

Der Zytglogge Verlag wird vom Bundesamt für Kultur mit einem Strukturbeitrag für die Jahre 2016–2020 unterstützt.

Mit freundlicher Unterstützung durch:



© 2018 Zytglogge Verlag AG, Basel
Alle Rechte vorbehalten
Lektorat: Angela Fessler
Layout/Satz: Zytglogge Verlag
Druck: CPI books GmbH, Leck

ISBN: 978-3-7296-5001-5

www.zytglogge.ch

Damian Miller, Jürgen Oelkers (Hrsg.)

Ist Dummheit lernbar?

Re-Lektüren eines
pädagogischen Bestsellers

ZYTGLOGGE

Inhaltsverzeichnis

Einleitung <i>Dummheit ist lernbar – Fragen und Zusammenhänge</i> <i>Jürgen Oelkers und Damian Miller</i>	7
Offener Brief an Jürg Jegge <i>Markus Zangger</i>	32
Zur Wahrnehmung von <i>Dummheit ist lernbar</i> nach seinem Erscheinen <i>Hans-Ulrich Grunder</i>	39
<i>Dummheit ist lernbar</i> im Kontext der deutschen Emanzipationspädagogik <i>Jürgen Oelkers</i>	64
Zur Sprache von <i>Dummheit ist lernbar</i> <i>Damian Miller</i>	99
Corrective Emotional Experience Jürg Jegge und die Heilung durch Übertragung <i>Peter Schneider</i>	125
«Helfen können nur echte zwischenmenschliche [...] Beziehungen» – Jürg Jegges emotionale kompensatorische Therapie <i>Patrick Bühler</i>	133
Jürg Jegge – Verteidiger von Kinderrechten? <i>Nicole Gönitzer</i>	156

Zum Vorrang der emotional(isiert)en pädagogischen Beziehung in Jürg Jegges Schrift <i>Dummheit ist lernbar</i> Veronika Magyar-Haas	173
<i>Dummheit ist lernbar</i> erstmals gelesen Annet Belser, Lehrerin	200
<i>Dummheit ist lernbar</i> – endlich ganz gelesen Andreas Kaiser, Lehrer	209
<i>Dummheit ist lernbar</i> – Wie das Buch meinen Unterricht prägte. Ein persönlicher Rückblick Urs Strasser	216
Subversive Bilder wider Willen Die gekrümmten Gurken des Jürg Jegge Petra Moser	229
<i>Dummheit ist lernbar</i> als Schutz vor Entdeckung Hugo Stamm	244
Odenwaldschule, Jürg Jegge und andere – haben wir seit 2010 etwas gelernt? Ein Gespräch mit Brigitte Tilmann	250
Biografische Angaben zu den Autorinnen und Autoren	266

Einleitung

Dummheit ist lernbar – Fragen und Zusammenhänge

Jürgen Oelkers und Damian Miller

Jürg Jegges Buch *Dummheit ist lernbar*, sein Erstlingswerk, erschien im Spätsommer 1976. Das Buch wurde schnell bekannt und erzielte zahlreiche Auflagen. 1980 veröffentlichte der Kösel-Verlag in München eine Fassung für den deutschen Buchmarkt. Auch Übersetzungen liegen vor. Bis 2016 wurden mehr als 200 000 Exemplare verkauft.

Das Buch war im ganzen deutschsprachigen Raum in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung etabliert und galt als Bezugspunkt oder besser Beweisgrund für eine schülerzentrierte, empathische Pädagogik, die institutionelle Grenzen im Namen des Kindes herausfordern und erfolgreich überwinden kann. Dafür sprachen vor allem die Fallbeispiele und Geschichten des Buches, die anschaulich machten, was eine Pädagogik vom Kinde aus leisten konnte.

Jegges Fallbeispiele in *Dummheit ist lernbar* dienen dem Darmstädter Pädagogen Ludwig Pongratz¹ in seinem Buch *Sackgassen der Bildung* (2010) als Ausgangspunkt, um das Feld der pädagogischen Theoriebildung zu erklären. Es genüge nicht, in der Theorie bei einzelnen Beispielen zu verharren, man müsse sich über diese «erheben» und einen grösseren Verstehenszusammenhang schaffen.² In Anlehnung an Klaus Mollenhauer erklärt Pongratz, dass an Geschichten wie denen von Albert und Heini in Jegges Buch eine Quintessenz der Pädagogik bzw. eine allgemeine Einsicht mitgeteilt werde, die sich sonst kaum mitteilen liesse. Das Erzählen solcher Beispiele, schreibt Pongratz, lasse «Bildsamkeit» erkennen und stelle nicht einfach eine Literarisierung der Pädagogik dar. Sie gehör-

¹ Pongratz wurde 1992 auf eine Professur für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung an die TU Darmstadt berufen. Dort lehrte bis 1993 Hans-Jochen Gamm, dem Jegge für *Dummheit ist lernbar* wesentliche Inspirationen verdankt und der das Vorwort für sein Buch schrieb.

² Siehe Pongratz, 2010, S. 9.

Literatur

- Alexander, Franz: Analysis of the Therapeutic Factors in Psychoanalytic Treatment. In: Psychoanalytic Quarterly, Bd. 19, Nr. 3., 1950.
- Encke, Julia: Päderastie aus dem Geist Stefan Georges? (<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/missbrauch-im-namen-stefan-georges-15586303.html> [abgerufen am 17.06.2018]).
- Ferenczi, Sandór; Rank, Otto: Entwicklungsziele der Psychoanalyse. Zur Wechselbeziehung von Theorie und Praxis. Turia + Kant, Wien, (1924) 2009.
- Ferenczi, Sandór: Sprachverwirrung zwischen den Erwachsenen und dem Kind. Die Sprache der Zärtlichkeit und die Sprache der Leidenschaft. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse, Bd. 19, Nr. 1–2, 1933.
- Ferenczi, Sandór: Ohne Sympathie keine Heilung. Das klinische Tagebuch von 1932. Fischer, Frankfurt am Main, 1988.
- Freud, Sigmund: Zur Psychologie des Gymnasiasten. In: Gesammelte Werke X. 1914.
- Freud, Sigmund: Jenseits des Lustprinzips. In: Gesammelte Werke XIII. 1920.
- Jürg Jegge: Dummheit ist lernbar. Erfahrungen mit «Schulversagern». Zytglogge, Oberhofen, (1976) 2007.
- Miller, Martin: Das wahre <Drama des begabten Kindes>. Die Tragödie Alice Millers. Kreuz Verlag, Freiburg, 2014.

«Obschon es eigentlich eine Binsenwahrheit ist, muss doch gesagt werden: Helfen können nur echte zwischenmenschliche – in diesem Fall: therapeutische – Beziehungen. Alles andere ist sekundär. Im Vordergrund der Arbeit steht die Beziehung selber, der Aufbau dieser Beziehung, die Entwicklung der Beziehungsfähigkeit des Kindes, das Wegräumen der Hindernisse, die dem Aufbau dieser Beziehung im Wege stehen.»¹

Jürg Jegge

«Helfen können nur echte zwischenmenschliche [...] Beziehungen» – Jürg Jegges emotionale kompensatorische Therapie

Patrick Bühler

Im November 1999 wurde in Zürich die erstmalige Vergabe des Robert-Mächler-Preises gefeiert. Zwei «verdiente Institutionen» wurden an dem Abend mit einem Preisgeld von je 20 000 Franken geehrt. Neben einem polnischen Verlag wurde «die von Jürg Jegge gegründete Stiftung Märtplatz in Rorbas-Freienstein/ZH» ausgezeichnet, «welche junge Menschen mit Startschwierigkeiten, mit psychischen oder sozialen Problemen auf ihrem Weg ins Erwerbsleben begleitet».² Dass Jegges «Märtplatz» «psychisch oder sozial gehandikapt jungen Menschen auf vielfältige Weise» helfe und dadurch «einen unersetzlichen praktischen Beitrag zur Verbesserung der Welt» leiste, wurde auch bei der Eröffnung der Feier sowie in der Laudatio hervorgehoben:³ In «einer permanenten, bewundernswürdigen Balance zwischen Organisation und Improvisation»

¹ Jegge, 1976, S.151.

