

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Herausgegeben von der
Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

in Verbindung mit der
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (Berlin)
des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische
Forschung (DIPE, Frankfurt a.M.)

Herausgeber

Rita Casale (Wuppertal) – Marcelo Caruso (Berlin)
Carola Groppe (Hamburg) – Klaus-Peter Horn (Göttingen)
Gerhard Kluchert (Flensburg) – Till Kössler (Bochum)
Eva Matthes (Augsburg) – Christine Mayer (Hamburg)
Ulrike Mietzner (Dortmund) – Karin Priem (Luxemburg)
Wolfgang Seitter (Marburg) – Frank Tosch (Potsdam)
Ulrich Wiegmann (Berlin)

Redaktion

Marcelo Caruso, Ulrike Mietzner, Ulrich Wiegmann

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 19

Schwerpunkt
Avantgarden

Redaktion
Ulrike Mietzner

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2013

k

Redaktion

Prof. Dr. Marcelo Caruso
Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Ulrike Mietzner
Technische Universität Dortmund

Prof. Dr. Ulrich Wiegmann
Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung Frankfurt a.M. u. Berlin

Seit Band 12 hat das „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“
ein peer-review-System eingerichtet. Alle eingereichten Beiträge durchlaufen seitdem
ein anonymes Begutachtungsverfahren.
Für weitere Informationen s. <http://www.bbf.dipf.de/hk/jahrbuch.htm>.

Korrespondenzadresse der Redaktion:
Prof. Dr. Ulrich Wiegmann
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Frankfurt a.M. u. Berlin
Warschauer Str. 34-38, 10243 Berlin
Tel. +4930 293360-46
E-Mail: u.wiegmann@imail.de

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens
aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2013.k. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten.
Printed in Germany 2013.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1960-2

Inhalt

I Schwerpunkt: Avantgarden

- Ulrike Mietzner:*
Einleitung in den Schwerpunkt 9
- Lucien Criblez:*
Die experimentelle ‚Avantgarde‘ der Pädagogik in der Schweiz
zu Beginn des 20. Jahrhunderts 13
- Alexander Graeff:*
Abstraktion als Kategorie pädagogischer Transformation.
Wassily Kandinsky als pädagogischer Avantgardist 35
- Martina Clemen / Juan Luis Rubio Mayoral:*
Gegen Windmühlen kämpfen? Über politische Generationen
und avantgardistische Bildungskonzepte in der spanischen Moderne 56
- Jasper Nicolaisen:*
Revolutionsspiel mit Publikumsbeteiligung. Avantgarde, Revolution
und Erziehung im postrevolutionären ‚Bildungsstaat‘ Mexiko 91
- Karin Priem / Geert Thyssen:*
Fragmented Utopia: Luxembourgian Industrialists,
Intellectual Networks and Social-Educational Reforms
between Tradition and Avant-Garde 106
- Martin Nugel:*
Gebaute Utopie – Architektur als Transgressionsmedium
des Pädagogischen 127

- Leigemann, Reinhard (2010): Körperbehindertenpädagogik, Didaktik und Unterricht. Stuttgart.
- Leyendecker, Christoph (2006): Geschädigter Körper ≠ behindertes Selbst oder: „In erster Linie bin ich Mensch“. Eine Einführung zum Verständnis und ein systematischer Überblick zu Körperschädigungen und Behinderungen. In: Kallenbach, Kurt (Hg.): Körperbehinderungen. Schädigungsaspekte, psychosoziale Auswirkungen und pädagogisch-rehabilitative Maßnahmen. 2., überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn, S. 13-57.
- Michl, Susanne (2007): Im Dienste des „Volkskörpers“. Deutsche und französische Ärzte im Ersten Weltkrieg. Göttingen.
- Miles-Paul, Ottmar (2004): From the Cripple-Power-Festival to Independence Days: Disability Culture in Germany. In: Review of Disability Studies, Vol. I, Issue 1, Manoa, pp. 42-44.
- Osten, Philipp (2004): Die Modellanstalt. Über den Aufbau einer „modernen Krüppelfürsorge“ 1905-1933. Frankfurt am Main.
- Möhring, Maren (2007): Kriegsversehrte Körper. Zur Bedeutung der Sichtbarkeit von Behinderung. In: Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (Hg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Bielefeld, S. 175-197.
- Sachße, Christoph/Tennstedt, Florian (1991): Armenfürsorge, soziale Fürsorge, Sozialarbeit. In: Berg, Ch. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München, S. 411-440.
- Schönberger, Ina/Werner, Sven (2012): Vom Nutzen und Nachteil neuer Krankheits- und Störungsbilder. Funktionen der Pathologisierung kindlicher und jugendlicher Auffälligkeit für die Genese sozial- und heilpädagogischer Professionen. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 10 H 3, S. 257-273.
- Stadler, Hans (2004): Die Entstehung orthopädischer Anstalten und der Schulunterricht für verkrüppelte Kinder. In: Stadler, Hans/Wilken, Udo (2004): Pädagogik bei Körperbehinderung. Studentexte zur Geschichte der Körperbehindertenpädagogik. Bd 4. Weinheim, Basel und Berlin, S. 13-44. [Stadler 2004]
- Stadler, Hans (2004): Überkonfessionelle und staatliche Krüppelfürsorge. In: Stadler, Hans/Wilken, Udo (2004): Pädagogik bei Körperbehinderung. Studentexte zur Geschichte der Körperbehindertenpädagogik. Bd 4. Weinheim, Basel und Berlin, S. 194-248. [Stadler 2004a]
- Ulrich, Bernd (1993): „... als wenn nichts geschehen wäre“. Anmerkungen zur Behandlung der Kriegsoffer während des Ersten Weltkriegs. In: Hirschfeld, Gerhard/Krumeich, Gerd/Renz, Irina (Hg.): Keiner fühlt sich hier mehr als Mensch ... Erlebnis und Wirkung des Ersten Weltkriegs. Essen, S. 115-129.
- Wagner, Thomas (2011): Zur politischen Ökonomie des Mitleids. In: Gilde Rundbrief der Gilde Soziale Arbeit 65 H 2, S. 15-30.
- Weiß, Hans (1999): Konstitutionsprozesse der Körperbehindertenpädagogik und ihre Bedeutung für heutige Diskussionsthemen des Faches. In: Bergeest, Harry/Hansen, Gerd (Hg.): Theorien der Körperbehindertenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 75-99.

