

184. In: Hermann, U., Datler, W., Göppel, R. (Hrsg.): Siegfried Bernfeld: Theorie und Praxis der Erziehung - Pädagogik und Psychoanalyse [Band 5 der Ausgabe der Werke Siegfried Bernfelds]. Psychosozial-Verlag: Gießen, 2013, 603-660

Nachwort

Theorie der Erziehung und die Anfänge der Psychoanalytischen Pädagogik

Wilfried Datler, Rolf Göppel und Ulrich Herrmann

1. Bernfelds weit gestreute Befassung mit pädagogischen Themen

Siegfried Bernfeld gehört nach übereinstimmender Auffassung der Pädagogikhistoriker nicht nur zu den Mitbegründern der modernen Jugendforschung (Bühler 1990; Dudek 1990; Literatur in den Nachworten der Bände 1–3 dieser Werkausgabe), sondern vor allem auch zu jenen Vertretern der Psychoanalyse, die in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts entscheidenden Anteil sowohl am Entstehen der Psychoanalytischen Pädagogik als auch an ihrer Weiterentwicklung hatten, sodass sie in der Zeit bis zur Machtübernahme durch den Austrofaschismus und den Nationalsozialismus eine erste „Blütezeit“ erlebte (Füchtner 1979, S. 14). In diesem Zusammenhang werden zu meist zwei Leistungen Bernfelds ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt:

Zum einen wird daran erinnert, dass Siegfried Bernfeld der erste psychoanalytisch orientierte Pädagoge war, der im Kontext der „neuen Erziehung“ (Reformpädagogik) eine pädagogische Einrichtung schuf, die sich in einigen wesentlichen Punkten durch ihre „ernsthafte“ Orientierung an psychoanalytischen Grundauffassungen auszeichnete: das Kinderheim Baumgarten in Wien, wo Bernfeld zusammen mit engagierten Pädagoginnen und Pädagogen am Ende des Ersten Weltkriegs 1919/1920 ein Heim für etwa 300 verwahrloste jüdische Waisenkinder aufbaute. Sein Konzept war von dem Bemühen getragen, sozialistisch-demokratische, zionistische und eben auch psychoanalytische Gesichtspunkte miteinander zu verknüpfen und in der Alltagsarbeit mit diesen verwahrlosten Kindern und Jugendlichen zum Tragen zu bringen (Bernfeld 1921, in dieser Werkausgabe Band 4; Barth 2010).

Zum andern wird auf Siegfried Bernfelds polemischen (monografischen) Essay *Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung* aus dem Jahre 1925

Nachwort

Theorie der Erziehung und die Anfänge der Psychoanalytischen Pädagogik

Wilfried Datler, Rolf Göppel und Ulrich Herrmann

1. Bernfelds weit gestreute Befassung mit pädagogischen Themen

Siegfried Bernfeld gehört nach übereinstimmender Auffassung der Pädagogikhistoriker nicht nur zu den Mitbegründern der modernen Jugendforschung (Bühler 1990; Dudek 1990; Literatur in den Nachworten der Bände 1–3 dieser Werkausgabe), sondern vor allem auch zu jenen Vertretern der Psychoanalyse, die in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts entscheidenden Anteil sowohl am Entstehen der Psychoanalytischen Pädagogik als auch an ihrer Weiterentwicklung hatten, sodass sie in der Zeit bis zur Machtübernahme durch den Austrofaschismus und den Nationalsozialismus eine erste „Blütezeit“ erlebte (Füchtner 1979, S. 14). In diesem Zusammenhang werden zu meist zwei Leistungen Bernfelds ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt:

Zum einen wird daran erinnert, dass Siegfried Bernfeld der erste psychoanalytisch orientierte Pädagoge war, der im Kontext der „neuen Erziehung“ (Reformpädagogik) eine pädagogische Einrichtung schuf, die sich in einigen wesentlichen Punkten durch ihre „ernsthafte“ Orientierung an psychoanalytischen Grundauffassungen auszeichnete: das Kinderheim Baumgarten in Wien, wo Bernfeld zusammen mit engagierten Pädagoginnen und Pädagogen am Ende des Ersten Weltkriegs 1919/1920 ein Heim für etwa 300 verwahrloste jüdische Waisenkinder aufbaute. Sein Konzept war von dem Bemühen getragen, sozialistisch-demokratische, zionistische und eben auch psychoanalytische Gesichtspunkte miteinander zu verknüpfen und in der Alltagsarbeit mit diesen verwahrlosten Kindern und Jugendlichen zum Tragen zu bringen (Bernfeld 1921, in dieser Werkausgabe Band 4; Barth 2010).

Zum andern wird auf Siegfried Bernfelds polemischen (monografischen) Essay *Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung* aus dem Jahre 1925

verwiesen, jene Schrift, in der Bernfeld bemüht war, (a) die entscheidenden Grenzen der Erziehung herauszuarbeiten (die Erziehbarkeit des Kindes, die Erziehungsfähigkeiten der Erzieher, die durch die gesellschaftlichen Verhältnisse gesetzten Grenzen der Erziehungsmöglichkeiten) und, darauf aufbauend, (b) psychoanalytisches und marxistisches Denken miteinander zu verknüpfen. So wollte er – wie er in der Vorrede zur 2. Auflage schrieb – in „spöttisch aggressiver“ und mitunter auch polemischer Weise bei „faulen Idealisten“ sowie bei bürgerlich-konservativen und geisteswissenschaftlichen Pädagogen „Zweifel säen“ an ihrer Selbstillusionierung hinsichtlich ihrer vermeintlichen Wirksamkeit.

