

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

Johannes Bilstein (Düsseldorf) – Marcelo Caruso (Berlin)
Rita Casale (Wuppertal) – Carola Groppe (Hamburg)
Klaus-Peter Horn (Göttingen) – Gerhard Kluchert (Hamburg)
Christine Mayer (Hamburg) – Ulrike Mietzner (Dortmund)
Wolfgang Neugebauer (Würzburg) – Karin Priem (Luxemburg)
Wolfgang Seitter (Marburg) – Frank Tosch (Potsdam)
Ulrich Wiegmann (Berlin)

Redaktion

Marcelo Caruso, Ulrike Mietzner, Ulrich Wiegmann

JAHRBUCH FÜR
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG
BAND 17

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2011



Abbildung Umschlagseite 1:
Jonas Ludwig Walter aus der Serie »Totenstille« 2006
Dokumentation der Schließung der Gesamtschule Juri Gagarin in Rhinow

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
Warschauer Straße 34-38, 10243 Berlin
Tel. +4930 293360-46

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>.

2012.1.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, Kempten.
Printed in Germany 2011.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1842-1
ISSN 0946-3879

Inhalt

I Schwerpunkt: Erosion, Verfall und Scheitern

<i>Marcelo Caruso:</i> Einleitung in den Schwerpunkt	9
<i>Peter C. Pohl:</i> Geordnete Zufälle. Die Narration von Irrtum und Scheitern im frühen Bildungsroman (Wieland, Goethe)	12
<i>Patrick Bühler:</i> Ein „unmöglicher Beruf“ – Psychoanalytische Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts	34
<i>Patrick Ressler:</i> Erfolg durch Scheitern. Das ‚Scheitern‘ des Bell-Lancaster-Systems und der Erfolg britischer Schulgesellschaften als Nonprofit-Organisationen	51
<i>Friedrich Dreves:</i> Auf dem Weg zur Durchsetzung der segregativen Blindenfürsorge: Das Scheitern der privaten Blindenanstalt in Halle/Saale 1849	71

II Schwerpunkt: Demokratisch legitimiert. Öffentliche Kontrolle im Bildungswesen in historischer Perspektive

<i>Ulrike Mietzner:</i> Einleitung in den Schwerpunkt	93
<i>Rebekka Horlacher:</i> Erziehung zum demokratischen Nationalbewusstsein. Das Beispiel der Helvetik (1798-1803)	95
<i>Andrea De Vincenti / Norbert Grube / Moritz Rosenmund:</i> Öffentliche Schulaufsicht zwischen pastoraler Verantwortung, Laienmitwirkung und rationalisierter Expertise	110

Patrick Bühler

Ein „unmöglicher Beruf“ – Psychoanalytische Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts

„Im großen und ganzen bleibt also die psychoanalytische Pädagogik hinter dem Ziel zurück, das sie sich eingangs gesteckt hat. Die unter dem neuen Regime aufgewachsenen Kinder mögen in mancher Hinsicht anders sein als die Kinder früherer Generationen. Sie sind aber nicht freier von Angst und von Konflikten“.
Anna Freud¹

1 Psychoanalyse und Pädagogik

Dass Psychoanalyse schon erstaunlich früh „in vielfacher Verkleidung ihren Eingang“² in die pädagogische Literatur fand, zeigt bereits ein kurzer Blick in zeitgenössische Lexika. Schon 1911 gibt es im „Enzyklopädischen Handbuch der Heilpädagogik“ das Lemma „Psychoanalyse“.³ Nicht einmal zehn Jahre später scheint sich die Bedeutung der Psychoanalyse nicht nur für die Heilpädagogik, sondern für die Pädagogik *tout court* erwiesen zu haben: 1917 wird der Eintrag „Psychoanalyse“ ins fünfbändige Standardwerk „Lexikon der Pädagogik“ aufgenommen.⁴ Das Stichwort „Psychoanalyse“ wird 1920 auch im „Handwörterbuch des Volksschulwesens“, 1926 im „Heilpädagogischen Taschen-Wörterbuch“, 1930 im „Pädagogischen Lexikon“ sowie im „Enzyklopädischen Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge“ und 1931 im „Pädagogischen Wörterbuch“ verzeichnet.⁵ Das berühmte reformpädagogische „Handbuch der Pädagogik“ bietet 1929 eine ausführliche Darstellung der „Fehlentwicklung des Kindes unter dem Gesichtspunkt der psychoanalytischen Schulen“.⁶ Und 1932 hält das „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ die Verbindung von „Psychoanalyse u. Pädagogik“ schließlich sogar schon für gewichtig genug, um ihr zum ersten Mal einen eigenen Eintrag zu widmen.⁷ Sucht man nicht nur nach Einträgen, die direkt auf Psy-

choanalyse verweisen, sondern auch nach „verwandten“ Stichwörtern wie „Biologie und Psychologie“, „Gefühl“ oder „Verwahrlosung“, dann zeigt sich ein ähnlicher Befund. Wie eine Studie an sechs einflussreichen pädagogischen Nachschlagewerken zwischen 1903 und 1941 nachweist, kann in den zwanziger und frühen dreißiger Jahren eine deutliche Zunahme von Verweisen auf Psychoanalyse beobachtet werden.⁸ Auch mit pädagogischen Handbüchern lässt sich also Stefan Zweigs Aperçu von 1931 stützen, demzufolge „Freudische Gedanken – vor zwanzig Jahren noch Blasphemie und Ketzerei –“ inzwischen „völlig flüssig im Blut der Zeit und der Sprache“ zirkulierten.⁹ Zu Beginn des 20. Jahrhunderts übt jedoch nicht nur die Psychoanalyse einen gewissen Reiz auf die Pädagogik aus, sondern auch die Psychoanalyse selbst findet an der Pädagogik zunehmend Gefallen. Am Anfang des Jahrhunderts dauerte es, wie Anna Freud feststellt, nur „ein bis zwei Jahrzehnte[]“, bis es „die Analytiker aus guten Gründen drängte, sich in der praktischen Pädagogik zu versuchen“.¹⁰ Wie Anna Freuds Vater selbst erklärt, hat von „allen Anwendungen der Psychoanalyse [...] keine so viel Interesse gefunden, so viel Hoffnungen erweckt und demzufolge so viele tüchtige Mitarbeiter herangezogen wie die auf die Theorie und Praxis der Kindererziehung“.¹¹ Es fällt tatsächlich auf, dass neben der „allgemeinen“ „Imago“ (1912-1937), die den Untertitel „Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften“ trägt, nur für Pädagogik ein besonderes psychoanalytisches Organ existiert: die „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ (1926-1937). Die „Hoffnungen“, zu denen „die Theorie und Praxis der Kindererziehung“ Anlass gaben, führten auch zu eigens für Pädagogen verfassten Überblicksdarstellungen. Innerhalb von nur gut zehn Jahren erschienen z.B. Oskar Pfisters „Was bietet die Psychanalyse dem Erzieher?“ (1917),¹² Hermine Hug-Hellmuths „Psychoanalytische Vorlesungen für Eltern, Lehrer, Erzieher, Schulärzte, Kindergärtnerinnen und Fürsorgerinnen“ (1924), August Aichhorns Einführung in die Fürsorgeerziehung „Verwahrloste Jugend“ (1925) oder Anna Freuds „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen“ (1930). Darüber hinaus zeigte sich die psychoanalytisch-pädagogische Begeisterung auch daran, dass es ausschließlich für Pädagoginnen und Pädagogen entworfene Ausbildungsgänge gab. So wurden z.B. an dem 1922 von der „Wiener Psychoanalytischen Vereinigung“ gegründeten Ambulatorium pä-

¹ Freud 1965/1987, S. 2128.