Anschrift des Autors:

Dr. Sven Werner

Technische Universität Dresden

Fakultät Erziehungswissenschaft

Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften

01062 Dresden

E-Mail: Sven.Werner@tu-dresden.de

Patrick Bühler

Unterrichten mit Gefühl – Psychoanalytische Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts

„Wir fragen uns: Was für Bedingungen affektiver Natur stellen jene Bindungen her, damit sich die Individuen einer Schulklasse als ‚Masse‘ im *Freudschen* Sinne *untereinander identifizieren*, und damit sie vom Identifikationswunsche mit dem Lehrer-Führer und dessen ethischer Leitidee in genügendem Ausmaße gepackt und durchdrungen werden“?
Hans Zulliger¹

1918 veröffentlicht der Berner Sekundarschulinspektor Arnold Schrag den Lehrerroman „Der Schulmeister von Otterbach“.² Darin wird unter anderem die seltsame Erkrankung des titelgebenden Schulmeisters Jakob Stähli geschildert. Seine Klasse diagnostiziert: „Unserem Lehrer fehlt etwas“. Eine Schülerin umschreibt die Symptome damit, dass Stähli „Augen“ „nicht mehr wie früher“ „lachen“. Da die Beschwerden nicht abklingen, beginnen sich auch die Eltern Sorgen zu machen. Die Wirtin des jungen Grundschullehrers, der in Otterbach seine erste Stelle angetreten hat, vermutet natürlich „Liebeskummer“. Schließlich sucht der Lehrer bei einem emeritierten Professor für Philosophie und Pädagogik Hilfe, der zurückgezogen in der Nähe des Dorfs wohnt. Der ‚Morbus Stähli‘ rühre, so die Selbstdiagnose des Lehrers, von seiner zweifelhaften Lektüre her: Er habe „einige Werke über Psychoanalyse gelesen“.³ Der „Gegenstand verfolgt“ Stähli danach auch in seiner „Schulstube“: Er kann „den Kindern nicht mehr unbefangen gegenüberreten“, aus seinen „liebsten Unterrichtsstoffen“ „grinsen“ ihn „die neuen Probleme an“. Der Gelehrte resümiert Stähli's Schwierigkeiten: „Und wenn Sie nun ein Schulkind ansehen, so bringen Sie einen Blick, eine Bewegung mit der Sexualität in Beziehung.“ Die ‚Therapie‘ des Professors besteht unter anderem

¹ Zulliger 1930b, S. 39.

² Zu Arnold Schrags (1871-1933) Leben und Werk vgl. Rothen 1934. Laut diesem Nachruf arbeitet Schrag übrigens zu Beginn seiner Karriere in Herzogenbuchsee unter Alexander Stähli, mit dem ihn „nachher eine enge Freundschaft verband“. Rothen 1934, S. 294.

³ Ob Psychoanalyse mit oder ohne o geschrieben werden sollte, ist am Anfang des 20. Jahrhunderts umstritten. Vgl. Sachs 1913. Gerade Schweizer, z. B. Eugen Bleuler, Oskar Pfister oder Hans Zulliger, verwenden zum Teil noch lange das Kompositum ohne o, das sich übrigens im Französischen durchgesetzt hat.

darin, Sexualität durch Liebe zu ersetzen: „In vielen Fällen gibt das Wort ‚Liebe‘ mehr oder weniger das wieder, sagen wir einmal: in volkstümlicher Fassung, was Freud meint“. Zudem mache die Sexualität auch „nicht das ganze Seelenleben“ aus, „zumal nicht dasjenige des Kindes.“ Außerdem würden auch „von ernsten Forschern an der Psychoanalyse bedeutende Abstriche gemacht“: „Man erwartet von der Psychoanalyse eine ‚Neuordnung der Erziehung‘. Wir dürfen diese ruhig abwarten.“⁴

Schrags Roman, der den Untertitel „Eine wahre Begebenheit aus unsern Tagen“ trägt, ist ein aufschlussreiches Indiz dafür, wie früh die pädagogische Psychoanalysezereption einsetzt, wie stark sie ist und wie ambivalent sie verläuft. So ist es bemerkenswert, dass sich dem Roman zufolge schon zu dieser Zeit Grundschullehrer mit Psychoanalyse beschäftigen. Eine Rezension des „Schulmeister von Otterbach“ in der „Schweizerischen Lehrerinnen-Zeitung“ scheint dieses Interesse zu bestätigen. Nach der Besprechung ist mit „dem Verdonnern der Psychoanalyse“ allein nämlich „dem Lehrerstand nicht mehr so ganz gedient“: „Zuviel ist davon schon zu ihm gedrungen.“⁵ Im Roman wird die Psychoanalyse zwar tatsächlich ‚verdonnert‘, aber deswegen noch lange nicht in Bausch und Bogen verdammt. Ähnlich wie sein Kollege Friedrich Wilhelm Foerster, von dem eine längere Passage im „Schulmeister von Otterbach“ zitiert wird, erkennt auch Tobler durchaus einen „Kern von Wahrheit“ im „Wust“ der „phantastischen, verschrobenen, einseitigen und grundfalschen Hypothesen und Theorien“ der Psychoanalyse.⁶ Wie eine Reihe namhafter akademischer Pädagogen hält Tobler „die Hauptgrundlagen der psychanalytischen Methode“ „wahrscheinlich“ für „richtig“. Und ebenfalls wie viele seiner bekannten Fachgenossen zweifelt auch Tobler nicht daran, dass die „psychanalytischen Kenntnisse“ im Grunde „erzieherlich nutzbringend“ angewandt werden können. Ein allzu ‚direkter‘ Gebrauch in der Schule und bei gesunden Kindern ist ihm jedoch ein Dorn im Auge: „Die Analyse ist auch nicht Sache des Lehrers; man kann von diesem nicht mehr verlangen, als dass er das Vorhandensein des Übels erkenne und den Eltern die Beziehung eines befähigten Arztes nahelege.“⁷

⁴ Schrag 1918, S. 57 ff.

⁵ W. 1918, S. 208. – Zur Psychoanalysezereption der akademischen Pädagogik vgl. Winingar 2011, S. 231 ff.

⁶ Foerster 1913, S. 119. – Im „Schulmeister“ wird aus Friedrich Wilhelm Foerstlers „Erziehung und Selbsterziehung“ (1917) zitiert. Vgl. Schrag 1918, S. 63 f. Der Zürcher Pfarrer und Psychoanalytiker Oskar Pfister verfasst sogar eine kleine Abhandlung mit dem Titel „F. W. Foerster – ein Psychoanalytiker?“ Nach Pfisters Einschätzung ist Foerster der Psychoanalyse, der er „schon früher entschiedene Verdienste“ zugebilligt habe, gerade mit „Erziehung und Selbsterziehung“ noch „eine Strecke näher gekommen“. Pfister [1919], S. 4.

⁷ Schrag 1918, S. 60, 66. – Vgl. zur ambivalenten Psychoanalyse-Rezeption der akademischen Pädagogik Bühler 2011.