Solche Hervorhebungen allein greifen zu kurz. Bernfeld befasste sich auf vielgestaltige Weise mit Themen und Fragestellungen, die dem Überschneidungsbereich von Psychoanalyse und Pädagogik zuzurechnen sind (vgl. Kaufhold 2008):

- (1) In die Zeit zwischen Bernfelds Arbeit im „Kinderheim Baumgarten“ (1919/1920) und der Veröffentlichung des *Sisyphos* (1925, in diesem Band) fallen seine verschiedenen Bemühungen, psychoanalytisches Gedankengut in die Diskussion, Reflexion und Konzeption pädagogischer Arbeit einzubinden. Er engagierte sich in diesem Sinn als Mitglied eines pädagogischen Arbeitskreises innerhalb der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung (WPV) und war innerhalb wie außerhalb der WPV darum bemüht, Angehörigen verschiedener pädagogischer Berufe psychoanalytisches Gedankengut nahezubringen (s. die Nachweise zu Bernfelds Kursen in diesem Band S. 559f.; Erich 1993; Aichhorn 2004).
- (2) Während seiner Zeit in Berlin (1925–32) intensivierte er diese Bemühungen (Erich 1992): Er engagierte sich in der psychoanalytischen Ausbildung von Pädagogen am Berliner Psychoanalytischen Institut und hielt zahlreiche Vorträge und Seminare (s. das Verzeichnis von Bernfelds Vorträgen in diesem Band S. 560ff.) und publizierte intensiv: Zwischen 1926 und 1932 veröffentlichte Bernfeld allein zu pädagogischen Themen 45 Artikel, in denen er meist auf Bezug auf die Psychoanalyse nahm, darunter sechs Artikel in der 1926 gegründeten *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, flankiert von zahlreichen Rezensionen, von denen er zwölf ebenfalls in der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* veröffentlichte (Herrmann/Bühler 1990).
- (3) Sein Engagement in der psychoanalytischen Ausbildung von Pädagogen setzte Bernfeld auch in der Zeit zwischen 1932 und 1934 insbesondere in Zusammenhang mit dem „Lehrgang für Pädago-

gen" fort, der im Wintersemester 1933/34 vom Lehrausschuss der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung eröffnet wurde. Selbst im Exil in San Francisco verfasste er nochmals einen Artikel, der sich mit Fragen der Ausbildung von Psychoanalytikern sowie der Institutionalisierung dieser Ausbildung befasste.

Hält man sich die Fülle und Vielfalt dieser Tätigkeiten vor Augen, so wird die Unmöglichkeit deutlich, alle einschlägigen pädagogischen Schriften Bernfelds in einem Band zu versammeln, denn die Befassung mit pädagogischen Fragen durchzieht einen Gutteil seines *gesamten* Schaffens. Es ist auch ein unrealisierbares Unterfangen, nur jene Schriften in einem Band zu publizieren, in denen pädagogische Themen unter Bezugnahme auf Psychoanalyse abgehandelt werden. Dies führte zur Entscheidung, Bernfelds Schriften, die zu sozialpädagogischen Themen verfasst wurden, einen eigenen Band zu widmen. Daraus ergibt sich pragmatisch, dass Bernfelds Bericht über das „Kinderheim Baumgarten“ aus dem Jahr 1921, sein viel zitierter Artikel „Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik“ aus dem Jahr 1929 und auch seine Schrift über „Die Tantalus-Situation“ mit all den „Bemerkungen zum ‚kriminellen Über-Ich‘“ aus dem Jahr 1931 unbeschadet ihrer psychoanalytisch-pädagogischen Relevanz in Band 4 dieser Werkausgabe enthalten sind.

Im vorliegenden Band findet sich daher nur ein Teil der Arbeiten, die im Schnittpunkt von Psychoanalyse und Pädagogik angesiedelt sind, ergänzt durch einige Veröffentlichungen zur Theorie der Erziehung, in denen Bezüge zur Psychoanalyse allerdings eine untergeordnete Rolle spielen. Die Gliederung des Bandes berücksichtigt sowohl inhaltliche Gesichtspunkte als auch die Abfolge der Erscheinungstermine der Beiträge.

2. Schriften zur Theorie der Erziehung und der Erziehungswissenschaft, zur psychischen Situation des Erziehers und zum Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik

2.1 Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung

Jede Interaktion und jede Kommunikation hat ihre Grenzen: Konventionen, sachliche Gegebenheiten, aktuelle Umstände und anderes

mehr. Grenzen setzen aber auch die Medien und Mittel, derer man sich bedient, und es liegen Grenzen in den handelnden Personen selbst: in ihrer Einsicht, ihren Gewohnheiten und Vorurteilen usw. Bernfeld hat im Rahmen einer Debatte in den 1920er Jahren, die Zeidlers „Wiederentdeckung der Grenze“ ausgelöst hatte (s.u. in den Nachweisen sowie Dudek 1999), mit seinem *Sisyphos* eine systematisch differenzierte Grenzen-Analyse für Erziehung und Erziehungswissenschaft beigesteuert. Er wählte dafür die Figur des Sisyphos aus der griechischen Mythologie, um anzuzeigen, dass Erziehung von den „Pädagogikern“ unter unrealistischen Bedingungen gedacht wird („wenn die Erdachse, die bekanntlich schief steht, gerade stünde“). Die Erziehung bewegt sich üblicherweise innerhalb von Grenzen, angesichts derer sie weitgehend erfolglos bleiben muss: Die „Pädagogiker“ wälzen, ohne Aussicht auf sicheren Erfolg, „unentwegt den Felsblock der pädagogischen Mittel auf den Gipfel des Idealbergs“, und sie erscheinen auf diese Weise „lächerlich und unnütz: sisyphische Überhebung, von boshafte Göttern mit Mühsal und Erfolglosigkeit bestraft“ (ebd.). Wie kann dem abgeholfen werden? Nur dadurch, dass in der Weise der wissenschaftlichen „Tatbestandsgesinnung“ die „Idealberge“ durch Realziele ersetzt werden.