² Freud 1987, S. 3.

³ Vgl. Anonym 1911.

⁴ Vgl. Lindworsky 1917.

⁵ Vgl. Grimm 1920; Hehlmann 1931; Isserlin 1930; Jahn 1930; Nonne 1926.

⁶ Vgl. Kroh 1929.

⁷ Vgl. Bopp 1932.

⁸ Vgl. Wininger 2011, S. 231 ff.

⁹ Zweig 1931, S. 321.

¹⁰ Freud 1965/1987, S. 2124.

¹¹ Freud 1925b/1963, S. 565.

¹² Oskar Pfister besteht auf der Bezeichnung „Psychanalyse“, da es sich seiner Meinung nach beim Kompositum mit „o“ um eine falsche Ableitung aus dem Griechischen handle. Vgl. Pfister 1913, S. 16.

dagogische Lehrkurse angeboten; 1934 wurde sogar ein zweijähriger pädagogischer Lehrgang geschaffen, den bis 1938 180 Teilnehmer absolvierten.¹³ Auch am 1920 gegründeten „Berliner Psychoanalytischen Institut“ gab es spezielle Kurse, in denen Siegfried Bernfeld „vor Pädagogen jeder Art in regelmäßigen Seminaren“ „die Möglichkeiten der praktischen Anwendung der Psychoanalyse in der Erziehung und der theoretischen Anwendung in der Pädagogik“ behandelte. Im letzten Trimester 1929 arbeiteten von 117 Hörerinnen und Hörern des Einführungskurses rund ein Fünftel in einem pädagogischen Beruf: 11% der Teilnehmer wurden als „Fürsorger und Fürsorgerinnen“ und 10% als „Pädagogen“ (wie „Lehrerinnen und Lehrer“ oder „Kindergärtnerinnen“) geführt.¹⁴ Schließlich kam es sogar zu einer Reihe psychoanalytisch-pädagogischer Schulversuche, die allerdings meist nur von kurzer Dauer waren und nur wenige Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten. Zu bekannten „Experimenten“ zählen etwa das von Aichhorn geleitete Jugendheim in Oberhollabrunn, das 1921 nach St. Andrä „umzieht“ (1919-1923), oder das von Bernfeld geführte Kinderheim „Baumgarten“ (1919-1920).

Historisch gesehen ist dieser psychoanalytisch-pädagogische Elan nicht weiter verwunderlich, erlag doch am Anfang des letzten Jahrhunderts nicht allein die psychoanalytische Tiefenpsychologie, sondern die Psychologie insgesamt dem Zauber der Pädagogik. So begann man um 1900 überhaupt die Jugend zu erforschen und wollte die neu gewonnenen Erkenntnisse auf die Erziehung anwenden, wie es z.B. William Stern in Hamburg, die „Bühler-Schule“ in Wien, die Forscher des Genfer Institut Jean-Jacques Rousseau oder Ernst Meumann und Wilhelm August Lay mit ihrer experimentellen Pädagogik versuchten. Die Übertragung der Psychoanalyse auf Pädagogik ist also Teil der generellen, internationalen Psychologisierung der Pädagogik, die sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts beobachten lässt.¹⁵

Im Folgenden soll eine Facette der gegenseitigen „Anziehung“ von Psychoanalyse und Pädagogik untersucht werden, nämlich wie die Anwendung der Psychoanalyse in der Pädagogik von der akademischen Pädagogik – also gleichsam die offizielle Stellungnahme der Disziplin – auf der einen und der Psychoanalyse auf der anderen Seite selbst beurteilt wurde.

¹³ Vgl. Aichhorn 2004, S. 15, 23, 29.

¹⁴ Müller-Braunschweig 1930, S. 25, 28, 30.

¹⁵ Zur Geschichte der Jugendforschung, der pädagogischen Psychologie und der experimentellen Pädagogik vgl. z.B. Benetka 2004; Depaepe 1993; Dudek 1990; Ohayon 2006.

2 Anregende Theorie, unsinnige Praxis

Von akademischen Pädagogen wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts Psychoanalyse als praktische „Erziehungsmethode“ „direkt für verhängnisvoll“ gehalten.¹⁶ Schon 1913 verurteilte z.B. Stern, Extraordinarius für Philosophie, Psychologie und Pädagogik in Breslau, in einem „Protest“ die Anwendung der Psychoanalyse auf Kindheit und Jugend scharf. Stern war überzeugt, dass „schwere Schädigung[en]“ durch die Psychoanalyse entstünden, die allein im Dienst des „allseitigen Wittern[s] von Sexuellem“ stehe. Gerade diese „Hypertrophie der Sexualgedanken“ führe zu einer grauenhaften „Verzerrung und Verödung des Seelenbildes“. Die Psychoanalyse „vergreift sich an der werdenden Seele“. Aber selbst ein so rabiater Widersacher wie Stern anerkannte, dass die Psychologie der Psychoanalyse „manches Wertvolle zu verdanken“ habe: „Gerade wer in gewissen Grundgedanken der Theorie etwas Wertvolles zu erblicken glaubt, muss nun doppelt bedauern, dass diese hier und da sprossenden Blüten von einem tüppig wuchernden Unkraut verdeckt“ werden.¹⁷

Dass Stern die Psychoanalyse nicht rundweg ablehnte, sondern zumindest ihrer Theorie etwas abgewinnen konnte, wurde auch schon in einer zeitgenössischen Besprechung hervorgehoben. Die Rezension von Sterns „Protest“ in der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik“ betont gleich zu Beginn, dass Stern nicht „unrecht in der wissenschaftlichen Bewertung der Freudschen Lehre“ werde. Schließlich würdige Stern durchaus die Bedeutung der „Grundprinzipien der psychoanalytischen Theorie“ und erkenne keineswegs, dass „die Kinderforschung der Psychoanalyse manches zu danken“ habe. Mit „aller berechtigten Erregung“ erhebe Stern aber „Einspruch gegen die *Übertreibung und Verallgemeinerung der Lehre von der Kindersexualität*“, gegen die „ungeheuerliche *Deuterei*“ der Psychoanalyse sowie gegen deren „*unsinnige praktische Anwendung*“.¹⁸

Diese Unterscheidung einer „unsinnigen praktische[n] Anwendung“ von einer stellenweise „wertvollen“ Theorie kennzeichnet insgesamt die Psychoanalyse-Rezeption der akademischen Pädagogik. So konnte sich rund zehn Jahre nach Stern auch Eduard Spranger in seiner erfolgreichen „Psychologie des Jugendalters“ (1924) kaum für Psychoanalyse erwärmen. Nach Spranger, Professor in Berlin für Philosophie und Pädagogik, ist Freuds „Tiefenpsychologie“ „in Wahrheit Oberflächenpsychologie“, da sie in „psychologische[m] Materialismus“ und „naturalistische[m] Pansexualismus“ gipfle. Aber auch

¹⁶ Bühler 1922/1923, S. 127.