„Widerstände gegen die Psychoanalyse“, wie sie in Stähli „psychanalytischen Leiden“ zum Ausdruck kommen, sind ein bekanntes Phänomen.⁸ Kein Geringerer als Sigmund Freud hat sie ausführlich analysiert. Freud ist natürlich davon überzeugt, dass Psychoanalyse letztlich nicht zu Verwirrung und Verstimmung führe, sondern solche „Widerstände“ als Symptome wiederum gerade der Analyse bedürften. Die neuen Einsichten der Psychoanalyse sollten auch nutzbringend in der Pädagogik angewandt werden können. Wenn die Psychoanalyse z. B. „dem Märchen von der asexuellen Kindheit ein Ende“ bereitet oder die Übertragung untersucht,⁹ dann wird damit „dem Erzieher“ „die Möglichkeit“ gegeben, „sein Arbeitsfeld, die kindliche Seele, und die Wirkungen seiner Erziehungsmittel besser zu verstehen“, wie es im „Handwörterbuch der Psychoanalyse“ 1937 heißt: „Daraus erklärt sich, daß psychoanalytisch orientierte und psychoanalytisierte Pädagogen weit erfolgreicher sind als andere.“¹⁰

In einer seiner frühen und seltenen ‚pädagogischen‘ Studien untersucht Freud die Frage, weshalb Gymnasiasten Lehrern gegenüber eine „Gefühlsambivalenz“ an den Tag legten: Die Schüler seien „von vornherein gleich geneigt zur Liebe wie zum Haß, zur Kritik wie zur Verehrung.“ Die „Quelle“ dieser „Bereitschaft zu gegensätzlichem Verhalten“ liegt nach Freud in den „Affekt-einstellungen“, die in der Kindheit erworben und danach auf andere ‚übertragen‘ würden: Spätere „Bekanntschaften“ träten eine „Gefühlserbschaft“ an, da sie eine Art „Ersatzpersonen“ der „ersten Gefühlsubjekte“ (wie Eltern, Geschwister) seien. Die Lehrer am Gymnasium seien nun ein „Vaterersatz“ gewesen: „Wir übertrugen auf sie den Respekt und die Erwartungen von dem allwissenden Vater unserer Kindheitsjahre und dann begannen wir, sie zu behandeln wie unsere Väter zu Hause. Wir brachten ihnen die Ambivalenz entgegen, die wir in der Familie erworben hatten.“¹¹ In der psychoanalytischen Kur wird daher sowohl die Übertragung auf vergangene „Bekanntschaften“ als auch die neue auf die Analytikerin oder den Analytiker analysiert: „Es ist ausgeschlossen, daß wir den aus der Übertragung folgenden Forderungen des Patienten nachgeben, es wäre widersinnig, sie unfreundlich oder gar entrüstet abzuweisen; wir überwinden die Übertragung, indem wir dem Kranken nachweisen, daß seine Gefühle nicht aus der gegenwärtigen Situation stammen [...], sondern daß sie wiederholen, was bei ihm bereits früher einmal vorgefallen ist.“ Es ist just „dieser letzte Zug, welcher die analytische Behandlung von der rein suggestiven scheidet“. Bei der „suggestiven Behandlung“ wird nämlich „die Übertragung sorgfältig geschont, unberührt

⁸ Schrag 1918, S. 67.

⁹ Freud 1925a/1963, S. 107.

¹⁰ Sterba 1937, S. 110.

¹¹ Freud 1914/1963, S. 206 f.

gelassen; bei der analytischen [hingegen] ist sie selbst Gegenstand der Behandlung und wird in jeder ihrer Erscheinungsformen zersetzt.“ Gerade weil in der psychoanalytischen Behandlung die Übertragung analysiert wird, kann die Analytikerin oder der Analytiker auch keine „Mentorrolle“ übernehmen: „Rat und Leitung in den Angelegenheiten des Lebens“ sind kein „integrierendes Stück der analytischen Beeinflussung“.¹²

Diesen Freudschen ‚Rat‘ schlägt nun ausgerechnet die psychoanalytische Pädagogik in den Wind. Ein gutes Beispiel dafür liefert etwa die Abhandlung „Gelöste Fesseln“ (1927) eines anderen Berner ‚Schulmeisters‘. So will Hans Zulliger die Übertragung nicht wie Freud ‚zersetzen‘, sondern im Gegenteil eine möglichst „günstige Übertragung“ herstellen. Zulligers erklärtes Ziel ist es, „zum geliebten Führer“ der Klasse zu werden:

„Man sorgt zu allererst für eine gute ‚Übertragung‘ der Schüler auf den Lehrer, d. h. man gewinnt ihr volles Vertrauen. Die Schüler identifizieren sich untereinander, die Brücke dazu bildet die gemeinsame Arbeit und das gemeinsame Ich-Ideal: der Lehrer-Führer. [...] Wo ein Schüler nicht ins richtige Gefühlsverhältnis zu seinen Nebenschülern oder zum Lehrer kommen kann, hilft der Lehrer mit psychoanalytisch orientierten Besprechungen unter vier Augen nach.“

Zulliger will seine Klasse also auf eine möglichst optimale libidinöse Betriebstemperatur bringen. Genauso wie er bei zu geringer Erwärmung der Klasse ‚einheizt‘, will er emotionaler Überhitzung vorbeugen. Sollte nämlich „die ‚positive Übertragung‘ eines Schülers so stark“ werden, „daß sie eine gedeihliche Schularbeit hindert, muß es der Lehrer verstehen, sie aufzulösen“: „Nur die Liebe oder das ‚Liebesverhältnis‘ wirkt intellektuell und erzieherisch fördernd, das über einer klar eingesehenen oder klar empfundenen Versagung aufgebaut ist.“¹³

Die Auffassung, dass es der wohltdosierte Einsatz der Übertragung sei, der die Voraussetzung einer gelingenden Erziehung schaffe, ist keine Schweizer Spezialität. In seinen „Zehn Vorträgen zur ersten Einführung“ – so der Untertitel – „Verwahrloste Jugend: Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung“ vertritt etwa auch der Wiener Heimleiter und Erziehungsberater August Aichhorn 1925 denselben Standpunkt. Im sechsten Vortrag, der die Übertragung behandelt, stellt Aichhorn lapidar fest: „Vor allem ist der Zögling in die positive Übertragung zu bringen.“ Dass im „Zögling Gefühle der Zuneigung“ entstehen, überlässt der „Fürsorgeerzieher“ dabei nicht etwa „Zufälligkeiten“, sondern er steuert sie „bewusst“. Eine mögliche ‚Eröffnung‘, um das Vertrauen der „verwahrlosten Jugendlichen“ zu gewinnen, ist mit ihnen z. B. „von Dingen zu sprechen“, „die ihrem Interessenkreis angehören, aber weitab

¹² Freud 1917/1961, S. 450, 461, 471.

¹³ Zulliger 1927, S. 12, 14, 29, 66, 72.

von ihren dissozialen Handlungen liegen“: Bei Jungen etwa ein Gespräch über das „Fußballspiel“ oder „das Kino, und da vorwiegend über das Detektivdrama“, bei Mädchen – ‚klassische‘ Geschlechterordnung – über „die neuste Schuhform“, „die Preise von Toilettenartikeln“, „die gegenwärtige in Mode stehende Strumpffarbe“ oder „den ‚Bubikopf‘“. Solche rhetorischen Manöver bilden nur den Anfang, denn „der tüchtige Erzieher“ „dirigiert“ die Übertragung nach Belieben: Er versteht es, die „Wellenbewegung“ von „Zuneigung und Ablehnung“ „zielbewußt“ dem „Wellenberge“ zustreben zu lassen. Wie ‚gefühlvoll‘ Aichhorn dabei vorgeht, lässt sich etwa an seinem Beispiel eines „siebzehnjährigen Lebemann[s]“ ermesen. Da sich der Jugendliche ‚jeder Einflußnahme“ entzieht, „proviziert“ Aichhorn ihn, damit er Reißaus nimmt: Das „geglückte Provizieren zum Durchgehen“ ist „der Auftakt zur Herstellung der Übertragung“. Aichhorn vermutet eine „Rückkehr schon am zweiten Tage“:

„Als der achte Tag vorüber war und er noch immer nicht erschien, fürchtete ich, mit meinem Eingreifen einen Fehlgriff getan zu haben. Am zehnten Tage um halb zehn Uhr abends klopfte es an meiner Wohnungstüre. Franz (nennen wir ihn so) war da. Er war körperlich ermattet und seelisch derart in Spannung, daß ich vermutete, nun erzieherisch viel mehr leisten zu können, als ich bei der Provokation seines Durchgehens beabsichtigt hatte. Ich machte ihm keinerlei Vorwürfe wegen seines Durchgehens, die er allem Anscheine nach erwartet hatte, sah ihn einen Augenblick ernst an und fragte ihn dann sofort: ‚Wann hast du zum letztenmal gegessen?‘ – ‚Gestern abends.‘ Ich nahm ihn in meine Wohnung, setzte ihn an meinen Tisch, wo die Familie gerade beim Abendessen war und ließ auch ihm anrichten. Franz, der auf alles andere eher gefaßt war, kam dadurch so aus dem Gleichgewicht, daß er nicht essen konnte.“¹⁴

Überhaupt hat Aichhorn, so Karl Abraham, „die Herstellung der Übertragung und ihre Erhaltung zum Angelpunkt der Fürsorgeerziehung gemacht“.¹⁵ Welche „besondere[n] Kunstgriffe“ er dabei verwendet, zeigt auch ein weiteres seiner Beispiele, bei dem Aichhorn einem „achtzehnjährigen Zögling, der wegen Kameradschaftsdiebstählen von der Kadettenschule ausgeschlossen worden war“, „absichtlich die Verwaltung der Tabakskassa“ überträgt: Aichhorn hatte sich entschieden, ein ‚Drama‘ zu inszenieren. Beim Sinnieren über „die Aristotelische Lehre von der Katharsis“ war er nämlich auf den Gedanken verfallen, „ob nicht Konfliktsituationen, in denen sich Fürsorgeerziehungszöglinge so oft befinden, zur Einleitung der Katharsis ausgenützt werden könnten, das heißt, ob es in solchen Fällen möglich wäre, den Zögling selbst zum Helden eines ‚Dramas‘ zu machen.“ Nachdem Aichhorn gemeldet wird, dass die Kasse nicht stimme, steigert er im Gespräch das „Unbehagen“

¹⁴ Aichhorn 1925, S. 160, 167 f., 177, 179 ff.

¹⁵ Abraham 1925/1935, S. 206.

des Zöglings systematisch und spricht schließlich von einer Überprüfung der Bücher:

„Was ist dir? – ‚Nichts!‘ – – – *Was fehlt dir in deiner Kasse?* – – – Ein angstverzerrtes Gesicht, zögerndes Stammeln: ‚450 Kronen.‘ Ohne ein Wort zu sprechen, gebe ich ihm diesen Betrag. Er sieht mich mit einem unbeschreiblichen Blick an und will sprechen. Ich lasse ihn nicht reden, aus dem Gefühl heraus, daß mein Tun auf ihn noch wirken müsse, und schicke ihn mit einem freundlichen Kopfnicken und einer entsprechenden Handbewegung weg.“

Aichhorn will „eine sehr intensive Übertragung“ herstellen, um danach – so der Untertitel seines fünften Vortrags – „eine Ausheilung in der Übertragung“ vorzunehmen:

„Das Wort vom ‚Ersatz-Vater‘, das ich so oft gebrauche, wenn ich vom Fürsorgeerzieher spreche, gewinnt bei dieser Auffassung seiner Aufgabe erst den richtigen Inhalt. Welches ist nun des Fürsorgeerziehers wichtigstes Hilfsmittel bei der Ausheilung des Verwahrlosten? Die Übertragung! Und von ihr jenes Stück, das uns schon als die positive Übertragung bekannt ist. Die zärtlichen Beziehungen zum Erzieher sind es in erster Linie, die dem Zögling den Antrieb geben, zu tun, was dieser zu tun vorschreibt, zu unterlassen, was dieser verbietet.“¹⁶

Dass ein solcher Ansatz, der den Erzieher in einen geliebten ‚Vater‘ verwandelt, wenigstens nicht ganz unumstritten ist, zeigt ein Blick in einschlägige Zeitschriften. So erscheint in der „Neuen Erziehung“ 1930 Edmunds Fischers Artikel „Grenzen der analytischen Erziehung“, dessen dritter Teil die „Gefahren der Übertragung“ erörtert. Fischer unterstreicht, dass „der psychoanalytisch tätige Lehrer um jeden Preis ein günstiges Übertragungsverhältnis“ anstrebe, „die Herbeiführung der positiven Übertragung von vielen Psychoanalytikern geradezu als das A und O aller Lehr- und Erziehungskunst bezeichnet“ werde. Gleich zu Beginn seines Artikels hält Fischer auch schon fest, dass die Literatur „häufig die analytische Erziehung einfacher und ungefährlicher erscheinen läßt, als sie in Wirklichkeit ist“: Die „Warnungen und einschränkenden Hinweise“ würden „nahezu oder gänzlich unterdrückt durch die Fülle der ihnen vorausgeschickten oder angeschlossenen Berichte überraschend glänzend durchgeführter analytischer Schulmaßnahmen.“ So würden auch die Schwierigkeiten der Übertragung oft verschwiegen, die „eine für Lehrer und Kind sehr gefährliche Kunst“ sei, bei der „Erfolg und Mißerfolg, Nutzen und Schaden“ „sehr nahe beieinander liegen“. Die Übertragung könne zwar zu Erfolgen führen, oft erwiesen sich diese aber nur als Strohhalm: Mit „dem Ende der Übertragung“ verschwänden „nicht selten auch Eifer und Interesse“ der Kinder wieder. Für den Lehrer liege „die Gefahr“ zudem in

¹⁶ Aichhorn 1925, S. 122 ff., 181, 203 ff., 206 f., 288 f. – Vgl. dazu Perner 2005.

einer „allzu starke[n] zärtliche[n], und zwar bewußt sexuelle[n] Bindung“: „Diese Gefahr ist um so größer, je jünger der Lehrer ist“. Außerdem nähre eine positive Übertragung von Schülerinnen und Schülern auf den Lehrer auch das „Mißtrauen der Kollegen“ und „insbesondere der Eltern“.¹⁷