² StAAG, NLA-0251/0136 01, Pressemitteilung der Robert Mächler Stiftung, November 1999, ohne Hervorhebungen des Originals.

³ StAAG, NLA-0251/0136 01, Werner Morlang: Eröffnung. Robert-Mächler-Preisverleihung 1999, S. 8.

würden im «Märtplatz» «Jugendliche, die ins Off gefallen sind bzw. sich ins Off haben fallen lassen, gewissermassen veredelt»⁴.

Im 1985 gegründeten «Märtplatz» führte Jegge fort, was rund zehn Jahre zuvor seinen pädagogischen Ruhm begründet hatte. 1976 war sein «pädagogisch-therapeutische[r]» Bestseller *Dummheit ist lernbar* erschienen, in dem er – so der Untertitel – seine «Erfahrungen mit <Schulversagern>»⁵ schilderte. Wie Jegge schon in seiner programmatischen Überschrift hervorhebt, geht er davon aus, dass Kinder und Jugendliche nicht an sich <schwierig> seien, sondern ihre Probleme vielmehr <erlernt> hätten.⁶ So würden ihre Schwierigkeiten durch ihre «seelische» und «sozio-kulturelle Situation» bedingt, die ihre «<Ich-Werdung>» «beeinträchtigt[t]» hätte.⁷ Die «Grundvoraussetzung seelischer Entwicklung» sei nämlich, dass das «grundlegende[] Bedürfnis nach Geborgenheit, Sicherheit, Liebe, Anerkennung in ausreichendem Masse befriedigt[t]» würde und «das Kind Autonomiebestrebungen (Strebungen in Richtung Selbstentfaltung, Mündigkeit, Unabhängigkeit)» entwickle. Wenn solche «Strebungen» «akzeptiert» und «bestärkt» würden, könne sich «das Bewusstsein eigener Individualität» und «ein sicheres Selbstgefühl» entwickeln, bei «Fehlen» oder «Ausfall» von Fürsorge und Zuspruch zeigten sich hingegen «nur ganz schwache Autonomiebestrebungen»: «[V]iele Kinder entwickeln nicht einmal das Bewusstsein eigener Individualität.» Nur, was bedeutet es konkret, kein «Bewusstsein eigener Individualität» zu besitzen, worin bestehen «Selbstgefühl» oder «seelische Lebendigkeit» tatsächlich und wie können im Nachhinein,

gerade wenn das «frühkindliche[] Stadium» entscheidend wäre, «Selbstentfaltung, Mündigkeit, Unabhängigkeit» ausgebildet werden?⁸

Selbst solche offensichtlichen Fragen sind nicht leicht zu beantworten, denn Jegges bekanntestes Buch bleibt durchgängig äusserst vage. So beschreibt Jegge die von ihm angewandten «seelische[n]» Methoden nirgends genauer, seine Fallbeschreibungen bleiben auffallend fragmentarisch und theoretische Erklärungen fehlen, wie er selbst freimütig einräumt, fast völlig: «Ich möchte hier nicht allzu ausführlich sein. Dies soll ja kein Buch über Psychotherapie werden.»⁹ Auch die wenigen psychotherapeutischen Referenzen, die Jegge einstreut, helfen kaum weiter, da sich das Buch nirgends ernsthaft mit Fachliteratur auseinandersetzt und Literaturangaben folglich vor allem als «Hinweise auf grundlegende oder mögliche weiterführende Literatur»¹⁰ gedacht sind. Wissenschaftlich zweifelhaft ist selbstverständlich auch Jegges Entscheidung, auf bibliografische Angaben zu verzichten, wenn «Zitate als negative Beispiele gebracht werden», da es ihm nicht «um die Blossstellung <veralteter Positionen>» und «pseudo-wissenschaftliche Streitereien» gehe.¹¹ Absichtliche Unbestimmtheit und ein ebenso bescheidener wie beschränkter Umgang mit Forschungsliteratur kennzeichnen *Dummheit ist lernbar* insgesamt und wurden von Jegge ausdrücklich zum Programm erhoben. Gleich zu Beginn weist Jegge selbst darauf hin, dass «vieles» in seinem «Buch nur angedeutet, bruchstückhaft beschrieben, nicht mit genügender Konsequenz zu Ende gedacht» sei. Ein «in allen Punkten ausgefeiltes Buch zu schreiben» wolle er «gerne fleissigeren Leuten überlassen»: «Wenn ein geplagter Landschulmeister ein Buch schreibt, so muss er sich die Zeit geradezu stehlen. Er hat nämlich etwas weit Ernsthafteres zu tun: Er muss Schule halten.»¹² Dieser Aus-der-Praxis-Pose folgend wird

⁴ StAAG, NL.A-0251/0136 01, Joachim Rittmeyer: Laudatio auf Jürg Jegge und die Stiftung Märtplatz. Robert-Mächler-Preisverleihung 1999, S. 48.

⁵ Jegge, 1976, S. 13.

⁶ Jürg Jegge zufolge trug der Titel «sicher zu einem Teil» zum Erfolg bei. Die Überschrift habe nicht er sich ausgedacht, sondern sie stamme vom Zürcher Psychoanalytiker Martin Kuster, vgl. Jegge 2006, S. 13.

⁷ Jegge, 1976, S. 29.

⁸ Jegge, 1976, S. 55.

⁹ Jegge, 1976, S. 192.

¹⁰ Jegge, 1976, S. 277.

¹¹ Jegge, 1976, S. 14.

¹² Jegge, 1976, S. 13.

Dummheit ist lernbar durchgängig auch von einer diffus reformpädagogisch-sozialkritischen Rhetorik geprägt:¹³

«Der Schulunterricht herkömmlichen Musters hat zur Folge, dass der Schüler vereinsamt. Er muss mit seiner Haut zu Markte, bei Prüfungen, bei Noten- und Zeugnisausstellung. Irgendwelche Formen wirklich gemeinschaftlichen Lernens helfen ihm da gar nicht. Einzelarbeit, Prüfung, Abgefragt-werden ist das Übliche. Partnerschaftliche Ansätze sind in einer solchen Atmosphäre nur als Spicken, Einblasen, Abschreiben möglich und werden auch dementsprechend gebrandmarkt. Das Ganze ist vergleichbar mit einem gigantischen Rundstreckenlauf, wobei der hier nicht Erfolgreiche sich vor sich selbst und in den Augen der anderen hoffnungslos disqualifiziert.»¹⁴

Dummheit ist lernbar weist also einen für das damalige linksalternative Milieu typischen, vermeintlich authentischen, praktisch-kritischen Duktus auf.¹⁵ Schon der von Jegge unterzeichnete Klappentext über dem Autorenporträt verkündet stolz:

«Nein, ich bin kein Dr., nicht einmal ein lic. phil. Das meiste von dem, was ich in den paar Semestern Universität aufgenommen habe, ist wieder vergessen. [...] Was ich hier vorlege, habe ich zur Hauptsache von meinen Schülern gelernt. Von Hilfschülern aus dem Zürcher Unterland.»

Und so ignoriert Jegge auch ebenso salopp wie selbstgefällig die Gründe für den Einwand, dass man «nicht zugleich Lehrer und Therapeut sein» könne:

¹³ Zu den Schwierigkeiten des Begriffes «Reformpädagogik», der sowohl eine gemeinsame mythische Geschichte als auch ein einheitliches, originelles Programm suggeriert, vgl. Oelkers, 2010.

¹⁴ Jegge, 1976, S. 86–87.