¹⁷ Stern 1913/1914, S. 72 ff., 77 f.

¹⁸ Anonym 1913, S. 579.

wenn Freud „ein Verwandlungskünstler ersten Ranges“ sei, der es schaffe, „schließlich das Harmloseste als irgendwie verkappte sexuelle Wünsche erscheinen“ zu lassen, lobte Spranger dennoch zwei methodische, theoretische Aspekte der „Freudschen Lehre“. Erstens sei ihr „großer Vorzug gegenüber älteren Theorien“, dass sie wirklich psychologisch verfare. Zweitens werde „die seelische Struktur“ „bis in Sinnzusammenhänge *hinabverfolgt*“, die nicht bewusst seien: „Die beiden bezeichneten Tendenzen der Freudschen Psychologie halte ich für wesentliche Bereicherungen unserer Methode“. ¹⁹ Spranger und noch stärker Herman Nohl können zur neuen „Pufferschicht“ gezählt werden, die sich nach Freud in den zwanziger Jahren „zwischen der Analyse und ihren Gegner[n]“ bildete: „Leute, die etwas an der Analyse gelten lassen, es auch unter ergötzlichen Verklausulierungen bekennen, dafür anderes ablehnen, was sie nicht laut genug verkünden können“. ²⁰ Während Stern rund zehn Jahre zuvor noch „die Gefährdung herausstellen“ wollte, „die für unsere heranwachsende Jugend und für das Erziehungswesen von jener Bewegung zu befürchten ist“, ²¹ gestand Nohl der Psychoanalyse immerhin eine gewisse pädagogische Berechtigung zu. Als Professor für Pädagogik in Göttingen würdigte Nohl „die große Bedeutung der Freud-Schule“ für die „neue[] Pädagogik“, die „ihren Augenpunkt unbedingt im Zögling“ habe. Nohl betont jedoch auch, dass es „falsch“ sei, „alle selbständigen Bezüge des Lebens“ – wie etwa Nohls eigenen pädagogischen Bezug – „bloß als Derivate“ einer „primären Libido“ aufzufassen. Die „psychoanalytischen Schulen“ hätten zwar „ungemein anregend gewirkt“, ihre libidinöse „Einseitigkeit“ bräuchte man aber nicht zu teilen. ²² „Die psychoanalytische Literatur leidet zur Zeit noch an der Monomanie der Entdecker, aber es steckt doch in ihr bereits ein erstaunlicher Reichtum an Erfahrung, beobachteter Gesetzmäßigkeit und Erkenntnis ihrer pädagogischen Bedeutung trotz aller Übertreibung, Willkür der Deutung und ‚Dichtung‘“. ²³

Eine ähnlich vornehme Zurückhaltung, die nicht die Psychoanalyse in Bausch und Bogen verdammt, sondern sich nur an deren „Übertreibung“ in der Praxis stößt, auferlegten sich 1913 auch schon die Mitglieder der „Sektion für Jugendkunde im Bunde für Schulreform“ in ihrer „Warnung vor den Übergriffen der Jugend-Psychoanalyse“. Die „Warnung“ hielt unmissverständlich fest: „*Die Freigabe der psychoanalytischen Methode zur Anwendung in der Praxis der normalen Erziehung ist verwerflich*“. Wie es hingegen um die „anormale“ Erziehung stand, ließ die „Warnung“ offen. Sie nahm

¹⁹ Spranger 1924, S. 107, 130, 132 ff.

²⁰ Freud 1933/1961, S. 149.

²¹ Stern 1913/1914, S. 72.

²² Nohl 1926/1949, S. 152, 154 ff.

²³ Nohl 1924/1949, S. 177.

außerdem ausdrücklich nicht Stellung zur „wissenschaftlichen Bedeutung der psychoanalytischen Grundgedanken und zu der therapeutischen Anwendung der Methode auf Erwachsene“ und suggerierte so zumindest, dass die Psychoanalyse doch nicht ganz bedeutungslos und ihre Anwendung bei Erwachsenen nicht vollständig „verwerflich“ sein könne. ²⁴

Gerade weil Psychoanalyse nicht *in toto* zu verdammen sei, blickte Friedrich Wilhelm Foerster zuversichtlich in die Zukunft. Zwar warnte Foerster, außerordentlicher Professor für Pädagogik in Wien, 1913 ebenfalls „aufs aller-nachdrücklichste vor der verhängnisvollen Einseitigkeit und Oberflächlichkeit“ der Psychoanalyse, wie viele Kritiker erkannte aber auch Foerster in der Psychoanalyse trotz allem „berechtigte und brauchbare Moment[e]“. So hielt er Freud etwa für einen „durchaus ehrliche[n] und scharfsinnige[n] Forscher“, der „jedenfalls gerade die psychologische Deutung nervöser Erscheinungen und die psychotherapeutische Einwirkung auf diese Erscheinungen außerordentlich angeregt“ habe. Gerade weil es in der Psychoanalyse einen „Kern von Wahrheit in einem Wust von phantastischen, verschrobenen, einseitigen und grundfalschen Hypothesen und Theorien“ gäbe, konnte Foerster die Hoffnung hegen, dass das „Brauchbare[]“ und „Anregende[]“ an ihr „von einer tieferen Seelenkenntnis gesichtet und fruchtbar gemacht werden“ könnte, „die nicht von der sexuellen Sphäre ausgeht“. ²⁵

Die paradoxe, ambivalente Kritik, die der psychoanalytischen Theorie einen gewissen Respekt zollte und gleichzeitig vor deren Anwendung in der Pädagogik warnte, findet sich nicht nur bei bekannten Pädagogen, sondern war schon früh Teil des pädagogischen „Allgemeinwissens“, wie pädagogische Lexika zeigen. So handelte es sich bei der Anwendung der Psychoanalyse in der Pädagogik nach dem „Lexikon der Pädagogik“ 1917 um eine gefährliche „Verirrung[]“. Und obwohl die Einschätzung von Freuds „unwissenschaftliche[n]“, „phantastische[n]“ Theorien nicht weniger harsch ausfällt, wurde der Psychoanalyse dennoch das Verdienst zugestanden, dass sie „anregend“ auf „den besonnenen Fachmann“ wirken könne. ²⁶ Eine ähnlich widerstrebende Reverenz wurde der Psychoanalyse auch im „Pädagogischen Lexikon“ und im „Enzyklopädischen Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge“ 1930 erwiesen. ²⁷ Wie das „Pädagogische Wörterbuch“ 1931 betont, muss zwischen „*psychoanalytische[n] Erkenntnisse[n]*“, die zweifellos die Einsicht in den Aufbau des kindlichen Trieb- und Gefühlslebens bereichert haben, und einer *Anwendung der Kinderanalyse* in der Erziehung, die nur in den seltnen-

²⁴ Anonym 1913/1914a, S. 378.

²⁵ Foerster 1913, S. 119, 135. Für weitere Beispiele dieser ambivalenten Kritik vgl. etwa Häberlin 1928; Hoffmann 1922, S. 24 f., 144 f.; Lindworsky 1915.