In der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ wird Fischers „Arbeit“, deren Untertitel „Kritik und Apologie“ lautet, von Nelly Wolffheim attestiert, dass sie „zur psychoanalytischen Pädagogik wohlmeinend Stellung“ nähme.¹⁸ Dass Fischer seine Kritik „nicht als Gegner, sondern auf der Basis der Anerkennung, ja Wertschätzung der Psychoanalyse“ formuliert, zeigt sich auch daran, dass er ebenfalls in der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ publiziert.¹⁹ So weist er in dieser psychoanalytischen Zeitschrift schon ein Jahr vor seinem Artikel in der „Neuen Erziehung“ auf die Tücken der Übertragung hin. Das erste Beispiel ist von Fischer selbst und handelt von einem zwölfjährigen Mädchen, bei dem die Übertragung zu gut gelingt: „Aus dem Eifer, der sich auch in der Ausführung von schulischen Dienstleistungen äußerte, wurde etwa im Laufe eines Vierteljahres Übereifer, Aufdringlichkeit, aus der Lebhaftigkeit Ungezogenheit, aus der Pflege des Äußeren Koketterie.“ Das zweite Beispiel beschreibt die Übertragung auf einen Kollegen, die umschlägt: „Die passive Resistenz war nichts anderes als der Ausdruck einer ins Negative umgesprungenen (unerwünschten) Übertragung.“ Wegen solcher Erfahrungen mahnt Fischer, dass man „nicht vorsichtig genug sein“ könne „hinsichtlich der willkürlichen Erstrebung der Übertragung.“ Er plädiert dafür, dass man die Übertragung sowie überhaupt die Psychoanalyse den Ärzten überlassen solle, die ja auch einen „besonderen Auftrag und das Vertrauen der Eltern“ besäßen. Zudem treffe der Lehrer ja „innerhalb der Klassengemeinschaft“ auf das Kind: „Die Schulklasse aber ist ein günstiger Resonanzboden für alle etwa eintretenden ungünstigen Auswirkungen der Übertragung.“²⁰

Zumindest im ‚offiziellen‘ Organ der psychoanalytischen Pädagogik stoßen Fischers Einwände nur auf wenig Gegenliebe. So folgen dem Artikel „Anmerkungen der Schriftleitung“, welche die „Schwierigkeiten“ an einem ganz anderen Ort vermuten. Es käme nämlich oft vor, dass sowohl Ärzte als auch Pädagogen „bei eintretender starker Übertragung die Flucht ergriffen und dann von der ‚Gefährlichkeit der Psychoanalyse‘ gesprochen“ würde: „Das Versagen erfolgt in der Regel deshalb, weil sie sich selber keiner Analyse unterzogen haben, also eine besondere Bedingung zur Handhabung des Instruments nicht erfüllt haben. Die Schwierigkeiten liegen also gewöhnlich

¹⁷ Fischer 1930, S. 264 f., 358 ff.

¹⁸ Wolffheim 1930, S. 386.

¹⁹ Fischer 1930, S. 266.

²⁰ Fischer 1929, S. 283 ff.

nicht in der Analyse und der besonderen Situation des Lehrers, sondern im Erzieher selber.²¹ Ganz nach dem Geschmack der „Schriftleitung“ dürften hingegen die Ausführungen Willy Kuendigs gewesen sein. In seinen „Psychoanalytischen Streiflichtern aus der Sekundarschulpraxis“ kommt er 1927 in der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ ebenfalls auf die Übertragung und sogar auf die „stark[] positive“ zu sprechen. Kuendig fällt es jedoch im Gegensatz zu Fischer leicht, der Übertragung „Grenzen [zu] setzen“: „Ich erklärte ihr [einer Schülerin], dass sie auf die erhoffte Vorzugsstellung mir gegenüber verzichten müsse, daß ich von ihr nur verlange, sie solle die Arbeiten gewissenhaft besorgen.“²²

Wie die „Anmerkungen der Schriftleitung“ zu Fischers Artikel zeigen, scheint das Thema trotz aller anscheinend so leicht errungener Erfolge doch nicht ganz einfach zu sein. Die psychoanalytischen Pädagogen scheinen dabei nicht so sehr an der Wirkung ihrer Methode zu zweifeln, als um ihren guten Ruf zu fürchten. Diesen Verdacht bestätigt Zulligers Beitrag „Das Gespenst der ‚Bindung‘“, der 1930 in der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ erscheint. Nach Zulliger würde „heute nicht selten“ behauptet, dass „Bindung“, Übertragung“, eine „gänzlich unterschätzte Gefahr“ der psychoanalytischen Pädagogik darstelle. Zulliger verweist dabei auch auf Fischers Artikel und wiederholt die Vorhaltungen der „Schriftleitung“: „Dem Kundigen zeigen solche Einwände aufs neue, daß zum vollen Verständnis der Psychoanalyse die eigene Analyse unentbehrlich ist.“ Wie schon in „Gelöste Fesseln“ unterstreicht Zulliger auch, dass „die Liebesansprüche“ der Übertragung natürlich „nicht erfüllt“ würden: Entscheidend sei die „Versagung“. Zulliger behauptet außerdem, dass die „Bindung an den Führer“, den Lehrer, „eine desexualisierte, eine mehr sublimierte Bindung als eine gewöhnliche Liebesbindung“ sei: „Und über dem Führer steht das vollständig ‚Geist‘ gewordene Ideal, dem man gemeinsam nachstrebt. Aus ihm ergibt sich der versittlichende Gehalt der Bindung einer Masse an einen Führer.“²³

Gleichgültig aber, wie einfach oder schwer die Übertragung zu handhaben ist, mit ihrer Methode schlagen die psychoanalytischen Pädagogen gerade den umgekehrten Weg zu Freud ein, der in der Analyse „an der Übertragung selbst“ „arbeite[t]“, „das Zustandekommen von vorläufigen Suggestionserfolgen zu verhüten“ versucht und solche „Erfolge“ immer „wieder“ „zerstört“.²⁴ So vermag es auch nicht wirklich zu erstaunen, dass Freud ausgerechnet im Vorwort zu Aichhorns „Verwahrloster Jugend“ die „Mahnung“ ausspricht, „dass die Erziehungsarbeit etwas *sui generis* ist, das nicht mit

²¹ Schneider 1929, S. 286.

²² Kuendig 1927, S. 233. Vgl. auch ebd., S. 275 ff.

²³ Zulliger 1930a, S. 49 f., 58.

²⁴ Freud 1917/1961, S. 469, 471.

psychoanalytischer Beeinflussung verwechselt und nicht durch sie ersetzt werden kann.“ Die Psychoanalyse „ruht auf ganz bestimmten Voraussetzungen, die man als ‚analytische Situation‘ zusammenfassen kann“: „Wo diese fehlen [...], muß man etwas anderes machen als Analyse“.²⁵ In ihrer Besprechung von Aichhorns „Verwahrloster Jugend“ in der psychoanalytischen „Imago“ hebt denn auch Hedwig Schaxel hervor, dass „das Buch“ „nicht für Analytiker geschrieben“ sei. Mit „Analyse oder analytischer Technik“ habe z. B. Aichhorns „Art der Ausforschung nichts zu tun“. Schaxel betont übrigens auch, dass Aichhorn „die Übertragung in den Mittelpunkt der Erziehung“ stelle: „Er erzeugt die Affektsituationen, wie er sie für seine Zwecke braucht, experimentell“, etwa „indem er den Zögling durch ein suggestives Gespräch zum Durchbrennen veranlaßt.“²⁶

Solche „Mahnung[en]“ sind aber eigentlich gar nicht nötig. Zumindest die psychoanalytischen Pädagogen selbst wissen ganz genau, dass die „analytische Situation“ von der pädagogischen grundlegend verschieden ist und dass es sich bei den von ihnen angewandten Methoden um keine psychoanalytischen handelt. In „Gelöste Fesseln“ unterstreicht Zulliger etwa gleich zu Beginn, dass seine „Arbeiten“ „keine Psychoanalysen im eigentlich Sinne“ seien: „Die Schule ist kein Ordinationszimmer, der Pädagoge ist kein Neurologe oder Psychiater.“ Dem „Fachmann“ gesteht Zulliger ebenfalls gerne zu, dass er „Suggestion“ anwende und nicht etwa Psychoanalyse betreibe:

„Ich weiß genau, was eine Psychoanalyse bedeutet: eine Stunde tägliche Arbeit, der Patient auf der Chaiselongue, an seinem Kopfende, unsichtbar für den Liegenden der Analytiker mit oder ohne Schreibblock, in der Zwischenzeit kein Verkehr zwischen Arzt und Krankem [...]. Für mich als Volksschullehrer kommt die eigentliche ‚klassische‘ psychoanalytische Technik gar nicht in Betracht. Ich kann nicht mit Leuten weitgehende, oder besser gesagt tiefgehende Analysen machen, mit denen ich alle Tage in der Schule verkehre: wenn ich mich neben der obligatorischen Schulzeit hie und da eine halbe oder ganze Stunde mit dem oder jenem meiner Schüler abgebe, so bedeutet dies schon sehr viel: ich habe über dreißig Schüler!“²⁷

Auch Aichhorn warnt gleich in seiner „Einleitung“ zur „Verwahrlosten Jugend“ davor, dass er keine „[e]rschöpfende[n] Ausführungen über Ursachen und Arten der Verwahrlosung“, kein „Lehrgebäude über psychoanalytische Behandlung Verwahrloster, oder gar Psychoanalysen von Fürsorgeerziehungszöglingen“ liefern werde. Denn, wie Aichhorn mehrfach betont, besteht „ein recht großer Unterschied“ zwischen der „psychoanalytischen und der

²⁵ Freud 1925b/1963, S. 566.

²⁶ Schaxel 1926, S. 94 f.

²⁷ Zulliger 1927, S. 4, 113.

fürsorgeerzieherischen Situation“. So gehe ein „Patient“ etwa „freiwillig zum Analytiker“, der als „Helfer“ „ihn von seiner Krankheit befreien“ soll: „Ich bin dem Verwahrlosten [hingegen] eine Gefahr, im gegebenen Augenblicke sogar die größte, weil ich ihm den Repräsentanten jenes Teiles der Gesellschaft darstelle, mit dem er in Konflikt lebt.“ Auch was die Übertragung anbelangt, müsse man beim „Vergleich des erzieherischen mit dem analytischen Bemühen“ sorgfältig sein, da „die Übertragung zum Vollzug einer ganz bestimmten, in beiden Fällen verschiedenen Arbeit“ verwendet werde.²⁸ Gleich im ersten Satz stellt auch Kuendig in seinen „Psychoanalytischen Streiflichtern aus der Sekundarschulpraxis“ klar: „*Psychoanalyse in der Schule gibt es nicht*, aus dem einfachen Grund, weil alle für die Psychoanalyse spezifischen und notwendigen Bedingungen unerfüllt sind.“ Der Lehrer könne „nicht zugleich auch Arzt seiner Schüler sein“: „Er kann es nicht, weil er eben der Lehrer ist, der Erzieher, der sich mannigfaltiger Art mit seinen Zöglingen beschäftigen muß.“²⁹

Obwohl die psychoanalytisch-pädagogischen Versuche, wie auch die „Schriftleitung“ der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ hervorhebt, „nicht als eigentliche Analysen anzusprechen sind“, weisen sie trotzdem mit einem ‚Zweig‘ der Psychoanalyse eine verblüffende Ähnlichkeit auf:³⁰ Mit der Kinderanalyse, die ebenfalls „gar nicht mehr viel mit der wirklichen Analyse zu tun“ habe und „den strengen analytischen Vorschriften“ nicht wirklich gerecht werde, wie Anna Freud feststellt. So versucht Anna Freud, die sich auch stark für eine psychoanalytische Pädagogik engagiert, in ihren Kinderanalysen ebenfalls „ein vollständiges Abhängigkeits- und Übertragungsverhältnis“ herzustellen: Sie will „das Kind erzieherisch in der Gewalt“ haben. Bei Kindern müsse die „vornehme Zurückhaltung des Analytikers“, dessen „volle Reserviertheit“ sowie „absolute Aufrichtigkeit“ aufgegeben werden, da Kinderanalysen „zwei schwierige und eigentlich einander widersprechende Aufgaben“ vereinigen: zu „analysieren und [zu] erziehen“. Das „Stück Erziehungsabsicht“, das in der Kinderanalyse „neben der analytischen Absicht“ auch immer verfolgt werde, könne nur dank „zärtliche[r] Bindung“, „positive[r] Übertragung“ gelingen: „Der Erziehungserfolg steht und fällt aber jederzeit – nicht nur in der Kinderanalyse – mit der Gefühlsbindung des Zöglings an den Erziehenden“, wie die ehemalige Lehrerin ausführt.³¹

Anna Freud „modifiziert[“] die „Regeln für die Technik der Psychoanalyse“ und wendet eine „spezielle Technik der Kinderanalyse“ an, weil sie davon

²⁸ Aichhorn 1925, S. 17, 161, 289.

²⁹ Kuendig 1927, S. 69.

³⁰ Schneider 1929, S. 286.

³¹ Freud 1927, S. 17, 25, 50 f., 82, 86.

überzeugt ist, dass „der Erwachsene – wenigstens weitgehend – ein reifes und unabhängiges Wesen ist, das Kind ein unreifes und unselbständiges.“³² Die damit verbundene energische ‚Pädagogisierung‘ der Kinderanalyse lässt sich auch gut ermessen, wenn man Anna Freuds Vorgehen mit dem ihrer Rivalin Melanie Klein vergleicht. So bestreitet Klein zwar nicht, dass „Unterschiede[“] zwischen „der frühkindlichen Psyche“ und „der reiferen“ bestünden, sie behauptet aber, dass dank ihrer „Technik der Spielanalyse“ Kinder wie Erwachsene analysiert werden könnten. Die „*analytische Situation* in der *Kinderanalyse*“ weist somit zwar „ein durchaus abweichendes Gepräge“ von einer ‚erwachsenen‘ Analyse auf, sie „ist aber doch in beiden Fällen *wesensgleich*.“ Da Klein von einem „*Unterschied der Technik, nicht des Behandlungsprinzipes*“ ausgeht, gilt bei ihr, „daß sich der Analytiker *jeder nicht-analytischen*, also auch pädagogischen *Beeinflussung*, analog wie bei Erwachsenen, *enthält*“, „freundliche Zurückhaltung“ übt und dass die Übertragung natürlich analysiert wird.³³

