehen in einem einzigen Gebäude Zehntausende von Hühnern in Käfigen. So etwas nennt man Hühnerfabrik. [...] (Linus:) Wenn ich groß bin, werde ich für ein Gesetz stimmen, das es verbietet, Hühner so zu halten« (Björk/Anderson 1981, S.19). Ein Eier-Projekt, das Fragen der Eier-Produktion heute, Fragen der gesunden Ernährung und Kochunterricht im Rahmen einer Projektwoche verknüpft,

wäre m.E. eine wunderbare Möglichkeit, Fragen des Wirtschaftens, der Arbeit, auch des Rechts und den Zusammenhang mit der alltäglichen Lebensführung lebensnah zu thematisieren.

Wie beurteilen Sie die aktuellen Entwicklungen im Hinblick auf eine Psychologie des Gesellschaftsverständnisses?

Da ich die neuere Entwicklung in diesem Bereich nicht mehr verfolgt habe, maße ich mir kein Urteil an. Aber als systematischer Ort scheint mir heute eine Kooperation mit der expandierenden Wirtschaftspsychologie nahe zu liegen, deren Anfänge übrigens im Wien der 1920er Jahre liegen (s. z.B. Müller 2008).

Wo sehen Sie Desiderate?

Die deutschsprachige wirtschaftspsychologische Literatur ist nach meiner Kenntnis derzeit entwicklungspsychologisch unterbelichtet. Dieser Mangel könnte behoben werden, siehe etwa die Arbeiten von Adrian Furnham in Großbritannien (z.B. Furnham/Argyle 1998). Ich kenne aber keine Forschungslandkarte, in der die weißen Flecken der Forschung in diesem Feld verzeichnet wären.

Warum wird in diesem Feld nach wie vor so vergleichsweise wenig geforscht?

Die Beschäftigung mit sozialen/gesellschaftlichen Themen scheint mir von PsychologInnen in Deutschland eher gemieden zu werden, weil ihre Behandlung heikel und kontrovers ist und ggf. fordert, öffentlich Stellung zu beziehen. Bereits in Studierendentagen schien uns, dass die Psychologie zwei Themen eher meidet – Macht und Geld. Zum zweiten sind wirtschaftliche Phänomene häufig komplex, so dass sie angemessen nur interdisziplinär zu bearbeiten sind. Allerdings scheint mir, dass Furnham und Argyle in ihrem schon zitierten Buch »The psychology of money« ähnliche Fragen stellen wie ich in meinem Sammelband zur Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern. Das Kapitel 3 »Young people, socialisation and money« bietet m.E. viele Ansatzpunkte für die weitere Forschung in diesem Feld in Deutschland. Zum dritten: Marie Jahoda hat – mit Blick auf die Sozialpsychologie – die Idee entwickelt, dass (Sozial-) Psychologie als historische Wissenschaft aufgefasst werden kann: Jede Generation muss in ihrer Forschung die dann »unmittelbar vorhandenen, gegebenen und überlieferten Umstände[...]« (Marx 1960 [1852], S. 115) in Rechnung stellen, um einen Zugang

zu den vorherrschenden Vorstellungen, Attributionen und Einstellungen zu finden. Allgemeiner formuliert: Der Bestand an allgemeingültigen psychologischen Gesetzmäßigkeiten ist im Vergleich mit den Naturwissenschaften in der Psychologie eher begrenzt. Eine solche Auffassung wird aber vermutlich nur von wenigen wissenschaftlich arbeitenden PsychologInnen geteilt.

Herr Wacker wir danken Ihnen sehr herzlich für dieses Interview.