²⁶ Lindworsky 1917, Sp. 1164 f.

²⁷ Vgl. Isserlin 1930, S. 565; Jahn 1930.

ten Fällen ohne schwerste Schädigung des Kindes möglich ist“, unterschieden werden.²⁸

In der akademischen Pädagogik beschäftigte man sich also durchaus schon früh und nicht nur ablehnend mit Psychoanalyse.²⁹ Der insbesondere von der psychoanalytischen Geschichtsschreibung gepflegte Mythos, dass Freud lange Zeit totgeschwiegen worden sei, trifft auf die Pädagogik genauso wenig wie auf andere Disziplinen zu.³⁰ Was Freud 1925 von der Psychiatrie behauptete, lässt sich daher auch auf die Pädagogik übertragen: Es kam zu einer „*pénétration pacifique* mit analytischen Gesichtspunkten“. Unter der Beteuerung, nicht „an das übermächtige sexuelle Moment zu glauben“, machten viele Forscher „dies oder jenes Stück der analytischen Lehre zu ihrem Eigen“. ³¹ Zu den „Eigenheiten“ der Psychoanalyse-Rezeption der akademischen Pädagogik gehört dabei die doppelbödige Einschätzung, dass die Psychoanalyse für die Pädagogik einen gewissen theoretischen Wert aufweise – „anregend“ ist das *epitheton constans* –, ihre praktische Anwendung aber schädlich sei. Dieses Urteil ist nicht zuletzt auch deswegen bemerkenswert, weil die Verfechter einer psychoanalytischen Pädagogik zum selben Schluss gelangten.

3 Erziehungsarbeit versus Psychoanalyse

Was die Möglichkeiten einer psychoanalytischen Pädagogik jenseits einer psychoanalytischen Therapie betrifft, lässt ein „Rückblick auf das erste halbe Jahrhundert psychoanalytischer Erziehungslehre“ auch bei einer der bekanntesten Kinderanalytikerinnen, die viele Jahre psychoanalytische Heime geleitet und sich für eine psychoanalytische Pädagogik engagiert hat, „keinen Zweifel“ aufkommen am „unfertigen und widerspruchsvollen Charakter“ dieser „Erziehungslehre“. ³² Anna Freud war nicht die Einzige, die nach dem bekannten „Scherzwort“ ihres Vaters schloss, dass, wenn „erziehen“ und „kurieren“ an sich schon „unmögliche[] Berufe[]“ seien, deren versuchte Verbindung nur noch „unmöglicher“ ausfallen könne. ³³ Schon 1930, nachdem seit rund zwei Jahrzehnten psychoanalytisch-pädagogische Forschung betrieben wurde, unterstrich Anna Freud in ihrer „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen“, dass es noch keine „pädagogisch analytischen Vorschriften“ gäbe und die Psychoanalyse nicht imstande sei zu sagen, „welche

²⁸ Hehlmann 1931b, S. 162.

²⁹ Vgl. Wininger 2011, S. 231 ff.

³⁰ Vgl. z.B. Elliger 1986; Scheidt 1986; Tichy/Zwettler-Otte 1999.

³¹ Freud 1925a/1963, S. 87.

³² Freud 1965/1987, S. 2126.

³³ Freud 1925b/1963, S. 565.

Erziehungsmittel die empfehlenswertesten wären“. Optimistisch glaubte Anna Freud damals, dass es nur noch „eine Weile dauern“ würde, bis man „praktische Rezepte“ „zur allgemeinen Anwendung“ fände. Einstweilen leiste die Psychoanalyse für die Pädagogik aber immerhin „schon dreierlei“: „Sie eignet sich zur Kritik der schon bestehenden Erziehungsformen. Als psychoanalytische Psychologie [...] erweitert sie [...] die Menschenkenntnis des Erziehers [...]. Als eine Behandlungsmethode schließlich, als Kinderanalyse, bemüht sie sich, Schäden wieder auszubessern, die dem Kind während des Erziehungsprozesses zugefügt wurden“. ³⁴ 1925 gelangte Nelly Wolffheim zum selben negativen „Befund“: „Eine ‚psychoanalytische‘ Erziehungskunst gibt es noch nicht; es ist noch alles im Werden begriffen, aber Anfänge, Versuche weisen neue Wege“. ³⁵ Und auch z.B. nach Hans Zulliger steckte 1927 die „Fruchtbarmachung der Freudschen Lehren für die Volksschulpädagogik“ noch „in den Anfängen und muss erst ausprobiert werden“. ³⁶

Dieses Einvernehmen, das zwischen bekannten österreichischen, deutschen und Schweizer psychoanalytischen Pädagoginnen und Pädagogen in den zwanziger Jahren herrschte, findet sich nicht nur verstreut in Büchern und Artikeln, sondern auch in deren offizieller Zeitschrift. So schrieb etwa Eduard Hitschmann 1927 in der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“: „Wenn Vertreter der psychoanalytischen Wissenschaft aufgefordert werden, zu Fragen der Erziehung oder sexuellen Aufklärung endgültig Stellung zu nehmen, so tun sie dies meist nur zögernd [...]. Uns scheint es so schwierig zu sagen, *was sein soll*, da wir doch erst daran sind festzustellen, *was ist*“. ³⁷ 1932 unterstrich Alice Bálint: „Die Untersuchung der Beziehung der Psychoanalyse zur Pädagogik ist indessen durchaus keine leichte Aufgabe. Es ist sogar im Grunde genommen eine der kompliziertesten und am wenigsten gelösten Fragen der Psychoanalyse“. ³⁸ Um Klarheit in dieser schwierigen Frage zu gewinnen, schlug Fritz Redl 1932 vor, zwischen „analytische[r] Pädagogik“ und „analytische[r] Erziehung“ zu unterscheiden. Die Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik läge „offensichtlich“ darin, „dass aus ihren Ergebnissen eine Reihe von wertvollen Folgerungen für die pädagogischen Forschungsgebiete gezogen werden“ könnten, so aus der Kenntnis des kindlichen Trieblebens, dem Verständnis der Verdrängung etc.: „In diesem Sinne *gibt* es also ohne Zweifel analytische Pädagogik“. Hingegen gäbe es keine „pädagogische Erziehung“, „ein solcher Begriff“ enthalte „geradezu eine *contradictio in adjecto*“: „Was wir aber auf Grund solcher aus der Ana-

³⁴ Freud 1930, S. 90, 98 f.

³⁵ Wolffheim 1925, S. 249.

³⁶ Zulliger 1927, S. 4.

³⁷ Hitschmann 1927, 199 f.