Eine „pädagogische[“] und moralische[“] Beeinflussung“ lässt sich nicht nur bei Kinderanalysen Anna-Freudscher Provenienz beobachten, sondern zeitgleich auch in der sogenannten aktiven Therapie, wie sie Sándor Ferenczi und Otto Rank vertreten.³⁴ Während ihr Vater davon nicht unbedingt begeistert ist, führt Anna Freud lobend Ferenczis aktive Technik an.³⁵ Und auch die Wienerin Hermine Hug-Hellmuth, eine Pionierin der Kinderanalyse, verweist zustimmend darauf: „Die Forderung einer ‚aktiven Therapie‘, wie sie in der Analyse des Erwachsenen gestellt wird, hat auch in der Kinderanalyse ihre Bedeutung. Sicher ist es im späteren Verlauf der Behandlung bei einer ganzen Reihe von Analysanden angezeigt, ihnen kleine Aufgaben aufzutragen.“ Das Wohlwollen, mit dem Hug-Hellmuth die aktive Technik beurteilt, lässt sich leicht erklären: Sie selbst ist bei ihren Kinderanalyse sehr ‚aktiv‘. So betont Hug-Hellmuth, dass es bei der Analyse von Kindern im Gegensatz zu Erwachsenen darum gehe, „moralische, ästhetische und soziale Werte“ zu vermitteln. Unter „der erzieherischen Führung des Analytikers“ sollen die „jungen Menschen“ „zu zielbewußten willenskräftigen Menschen erstarken“: Die Kinderanalyse sei „stets“ „Erziehung“. Dass Hug-Hellmuth von einer „heilerziehliche[n] Analyse“, einem „heilpädagogische[n] Analytiker“ spricht, ist daher nur konsequent.³⁶ Ebenso folgerichtig ist es, wenn Anna Freud in „einem Gespräch“ „die treffende Bemerkung“ zu Ferenczi macht: „Sie behandeln ja Ihre Patienten, wie ich die Kinder in den Kinderanaly-

³² Ebd., S. 7, 24, 87.

³³ Klein 1932, S. 19, 24 f., 27, 30, 34.

³⁴ Ebd., S. 102. Vgl. Ferenczi/Rank 1924.

³⁵ Vgl. Freud 1927, S. 82.

³⁶ Hug-Hellmuth 1921, S. 179, 190.

sen.³⁷ Ferenczi gibt ihr recht und veröffentlicht sogar einen Artikel zum Thema: „Kinderanalysen mit Erwachsenen“. Das dabei zur Anwendung kommende aktive „Verfahren“ könne „mit Recht eine Verzärtelung“ genannt werden, da man „den Wünschen und Regungen“ des „Analysanden“ „soweit als irgend möglich“ nachgebe, um die „Versöhnung“ voranzutreiben: „Man verfährt [...] etwa wie eine zärtliche Mutter, die abends nicht schlafen geht, ehe sie alle schwebenden kleinen und großen Sorgen, Ängste, bösen Absichten, Gewissenskrüpel mit dem Kinde durchgesprochen und in beruhigendem Sinne erledigt hat.“³⁸

Die „kühl[e]“, intellektuelle[“], „altbewährte Versagungstechnik der Analyse“ wird also von den psychoanalytischen Pädagoginnen und Pädagogen aufgegeben: Sie streben ein „emotionelle[s], hypnotisch-suggestive[s] Verhältnis“ zu ihren „Zöglingen“ an.³⁹ Die Geschichte dieser psychoanalytisch-pädagogischen Volte ist aufschlussreich, weil sie zeigt, wie „unfreudsch“ die psychoanalytischen Pädagoginnen und Pädagogen verfahren und dass sie sich dessen wohl bewusst sind. Außerdem ist natürlich auffällig, mit welcher Selbstverständlichkeit und Unverfrorenheit Schülerinnen und Schüler *qua* Gefühle gebessert werden sollten. Diese „Bedenkenlosigkeit“ lässt sich durch die Geschichte der Pädagogik erklären: Mit dem Vorsatz, Kinder durch Liebe im „gewünschten Sinne zu beeinflussen“ und den Lehrer zu ihrem „Ideal“ zu erheben, führen die psychoanalytischen Pädagoginnen und Pädagogen eine ehrwürdige pädagogische Tradition fort.⁴⁰ Eine solche pädagogische „Sprache des Herzens“ entsteht am Ende des 17. Jahrhunderts in katholischen sowie in protestantischen Innerlichkeitsbewegungen und prägt danach – das 18. Jahrhundert bildet insgesamt eine neue Semantik der Liebe aus – die moderne Pädagogik.⁴¹ Neu am psychoanalytisch-pädagogischen „Modell“ ist daher vor allem, dass dank der ‚Liebe‘ nun die seelischen Erkrankungen der Schülerinnen und Schüler geheilt werden sollen. So lässt sich an der psychoanalytischen Pädagogik die zu Beginn des 20. Jahrhunderts insgesamt einsetzende Therapeutisierung der Gesellschaft gut beobachten: Die psychoanalytische Pädagogik hilft tatkräftig mit bei der „Errettung der modernen Seele“, bei der „Rat und Leitung in den Angelegenheiten des Lebens“ entgegen Freuds Mahnung eben doch „integrierendes Stück“ von Therapien wird.⁴² Die ‚Infantilisierung‘ der psychoanalytischen Technik, die damit einhergeht, prägt

³⁷ Ferenczi 1930, S. 161.

³⁸ Ferenczi 1931, S. 167, 170.

³⁹ Ferenczi 1930, S. 151, 157.

⁴⁰ Freud 1930, S. 83 f.

⁴¹ Zur „Sprache des Herzens“ vgl. Osterwalder 2006, zur neuen Semantik der Liebe vgl. z. B. Koschorke 1999, S. 15 ff.

⁴² Freud 1917/1961, S. 450. – Zur „Errettung der modernen Seele“ vgl. Illouz 2009.

die Psychoanalyse nach dem Zweiten Weltkrieg, wie man etwa an der erfolgreichen *Ego Psychology* sehen kann.⁴³ Einer der populären Vertreter eines solchen ‚pädagogischen‘ Ansatzes ist neben Carl Rogers mit seiner ‚beträchtlich vereinfachten Freudschen Theorie‘ Erik H. Erikson, dessen „Childhood and Society“ (1950) einen der „Wendepunkt[e] für die Integration der Psychoanalyse in den Mainstream der amerikanischen Kultur“ darstellt: „Freuds fatalistischem Determinismus begegnete Erikson mit der optimistischen und voluntaristischen Prämisse, daß jede Krise dem Selbst die Möglichkeit gab, zu wachsen und die Welt zu meistern.“⁴⁴ Ende der zwanziger Jahre arbeitet Erikson in Wien in einer ‚psychoanalytisch-pädagogischen‘ Schule.⁴⁵ Der „einzige[] formale[] Abschluss“, den er je erwirbt, ist der als Montessoripädagoge just zu dieser Zeit.⁴⁶ Es ist bemerkenswert, dass auch die meisten der psychoanalytischen Pädagoginnen und Pädagogen zunächst und *à la lettre* Pädagoginnen und Pädagogen sind, so z. B. Aichhorn, Anna Freud, Hug-Hellmuth, Wolfheim oder Zulliger. Das erklärt zumindest auch, weshalb Freuds Appell, das „Schicksal“ der Analysanden nicht „zu formen“ und ihnen keine „Ideale aufzudrängen“, kaum vernommen wird.⁴⁷ Während Freud von sich behauptet, kein „therapeutischer Enthusiast“ zu sein, bleibt von dieser vornehmen Zurückhaltung in der psychoanalytischen Pädagogik nicht mehr viel übrig.⁴⁸

Literatur

- Abraham, Karl (1925/1935): In: Geschichte eines Hochstaplers im Lichte psychoanalytischer Erkenntnis. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 9, S. 195-207.
- Bühler, Patrick (2011): Ein „unmöglicher Beruf“ – Psychoanalytische Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 17, S. 34-50.
- Fees, Konrad (2004): Erziehung und Psychoanalyse im Frühwerk Erik H. Eriksons. In: Hofmann, Hubert/Stiksrud, Arne (Hg.): Dem Leben Gestalt geben. Erik H. Erikson aus interdisziplinärer Sicht. Wien, S. 291-305.
- Ferenczi, Sándor (1930): Relaxationsprinzip und Neokatharsis. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse 16, S. 149-164.
- Ferenczi, Sándor (1931): Kinderanalysen mit Erwachsenen. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse 17, S. 161-175.
- Ferenczi, Sándor/Rank, Otto (1924): Entwicklungsziele der Psychoanalyse. Die Wechselbeziehung von Theorie und Praxis. Leipzig, Wien, Zürich.
- Fischer, Edmund (1929): Geschlecht und Übertragung. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 3, S. 282-286.