¹⁵ Vgl. Reichardt, 2014. Für die Schweiz und Zürich vgl. z. B. Hebeisen/Joris/Zimmermann, 2008; Linke/Scharloth, 2008; Schaufelbuehl, 2009; Skenderovic/Späti, 2012.

«Das ist theoretisch richtig. Nur: Lehrer bin ich ohnehin. Bin ich nur Lehrer, hat das Kind keinen Therapeuten. Den Luxus theoretisch richtigen Verhaltens kann ich mir daher gar nicht leisten. Und dann zeigt sich in der Praxis, dass das ein – zwar hin und wieder unter Schwierigkeiten – durchaus gangbarer Weg ist. Sollte am Ende etwas an der Theorie nicht ganz stimmen. Kaum denkbar.»¹⁶

Lückenhaftigkeit, Ungenauigkeit und Unwissenschaftlichkeit sind jedoch nicht nur einem zeittypisch persönlich-praktisch-politischen Stilideal geschuldet, sondern auch charakteristische Kennzeichen vieler pädagogischer Pamphlete. So kommt die populäre Gattung der pädagogischen Streitschriften – wie z. B. die gesamte sogenannte reformpädagogische Literatur zeigt – fast immer ohne längere Literaturangaben aus und ausgefeilte Theorien zählen ebenso wenig zu ihrer Stärke wie akribische Beschreibungen der Praxis. Ein notorisches Beispiel dafür, das kurz vor Jegge für Furore zu sorgen begann, ist Alexander S. Neills *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* (1969): Das Versprechen des Titels löste Neill mit überwältigendem Erfolg gerade nicht ein.¹⁷

Dass Jegge Theorie und Praxis seiner Erziehung nur äusserst schwammig umreisst, könnte schliesslich auch noch einen anderen Grund haben. Als Jegge *Dummheit ist lernbar* verfasste, hatte er nämlich begonnen, noch eine ganze andere Theorie zu entwickeln und eine ganz andere

¹⁶ Jegge, 1976, S. 147, Fussnote.

¹⁷ Bei der Mogelpackung des Titels handelt es sich um einen geschickten Schachzug des Rowohlt Verlags. Das Original (1960) trug den Titel *Summerhill: A radical Approach to Child Rearing*. Der Titel der ersten deutsche Übersetzung 1965, die jedoch ohne grösseres Aufsehen zu erregen erschien, lautete *Erziehung in Summerhill: Das revolutionäre Beispiel einer freien Schule*. Auch der Begriff «antiautoritär» findet sich «nirgendwo in den originalen Schriften», vgl. Uhle, 2004, S. 51. «The title of the German edition of *Summerhill* is *Theory and Practice in Anti-authoritarian Education*, the publisher's title, not mine. Various young Germans try to use the book in their fight for communism or social democracy or what not. I tell them that the book has nothing to do with politics», Neill 1973, S. 191–192. – Zu Alexander S. Neill und der «radical education» in Grossbritannien, vgl. Oelkers, 1998.

Praxis zu verfolgen, als die, die er in seinem Buch beschreibt. So wandte Jegge mit legitimatorischem Verweis auf Wilhelm Reich bei Schülern auch eine «angeblich revolutionäre Behandlungsmethode» an, das «Dureschnuufä» (Durchatmen). Damit versuchte er sowohl vor seinen Schülern als auch vor sich selbst über Jahre hinweg sexuellen Missbrauch als «Therapie» zu rechtfertigen.¹⁸ In *Dummheit ist lernbar* verweist Jegge hingegen nirgends auf den «antibürgerlichen», «optimistischen» Reich, der für die Studenten- und Kinderladenbewegung insgesamt weit wichtiger war als der «bürgerliche», «pessimistische» Sigmund Freud.¹⁹

Anders als Jegges emphatisch-nebulöse Rhetorik glauben machen will, waren seine in *Dummheit ist lernbar* vorgebrachten Vorschläge 1976 alles andere als originell. Unweit von Jegges kleiner Schule in Embrach – Luftlinie in rund 30 Kilometer Entfernung – war bereits 1925 das «Land-erziehungsheim[] Albisbrunn» für «entwicklungsgestörte, schwererziehbar gewordene Knaben und Jünglinge» eröffnet worden.²⁰ Das Heim wurde von Heinrich Hanselmann, einem der «Gründerväter» der Schweizer Heilpädagogik, geleitet und hatte sich gut reformpädagogisch der «Gemeinschaft» und dem «Gruppenbetrieb» verschrieben. So gab es etwa «Gruppeng[ä]rten», «Gruppenstuben» und «Bastelzimmer» sowie «Erdarbeiten», «Hühnerhof», «Gärtnerei» und andere «Arbeits-erziehungsversuch[e]». In «Albisbrunn» sollte – typisch reformpädagogische Diktion – kein «Kasernenbetrieb[]» herrschen, «Körperstrafe[n]» waren verpönt, statt «Entpersönlichung» sollte die «Weiterentwick-

lung» der Jugendlichen vorangetrieben werden.²² Wie Jegge unterstrich auch Hanselmann – *communis opinio* der Forschung seit Ende des 19. Jahrhunderts –,²³ dass «Schwererziehbarkeit» einerseits seelische und somatische, andererseits aber auch soziale Gründe habe:

«Schwererziehbarkeit ist wesentlich ein Entwicklungsprodukt, entstanden unter der Wirksamkeit der beiden Faktoren: körperlich seelische Anlage und Umweltswirkung. Darum darf die Behandlung des Kindes nicht eine <strenge> im herkömmlichen Sinne dieses Wortes, nicht eine richterlich-straftende sein, sondern sie muß die verstehend-psychologische Einstellung zu ihrer Grundlage machen.»²⁴

Diese «verstehend-psychologische Einstellung» bedeutete auch, dass in «Albisbrunn» als «wichtiges besonderes Erziehungsmittel» «Einzelbesprechungen» eingeführt worden waren, die von den «Einsichten» Alfred Adlers und Freuds geleitet wurden. Es wurden jedoch keine «kunstgerechte[n] Analysen» vorgenommen, deren «Durchführung» ausdrücklich «den spezialistisch vorgebildeten Aerzten» «überlassen» wurde.²⁵

Da klassische Psychoanalysen nicht mit und auch nicht vor einer Klasse durchgeführt werden können, bestand auch die psychoanalytische Pädagogik, die sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelte, in einer «verstehend-psychologische[n] Einstellung» (eine gewisse Offenheit und ein gewisses Verständnis für Sexualität, Symptome etc.), die mit einer auf Übertragung basierenden Pädagogik verbunden, sowie, wenn nötig und möglich, mit klassischen Einzelanalysen kombiniert wurde.²⁶ Solche zusätzlichen «Einzelbesprechungen» wie in «Albisbrunn» gab es etwa auch in Neills 1924 gegründeter Schule «Summerhill». Neills «psycho-

¹⁸ Vgl. Zangger 2017, S. 10–11, 15–18, 37–38, 53, 78, 158–159; vgl. Karin Bauers Dokumentarfilm «Das System Jegge – Missbrauch im Schatten der Reformpädagogik», 2017. Zu Pädagogik, Sexualität und Padosexualität in den siebziger Jahren vgl. Baader, 2017a; Baader, 2017b; Bundschuh, 2017; Häberlen, 2016; zu Wilhelm Reichs Vegetotherapie, vgl. Geuter/Schrauth, 2002.

¹⁹ Vgl. Anselm, 2001; Eidler, 2007; Gerhardt, 2014; Kauders, 2011; Kauders, 2014.

²⁰ Hanselmann/Zeltner, 1930, S. 3; Hanselmann (1949) 1974, S. 3.

²¹ Für einen Überblick über die Geschichte der Schweizer Heilpädagogik vgl. Lussi Borer, 2011; Strasser/Wolfsberg, 2011.