³⁸ Bálint 1932, S. 55.

lyse gewonnener Einsichten pädagogisch *tun*, bleibt immer noch Erziehung im ganz gewöhnlichen Sinne. Mit Analyse hat das noch nichts zu tun“.³⁹

1939 stellte Michael Bálint schließlich sogar fest, dass „die immer wieder nachweisbare verhängnisvolle, oft schwer pathogene Wirkung der Erziehung einerseits, die Unmöglichkeit, eine praktisch brauchbare psychoanalytische Pädagogik auszuarbeiten, andererseits“ zu einer Art pädagogischer „Phobie“ der Psychoanalyse geführt hätten.⁴⁰ Dabei verwies Bálint auch auf die zweite „Vierländertagung“, die über Pfingsten 1937 in Budapest stattfand. Ein „Symposion“ war der „Revision der psychoanalytischen Pädagogik“ gewidmet und wurde durch ein Referat Anna Freuds eröffnet.⁴¹ Wie es in der Besprechung der Konferenz in der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ heißt, war „diese Tagung besonders bedeutungsvoll, weil hier zum ersten Mal ein Thema [...] gewählt worden war, das direkt Fragen der psychoanalytischen Pädagogik zum Inhalt“ hatte.⁴² „[B]esonders bedeutungsvoll“ war dieser erste psychoanalytisch-pädagogische Kongress aber auch deswegen, weil nach Bálint schon gleich das Eröffnungsreferat zu einer ebenso klaren wie nüchternen Einschätzung der Frage gelangte, wie weit die Verbindung von Psychoanalyse und Pädagogik gediehen sei: „Der Vortrag Anna Freuds gipfelte in der Feststellung, dass wir, nach Jahren intensivster Arbeit, geleistet durch eine ausgewählte Schar unserer besten Kräfte, wenigstens bestimmt wissen, dass es noch keine praktisch brauchbare psychoanalytische Pädagogik gibt“.⁴³

Dass, was die direkte pädagogische Verwendung der Psychoanalyse anbelangte, Gegner und Befürworter eigentlich einer Meinung waren, auch wenn sie aus ganz unterschiedlichen Gründen zum selben Schluss gelangten, zeigte z.B. auch schon die „Verwahrung gegen irrtümliche Beurteilung der Jugend-Psychoanalyse“, die sich 1913 gegen die „Warnung vor den Übergriffen der Jugend-Psychoanalyse“ wandte. Die „Pädagogen“, welche die „Verwahrung“ unterzeichneten, „verwarfen“ nämlich genauso wie die Unterstützer der „Warnung“ jede „direkte Anwendung“ der Psychoanalyse „am normalen Kind“. Sie betonten jedoch, dass sie sich von einer „indirekten“ sehr viel versprächen: „Die Pädagogik hat ein starkes Interesse“ an der Psychoanalyse, da „die an kranken Kindern und Jugendlichen sowie an Erwachsenen gewonnenen Analysen wichtige Rückschlüsse auf die psychologischen Vorgänge und die pädagogische Beeinflussung normaler Kinder zulassen“.⁴⁴ Der Um-

³⁹ Redl 1932, S. 527 f.

⁴⁰ Bálint 1939b, S. 426 f.

⁴¹ Bálint 1939a, S. 233 ff.

⁴² Anonym 1937, S. 148.

⁴³ Bálint 1939b, S. 424.

⁴⁴ Anonym 1913/1914b, S. 379.

stand, dass sich die Psychoanalytiker eigentlich nicht von ihren Opponenten unterschieden, wenn es um die Einschätzung der Anwendung der Psychoanalyse in der Pädagogik ging, wurde denn auch gegen die psychoanalytische Pädagogik ins Feld geführt. So unterstrich Maria Dorer 1939 in ihrem – übrigens antisemitischen – „kritischen Rückblick“ „Der Irrweg der ‚psychoanalytischen Pädagogik‘“, dass es die Psychoanalytiker selbst gewesen seien, welche „die innere Unmöglichkeit einer psychoanalytischen Pädagogik im eigentlichen Sinne“ bewiesen hätten.⁴⁵

Dass psychoanalytische Pädagogik nicht etwa bedeute, dass der Pädagoge „beständig an seinen Zöglingen herumanalysiere“, bekräftigte 1921 auch Zulliger in „Psychanalytische Erfahrungen aus der Volksschulpraxis“. Zulliger zufolge werde der Lehrer „nur sehr selten oder vielleicht überhaupt nie selber analysieren“. Der „Gewinn“, den der Lehrer „aus dem Studium der Psychoanalyse“ ziehen könne, bestünde darin, dass der Pädagoge seelische Erkrankungen erkennen könne: „[W]o er dank seines Wissens eine ernste seelische Störung wahrnimmt“, könne er „die Eltern darauf aufmerksam machen“ und sie veranlassen, „die Hilfe eines kundigen Arztes in Anspruch zu nehmen“. Zudem würde der Erzieher dank der Psychoanalyse die „Geisteswelt der Kinder *anders beurteilen* und sich darum auch *anders dagegen verhalten*“. So zeichnete psychoanalytisch geschulte Pädagogen ein „*vertiefte[s] Verständnis der Kinderseele*“ aus.⁴⁶ Der Beitrag der Psychoanalyse zur Pädagogik ist daher nach Heinrich Meng, einem der Begründer der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“, auch, dass „bis zur Ära der Psychoanalyse“ „Kinderneurosen“ „übersehen oder als ‚Unarten‘ aufgefasst und dementsprechend bekämpft“ worden seien. Statt „moralische[r] Verurteilung“, „der bloßen Annahme eines schlechten Willens“, „schlechter Erbanlage und Degeneration“ fördere Psychoanalyse sowohl das „Verständnis“ und den geschickten Umgang mit solchen Neurosen als sie auch „in besonders schweren Fällen“ dank ihrer „neue[n] Art von Therapie“ Heilung verspräche.⁴⁷ Aus diesem Grund besteht der allergrößte Teil der Abhandlungen zur psychoanalytischen Pädagogik auch entweder aus Schilderungen von Einzelfällen oder in allgemeinen Darstellungen der freudschen Theorie. So schrieb Johannes Lindworsky denn auch völlig zu Recht über Pfisters „Die psychanalytische Methode“, die 1913 als erster Band in der Reihe „Pädagogium: Eine Methoden-Sammlung für Erziehung und Unterricht“ erschien: „Doch wie steht es mit der *Praxis des pädanalytischen Heilverfahrens?* – Die vielgepriesene neue ‚Erziehungsmethode‘ ist nämlich im Grunde nur ein Heilverfahren. Üble Gewohnheiten, nervöse Tics, Angstzustände und ähnli-

⁴⁵ Dorer 1939, S. 280.

⁴⁶ Zulliger 1921, S. 2.