⁴³ Vgl. zu dieser Entwicklung z. B. Illouz 2009, S. 257 ff.; Mitchell/Black 1995, S. 23 ff., 139 ff.

⁴⁴ Illouz 2009, S. 266 f. – Zu Carl Rogers Pädagogik vgl. Reichenbach/Dietschi 2013.

⁴⁵ Vgl. Göppel 1991.

⁴⁶ Fees 2004, S. 291.

⁴⁷ Freud 1919/1955, S. 190.

⁴⁸ Freud 1933/1961, S. 163.

- Fischer, Edmund (1930): Grenzen der analytischen Erziehung. Kritik und Apologie. In: Die neue Erziehung 12, S. 262-270, 352-365, 431-438.
- Foerster, W[ilhelm] (1913): Psychoanalyse und Pädagogik. In: Österreichische Rundschau 35, S. 117-136.
- Foerster, F[riedrich] W[ilhelm] (1917): Erziehung und Selbsterziehung. Hauptgesichtspunkte für Eltern und Lehrer, Seelsorger und Jugendpfleger. Zürich.
- Freud, Anna (1927): Einführung in die Technik der Kinderanalyse. Vier Vorträge am Lehrinstitut der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. Leipzig, Wien, Zürich.
- Freud, Anna (1930): Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen. Vier Vorträge. Stuttgart, Leipzig.
- Freud, Sigmund (1914/1963): Zur Psychologie des Gymnasiasten. In: Gesammelte Werke. 10. Band. Frankfurt am Main, S. 204-207.
- Freud, Sigmund (1917/1961): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Gesammelte Werke. 11. Band. Frankfurt am Main.
- Freud, Sigmund (1919/1955): Wege der psychoanalytischen Therapie. In: Gesammelte Werke. 12. Band. Frankfurt am Main, S. 181-194.
- Freud, Sigmund (1925a/1963): Die Widerstände gegen die Psychoanalyse. In: Gesammelte Werke. 14. Band. Frankfurt am Main, S. 99-110.
- Freud, Sigmund (1925b/1963): Geleitwort zu August Aichhorns Verwahrloster Jugend. In: Gesammelte Werke. 14. Band. Frankfurt am Main, S. 565-567.
- Freud, Sigmund (1933/1961): Neue Folgen der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Gesammelte Werke. 15. Band. Frankfurt am Main.
- Göppel, Rolf (1991): Die Burlingham-Rosenfeld-Schule in Wien (1927-1932). Schule und Unterricht für die Kinder des psychoanalytischen Clans. In: Zeitschrift für Pädagogik 37, S. 413-430.
- Hug-Hellmuth, Hermine (1921): Zur Technik der Kinderanalyse. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse 7, S. 179-197.
- Illouz, Eva (2011): Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe. Frankfurt am Main.
- Klein, Melanie (1932): Die Psychoanalyse des Kindes. Wien.
- Koschorke, Albrecht (1999): Körperströme und Schriftverkehr. Mediologie des 18. Jahrhunderts. München: Fink.
- Kuendig, Willy (1927): Psychoanalytische Streiflichter aus der Sekundarschulpraxis. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 2, S. 69-82, S. 225-233, 275-289, 324-334.
- Mitchell, Stephen A./Black, Margaret J. (1995): Freud and Beyond. A History of Modern Psychoanalytic Thought. New York.
- Osterwalder, Fritz (2006): Die Sprache des Herzens. Konstituierung und Transformation der theologischen Sprache der Pädagogik. In: Casale, Rita/Tröhler, Daniel/Oelkers, Jürgen (Hg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen, S. 155-180.
- Perner, Achim (2005): Der Beitrag August Aichhorns zur Technik der Psychoanalyse. In: Luzifer-Amor. Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse 18, S. 42-64.
- Pfister, Oskar ([1919]): F. W. Foerster – ein Psychanalytiker? Bern.
- Reichenbach, Roland/Dietschi, Daniel (2013): „Catalyzers, facilitators, energizers“ – Zur Errettung des schulischen Lernens durch die humanistische Psychologie. In: Bühler, Patrick/Bühler, Thomas/Osterwalder, Fritz (Hg.): Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren. Bern, S. 53-72.
- Rothen, G. (1934): Dr. Arnold Schrag † gew. Sekundarschulinspektor. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau 6, Heft 11, S. 294-296.

- Sachs, E. (1913): Psychoanalyse oder Psychanalyse. In: Internationale Zeitschrift für ärztliche Psychoanalyse 1, S. 100.
- Schaxel, Hedwig (1926): Besprechung von August Aichhorns „Verwahrloster Jugend“. In: Imago 12, S. 94-98.
- Schneider, [Ernst] (1929): Anmerkungen der Schriftleitung. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 3, S. 286-287.
- Schrag, Arnold (1918): Der Schulmeister von Otterbach. Eine wahre Begebenheit aus unsern Tagen. Bern.
- Sterba, Richard (1937): [Eintrag „Erziehung“]. In: Sterba, Richard: Handwörterbuch der Psychoanalyse. 4. Lieferung. Wien, S. 109-110.
- W., L. [Wohnlich, Laura?] (1918): „Der Schulmeister von Otterbach“, von Dr. A. Schrag. In: Schweizerische Lehrerinnen-Zeitung 22, S. 204-208.
- Winger, Michael (2011): Steinbruch Psychoanalyse? Zur Rezeption der Psychoanalyse in der akademischen Pädagogik des deutschen Sprachraums zwischen 1900-1945. Opladen, Farmington Hills.
- Wolffheim, Nelly (1930): Zur Frage: Psychoanalyse in der Schule. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 4, S. 386-391.
- Zulliger, Hans (1927): Gelöste Fesseln. Studien, Erlebnisse und Erfahrungen. Dresden.
- Zulliger, Hans (1930a): Das Gespenst der „Bindung“. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 4, S. 49-62.
- Zulliger, Hans (1930b): Psychoanalyse und Führerschaft in der Schule. Vortrag auf dem XI. Internationalen Psychoanalytischen Kongress in Oxford, Juli 1929. In: Imago 16, S. 39-50.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Patrick Bühler
 Professur für Allgemeine und Historische Pädagogik
 Pädagogische Hochschule FHNW
 Obere Sternengasse 7
 Postfach 1360, CH-4502 Solothurn
 E-Mail: patrick.buehler@fhnw.ch