Literatur

- Autorenkollektiv am Psychologischen Institut der Freien Universität Berlin (1971): Sozialistische Projektarbeit im Berliner Schülerladen Rote Freiheit: Analysen, Protokolle, Dokumente. Frankfurt/M. (Fischer).
- Björk, Christina & Anderson, Lena (1981): Linus lässt nichts anbrennen. München (Bertelsmann).
- Böge, Kurt (1976 [1932]): Arm und Reich vom kindlichen Standpunkt gesehen. In: Wacker, Ali (Hg.): Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern. Frankfurt/M. (Campus), S. 17-36.
- Bruner, Jerome; Olver, Rose & Greenfield, Patricia (1971): Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Busemann, Adolf (1927): Pädagogische Milieukunde. I. Einführung in die Allgemeine Milieukunde und in die Pädagogische Milieutypologie. Halle/Saale (Schroedel).
- Campbell, Donald T. (1969): Reforms as experiments. *American Psychologist* 24(4), 409–429.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg (Nannen).
- Furnham, Adrian & Argyle, Michael (1998): The psychology of money. London (Routledge).
- Geuter, Ulfried (1979): Der Leipziger Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie 1933. Ausrichtung, Anbieten und Arrangement einer Wissenschaft im nationalsozialistischen Staat. *Psychologie und Gesellschaftskritik* 12(3), 6–28.
- Geuter, Ulfried. (1984): Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus. Frankfurt/M. (Suhrkamp).

- Gianinno, Lawrence & Crittenden, Victoria L. (2005): Assessing shared understanding of economic exchange among children and adults. *Psychology and Marketing* 22, 551–576.
- Heckhausen, Heinz (1969): Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Roth, Heinz (Hg.): *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen der neueren Forschung*. Stuttgart (Klett), S. 193–228.
- Hess, Robert D. (1970): Social class and ethnic influence upon socialization. In: Mussen, Paul (Ed.): *Carmichael's manual of child psychology*. New York (John Wiley & Sons), S. 457–558.
- Hewstone, Miles & Augoustinos, Martha (1995): Soziale Attributionen und soziale Repräsentationen. In: Flick, Uwe (Hg.): *Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache*. Reinbek (Rowohlt), S. 94–95.
- Hetzer, Hildegard (1929): *Kindheit und Armut. Psychologische Methoden in Armutsforschung und Armutsbekämpfung*. Leipzig (Hirzel).
- Hunt, Morton (1991): *Die Praxis der Sozialforschung*. Frankfurt/M. (Campus).
- Hurrelmann, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 3, 91–103.
- Institut für Sozialforschung (1936): *Studien über Autorität und Familie. Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung*. Paris (Librairie Félix Alcan).
- Jahoda, Gustav (1976 [1964]): Nationalitätsvorstellungen bei Kindern – eine kritische Studie zu den Piagetschen Entwicklungsstadien. In: Wacker, Ali (Hg.): *Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern*. Frankfurt/M. (Campus), S. 149–164.
- Jahoda, Marie & Greffrath, Matthias (1979): »Ich habe die Welt nicht verändert« – Gespräch mit Marie Jahoda. In: Greffrath, Matthias (Hg.): *Die Zerstörung einer Zukunft – Gespräche mit emigrierten Sozialwissenschaftlern*. Reinbek (Rowohlt), S. 103–144.
- Jahoda, Marie (1981): Aus den Anfängen der sozialwissenschaftlichen Forschung in Österreich. In Heintel, Peter; Leser, Norbert; Stourzh, Gerald & Wandruszka, Adam (Hg.): *Das geistige Leben Wiens in der Zwischenkriegszeit – Ring-Vorlesung 19. Mai – 20. Juni 1980 im Internationalen Kulturzentrum Wien 1., Annagasse 20 (Bd. 1 der Quellen und Studien zur öster-*