²² Hanselmann/Zeltner, 1930, S. 10–15.

²³ Vgl. Bühler, 2017.

²⁴ Hanselmann/Zeltner, 1930, S. 25.

²⁵ Hanselmann/Zeltner, 1930, S. 15.

²⁶ Vgl. Bühler, 2011; vgl. Bühler, 2014.

logische» «<Privatstunden>», die «kurzen therapeutischen Behandlung[en]» von Kindern und Jugendlichen, die «unter seelischen Störungen litten», «bestanden aus einer zwanglosen Unterhaltung am Kamin.»²⁷ Neill war zumindest zu Beginn seiner Karriere ein dezidierter Freudianer, was ihm Erich Fromm auch prompt im Vorwort zur *Antiautoritären Erziehung* vorwarf: Die «Hypothesen Freuds» seien Neill «allzusehr letzte Wahrheit», «wie die meisten Freudianer» «überschätz[e]» er «die Bedeutung der Sexualität»²⁸. So versuchte Neill in seinen «psychoanalytische[n] Behandlung[en]» die Kinder und Jugendlichen nicht nur von «Lügen zu befreien», die ihnen «eingetrichtert worden» seien, indem er sie etwa aufklärte oder ihnen «Angst» und «Schuldgefühle» nahm, weil sie onanierten, sondern er deutete auch recht unbekümmert ihre Symptome. Den sechzehnjährigen Charlie etwa, der unter einem «furchtbaren Minderwertigkeitskomplex» litt, fragte er,

«wann dieses Minderwertigkeitsgefühl am stärksten sei, und er antwortete, beim Baden, weil sein Penis viel kleiner sei als der aller anderen Jungen. Ich erklärte ihm, woher seine Angst käme. Er war das jüngste von sieben Kindern. Die anderen sechs waren alle Mädchen und bedeutend älter als er. Zwischen ihm und seiner jüngsten Schwester lag ein Zwischenraum von zehn Jahren. Der Vater war tot, und der ganze Haushalt war weiblich. Die großen Schwestern hatten das Kommando. Charlie identifizierte sich daher, um auch Macht haben zu können, mit dem weiblichen Element. Nach etwa zehn P. S. [Privatstunden] kam Charlie nicht mehr zu mir. Auf meine Frage antwortete er mir strahlend: <Brauch' keine P. S. mehr. Meiner ist jetzt genauso groß wie Bert seiner.>»²⁹

²⁷ Neill, (1969) 1971, S. 51, 56.

²⁸ Fromm, (1969) 1971, S. 16.

²⁹ Neill, (1969) 1971, S. 52–53. Zu Neills Technik, weiteren Fällen und Deutungen, vgl. z. B. das Kapitel «Privatstunden in Summerhill», Neill, (1969) 1971, S. 51–59. Seine «years of being analysed» brachte Neill mit zwei sehr wenig freudschen Analysen bei Homer Lane und Wilhelm Steckel, einer kurzen jungschen Analyse bei Maurice Nicoll und einer Vegetothera-

Wie in «Albisbrunn» und «Summerhill» gab es auch in Jegges Sonderschule zusätzliche Stunden für Therapie. Um überhaupt Therapien durchführen zu können, suchte Jegge zuerst andere Möglichkeiten des Gesprächs:

«Natürlich werde ich nicht sagen: <Komm einmal her, wir machen jetzt ein Seelenstündlein>. Aber es gibt ja genug Gelegenheiten: Kasten aufräumen, Schulzimmer in Ordnung bringen, Mithelfen bei Vorbereitungen für bestimmte Unterrichtseinheiten, im Lager usw. Es gibt auch Schüler, die sich schlicht bei mir zum Kaffee einladen. Dies ist aber am Anfang meist selten. Eher macht sich ein Kind über die Möglichkeit lustig, erscheint nicht usw. Ich biete ihm aber die Gelegenheit trotzdem weiter an, und sie werden immer lieber und immer regelmässiger ergriffen. Später lässt sich meist dort, wo es nötig scheint, eine regelmässige <Therapiestunde> einrichten.»³⁰

Indem Jegge solche «Seelenstündlein» gelegentlich auch in seinem Wagen durchführte, modernisierte er gewissermassen die «<[p]sychotherapeutischen Spaziergänge>» des Berner Lehrers und psychoanalytischen Pädagogen Hans Zulliger, auf die er in *Dummheit ist lernbar* verweist.³¹ Zulliger experimentierte allerdings auch mit «Basteln», «Zeichnen- und Maltechnik» oder «Gartenarbeit» und er erwähnt «kleine Autofahrten», mit denen Schüler von ihm «gute Erfahrungen» gemacht hätten, um «psychologische Gespräche» zu führen: Die Jugendlichen liessen sich

pie bei Wilhelm Reich zu, vgl. Neill 1973, S. 111, 127, 135–136, 138–139. In den Zwanziger- und Dreissigerjahren war Neill ein grosser therapeutischer Enthusiast: «At that stage I was a proper fool. I thought that psychology could cure everything barring a broken leg, and I took on children injured at birth, sleepy sickness cases, deficient boys and girls. Of course I soon found that I could do nothing to cure them», Neill, (1969) 1973, S. 123.

³⁰ Jegge, 1976, S. 165.

³¹ Jegge, 1976, S. 42.

«auf diese Weise aus ihrer erst misstrauischen Verschlossenheit hervorhol[en] und allmählich zum freien Sprechen beweg[en]». ³²

Bei Jeggés Therapiefahrten und in seinen Therapiestunden – wie sie in *Dummheit ist lernbar* beschrieben und imaginiert werden –, konnte nun «über alles» gesprochen werden, was «irgendwie zum Problem geworden» war: Das Kind könne «weinen, ohne ausgelacht, schreien, ohne zur Ruhe gemahnt, beschimpfen, ohne selbst beschimpft zu werden» ³³. So würden «im therapeutischen Gespräch» etwa auch «vorhandene Sexualängste» «abgebaut»: Eine «unerschöpfliche Quelle schlechten Gewissens und damit verbundener Minderwertigkeitsgefühle» sei nämlich die Sexualität, besonders die Onanie. ³⁴ Indem «vergangene Misserfolge» «zur Sprache» kämen, «erleb[en]» sie «[d]as Kind» in der Therapie

«gewissermassen noch einmal durch, allerdings mit der grundsätzlich anderen Voraussetzung: <Ich bin nicht mehr allein und hilflos.> Das wäre die rein gefühlsmässige Seite. [...] Zugleich gewinnt es auch Einsicht in den Zusammenhang dieser Einzel-Erlebnisse. Warum ist das damals so und nicht anders vor sich gegangen? Warum bin ich jetzt <dumm/frech> usw.?» ³⁵

³² Zulliger, 1969, S. 429, 433. Jegge, Neill und Hans Zulliger setzen allesamt ihre Therapiestunden in Anführungszeichen und kennzeichnen dadurch vermutlich, dass es sich nicht um klassische Analysen handelt. Denn wie die ehemalige Lehrerin und Pionierin der Kinderanalyse Anna Freud unterstreicht, bedürfe es «gewisser Modifizierungen und Veränderungen», wenn man mit Kindern und Jugendlichen arbeite. So würden Zeichnungen, Knetmasse oder Puppen verwendet, sei die Stellung des Analytikers/der Analytikerin eine andere, im Gegensatz zur klassischen Analyse mit Erwachsenen werde «ein vollständiges Abhängigkeits- und Übertragungsverhältnis» aufgebaut und entfalle «die vorgeschriebene vornehme Zurückhaltung des Analytikers», ausserdem gehe «der Entschluß zur Analyse [...] nie von dem kleinen Patienten aus», der auch nicht dafür bezahle, Freud 1927, S. 6, 7, 8, 25.

³³ Jegge, 1976, S. 174.

³⁴ Jegge, 1976, S. 171, 172, 266.