Durch den *Sisyphos* hat sich Bernfeld einen festen Platz in der Geschichte des kritisch-pädagogischen Denkens im 20. Jahrhundert erworben: durch die konsequente Desillusionierung einer Pädagogik, die die Grenzen ihrer Wirksamkeit entweder nicht sieht oder nicht sehen will. Zum Verständnis des *Sisyphos* soll hier, im Referat von Bernfelds Befunden und Thesen, nur der Aspekt der „Grenzen der Erziehung“ den roten Faden bilden. Dieses Nachwort ist nicht der Ort für eine kritische Erörterung all dessen, was Bernfeld sonst noch eingeflochten hat. Nur so viel sei gesagt: Seinen Analysen kann man in der Regel folgen, Befunden zustimmen, seinen Schlussfolgerungen nicht immer, und seine holzschnittartigen Pointierungen geschichtlicher Verhältnisse werden der Vielschichtigkeit der Wirklichkeit nicht gerecht. Aber das war eben auch seine Absicht: zu pointieren, zu polemisieren, zu provozieren. Niemand kann leugnen, durch die Lektüre des *Sisyphos* nicht nachdenklicher und kritischer geworden zu sein!

Kapitel I – „Von der Pädagogik“ – zeigt einleitend eine Wirksamkeits- bzw. Akzeptanzgrenze der Erziehung bzw. der Pädagogik: Die Regierenden und die Eltern sind ihren Versprechen gegenüber skeptisch; die Öffentlichkeit, an pädagogischen Fragen und Reformen interessiert, ist angesichts magerer Erfolge enttäuscht („Denn die Pädagogik hält nicht, was man sich von ihr verspricht.“); das Schul- und

Erziehungssystem ist veraltet („die Pädagogik verhindert vielleicht die Zukunft, die sie verspricht“. Daher muss es zunächst einmal um die Anerkennung der prinzipiellen Grenzen gehen, die der Erziehung gesetzt sind. Sie ergeben sich aus einer Funktionsanalyse der Pädagogik, deren Ergebnis lautet: „Sinn und Funktion der Pädagogik ist die Rationalisierung der Erziehung.“

Diese Rationalisierung – d. h. im Sinne von Max Weber ein zweckrationales Handeln aufgrund empirisch erfolgreich geprüfter Mittel, mit denen sich gesetzte Ziele nachweisbar erreichen lassen – kann aber die Pädagogik selbst aus zwei Gründen nicht leisten (und das sind die weiteren Grenzen):

- (1) Wo Pädagogik in gewissem Maße durchaus rational und technisch verfährt, im Unterricht und seiner Methodik (Bernfeld spricht von Didaktik), werden dennoch zum einen die institutionellen Vorgaben ausgeblendet, die das Erreichen von Unterrichtszwecken behindern, zum andern wird das Lehrerhandeln durch einen Erziehungsauftrag neben dem Unterrichtsauftrag überfordert. Außerdem werden die Wirkungen der Institution Schule nicht reflektiert: „Die Schule – als Institution – erzieht.“ Schule ist „vor der Didaktik [da] und gegen sie“. Sie trennt „Leben und Lernen“ des Kindes und kann daher auf seine wirklichen (Lern-)Bedürfnisse gar nicht eingehen. Das zeigt sich auch darin, dass Schule „selten nur [...] als eine besondere Gesellungsform gesehen [wird], aus der sich eigenartige Wirkungen und Formen ergeben“, weil sich die (Schul-)Pädagogik auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis konzentriert: ein Erbe der „Ursituation“ aus der Geschichte der Hauslehrerpädagogik und wieder eine Grenze des pädagogischen Sehens, Denkens und Handelns, die Bernfeld mithilfe der Kollektiverziehung – das Ersetzen der Paar-Konstellation Eltern/Kind, Lehrer/Schüler – zu überwinden suchte. Das Tradieren dieser „Ursituation“ verstellt – wie Bernfeld später ausführen wird – den Blick auf die Berufsrealität des Lehrers: Er steht immer einer Gruppe gegenüber.
- (2) Die Lehren der großen Pädagogen sind „Intuition“, „Dichtung und Philosophie“, sie entwerfen Bilder vom Kind und betrachten nicht seine Wirklichkeit; sie machen Versprechungen für seine Zukunft und verhindern diese eben dadurch, dass sie zwischen den Zielen und den „Objekten“ das Zwischenstück der empirisch-kritischen Zweck-Mittel-Kontrolle ausblenden. Überbrückt wird diese Lücke durch pädagogische Auskünfte eines erfolgreichen Pädagogen, ohne dass diese kritisch-wissenschaftlich geprüft

werden, und durch Kräfte, die von der *Person* des Erziehers bzw. Lehrers ausgehen, ohne dass diese Beziehung kritisch aufgeklärt würde – wieder eine Grenze der Erziehung, diesmal in der Person des Erziehers/Lehrers selbst. (Der sich hier andeutende Gedanke wird im dritten Kapitel eine zentrale Rolle spielen.) Bernfeld kam zu dem Schluss, dass es demzufolge erklärungsbedürftig ist, warum dieses herkömmliche Erziehungs- und Unterrichtssystem überhaupt noch existiert und funktioniert. Seine Antwort lautet: Die herrschende Pädagogik und ihre Systeme sind „ein Instrument gewisser sozialer und psychischer Tendenzen unserer Gesellschaft und der in ihr lebenden Menschen. Sie ist ein taugliches Instrument gerade durch ihre Mängel.“ Im Klartext: Weil die Pädagogik keine Veränderungen bewirken kann, stabilisiert sie – funktional betrachtet – die bestehenden Verhältnisse, ja, sie ist geradezu deren Agent.