- reichischen Geistesgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert–). Wien (Österreichischer Bundesverlag), S. 216–222.
- Jahoda, Marie; Lazarsfeld, Paul & Zeisel, Hans (1933): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch. Leipzig (Hirzel).
- Komarovsky, Mirra (1940): The unemployed man and his family. The effect of unemployment upon the status of the man in 59 families. New York (Dryden).
- Körner, Jürgen (1976): Einige Bedingungen der Genese kindlicher Vorurteilsbereitschaft. In: Wacker, Ali (Hg.): Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern. Frankfurt/M. (Campus), S. 88-101.
- Leibfried, Stephan (Hg.) (1967): Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule. Köln (Pahl-Rugenstein).
- Marx, Karl (1960 [1852]): Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: MEW, Band 8. Berlin/Ost (Dietz), S. 111–207.
- Marx, Karl (1972 [1844]): Die heilige Familie oder Kritik der kritischen Kritik gegen Bruno Bauer und Konsorten. In: MEW, Band 2. Berlin/Ost (Dietz), S. 3–223.
- McCandless, Boyd R. & Hoyt, June M. (1976 [1961]): Geschlecht, ethnische Herkunft und Spielpartnerpräferenzen bei Kindern im Vorschulalter. In: Wacker, Ali (Hg.): Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern. Frankfurt/M. (Campus), S. 102-107.
- Mendel, Jürgen (1968): Kritik am Seminar »Soziale Herkunft und kognitive Entwicklung«. *PSOP*, keine Seitenzählung.
- Metzger, Wolfgang (1972): Wolfgang Metzger. In: Pongratz, Ludwig; Traxel, Werner & Wehner, Ernst G. (Hg.): Psychologie in Selbstdarstellungen. Bern (Huber), S. 192–230.
- Meyer, Wulf-Uwe & Wacker, Ali (1970): Die Entstehung der erlebten Selbstverantwortlichkeit in Abhängigkeit vom Zeitpunkt der Selbständigkeitserziehung. *Archiv für die gesamte Psychologie* 122, 24–29).
- Muchow, Martha (1931): Zur Frage einer Lebensraum- und epochaltypologischen Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendlichen. In: Festschrift für William Stern zum 60. Geburtstag am 29. April 1931, Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie, hrsg. von seinen Mitarbeitern am Psy-

- chologischen Institut Hamburg. Leipzig (Johann Ambrosius Barth), S. 185–202.
- Müller, Rainer (2008): Marienthal. Das Dorf – Die Arbeitslosen – Die Studie. Innsbruck (StudienVerlag).
- Neugarten, Bernice L. (1976 [1946]): Soziale Schichtzugehörigkeit und Freundschaften bei Schulkindern. In: Wacker, Ali (Hg.): Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern. Frankfurt/M. (Campus), S. 108-123.
- Piaget, Jean & Weil, Anne-Marie (1976 [1951]): Die Entwicklung der kindlichen Heimatvorstellungen und der Urteile über andere Länder. In: Wacker, Ali (Hg.): Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern. Frankfurt/M. (Campus), S. 127-148.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg (Walter).
- Projektgruppe Brelohstraße (1973): Hi ha ho – Die Bonzen kommen ins Klo! Bericht über zwei Jahre proletarische Vorschulerziehung – Theorie und Praxis – Proletarisches Vorschulprogramm. Bochum (Eigendruck).
- Rexilius, Günter (Hg.) (1988): Psychologie als Gesellschaftswissenschaft. Geschichte, Theorie und Praxis kritischer Psychologie. Opladen (Westdeutscher Verlag).
- Rotter, Julian B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80.
- Schüleln, Johann A. (1996): Zum »Schicksal« der Analytischen Sozialpsychologie. Werkblatt – Zeitschrift für Psychoanalyse und Gesellschaftskritik 36(1), 95–107.
- Simmons, Roberta S. & Rosenberg, Morris (1976 [1971]): Das soziale Schichtungssystem in der Wahrnehmung von Kindern. In: Wacker, Ali (Hg.): Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern. Frankfurt/M. (Campus), S. 37-59.
- Strauss, Anselm (1976 [1952]): Die Entwicklung und Transformation der Bedeutung des Geldes beim Kind. In: Wacker, Ali (Hg.): Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern. Frankfurt/M. (Campus), S. 169-190.