³⁵ Jegge, 1976, S. 170.

Jegge zufolge würden seine Schüler und Schülerinnen in einer «Armut der Beziehungskultur» gross. Sie hätten «den Eindruck erhalten, ihre spontanen emotionalen und vitalen Reaktionen seien schlecht»: «Gefühle, Konflikte usw. werden kaum verbalisiert und damit kaum wahrgenommen.» ³⁶ Eine der «wichtigsten Aufgaben» des Therapeuten bestehe daher darin, «dem Kinde beim Ausdrücken seiner Gefühle behilflich zu sein». Seien die Kinder früher «schutzlos dem Druck von aussen einerseits» und ihren «Gefühlen andererseits preisgegeben» gewesen, lernten sie in der Therapie nun endlich ihre «eigene[n] Gefühle» zu entdecken und «Selbstvertrauen» zu fassen. ³⁷ Ein Schüler Jeggés hegte etwa «grosse Hassgefühle» gegenüber seinen Eltern, «durfte» sie jedoch «nicht zeigen»: «Da beginnt es langsam zu kochen. In mir ist die kochende Wut gegenüber den Eltern. Doch muss man brav sein wegen dem <Nicht-geliebt-Werden>. Da war ich kein Mensch mehr, eher irgendeine Maschine.» ³⁸ In der Therapie «lernte» der Schüler dann «mit Hilfe von Jürg», dass er «eigene Gefühle habe, ein eigener Mensch» sei: «Dass es mich nur einmal gibt, und dass ich zu mir stehen kann. Das war neu für mich.» ³⁹

Jegge zufolge litten «schwierige» Kinder und Jugendliche also nicht wie bei seinem Vorbild Neill unter Umständen auch an verdrängten infantilen Konflikten, libidinösen Fixierungen etc., sondern es fehlte ihnen vor allem an «Sicherheit, Geborgenheit, Liebe». Die Kinder und Jugendlichen hätten gelernt, «ihr Bedürfnis nicht anders auszudrücken als durch Frechheit»: «Auf ihre Aggressionen wird die Umwelt mit Strafe, das heisst ihrerseits mit Aggression reagieren, was den Mechanismus, der ihre Aggression hervorgerufen hat, nur noch verstärkt.» ⁴⁰ Neben «Aggressivreaktionen» («Aufmerksamkeit erregen», «Provokation», «Rache an der Umwelt» etc.) zeigten die «<Schulversager>» – so Jeggés

³⁶ Jegge, 1976, S. 47, 59.

³⁷ Jegge, 1976, S. 173.

³⁸ Jegge, 1967, S. 185–186.

³⁹ Jegge, 1976, S. 187.

⁴⁰ Jegge, 1976, S. 68.

«grobes Schema» – auch «Defensivreaktionen» («Zurückgezogenheit, <sprachliche Schwäche>, Antriebsarmut, <Kontaktschwäche>», etc.): «Je stärker ein Kind nun reagiert (ob aggressiv oder defensiv), desto grösser wird der Druck seiner Umwelt. Neue Kränkung und Entmutigung bewirken eine Verstärkung seiner seelischen Panzerung» und führten schliesslich zur «Selbstaufgabe». ⁴¹ Deshalb müsse in der Therapie versucht werden, die «Panzerung[en]» «zu durchbrechen, die dahinterstehenden Gefühle aufkommen zu lassen und darüber zu sprechen». ⁴² So sei es die «Aufgabe» der Therapie, «Kinder Sicherheit, Geborgenheit erleben zu lassen, ihnen Autonomiestrebungen zu ermöglichen und diese zu schützen, ihnen das Erlebnis ihrer eigenen Identität zu verschaffen». Dieser «erzieherische Auftrag» sei durch die Familien und die Schule «versäumt» worden und dadurch das «therapeutische[] Problem» erst entstanden: Das «schwierige» Kind müsse daher die «Gelegenheit (und auch die nötige Zeit!) erhalten, diese Entwicklung nachzuholen» ⁴³.

Jegge zufolge durchliefen die «<Schulversager>» verschiedene Phasen, bevor überhaupt mit einer Therapie begonnen werden könne. Wenn sie in seine Schule kämen, verhielten sich die Schüler und Schülerinnen zuerst brav. In dieser Zeit lernten sie, dass sie «nicht deshalb akzeptiert» würden, weil sie «sich angepasst» verhielten «oder gar gute Leistungen» erbrächten. In der zweiten, der «Ruderphase», auch «Roboterzeit» genannt, steigerten sich die Aggressionen, da die Kinder und Jugendlichen nicht für ihr Fehlverhalten, Unregelmässigkeiten etc. bestraft würden:

«Die Phase kann aber auch sehr heftig und sehr lange andauern und für alle Beteiligten recht mühsam werden. Das hängt davon ab, wie stark das Kind bereits entmutigt ist. Ich habe schon öfters Ruderphasen von zwei bis drei Jahren erlebt. Aber ganz allmählich, lange Zeit kaum

spürbar, vollzieht sich ein Abbau von all dem Hass, von all der Angst, die durch die bisherigen Erlebnisse im Kind aufgespeichert worden sind.» ⁴⁴

Nachdem die «Ruderphase» überwunden sei, finde «einer der zentralsten Vorgänge im ganzen Prozess» statt: «Der Schüler beginnt, eine persönliche Beziehung aufzubauen.» Nun setze die «therapeutische[] Beziehung» ein, die «Beziehungsphase» laufe an, «das Kind» fühle sich langsam «sicherer», eine «allmähliche Änderung der Einstellung des Kindes zu sich selber» vollziehe sich: Eine «wirkliche Beziehung» habe es bislang «noch nie erlebt». ⁴⁵ Den Abschluss bilde schliesslich die «Erweiterungsphase». Nachdem die Kinder und Jugendlichen in der «Beziehungsphase» «sehr stark abhängig» vom Therapeuten seien, komme es zwar nicht zu einer «Ablösung», aber zu einer «Erweiterung der Beziehung»: «Die durch die Beziehung ermöglichte therapeutische Arbeit hat dem Kind eine gewisse Sicherheit gegeben. Diese gilt es nun zu erproben im Aufbau neuer Beziehung.» ⁴⁶

Im Gegensatz zu Freud, Reich, Neill oder den <68ern> konnte *Dummheit ist lernbar* also nie in den Ruch gelangen, die Bedeutung der Sexualität zu überschätzen. In seinem «Literaturverzeichnis» führt Jegge eine Reihe prominenter Psychoanalytiker und bekannter psychoanalytischer Pädagogen auf wie August Aichhorn, Jacques Berna, Siegfried Bernfeld, Heinrich Meng, Alexander Mitscherlich oder auch Zulliger. Jegge scheint sich auf Psychoanalyse beziehen zu wollen und empfiehlt zumindest durchaus zeittypisch auch verschiedene psychoanalytische Versuche, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts unternommen wurden. ⁴⁷ Dennoch verwendet Jegge z. B. den Begriff «unbewusst» nur äusserst zurückhaltend und wenn, dann in einem ganz anderen Sinn als die Psychoanalytiker, auf deren Werke er verweist. Zulliger etwa unterstreicht just in dem Artikel,

⁴¹ Jegge, 1976, S. 75.

⁴² Jegge, 1976, S. 192–193.

⁴³ Jegge, 1976, S. 151.

⁴⁴ Jegge, 1976, S. 160, 157–158.

⁴⁵ Jegge, 1976, S. 164, 166–168.

⁴⁶ Jegge, 1976, S. 189.