Das Kapitel II erörtert demzufolge jene Grenzen, die sich aus den Voraussetzungen und Funktionen der Erziehung ergeben. Auszugehen ist von zwei Voraussetzungen, die nicht hintergebar sind:

- (1) die biologische „Naturtatsache“ der ontogenetischen Entwicklung, die zugleich die Voraussetzung für die Erziehungsbedürftigkeit und die Erziehbarkeit des Menschen ist;
- (2) die „soziale Tatsache“: das Leben des Kindes ist immer in soziale Beziehungen eingebettet und von ihnen geformt.

Daraus resultiert die Definition von Erziehung: „Die Gesellschaft hat irgendwie auf die Entwicklungstatsache reagiert. Ich schlage vor, diese Reaktionen in ihrer Gänze Erziehung zu nennen. Die Erziehung ist danach die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache.“ Heute nennen wir dies Sozialisation, die damalige zeitgenössische Unterscheidung innerhalb dieser Reaktionen lautete „funktionale“ und „intentionale Erziehung“.

Alle Erziehungs-/Sozialisationsformen sind zeit- und kulturspezifisch, wobei Bernfeld aber doch „Konstanten“ festhielt: zum einen die „Paargruppe“ – die Eltern-Kind-Konstellation mit ihrer spezifischen Psychodynamik – und zum andern die kollektiven Prozesse (z. B. in den Altersklassen). Im Hinblick auf Ersteres kann noch die „weibliche“ Reaktion auf die Entwicklungstatsache (die physische Fortführung der Gesellschaft durch die Kinderpflege) von der „männlichen Ur-Reaktion“ unterschieden werden, die nach Bernfeld eigentlich in ödipaler Abwehr auf die „Tötung des Knaben“ abzielt (dazu kritisch

Wellendorf 1992, S. 187). Diese wird freilich kulturell abgeschwächt und ersetzt durch gesellschaftlich geregelte Initiationsriten und deren Funktion:

„die Erziehung *der* [Hervorheb. im Orig.] psychischen Struktur [des Menschen], die den erreichten Gesellschaftszustand zu erhalten vermag, wenn diese psychische Struktur ein Plus an prinzipiellen Gebilden gegenüber der ursprünglichen bio-psychischen enthält. Das Kulturplus der menschlichen Psyche zu erziehen und zu verewigen, ist ihre soziale Funktion, denn durch dessen Erziehung konserviert sich die erwachsene Gesellschaft in der von ihr erzogenen Generation“ (S. 74).

Weiblich/männlich sind laut Bernfeld nur Abstraktionen, wichtig ist ihr Zusammenwirken in einer „Gesamtfunktion: der physischen Erhaltung der Gesellschaft, der Sicherung und Beeinflussung der organischen Rekapitulation, deren Korrektur und Ergänzung durch Erzielung des Kulturplus: die Erhaltung der erziehenden Gesellschaft und ihrer psychischen Struktur“ (ebd.). Diese Grenze der Erziehung hätte Bernfeld nach eigenem Bekunden gern durch die Verbindung einer psychoanalytischen Sozialpsychologie und einer marxistischen Gesellschaftstheorie näher dargelegt. „Aber leider, keiner, von denen ich etwas las, ist von genügender Deutlichkeit und Ausführlichkeit, beherrscht die beiden Tatsachengebiete, wenn es darum handelt, die Wechselwirkungen zwischen den Wirtschaftsprozessen und den bio-psychischen Reaktionen und Abläufen darzustellen“. „Nicht die Marxisten und die Freudianer“ haben Recht, „sondern Marx und Freud“.

Eine andere Grenze der Erziehung wird in Bernfelds *Sisyphos* in der Regel übersehen: die Pubertät. Jene „widerspruchsvollen, genialischen oder idiotischen Wirbelstürme der Seele“ können sich in der Selbstwerdung des jungen Erwachsenen nur entlang der Klassengrenze zur Geltung bringen: nicht in der „einfachen“ Pubertät, die gar kein Jugendalter kennt, sondern nur in der „gestreckten“ Pubertät, die der Selbstentwicklung Freiräume eröffnet (vgl. dazu seine Abhandlung über die „einfache männliche Pubertät“ in Band 1 dieser Werkausgabe).

Es kommt daher auf die Trennung der proletarischen von der bürgerlichen Jugend in den weiterführenden Schulen an, damit die bürgerliche Jugend mit der konservativen Ideologie des Bürgertums geimpft werden kann. Dies verhindert am wirksamsten jede gesellschaftliche Veränderung, und die Voraussetzung dafür ist, dass die Struktur des öffentlichen Erziehungssystems unverändert bleibt! Die bürgerliche

Jugend kann aber auch in Reformschulen gehen – Landerziehungsheime oder Schulgemeinden –, wo sie sich eine Kultur aneignen soll, die keinerlei Gedanken an das Problem Kapitalismus/Sozialismus aufkommen lässt. Das lässt Bernfeld den „Unterrichtsminister Bürger Machiavell“ ausführen: So wie sie ist, steht die öffentliche Erziehung in Schulen im Dienste einer „Tendenz“: „die Machtverteilung nicht allein im Status des Heute zu erhalten, sondern sie zugunsten der erziehenden Macht zu verschieben“. Und die Pädagogik „ist ein Werkzeug der Tendenz unserer heutigen Erziehung. [...] Sie gibt den Tendenz-Maßnahmen die ideologische Rechtfertigung [...] ja sie verwischt jeden Unterschied zwischen der Sozialismus-Erziehung und der Kapitalismus-Erziehung“. Wie bei Machiavelli geht es um die Desillusionierung des ideologischen Überbaus von Herrschaft und die Offenlegung des rationalen Kalküls, das ihr zugrunde liegt.