⁴⁷ Meng 1926, S. 20 ff.

ches will sie beseitigen. Was für die normale Erziehung von Pfister versprochen wird, ist kaum der Rede wert“.⁴⁸

Dass die „bisherige Erfahrung in der Anwendung der Ergebnisse der Neurosenanalyse auf die Pädagogik“ zur „größten Vorsicht“ mahne,⁴⁹ war in den zwanziger Jahren keineswegs eine marginale, häretische Ansicht, sondern erhielt die höchsten Wiener Weihen. Kein Geringerer als Freud selbst sprach 1925 nämlich eine „Mahnung“ aus, die mit den Warnungen seiner pädagogischen Gegenspieler übereinstimmte: Freud betonte, dass Psychoanalyse allein als theoretische, nicht aber als praktische Grundlage der Pädagogik taue. Wäre Freud für diese Erklärung der Beifall seiner Kritiker sicher gewesen, dürften sie mit der pädagogischen Ausbildung, wie sie Freud vorschwebte, kaum einverstanden gewesen sein. Um die Theorie kennenzulernen, sei es am Besten, wenn „sich der Erzieher selbst einer Analyse unterwirft“. So sollte der „Erzieher“ also zwar „psychoanalytisch geschult“ sein, „weil ihm sonst das Objekt seiner Bemühung, das Kind, ein unzugängliches Rätsel bleibt“, „die Erziehungsarbeit“ aber sei „etwas *sui generis*“, „das nicht mit psychoanalytischer Beeinflussung verwechselt und nicht durch sie ersetzt werden kann“: „Die Psychoanalyse des Kindes kann von der Erziehung als Hilfsmittel herangezogen werden. Aber sie ist nicht dazu geeignet, an ihre Stelle zu treten“.⁵⁰

4 Hoffnungen und Enttäuschungen

Wenn Freud sich gezwungen sah, die „Mahnung“ auszusprechen, „Erziehungsarbeit“ dürfe „nicht mit psychoanalytischer Beeinflussung verwechselt“ werden, dann lieferte er damit natürlich auch den indirekten Beleg dafür, dass es zu dieser Verwechslung gekommen sein musste. Da jede „analytische Stunde“ „neue Beweise“ dafür erbringe, „wie verhängnisvoll erzieherische Einwirkungen die Lebensfreude, die Genussfähigkeit, die seelische Gesundheit des Menschen beeinträchtigen können“, erstaunt es kaum, dass man schon früh von einer psychoanalytischen Pädagogik träumte, die nicht nur in „negative[r] Kritik“ bestünde, sondern mit „positiven Ratschläge[n]“ aufwartete.⁵¹ Ein frühes Beispiel dafür, was von einer solchen positiven psychoanalytischen Pädagogik erhofft wurde, gab Sándor Ferenczi 1908 auf dem ersten psychoanalytischen Kongress in Salzburg. Nach Ferenczi zeigten die psychoanalytischen Therapien, „dass die heutige Kindererziehung die verschiedens-

⁴⁸ Lindworsky 1915, S. 277.

⁴⁹ Eidelberg 1939, S. 290.

⁵⁰ Freud 1925b/1963, S. 566.

⁵¹ Balint 1939b, S. 423 f.

ten Neurosen förmlich hochzuchtet“. Das „vorläufig ins Auge zu fassende Ziel“ könne daher nur in einer „pädagogische[n] Reform“ bestehen, welche „die kindliche Seele von der Belastung unnötiger Verdrängung“ verschone. Als praktische Maßregel mahnte Ferenczi etwa zur Vorsicht beim Schaukeln und Wiegen der Kinder, da die „rhythmischen Erschütterungen“ zu einer „übertriebenen Reizung einer erogenen Zone“ führen könnten.⁵² Wie Ferenczi wünschte sich auch Ernest Jones eine „rationellere Kindererziehung“, die dank der Psychoanalyse „einen großen Teil der drückenden psychischen Lasten wegräumen“ würde:⁵³ „[A] fuller knowledge of the primary interests and tendencies of the child would enable us to devise methods of education that would [...] link on the tendencies we wish to implant to those already existing“.⁵⁴ Wie Jones jedoch genau die Sublimierung eines Kindes steuern wollte, ließ sein Artikel offen. Demgegenüber wartete Oskar Messmer mit einem geradezu konkreten Maßnahmenkatalog auf, auch wenn schleierhaft bleibt, was mit „allzuhäufig[ig]“ oder „übermäßig[ig]“ genau gemeint ist und wie man vorzugehen hätte: „Man bewahre die Kinder peinlich vor übler Beeinflussung, vermeide übergroße Zärtlichkeit, stürmische Liebkosungen und allzuhäufiges Insbettnehmen der Kinder und trete übermäßiger Masturbation rechtzeitig entgegen. Von entscheidender Bedeutung ist aber, dass man an die Kinder keine allzu strengen Verdrängungsforderungen stelle“.⁵⁵ Von solchen Appellen hielt Freud allerdings nicht erst 1925 wenig. Die „Protokolle der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung“ verzeichnen beim „Vortragsabend“ vom 15. Dezember 1909: „Prof. FREUD betont, dass er es immer möglichst vermieden habe, aus unseren Erkenntnissen Schlüsse oder gar Vorschriften für die Erziehung zu schöpfen“.⁵⁶

Die pädagogisch-didaktische Lücke, die darin bestand, dass es keine konkreten pädagogisch-psychoanalytischen Rezepte gab, wurde nun in den zwanziger Jahren meist durch eine reformpädagogische Methodik und Rhetorik gestopft. Man zitierte z.B. Montessori, propagierte Gesamtunterricht oder veranstaltete Schulgemeinden. So spielte Freud in Bernfelds Kinderheim „Baumgarten“, wenn es um die Praxis ging, eben überhaupt keine Rolle mehr: „Wir waren bemüht, in Kindergarten, Schule und Heimleben die Erziehungsideen und Unterrichtsgrundsätze Maria Montessoris, Berthold Ottos

⁵² Ferenczi 1908/1970, S. 1 ff. – In den zwanziger Jahren teilt Sándor Ferenczi dann die Meinung seiner Kollegen: „Ich muß gestehen, wir sind noch nicht in der Lage, den erzieherischen Wert der Psychoanalyse genau zu umschreiben; wir können auch noch keine praktischen Vorschriften im einzelnen für die Erziehung geben“. Ferenczi 1928/1972, S. 213.

⁵³ Ebd., S. 7.

⁵⁴ Jones 1912, S. 251.

⁵⁵ Messmer 1911/1912, S. 290.

⁵⁶ Nunberg/Federn 1977, S. 324.

und Gustav Wynekens zu einer lebendigen Synthese“ zu bringen.⁵⁷ Etwa auch Meng sah Psychoanalyse als Teil der „neuen Schule“, die statt Zwang auszuüben, dem Kind Freiheit schenke und auf „Kameradschaft von Erzieher und Kind“ beruhe. Psychoanalyse wird so Teil jener „Bewegung“, die „unabhängig voneinander in vielen Kulturländern“ entstanden sei und „z.B. die Erziehung nach Fröbel, nach Montessori, die freie Schulgemeinde, die Werksschule usw.“ umfasse. Dank der Psychoanalyse gelang es Meng auch zu erklären, weshalb die viel besseren Methoden der „neuen Schule“ trotz allem manchmal versagten: Die „alte Schule“ entspräche einer „konstitutionell im Menschen liegenden Zwangsneigung“.⁵⁸