⁴⁷ Vgl. Bilstein, 2008; Bilstein, 2011.

den Jegge zitiert, dass er trotz «Spaziergängen» «regelrichtige[] Analysen» wie «auf der Couch» durchführt habe, dass «Oedipuskomplex», «Kastrationskomplex», «Penisneid» etc. «aufgearbeitet» worden seien.⁴⁸ Jegge hingegen führt den Fall eines Schülers an, der sich «an seinem Vater unbewusst auf eine sehr wirkungsvolle Weise» «rächte», «indem er nicht lesen lernte»:

«Das klingt etwas abenteuerlich. Und doch ist es so. Irgendwie musste er bei seinen ersten Misserfolgen auf diesem Gebiet gespürt haben, wie sehr er seinen überstarken Vater damit treffen konnte, und er hatte Erfolg. Man denke: Der Bub, der Einzige, der einmal den Hof übernehmen würde, ein Trottel. Das sass. Aber damit hatte Albert einen eigentlichen Teufelskreis in Bewegung gesetzt. Denn nun geriet er in das Drucksystem, das bei jedem schwachen Schüler wirksam wird: Druck von Seiten der Schule, Druck von Seiten der Mitschüler, die ihn auslachten, Druck von Seiten des Vaters, der auf die Misserfolge mit noch grösserer Brutalität reagierte. Und je stärker der Druck wurde, desto mehr zog sich Albert zurück.»⁴⁹

An einer einzigen Stelle zitiert Jegge schliesslich doch noch Freud, aber grundlegende psychoanalytische Begriffe wie Verdrängung, Übertragung, Unbewusstes oder Libido kommen in *Dummheit ist lernbar* nicht vor.⁵⁰ An Jegges Kapitel «Widerstand» lässt sich etwa exemplarisch ablesen, dass hier eben keine psychoanalytische Auffassung von Widerstand vertreten wird.⁵¹ Denn bei Jegges Therapie geht es nie um ein traditionelles analytisches «Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten»⁵², sondern im Gegenteil darum, dass Gefühle verbalisiert, echte Beziehungen

erfahren und im «Lernen der Liebe» Fortschritte gemacht werden.⁵³ In *Dummheit ist lernbar* verwendet Jegge auch mehrmals den damals durch Reichs «grandioses Revival» beliebt gewordenen Begriff «Panzer»,⁵⁴ nur hat Jegges «Panzer» nichts mit demjenigen Reichs zu tun. Denn bei Jegge hat der «Panzer» «die Aufgabe eines Schmerzschutzes»: «[G]epanzerte Menschen» fügten anderen die Demütigungen zu, die sie selbst erlebt hätten und gegen die ihr «Panzer» sie schütze.⁵⁵ Bei Reich hingegen entsteht der «Panzer» aus einem «unbewußt[en]» «Konflikt» zwischen «Trieb und Moral»: Man versuche sich gegen die «Aufstauung» der «sexuellen» «Ansprüche» «abzupanzern, abzukapseln, sich <kalt> zu machen».⁵⁶ So beschwört Reich in der *Sexuellen Revolution* die «Krise» eben als «sexuelle» – «nichtbefriedigte[] sexuelle[] Energie» führe zu «abnorme[n] Reaktionen» –,⁵⁷ während es sich bei Jegge um asexuelle Gefühlskatastrophen zu handeln scheint.

Obwohl Jegge sich also durchaus um einen psychoanalytischen Anstrich bemüht, pfeift er just auf «das erste Schibboleth der Psychoanalyse», nämlich auf die «Unterscheidung des Psychischen in Bewußtes und Unbewußtes», sowie auf eine ihrer weiteren Grundvoraussetzungen, d. h. auf die Bedeutung der Libido.⁵⁸ Jegge bleibt damit weit hinter der häufig zwar sehr eigenwilligen, aber sehr entschiedenen Freud-Rezeption der Kinderladen- und Studentenbewegung zurück.⁵⁹ Wenn überhaupt, könnte man Jegges Vorstellungen am ehesten mit Freuds und Josef Breuers frühen Annahmen aus den *Studien über Hysterie* (1895) in Verbindung bringen, die Freud jedoch schon kurz darauf korrigierte: Dank Psychotherapie liessen sich «eingeklemmte[] Affekt[e]» «abrea-

⁴⁸ Zulliger, 1969, S. 431.

⁴⁹ Jegge, 1976, S. 36–37.

⁵⁰ Vgl. Jegge, 1976, S. 191.

⁵¹ Vgl. Jegge, 1976, S. 191–201.

⁵² Vgl. Freud, (1914) 1963.

⁵³ Jegge, 1976, S. 266.

⁵⁴ Anselm, 2001, S. 8.

⁵⁵ Jegge, 1976, S. 50–51.

⁵⁶ Reich, 1969, S. 32–33.

⁵⁷ Reich, 1969, S. 16, 24.

⁵⁸ Freud, (1923) 1955, S. 238.

⁵⁹ Vgl. Anselm, 2001; Gerhardt, 2014; Kauders, 2011; Kauders, 2014; Sager, 2008; Tändler, 2015, S. 95–112.

gier[en]»;⁶⁰ bei Jegge fehlt allerdings durchgängig deren libidinöse Pathogenese.⁶¹

Das letzte Kapitel von *Dummheit ist lernbar* lautet «Einige kompensatorische Probleme», womit Jegge ein Schlagwort der Zeit aufnimmt: Kompensatorische Erziehung wurde in den Siebzigerjahren ausgiebig diskutiert, wobei es anders als bei Jegge meistens um Frühförderung ging.⁶² Was Jegge vorschwebt, ist damit jedoch immerhin gut umschrieben, denn er forderte tatsächlich, dass das «Kind» «alle die Anregungen» erhalte, «die es bisher von Schule und Elternhaus nicht bekommen»⁶³ habe. Was *Dummheit ist lernbar* also versprach, war nichts weniger, als für einen «grösstmöglichen Ausgleich» der sozialen und familialen Misere der «<Schulversager>» zu sorgen.⁶⁴ Über solche Beteuerungen, Kinder und Jugendliche erfolgreich resozialisieren zu können, spotteten Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr schon 1979, damit werde «ein Sisypchos-Konzept für kompensatorische Bildung» verkündet.⁶⁵ Aber vielleicht waren es just die konkreten Schwierigkeiten solcher «idealistisch[er]» «Kompensationspostulat[e]»,⁶⁶ die «Desillusionierung der pädagogischen Machbarkeitseuphorie der späten 1960er- und 1970er-Jahre», wel-

⁶⁰ Freud, (1895) 1952, S. 97.

⁶¹ Die Erfahrung habe jedoch leider gezeigt, dass von diesem anfänglich angenommenen «erfreulich glatten Ablauf» von «Erinnern und Abreagieren» «sehr wenig, oft nichts, übrig» bleibe, vielmehr müsse davon ausgegangen werden, dass in der Analyse «überhaupt nichts von dem Vergessenen und Verdrängten» erinnert werde, sondern es «agier[t]» werde: Der Analysand «reproduziert es nicht als Erinnerung, sondern als Tat, er wiederholt es, ohne natürlich zu wissen, dass er es wiederholt», Freud, (1914) 1963, S. 126, 129.

⁶² Der Titel von Urie Bronfenbrenners Studie *Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung?* lautete im Original schlicht: *Is early intervention effective?*, Bronfenbrenner, 1974. Für die zeitgenössischen Debatten vgl. z. B. Brüggemann et al., 1973; Du Bois-Reymond, 1971; Iben, 1972. Für einen Überblick über die «erste Welle der frühpädagogischen Begeisterung» vgl. Berth, 2015.

⁶³ Jegge, 1976, S. 215.

⁶⁴ Jegge, 1976, S. 215.

⁶⁵ Luhmann/Schorr, 1979, S. 557.