Bernfeld hat diese „Tendenz“ noch drastischer geschildert und sie später im *Sisyphos* pointiert herausgestellt. Eine „wirkliche, unübersteigliche Grenze der Erziehung“ besteht wie folgt: „Jede Erziehung ist in Bezug auf die erziehende Gesellschaft konservativ organisiert; in Bezug auf die Machttendenzen der erziehenden Gruppe intensivierend (ausbreitend, vermehrend)“. Darin hatte Bernfeld gewiss Recht: Modernisierungsprozesse, die die herrschenden Mechanismen von sozialem Auf- oder Abstieg durch Erziehung und Bildung modifizieren wollen, sind (bis heute) politisch höchst kontrovers und scheitern (in der Regel, bis heute!), sobald sie sich anheischig machen, die institutionalisierten Mechanismen der Reproduktion von Chancenungerechtigkeit abzubauen.

Bis hierher hat Bernfeld biologische, sozialpsychologische und sozioökonomische Grenzen der Erziehung diskutiert, auf eine moderne Art sowohl funktional-prozessorientiert als auch systemisch-strukturorientiert, aber es fehlen noch die Akteure und ihre Möglichkeiten. Dies diskutierte Bernfeld im abschließenden dritten Kapitel des *Sisyphos*.

Kapitel III – „Mittel, Wege, Möglichkeiten der Erziehung“ – bekräftigt eingangs die genannte „unübersteigliche“ Grenze der Erziehung: die Machttendenzen in einer Gesellschaft, denen die Pädagogik noch dazu ideologische Rechtfertigungen liefert oder dadurch verschleiern, dass sie sich in grotesker Verkennung ihrer Möglichkeiten an der Paargruppe – in der Sprache der Tradition: das Verhältnis von Erzieher und Zögling – abarbeitet, also an einer psycho-strukturellen Konstante, wo sie sich doch der Variablen, der Gruppe, zuwenden müsste. Infolgedessen ist die Erziehung immer konservativ und ohne Fortschritt: das „Endresultat“, diktiert durch die Organisation der

Erziehung, „ist – wie es immer war – der Erwachsene dieser Gesellschaft, ihre Herrscher, ihre Bürger, ihre Proleten“.

Ist demzufolge das Geschäft der Erziehung sinnlos, wertlos? Wie ist es zu erklären, dass sich Erzieher und Lehrer mit Engagement und Herzblut ihrem Beruf widmen? Gibt es keine positive, versöhnliche Seite des Erziehungsproblems in diesem dunklen, desillusionierenden Bild, „sozusagen schwarz mit rosa Punkten“? Es liegt auf der Hand, dass nach den bisherigen Erörterungen Bernfeld hier nicht mit grundsätzlich anderen Auskünften aufwarten kann. Den Ausweg, eine andere pädagogische Perspektive einzunehmen – die Förderung des einzelnen Kindes –, kann er sogleich mit dem Hinweis auf die Aussichtslosigkeit der Veränderung der psychosozialen Konstante der Paarsituation verwerfen. In Sonderheit ist das Argument der pädagogischen „Liebe“ insofern eine Sackgasse, als sich in dieser pädagogischen Grundhaltung der Erzieher in Strukturen, Beziehungen und Verwicklungen seiner eigenen Kindheit verfängt: Als Erzieher hat er jetzt „drei Partner, das Kind vor ihm, das Kind in ihm und sein Ich“. Ein Erzieher, der dies biografisch für sich selbst nicht aufklärt, ist für seine Aufgabe nur eingeschränkt tauglich; denn eine Erziehungskonstante und damit Grenze der Erziehung ergibt sich daraus, wie der Erzieher mit dieser seiner internen Konstellation in der Interaktion mit Kindern umgeht: „Wir erkennen als Grenze für alles ins Große gedachte pädagogische Wollen die Konstanten, die seelischen Konstanten, im Erzieher als dem Erziehungssubjekt“. Dieser Gedanke der Selbstaufklärung der „blinden Flecke“ im eigenen Ich bei denjenigen, die in „Beziehungs-Berufen“ tätig sind, war übrigens den Kennern seit Freuds „Ratschlägen für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung“ geläufig (1912/1975, hier S. 176).

In dieser Perspektive ergibt sich nach der biologischen, der sozialen und der psychischen, d. h. in der verbliebenen Infantilität des Erziehers bestehenden, die vierte Grenze im Objekt der Erziehung: die Frage der Erziehbarkeit des Kindes. Über die Erziehbarkeit und Bildbarkeit eines Kindes, d. h. seine ihm mögliche Individualität, ist keine Prognose möglich, weil der Einzelfall der Lebensumstände kontingent ist und die lebensgeschichtlichen Auswirkungen unbekannt sind. Da die Struktur der Paargruppe außerdem strukturell als invariabel erscheint, ist es pädagogisch-praktisch nur aussichtsreich, auf die Struktur der Erziehungsprozesse in Gruppen und Kollektiven einzuwirken, um innerhalb ihrer erforderlichen und gewünschten Normierungen die erwünschten Individualisierungen freizusetzen (Wellendorf 1992, S. 187ff.). Da auf diese Weise zugleich die neue Struktur der sozia-

listischen Gesellschaftsordnung einübend vorweggenommen wird, endet der *Sisyphos* mit einem Ausblick auf die Neugestaltung von Erziehungsverhältnissen in alternativen Strukturen (Baumgarten, Kollektiverziehung, s. o.).

Damit ist das Thema der Grenzen der Erziehung – in der Gesellschaft, in den Institutionen, im Erzieher, im Kind – abgesprochen. Der Ertrag ist auf der einen Seite (Mittel und Wege) angesichts dieser Grenzen der herkömmlichen Erziehung denkbar mager, auf der anderen Seite (Möglichkeiten) weiterführend, weil Bernfeld – ganz auf der Linie der Jugendbewegung und der Reformpädagogik – die individuelle Entwicklung innerhalb alternativer sozialer Strukturen von Erziehungs- und Bildungsprozessen, also in Vergemeinschaftungs- und Sozialisationsprozessen, in den Vordergrund rückt.