Der „psychoanalytisch orientierte[] Pädagoge[]“ Zulliger betonte 1936 sogar, dass in seinem Unterricht keine direkte „Auswirkung der psychoanalytischen Pädagogik“ zu erkennen sei. Seine Besucher könnten deswegen auch ihre „Enttäuschung kaum verbergen“. So stellte eine schwedische Lehrerin, die bei ihm hospitierte, nur fest, dass Zulliger viel „Gemeinschaftsarbeit“ machen lasse und ein „ungezwungene[r] Ton“ in der Klasse herrsche, woran aber „nicht die Psychoanalyse schuld zu sein“ brauche. Zulliger selbst fand, dass „[s]olche Resultate [...] wirklich mager“ seien: „Ich kann nichts dafür, daß man die Wirkungen meiner speziellen psychoanalytischen Bemühungen in der Klasse nicht augenfälliger sieht“.⁵⁹ Auch an der Wiener Burlingham-Rosenfeld Schule (1927-1932) gab es „keine spezifische, dem ‚setting Klassenzimmer‘ angepasste ‚Technik‘ der Psychoanalyse. Es wurden im Unterricht nicht etwa die Beiträge der Schüler analytisch gedeutet“, stattdessen wurde Reformpädagogik betrieben. So kamen etwa „an das Vorbild der ‚project method‘, wie sie von den Vertretern der ‚progressive education‘ in den USA propagiert wurde“, angelehnte Unterrichtsmethoden zum Einsatz. Die Schule, die von rund zwanzig Schülern besucht wurde – darunter Freuds Enkel –, wurde von Anna Freuds Freundin Dorothy Burlingham gegründet. Zu den Lehrern der Schule zählten auch Peter Blos und Erik H. Erikson.⁶⁰ In ihren Erinnerungen an die Schule betonten Erikson und dessen Frau denn auch wie Zulliger, dass der Unterricht von einem „casual observer“ nie hätte als psychoanalytisch wahrgenommen werden können: „In what respect, then, was this a ‚psychoanalytical school‘? One was aware of some of the children’s near-daily appointments“. Dass die Schule „quite obviously psychoanalytically oriented“ gewesen sei, zeigte sich also allein daran, dass die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Lehrerinnen und Lehrer sich Analysen

⁵⁷ Bernfeld 1921/1996, S. 9.

⁵⁸ Meng 1926, S. 129 f., 137.

⁵⁹ Zulliger 1936, S. 345 f., 358.

⁶⁰ Göppel 1991, S. 416 f., 418 ff., 424.

unterzogen: „[T]here was hardly any clinical talk, and certainly no individual interpretation“.⁶¹

Die „direkte“ Anwendung der Psychoanalyse in der Pädagogik wurde von Anfang an von der akademischen Pädagogik bekämpft, die bekanntlich ihre eigene Schwierigkeit mit der Praxis hatte. Bei den nur zum Teil optimistischeren Psychoanalytikerinnen und Psychoanalytikern machte sich spätestens Ende der zwanziger Jahren eine ähnliche Ernüchterung breit, wie sie in den gleichzeitig mit der pädagogischen Psychoanalyse entstandenen Pädologie, pädagogischen Psychologie und experimentellen Pädagogik zu beobachten war: In den zwanziger Jahren wurde es offensichtlich, dass die bruchstückhaften und häufig widersprüchlichen Resultate dieser Forschungsrichtungen ebenfalls die anfänglich gehegte Hoffnung nicht zu erfüllen vermochten, eine wissenschaftliche Erziehungslehre zu begründen.⁶² Dass die Nachfolgerin der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ 1945 nur noch schlicht „The Psychoanalytic Study of the Child“ hieß, war also nur konsequent. In ihrer ersten Nummer stellte übrigens Willie Hoffer, der in Bernfelds „Baumgarten“ mitgearbeitet hatte, fest: „[I]t would be a mistake to assume that the relation between psychoanalysis and education has developed beyond its infancy“.⁶³

Literatur

- Aichhorn, August (1925): Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Zehn Vorträge zur ersten Einführung. Leipzig, Wien, Zürich.
- Aichhorn, Thomas (2004): Bericht über die psychoanalytisch-pädagogische Ausbildung im Rahmen der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. Mit Dokumenten. In: Luzifer-Amor. Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse 17, S. 7-34.
- Anonym (1911): Eintrag „Psychoanalyse“. In: Dannemann, A./Schober, H./Schulze, E. (Hg.): Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Halle, Sp. 1249.
- Anonym (1913): Rezension von William Stern: Gegen die Anwendung der Psychoanalyse auf Kindheit und Jugend. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 14, S. 579-581.
- Anonym (1913/1914a): Warnung vor den Übergriffen der Jugend-Psychoanalyse. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung 8, S. 378.
- Anonym (1913/1914b): Eine Verwahrung gegen irrtümliche Beurteilung der Jugend-Psychanalyse. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung 8, S. 379-380.
- Anonym (1937): Kongressbericht: Revision der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 11, S. 147-149.
- Bálint, Alice (1932): Die Psychoanalyse des Kinderzimmers. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 6, S. 49-130.
- Bálint, Michael. (1939a): Kongressbericht: Vierländertagung. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse und Imago 24, S. 233-237.

⁶¹ Erikson/Erikson 1980/1987, S. 4 f.

⁶² Vgl. z.B. Benetka 2004; Criblez 2010; Depaepe 1993, S. 128, 220 f., 284, 309.

⁶³ Hoffer 1945, S. 293.

- Bálint, Michael (1939b): Ichstärke, Ichpädagogik und „Lernen“. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse und Imago 24, S. 417-427.
- Benetka, Gerhard (2004): Schulreform, Pädagogik und Psychologie: Zur Geschichte des Wiener psychologischen Instituts. In: Paedagogica Historica 40, S. 705-717.
- Bernfeld, Siegfried (1921/1996): Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In: Sozialpädagogik. Schriften 1921-1933. Weinheim, Basel, S. 8-155.
- Bopp, Linus (1932): Eintrag „Psychoanalyse u. Pädagogik“. In: Spieler, Josef (Hg.): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. 2. Band. Freiburg im Breisgau, Sp. 628-634.
- Bühler, Charlotte (1922/²1923): Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät. Jena.
- Criblez, Lucien (2010): Experimentelle Didaktik: Aspiration und „Scheitern“ eines wissenschaftlichen Programms anfangs des 20. Jahrhunderts. In: Bühler, Patrick/ Bühler, Thomas/ Osterwalder, Fritz (Hg.): Grenzen der Didaktik. Bern, S. 61-78.
- Depaepe, Marc (1993): Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940. Weinheim, Leuven.
- Dorer, Maria. (1939): Der Irrweg der „psychoanalytischen Pädagogik“. Ein kritischer Rückblick. In: Die Erziehung 14, S. 279-291.
- Dudek, Peter (1990): Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890-1933. Opladen.
- Eidelberg, Ludwig (1939): Die Wirkungen der Erziehungsgebote. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse und Imago 24, S. 282-291.
- Elliger, Tilman J. (1986): S. Freud und die akademische Psychologie. Ein Beitrag zur Rezeptionsgeschichte der Psychoanalyse in der deutschen Psychologie (1895-1945). Weinheim, Basel.
- Erikson, Erik H./Erikson, Joan M. (1980/1987): Dorothy Burlingham's School in Vienna. In: Erikson, Erik H.: A Way of Looking at Things. Selected Papers from 1930 to 1980. New York, London, S. 3-13.
- Ferenczi, Sándor (1908/1970): Psychoanalyse und Pädagogik. In: Schriften zur Psychoanalyse. 1. Band. Frankfurt am Main, S. 1-11.
- Ferenczi, Sándor (1928/1972): Die Anpassung der Familie an das Kind. In: Schriften zur Psychoanalyse. 2. Band. Frankfurt am Main, S. 212-226.
- Foerster, Friedrich Wilhelm (1913): Psychoanalyse und Pädagogik. In: Österreichische Rundschau 35, S. 117-136.
- Freud, Anna (1930): Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen. Vier Vorträge. Stuttgart, Leipzig.
- Freud, Anna (1965/1987): Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung. In: Die Schriften der Anna Freud. 8. Band. Frankfurt am Main.
- Freud, Anna (1987): Einführung. In: Die Schriften der Anna Freud. 1. Band. Frankfurt am Main, S. 3-8.
- Freud, Sigmund (1925a/³1963): „Selbstdarstellung“. In: Gesammelte Werke. 14. Band. Frankfurt am Main, S. 31-96.
- Freud, Sigmund (1925b/³1963): Geleitwort zu August Aichhorns Verwahrloste Jugend. In: Gesammelte Werke. 14. Band. Frankfurt am Main, S. 565-567.
- Freud, Sigmund (1933/³1961): Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Gesammelte Werke. 15. Band. Frankfurt am Main.
- Grimm, Ludwig (1920): Eintrag „Psychoanalyse“. In: Clausnitzer, E./Grimm, Ludwig/Sachse, Arnold/Schubert, Rudolf (Hg.): Handwörterbuch des Volksschulwesens. Leipzig, Berlin, S. 320.