⁶⁶ Luhmann/Schorr, 1979, S. 564.

che die «therapeutischen Verheißungen» erst recht beflügelten.⁶⁷ Denn so wenig Jegges Therapie etwas mit einer sogenannten orthodoxen Psychoanalyse zu tun hat, so offensichtlich ist sie Teil des «Psychobooms» der Zeit, in der zwischen Urschrei, Meditation und Gruppentherapie Selbstverwirklichung mit ebenso grosser Ausdauer wie eklektischer Vehemenz betrieben wurde und Therapeuten wie John Bowlby, Heinz Kohut, Donald W. Winnicott, Carl Rogers oder Bruno Bettelheim – den Jegge im Literaturverzeichnis anführt – ebenso laut wie erfolgreich die Werbetrommel für ein «wahres Selbst» und eine «starke Persönlichkeit», für «gesunde Beziehungen» und «echte Gefühle» rührten.⁶⁸ Eine solche «Therapeutisierung» und «Emotionalisierung der Selbstverhältnisse»⁶⁹ popularisierte auch ein weiterer Bestseller aus Zürich, der drei Jahr nach Jegges *Dummheit ist lernbar* erschien und ebenfalls für die «missbrauchten, gefangenen, ausgebeuteten, eingeeengten, dressierten Kinde[r]» Partei ergriff, indem er versprach, dass man «seine früh verlorene authentische Lebendigkeit wiedergewinnen und sein wahres Selbst finden»⁷⁰ könne. So behauptete Alice Millers *Tragödie des begabten Kindes* 1979 mit durchschlagendem internationalen Erfolg, dass die «Erfüllung eines gesunden Selbstgefühls», die «kreative[] Selbstfindung», möglich sei, nachdem man in der Therapie gelernt habe, die «eigene[n] Gefühle» wieder «bewusst zu erleben» und sich aus seinem emotionalen «inneren Gefängnis» zu befreien.⁷¹

Im Rückblick lässt sich also in mancher Hinsicht leicht erklären, weshalb *Dummheit ist lernbar* so erfolgreich war: Jegge rannte weit offene Türen ein, er beschrieb, was alle progressiven Spatzen in den Sechziger- und Siebzigerjahren von den Dächern piffen. Seine Ausgleichspädagogik und kompensatorische Therapie waren jedoch nicht nur aktuell, sondern

⁶⁷ Tändler, 2015, S. 111.

⁶⁸ Zum Psychoboom vgl. z. B. Illouz, 2011; Maasen/Elberfeld/Eitler/Tändler, 2011; Reichardt, 2014, S. 782–831; Tändler, 2016; Verheyen, 2015; Zaretsky, 2004, S. 249–331.

⁶⁹ Eitler/Elberfeld, 2015, S. 20.

⁷⁰ Miller, 1979, S. 12, 161.

⁷¹ Miller, 1979, S. 12, 21, 25, 88, 93.

gewissermassen auch doppelt praktisch und kritisch: Ein Lehrer schrieb in einfacher Sprache über einen Reformversuch, den er in leidvoller geduldiger Arbeit in seiner eigenen Schule erprobt hatte. Dass Jegges Kritik und Kompensatorik äusserst unklar und lückenhaft blieben, scheint ihren Erfolg nicht gebremst, sondern vielmehr befördert zu haben. Denn ihre Vagheit war nur ein weiteres Zeichen einer ehrlichen Praxis, eines ernsthaften Suchens und einer eindringlichen Einladung, es doch selbst zu versuchen. Gerade mit seiner programmatischen Ungenauigkeit, seiner Beschwörung von Beziehungen und seiner simplen Rhetorik machte es Jegge allen sehr leicht, Gutes zu tun, für arme, ausgegrenzte Kinder da zu sein und intensiv pädagogisch-therapeutisch zu arbeiten – oder es eben zumindest wortreich zu beteuern.

Literatur

Ungedruckte Quellen

Staatsarchiv Aargau (StAAG), Archive privater Herkunft, Robert-Mächler-Stiftung, NL.A-0251/0136 01 «Preise, Publikationen, Resonanz, Korrespondenz (1999–2004)».

Gedruckte Quellen

Bois-Reymond, Manuela du: Strategien kompensatorischer Erziehung. Das Beispiel der USA. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1971.

Bronfenbrenner, Urie: Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Klett, Stuttgart, 1974.

Brüggemann, Beate et. al.: Sozialisation und kompensatorische Erziehung. Ein soziologisches Seminar an der Freien Universität Berlin als hochschuldidaktisches Experiment. Association, Hamburg, 1973.

Fromm, Erich: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. In: Neill, Alexander Sutherland: Rowohlt, Reinbek, (1969) 1971, S. 11–18.

Freud, Anna: Einführung in die Technik der Kinderanalyse. Vier Vorträge am Lehrinstitut der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Leipzig, Wien, Zürich, 1927.

Freud, Sigmund; Josef Breuer: Studien über Hysterie. In: Gesammelte Werke. 1. Band. Imago, London, (1895) 1952, S. 75–312.

Freud, Sigmund: Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten. In: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke. 10. Band. Fischer, Frankfurt am Main, (1914) 1963, S. 125–136.

Freud, Sigmund: Das Ich und das Es. In: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke. 13. Band. Imago, London, (1923) 1955, S. 235–289.

Hanselmann, Heinrich: Die Idee von Albisbrunn. In: Anonym (Hrsg.): Landerziehungsheim Albisbrunn. Aufzeichnungen aus 50 Jahren 1924–1974. o. V., (1949) 1974, S. 2–9.

Hanselmann, Heinrich; Zeltner, Max: Fünf Jahre Albisbrunn 1925–1929. Grundsätzliches über Ziel und Organisation einer neuzeitlichen Erziehungsanstalt. Weiss, Affoltern am Albis, 1930.

Iben, Gerd: Kompensatorische Erziehung. Analysen amerikanischer Programme. Unter Mitarbeit von Christian Kluth, Karin Klüh, Johanna Pasdzierny, Katharina Weinel. 2. Auflage. Juventa, München, 1972.

- Jegge, Jürg: Dummheit ist lernbar. Erfahrungen mit «Schulversagern». Zytglogge, Bern, 1976.
- Jegge, Jürg: Die Krümmung der Gurke. Menschen – nicht stapelbar. Zytglogge, Oberhofen, 2006.
- Miller, Alice: Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1979.
- Neill, Alexander Sutherland: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Rowohlt, Reinbek, (1969) 1971.
- Neill, Alexander Sutherland: «Neill! Neill! Orange Peel!» A personal View of Ninety Years. Weinfeld & Nicolson, London, 1973.
- Reich, Wilhelm: Die sexuelle Revolution. Zur charakterlichen Selbststeuerung des Menschen. 3. Auflage. Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt am Main, 1969.
- Zulliger, Hans: Die Spaziergang-Behandlung – Eine Form des psychotherapeutischen Umgangs mit gefährdeten Jugendlichen. In: Biermann, Gerd (Hrsg.): Handbuch der Kinderpsychotherapie. 1. Band. München, Reinhardt, Basel, 1969, S. 428–434.