Es liegt auf der Hand, dass Bernfeld mit diesem Ansatz zeitgenössisch im „linken“ reformpädagogischen Milieu (z. B. beim Bund Entschiedener Schulreformer) große Zustimmung und im bürgerlich-konservativen Milieu (z. B. bei Eduard Spranger) scharfe Ablehnung erfuhr. Die große Resonanz des *Sisyphos* seit Ende der 1960er Jahre erklärt sich dadurch, dass in der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik Strukturreformen des Erziehungs- und Schulwesens auf der Agenda standen – jedoch, wie Bernfeld bald mit Recht festgestellt hätte, innerhalb der Grenzen des Systems und nicht sie überschreitend und verändernd. Das passiert damals wie heute in Freien Schulen, von denen das Regelsystem zwar für interne Lernprozesse, nicht aber hinsichtlich der kontraproduktiven Systemgrenzen lernen darf.

2.2 Zur Psychologie des Erziehers und Lehrers

Die Abhandlung „Der Erzieher“ von 1927 war für Bernfeld ein zentrales Kapitel einer noch auszuarbeitenden Erziehungswissenschaft, bei der es sich um eine Analyse dessen handeln müsste, was heute unter der Bezeichnung „Lehrerpersönlichkeit“ im Kontext von Professionalität geläufig ist. Die Ausgangsbemerkung geschieht bei Bernfeld in Anlehnung an Freud: Wieso kümmert sich ein Erwachsener um anderer Leute Kinder? Welche Motive stecken dahinter?

Nun zeigt sich rasch, dass die Motive der berufsmäßigen Erzieher- und Lehrertätigkeit ebenso wie die persönlichen Eigenschaften vielfältig sind, sodass hier keine analytische Stringenz bei der Beantwortung der Ausgangsfrage erreichbar ist. Bernfeld stellte die Frage anders: Wie wird der Erzieher / Lehrer durch den Umgang mit Kindern

durch die Institution (vor allem die Schule) geprägt und verändert, d.h. welche Verhaltensweisen und Einstellungen (bzw. charakterlichen Dispositionen) werden durch die beruflichen Anforderungen und Möglichkeiten ausgeprägt bzw. verstärkt? Für Bernfeld sind dies

- (1) Befriedigung von Machtbedürfnissen,
- (2) das Schwinden von Realitätsbewusstsein aufgrund mangelhafter Erfolgskontrolle und
- (3) unanfechtbare Autoritätsstellung durch „Allwissenheit“.

Die Struktursituation des Berufs begünstigt – Bernfeld schließt sich Max Weber an – eine spezifische psychische Struktur bei dem, der diesen Beruf ausübt. Diese psychische Struktur wird durch die Möglichkeit verstärkt, im Erzieher- und Lehrerberuf narzisstische Verhaltensweisen und Einstellungen zu realisieren, besonders infolge des Umstands, dass der Erzieher/Lehrer eine spezifische Form von „Ärger“ zu ertragen hat: die Erschütterung seiner Selbstsicherheit durch die Schüler. Darauf reagiert er nach und nach mit Resignation oder gar Verbitterung, jedenfalls mit den Äußerungsformen eines infantilen Narzissmus. Diese Verhaltensformen entsprechen funktional dem Auftrag, das Funktionieren der Institution aufrechtzuerhalten, d.h. aus der berufsstrukturellen Situation des Erziehers/Lehrers. Es handelt sich zum einen – im psychoanalytischen Sinne, wie Bernfeld betont – um Sadismus (die Anmaßung des Eingriffs in die Persönlichkeit des Kindes), zum andern um Pederastie als „hassende“ Objektlibido.

Aber offensichtlich wird die pädagogische Tätigkeit auch von einer anderen „Liebe“ getragen bzw. begleitet – die Zeitgenossen nannten sie den „pädagogischen Eros“ – in Form der liebenden Zuwendung zum Kind, insofern Kinder für den Erzieher/Lehrer einen besonderen, einen „höheren Wert“ darstellen als für Vertreter anderer Berufsgruppen. Dieser Wert gibt der Tätigkeit des Erziehers/Lehrers ebenfalls eine höhere Weihe. Daraus ergeben sich jedoch neue Verhaltensweisen und Einstellungen und damit verbundene neue Komplikationen. Der eine Pädagoge identifiziert sich mit dem Kinde, wird sein „Beglücker“. Ist dem eine sexuelle Komponente beigegeben, ist das pädagogische Verhältnis pathologisch bzw. kriminell. Der andere Pädagoge, der diese libidinöse Identifikation (wie es im *Sisyphos* heißt) nicht vollziehen kann, wird Bürokrat (ebd.). Die Identifikation jedoch zwingt den Erzieher/Lehrer in seiner Liebe *zum* Kinde in eine Abhängigkeit von der Liebe *des* Kindes, wodurch sein pädagogisches Handeln in spezifischer Weise modelliert wird: Was der Erzieher/Lehrer erlaubt

oder sanktioniert, geschieht auf der Folie seiner eigenen Kindheitserfahrungen: Der Erzieher und Lehrer kämpft nun nicht nur mit dem Kind *vor* ihm, sondern zugleich mit dem *in* ihm.

Damit ist der Anschluss an die entsprechenden Überlegungen im *Sisyphos* gegeben. In der Frage des „pädagogischen Eros“ – neben der Frage nach den Grenzen der Erziehung auch eine Debatte der 1920er Jahre – konnte Bernfeld sich auf Martin Buber beziehen: Eine libidinöse Bindung an *einen* Schüler, an *ein* Kind, verunmöglicht dem Erzieher/Lehrer seinen Auftrag, in einer Ich-Du-Beziehung ein Partner für viele Schüler sein zu können. Bernfelds Strukturanalyse des Lehrerberufs wurde bei sozialistischen bzw. sozialdemokratischen Lehrern bis in die 1940/50er Jahre geteilt (z. B. bei Lamszus 1948). Eine selbstkritisch-reflexive Aufklärung dieser problematischen Struktursituation des Lehrers besonders an öffentlichen Schulen ist für deren Aus- und Fortbildung bis heute ein Desiderat.