- Wacker, Ali (1968): Angewandte Psychologie – Plädoyer für eine anwendbare Psychologie. *PSOP*, keine Seitenzählung.
- Wacker, Ali & Braun, Erich (1973): Empirische Untersuchung zum Selbstverständnis von Vätern als politische Erzieher. *Soziale Welt* 24, 418–437.
- Wacker, Ali (1974): Zum Gesellschaftsverständnis von Kindern. In: *Politische Psychologie*. Wien (P. Scheyer), S. 135–154.
- Wacker, Ali (1976a): Was leistet die Leistungsmotivationsforschung? In Bruder, Klaus-Jürgen; Grubitzsch, Siegfried; Heinsohn, Gunnar; Knieper, Barbara M. C.; Ottomeyer, Klaus; Rexilius, Günter; Scheer, Klaus-Dieter; Vinnai, Gerhard & Wacker, Ali (Hg.): *Kritik der Pädagogischen Psychologie. Falsche Theorien einer falschen Praxis*. Reinbek (rororo), S. 94–124.
- Wacker, Ali (Hg.) (1976b): Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern. Frankfurt/M. (Campus).
- Wacker, Ali (1976c [1972]): Wahrnehmung, Bewertung und Interpretation sozialer Ungleichheit. In: Wacker, Ali (Hg.): *Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern*. Frankfurt/M. (Campus), S. 60-84.
- Wacker, Ali (1976d): Überlegungen zur Relevanz von Eigentumsordnung und Geldbeziehungen für die kindliche Erfahrungsaneignung. In: Wacker, Ali (Hg.): *Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern*. Frankfurt/M. (Campus), S. 191–200.
- Wacker, Ali (1977): Überlegungen zum Begriff der Aneignung bei Leontjew. *Psychologie und Gesellschaft* 1, 63–78.
- Wacker, Ali (1978): Gesellschaftsverständnis. In: Bauer, Karl W. & Hengst, Heinz (Hg.), *Kritische Stichwörter: Kinderkultur*. München (Fink), S. 100–109.
- Wacker, Ali (1980): Die Pädagogen haben Piaget missverstanden: Er ist kein Lerntheoretiker. *päd. extra*, 27–32.
- Wacker, Ali (2000): Der vernünftige Organismus. Eine Einführung in die kognitive Entwicklungspsychologie Jean Piagets (1995). In: DPG-Arbeitsgruppe (Hg.): *Hannoversche Werkstattberichte – Psychoanalytische Orientierungen*, o. Jg (12), 11–25.
- Watson, John B. (1930): *Behaviorism*. Chicago (University of Chicago Press).
- Zurek, Adam & Wacker, Ali (1968): Kausalverkürzung? – nein. *PSOP*, keine Seitenzählung.

Zurek, Adam (1988): Möglichkeiten und Grenzen kritisch-psychologischer Arbeit in der Praxis. In: Rexilius, Günter (Hg.): Psychologie als Gesellschaftswissenschaft. Geschichte, Theorie und Praxis kritischer Psychologie. Opladen (Westdeutscher Verlag), S. 132–149.

Endnoten

1 Dazu unten mehr (C.K./G.M.).

Über die Autoren

Carlos Kölbl

Professor für Pädagogische Psychologie an der Universität Bayreuth. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelles Lehren und Lernen; historische Sinnbildungsprozesse im Kindes- und Jugendalter; qualitative Forschung.

*Prof. Dr. Carlos Kölbl
Universität Bayreuth
Kulturwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Psychologie
D-95440 Bayreuth*

E-Mail: Carlos.Koelbl@uni-bayreuth.de

Web: <http://www.psychologie.uni-bayreuth.de/de/index.html>

Günter Mey

Professor für Entwicklungspsychologie an der Hochschule Magdeburg-Stendal und Direktor des Instituts für Qualitative Forschung in der Internationalen Akademie an der FU Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Forschung sowie Biografie, Kultur und Identität in Themenfeldern der Kindheit, Adoleszenz und Intergenerationenbeziehungen.

*Prof. Dr. Günter Mey
Hochschule Magdeburg-Stendal
Angewandte Humanwissenschaften*

Osterburger Str. 25
D-39576 Stendal

E-Mail: guenter.mey@hs-magdeburg.de

Web: <http://www.humanwissenschaften.hs-magdeburg.de/l/~mey>