Sekundärliteratur

- Anselm, Sigrun: Zwischen Existentialismus und Marxismus: Psychoanalyse und Studentenbewegung in Berlin. In: Luzifer-Amor. Zeitschrift für Geschichte der Psychoanalyse 14(28), 2001, S. 7–49.
- Baader, Meike Sophia: Zwischen Enttabuisierung und Entgrenzung. Der Diskurs um Pädosexualität und die Erziehung-, Sexual- und Sozialwissenschaften der 1970er bis 1990er Jahre. In: Erziehungswissenschaft 28(54), 2017a, S. 27–37.
- Baader, Meike Sophia: Zwischen Politisierung, Pädosexualität und Befreiung aus dem «Ghetto der Kindheit». Diskurse über die Entgrenzung von kindlicher und erwachsener Sexualität in den 1970er Jahren. In: Baader, Meike Sophia; Jansen, Christian; König, Julia; Sager, Christin (Hrsg.): Tabubruch und Entgrenzung. Kindheit und Sexualität nach 1968. Böhlau, Köln, Weimar, Wien, 2017b, S. 55–84.
- Bauer, Karin: SRF-Dokumentarfilm «Das System Jegge – Missbrauch im Schatten der Reformpädagogik», Sendetermin 05.10.2017; <https://www.srf.ch/sendungen/dok/das-system-jegge-missbrauch-im-schatten-der-reformpaedagogik> [abgerufen am 14.12.2017].
- Berth, Felix: Vergessene Euphorie. Die erste Welle der frühpädagogischen Begeisterung: Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960er- und 1970er-Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 61(4), 2015, S. 546–564.
- Bilstein, Johannes: Die Wieder-Entdeckung der Psychoanalyse. In: Baader, Meike Sophia (Hrsg.): «Seid realistisch, verlangt das Unmögliche». Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Beltz, Weinheim, Basel, 2008, S. 212–226.
- Bilstein, Johannes: Psychoanalyse und Pädagogik: Kritische Theorie des Subjekts und Antiautoritäre Erziehung. Die Wiederaneignung der Psychoanalytischen Pädagogik in den pädagogischen Diskursen der späten 1960er- und frühen 1970er-Jahre. In: Baader, Meike Sophia; Hermann, Ulrich (Hrsg.): 68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik. Juventa, Weinheim, München, 2011, S. 217–231.
- Bühler, Patrick: Ein «unmöglicher Beruf» – Psychoanalytische Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 17, 2011, S. 34–50.
- Bühler, Patrick: Liebe, Libido und Reformpädagogik. In: Miller, Damian; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter? Beltz Juventa, Weinheim, 2014, S. 261–280.
- Bühler, Patrick: «Diagnostik» und «praktische Behandlung»: Die Entstehung der therapeutischen Funktion der Schule. In: Reichenbach, Roland; Bühler, Patrick (Hrsg.): Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle. Beltz Juventa, Weinheim, Basel, 2017, S. 176–195.
- Bundschuh, Claudia: Die sogenannte Pädophilenbewegung in Deutschland. In: Baader, Meike Sophia; Jansen, Christian; König, Julia; Sager, Christin (Hrsg.): Tabubruch und Entgrenzung. Kindheit und Sexualität nach 1968. Böhlau, Köln, Weimar, Wien, 2017, S. 85–100.
- Eitler, Pascal: Die «sexuelle Revolution» – Körperpolitik um 1969. In: Klimke, Martin; Scharloth, Joachim (Hrsg.): 1968. Handbuch zur Kultur- und Mediengeschichte der Studentenbewegung. Metzler, Stuttgart, Weimar, 2007, S. 235–246.
- Eitler, Pascal; Elberfeld, Jens: Von der Gesellschaftsgeschichte zur Zeitgeschichte des Selbst – und zurück. In: Eitler, Pascal; Elberfeld, Jens (Hrsg.): Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung. transcript, Bielefeld, 2015, S. 7–30.
- Gerhardt, Uta: Hedonismus und Revolution. Zur Rezeption der Psychoanalyse in der Berliner Studentenbewegung der sechziger Jahre. In: Luzifer-Amor. Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse, 27(54), 2014, S. 25–55.

- Geuter, Ulfried; Schrauth, Norbert: Wilhelm Reich, der Körper und die Psychotherapie. In: Fallend, Karl; Nitzschke, Bernd (Hrsg.): Der «Fall» Wilhelm Reich. Beiträge zum Verhältnis von Psychoanalyse und Politik. Psychosozial, Gießen, 2002, S. 197–227.
- Häberlen, Joachim C.: Feeling Like a Child: Dreams and Practices of Sexuality in the West German Alternative Left during the Long 1970s. In: Journal of the History of Sexuality 25(2), 2016, S. 219–245.
- Hebeisen, Erika; Joris, Elisabeth; Zimmermann, Angela: Zürich 68. Kollektive Aufbrüche ins Ungewisse. hier + jetzt, Baden, 2008.
- Illouz, Eva: Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe. Aus dem Englischen von Michael Adrian. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2011.
- Kauders, Anthony D.: Drives in Dispute: The West German Student Movement, Psychoanalysis, and the Search for New Emotional Order, 1967–1971. In: Central European History 44(4), 2011, S. 711–731.
- Kauders, Anthony D.: Auf dem Weg zum neuen Menschen: Die Rezeption der Psychoanalyse in der frühen Kinderladenbewegung. In: Luzifer-Amor. Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse, 27(54), 2014, S. 7–24.
- Linke, Angelika; Scharloth, Joachim (Hrsg.): Der Zürcher Sommer 1968. Zwischen Krawall, Utopie und Bürgersinn. NZZ, Zürich, 2008.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard: «Kompensatorische Erziehung» unter pädagogischer Kontrolle? Zur Theoriefrage der kompensatorischen Erziehung. In: Bildung und Erziehung 32, 1979, S. 551–570.
- Lussi Borer, Valérie: Die Heilpädagogik: Spezifisches Berufsfeld und autonome Disziplin. In: Hofstetter, Rita; Schneuwly, Bernard (Hrsg.): Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. hep, Bern, 2011, S. 271–294.
- Maasen, Sabine; Elberfeld, Jens; Eitler, Pascal; Tändler, Maik (Hrsg.): Das beratene Selbst. Zur Genealogie der Therapeutisierung in den «langen» Siebzigern. transcript, Bielefeld, 2011.
- Oelkers, Jürgen: Die englische «radical education» 1919–1939. In: Rülcker, Tobias; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Lang, Bern u. a., 1998, S. 455–491.
- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe. Beltz, Weinheim, Basel, 2010, S. 783–806.

- Reichardt, Sven: Authentizität und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in den siebziger und frühen achtziger Jahren. Suhrkamp, Berlin, 2014.
- Sager, Christin: Das Ende der kindlichen Unschuld. Die Sexualerziehung der 68er-Bewegung. In: Baader, Meike Sophia (Hrsg.): «Seid realistisch, verlangt das Unmögliche». Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Beltz, Weinheim, Basel, 2008, S. 56–68.
- Schaufelbuehl, Janick Marina (Hrsg.): 1968–1978. Ein bewegtes Jahrzehnt in der Schweiz. Chronos, Zürich, 2009.
- Skenderovic, Damir; Späti, Christina: Die 1968er-Jahre in der Schweiz. Aufbruch in Politik und Kultur. hier + jetzt, Baden, 2012.
- Strasser, Urs; Wolfisberg, Carlo: Schweizer Heilpädagogik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Beltz Juventa, 2011, S. 1–38. Zugriff über www.erzwissonline.de, DOI 10.3262/EEO11110175 [abgerufen am 18.05.2018].
- Tändler, Maik: Erziehung der Erzieher. Lehrer als problematische Subjekte zwischen Bildungsreform und antiautoritärer Erziehung. In: Eitler, Pascal; Elberfeld, Jens (Hrsg.): Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung. transcript, Bielefeld, 2015, S. 85–112.
- Tändler, Maik: Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren. Wallstein, Göttingen, 2016.
- Uhle, Reinhard: Pädagogik der siebziger Jahre – zwischen wissenschaftsorientierter Bildung und repressionsarmer Erziehung. In: Faulstich, Werner (Hrsg.): Die Kultur der 70er Jahre. Fink, München, 2004, S. 49–63.
- Verheyen, Nina: Der ausdiskutierte Orgasmus. Beziehungsgespräche als kommunikative Praxis in der Geschichte des Intimen seit den 1960er Jahren. In: Bänziger, Peter-Paul; Beljan, Magdalena; Eder, Franz X.; Eitler, Pascal (Hrsg.): Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren. transcript, Bielefeld, 2015, S. 181–197.
- Zangger, Markus: Jürg Jegges dunkle Seite. Die Übergriffe des Musterpädagogen. Aufgezeichnet von Hugo Stamm. Wörterseh, Gockhausen, 2017.
- Zaretsky, Eli: Secrets of the Soul. A Social and Cultural History of Psychoanalysis. Knopf, New York, 2004.