2.3 Schriften zum Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik

Bernfelds *Sisyphos* (1925) zeichnet sich ebenso wie seine Abhandlung zur Psychologie des Erziehers (1927) durch die Konsequenz aus, mit der er pädagogische Themen unter Bezugnahme auf Psychoanalyse durchleuchtet und diskutiert. Eine Klärung der Frage jedoch, wie das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik zueinander zu bestimmen ist, findet man im *Sisyphos* allenfalls angedeutet, nicht aber systematisch geklärt.

Gegen Ende der 1920er Jahre wandte sich Bernfeld diesem Thema in zwei gesonderten Texten zu: in seinem Artikel „Die Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik“ (1929) sowie in einem bisher unveröffentlichten Vortragsmanuskript mit dem Titel „Die Psychoanalyse in der Erziehungswissenschaft“, in dem er die angesprochene Thematik ausführlich behandelt. Obgleich das Datum der Entstehung dieses Vortragsmanuskripts nicht gesichert ist, kann angenommen werden, dass es ebenso wie der kurze Artikel aus dem Jahr 1929 während des Berlin-Aufenthalts entstand. Darauf deuten *erstens* einige Zitierungen hin, die Bernfeld in seinen Manuskripten vornimmt und die eine Datierung auf 1926/27 nahe legen, *zweitens* festigt dies der Umstand, dass sich Bernfeld in diesen Jahren in besonders intensiver Weise mit der systematischen Bestimmung des Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnisses befasste und zu dieser Thematik – neben

einschlägigen Kursen und Seminaren – zumindest sechs Vorträge hielt (Erich 1992). *Drittens* ist verschiedenen Berichten über diese Vortragstätigkeit ebenso wie Bernfelds Veröffentlichung zur „Erziehung des Kleinkindes von psychoanalytischen Standpunkt aus“ (1932) zu entnehmen, dass Bernfeld zwischen 1925 und 1932 in seinen Ausführungen zum Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnis immer wieder an zentrale Gedanken anknüpfte, die er erstmals im *Sisyphos* publiziert hatte (Aichhorn 2004). Eben diese Tendenz findet sich auch im besagten Vortragsmanuskript. Geht man folglich davon aus, dass die beiden Schriften in zeitlicher Nähe zueinander entstanden sind, so überrascht auch nicht der Umstand, dass beide Texte eine ähnliche Stoßrichtung aufweisen, die insbesondere drei Aspekte betreffen:

- (1) Bernfeld geht davon aus, dass innerhalb der von ihm skizzierten Erziehungswissenschaft verschiedene Zweige entwickelt und verschiedene Forschungsmethoden eingesetzt werden müssen. Für den Aufbau des psychologischen Zweiges ist aus seiner Sicht die Einbeziehung der Psychoanalyse unverzichtbar, die er, angeregt durch seine engen Verbindungen zum Wiener Kreis und dessen Umfeld (Reichmayr 1992; Dudék 2012a), als eine „Naturwissenschaft von der Seele“ begreift. Als solche sei sie aufgrund ihrer Möglichkeiten der Erforschung des tatsächlich Gegebenen allen anderen psychologischen Schulen überlegen. Mithilfe der Psychoanalyse, so schließt Bernfeld sein Vortragsmanuskript, könne die Erziehungswissenschaft die gesellschaftliche Funktion der Erziehung, deren Abhängigkeit von ökonomischen Gegebenheiten sowie die Bedeutung der „Umwelt des Kindes“ für die „Entwicklung seiner psychischen Struktur“ eingehend untersuchen und überdies prüfen, wie es um die Rationalität bzw. Irrationalität mancher Vorstellungen über Erziehung stehe.
- (2) In der Absicht, selbst keine unrealistischen Erwartungen bezüglich der Möglichkeiten wecken zu wollen, die die Psychoanalyse den Erzieherinnen und Erziehern eröffnet, warnt Bernfeld vor der Annahme, dass aus psychoanalytischen Theorien wirksame Methoden der Kindererziehung unmittelbar abgeleitet werden könnten. Er erinnert dabei an die Frühzeit der Psychoanalyse, in der die Vorstellung dominierte, dass frühkindliche Verdrängungsleistungen eine besonders bedeutsame Basis für das spätere Auftreten von neurotischen Erkrankungen darstellen würden. In dieser Phase der Psychoanalytischen Pädagogik, die Anna Freud als eine „Periode des Optimismus“ bezeichnete (1954, S. 1312), waren Psychoanalytiker der Überzeugung, dass sich Kinder auf-

grund repressiver Erziehungspraktiken besonders oft zur Verdrängung veranlasst fühlten, während psychoanalytisch qualifizierte Erzieher nun endlich in der Lage wären, Kinder genau davor zu bewahren. Das daraus resultierende Bemühen, Kindern möglichst viele Versagungen zu ersparen, machte es ihnen – einschlägigen Berichten zufolge – allerdings schwer, Frustrationen zu ertragen, schulische Aufgaben zu erfüllen oder sich in Gemeinschaften einzufügen.