- 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.
- Häberlin, Paul (1928): Ethik, Pädagogik und Psychoanalyse. In: Prinzhorn, Hans (Hg.): Auswirkungen der Psychoanalyse in Wissenschaft und Leben. Leipzig, S. 212-240.
- Hehlmann, Wilhelm (1931): Eintrag „Psychoanalyse“. In: Hehlmann, Wilhelm: Pädagogisches Wörterbuch. Leipzig, S. 162-163.
- Hitschmann, Eduard (1927): Eine natürliche Schwierigkeit der Aufklärung. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 1, S. 199-203.
- Hoffer, Willie (1945): Psychoanalytic Education. In: The Psychoanalytic Study of the Child 1, S. 293-307.
- Hoffmann, Walter (1922): Die Reifezeit. Probleme der Entwicklungspsychologie und Sozialpädagogik. Leipzig.
- Hug-Hellmuth, Hermine (1924): Neue Wege zum Verständnis der Jugend. Psychoanalytische Vorlesungen für Eltern, Lehrer, Erzieher, Schulärzte, Kindergärtnerinnen und Fürsorgerinnen. Leipzig, Wien.
- Isserlin, Max (²1930): Eintrag „Psychoanalyse“. In: Clostermann, Ludwig/Heller, Theodor/Stephani, P. (Hg.): Enzyklopädisches Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge, Leipzig, S. 563-565.
- Jahn (1930): Eintrag „Psychoanalyse“. In: Schwartz, Hermann (Hg.): Pädagogisches Lexikon. 3. Band. Bielefeld, Leipzig, Sp. 1301-1318.
- Jones, Ernest (1912): Psycho-Analysis and Education: The Value of Sublimating Processes for Education and Re-education. In: Journal of Educational Psychology 3, S. 241-256.
- Kroh, Oswald (1929): Die Fehlentwicklung des Kindes unter dem Gesichtspunkt der psychoanalytischen Schulen. In: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hg.): Handbuch der Pädagogik. 2. Band. Langensalza, S. 235-252.
- Lindworsky, Johannes (1915): Die Psychoanalyse[:] eine neue Erziehungsmethode? In: Stimmen der Zeit 90, S. 269-287.
- Lindworsky, Johannes (1917): Eintrag „Psychoanalyse“. In: Roloff, Ernst M. (Hg.): Lexikon der Pädagogik. 5. Band. Freiburg im Breisgau, Sp. 1161-1166.
- Meng, Heinrich (1926): Zwang und Freiheit in der Schulerziehung. In: Federn, Paul/Meng, Heinrich (Hg.): Das Psychoanalytische Volksbuch. Stuttgart, Berlin, S. 128-141.
- Messmer, Oskar (1911/1912): Die Psychoanalyse und ihre pädagogische Bedeutung. In: Berner Seminar-Blätter 5, S. 281-292.
- Müller-Braunschweig, Carl (1930): Historische Übersicht über das Lehrwesen, seine Organisation und Verwaltung. In: Radó, Sándor/Fenichel, Otto/Müller-Braunschweig, Carl (Hg.): Zehn Jahre Berliner Psychoanalytisches Institut (Poliklinik und Lehranstalt). Wien, S. 20-44.
- Nohl, Herman (1924/1949): Die Pädagogik der Verwahrlosten. In: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt am Main, S. 173-181.
- Nohl, Herman (1926/1949): Gedanken für die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler. In: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt am Main, S. 151-160.
- Nonne (1926): Eintrag „Psychoanalyse“. In: Seeling, Otto/Franzmeyer, Heinz (Hg.): Heilpädagogisches Taschen-Wörterbuch. Halle, S. 116-117.
- Nunberg, Hermann/Federn, Ernst (Hg.) (1977): Protokolle der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. 2. Band. Frankfurt am Main.
- Ohayon, Annick (2006): Psychologie et psychanalyse en France. L'impossible rencontre (1919-1969). Paris.
- Pfister, Oskar (1913): Die psychanalytische Methode. Leipzig, Berlin.
- Pfister, Oskar (1917): Was bietet die Psychanalyse dem Erzieher? Leipzig, Berlin.

- Redl, Fritz (1932): Erziehungsberatung, Erziehungshilfe, Erziehungsbehandlung. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 6, S. 523-532.
- Scheidt, Carl Eduard (1986): Die Rezeption der Psychoanalyse in der deutschsprachigen Philosophie vor 1940, Frankfurt am Main.
- Spranger, Eduard (1924): Psychologie des Jugendalters. Leipzig.
- Stern, William (1913/1914): Die Anwendung der Psychoanalyse auf Kindheit und Jugend. Ein Protest. Mit einem Anhang: Kritik einer Freudschen Kindes-Psychoanalyse von Clara und William Stern. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung 8, S. 71-101.
- Tichy, Marina/Zwettler-Otte, Sylvia (1999): Freud in der Presse. Rezeption Sigmund Freuds und der Psychoanalyse in Österreich 1895-1938. Wien.
- Wininger, Michael (2011): Steinbruch Psychoanalyse? Zur Rezeption der Psychoanalyse in der akademischen Pädagogik des deutschen Sprachraums zwischen 1900-1945. Opladen, Farmington Hills.
- Wolffheim, Nelly (1925): Gedanken zu einer Kindergartenreform. In: Die Neue Erziehung 7, S. 249-253.
- Zulliger, Hans (1921): Psychanalytische Erfahrungen aus der Volksschulpraxis. Bern, Leipzig.
- Zulliger, Hans (1927): Gelöste Fesseln. Studien, Erlebnisse und Erfahrungen. Dresden.
- Zulliger, Hans (1936): Über eine Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 10, S. 337-359.
- Zweig, Stefan (1931): Die Heilung durch den Geist. Mesmer – Mary Baker-Eddy – Freud. Leipzig.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Patrick Bühler
Institut für Erziehungswissenschaft
Muesmattstraße 27, CH-3012 Bern
Email: buehler@edu.unibe.ch

Privatadresse:

Freiestraße 28, CH-3012 Bern