Dies führte dazu, dass 1937 unter Bezugnahme auf zeitgenössische Fortschritte auf dem Gebiet der psychoanalytischen Persönlichkeitstheorie ein Symposium zur „Revision der Psychoanalytischen Pädagogik“ durchgeführt wurde (o. V. 1937). In inhaltlicher Übereinstimmung mit den Vorträgen, die im Rahmen dieses Symposiums insbesondere von Steff Bornstein-Windholz (1937) und Dorothy Burlingham (1937) gehalten wurden, betont Bernfeld bereits Jahre zuvor, dass die Ausbildung von Abwehrstrukturen und somit auch ein gewisses Maß an Verdrängung für die gesunde Entwicklung von Menschen unverzichtbar seien. In Verbindung damit hielt er fest, dass aus psychoanalytischer Sicht kaum prognostiziert werden könne, welche Folgen einzelne erzieherische Maßnahmen nach sich ziehen würden. Eben deshalb ist Bernfeld bezüglich der Möglichkeit, unter Berufung auf Psychoanalyse Empfehlungen zur „Technik“ des erzieherischen Handelns abgeben zu können, sehr zurückhaltend, zumal das Aufgreifen etwaiger Anregungen ja auch nur dann Erfolg haben könnte, wenn die realen gesellschaftlichen Kräfte und Instanzen entsprechende Folgen überhaupt zulassen würden.

- (3) Obgleich sich aus Bernfelds Sicht auch die Erfolge psychoanalytisch-therapeutischer Bemühungen nur dann einstellen können, wenn die realen gesellschaftlichen Gegebenheiten dem nicht entgegenstehen, lässt Bernfeld keinen grundsätzlichen Zweifel an der Sinnhaftigkeit und Wirksamkeit psychoanalytisch-therapeutischen Handelns aufkommen (Kaufhold 1993b). Unterschiedliche Positionen vertritt er allerdings bezüglich der Frage, in welchem Verhältnis psychoanalytisch-therapeutisches zu erzieherischem Handeln stehe. Im Vortragsmanuskript schreibt Bernfeld, dass Psychoanalyse nur „Theorie oder Therapie“ sein könne und dass sich psychoanalytisch-therapeutisches Handeln von erzieherischem Handeln grundsätzlich unterscheide. Gegen Ende des publizierten Artikels siedelt er das therapeutische Handeln dann jedoch innerhalb des weiten Feldes erzieherischer Praxis an und

bezieht damit eine Position, die sich auch in aktuellen Debatten zum Therapie-Pädagogik-Verhältnis findet (Datler et al. 1994).

3. Einmischungen in zeitgenössische pädagogische Diskurse

Mitte der 1920er Jahre, zur Zeit der Ausarbeitung des *Sisyphos*, meldete Bernfeld sich mit mehreren Themen und bei unterschiedlichen Anlässen zu Wort, die ihm die Gelegenheit boten, sein Konzept einer kritischen Erziehungswissenschaft und seine durch die Psychoanalyse gewonnenen Einsichten in die Strukturen von Erziehungsprozessen in Gestalt von Einsprüchen gegen seiner Meinung nach pädagogisch bedrohliche Standpunkte und verhängnisvolle Tendenzen zur Geltung zu bringen.

Eine erste Einmischung Bernfelds galt der Debatte um die nationale Bedeutung einer erbbiologischen Auslese von Begabung, die in Verbindung mit der zeitgenössischen Rassenforschung entstanden war. Diese Auslese sollte auf der Grundlage des vorfindlichen sozialökonomischen Status von Bevölkerungsgruppen geschehen, der seinerseits als Ergebnis von Begabungsakkumulation und Auslese betrachtet wurde. Einer der führenden Rassenhygieniker, Ernst Rodenwaldt (1878–1965), formulierte dies am Schluss eines Artikels zur „Allgemeinen Rassenbiologie des Menschen“ so:

„Eine Zukunft sichern sich nur Rassen, die wachsam jeder Zersetzung ihres Volkskörpers vorbeugen, die nie aufhören, durch eine auf biologische Gesetze begründete Auslese an der Vervollkommnung ihres physischen und psychischen Typus zu arbeiten und deren Vermehrung über das Erhaltungsminimum hinaus niemals in Frage gestellt wird“ (Rodenwaldt 1940, S. 677).

Eine Affinität von Pädagogik und Eugenik ist besonders um 1900 eine altbekannte Tatsache (Reyer 2003). Wenn auch entschieden daran festgehalten werden muss, dass aus Eugenik nicht notwendigerweise Euthanasie folgte, so ist gleichwohl offenkundig, dass mit dem Gedanken der Vererbung intergenerationelle Sachverhalte in den Blick kamen, die – sozialökonomisch unaufgeklärt wie sie waren – Ursache und Wirkung verwechselten. Das ist der Hintergrund von Bernfelds Texten in der Beschäftigung mit dem Eugeniker und Nationalsozialisten Wilhelm Hartnacke. Bernfelds Auseinandersetzung mit dessen Buch *Erbbiologi-*

sche Pädagogik (Hartnacke 1926) ist der klassische Fall für eine Destruktion von blinder Empirie. Aufstieg durch Schulbildung erfolgt nämlich nach Bernfeld anders, als Hartnacke „empirisch“ „belegt“: durch Wirkungen des (familialen) Bildungshintergrunds, durch (immanente) Systemeffekte (Zuschreibungen von Bildungsfähigkeit) und durch Systemstrukturen (Ausleseprozesse). Was heute bildungssoziologisch vollkommen geläufig und anerkannt ist, war in den 1920ern Gegenstand heftiger schulpolitischer Debatten, in denen es um das Versprechen der Chancengerechtigkeit ging, das die erste deutsche Republik einzulösen hatte – und woran sie weitgehend, wie die zweite deutsche Republik bis heute, scheiterte. Denn die „Befunde“ von Hartnacke über den Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Schulleistung aus den 1920er Jahren in Bremen unterscheiden sich nicht nennenswert von denen aus PISA-Erhebungen knapp hundert Jahre später ...

Die zweite Einmischung galt den Pestalozzi-Feiern anlässlich dessen 100. Todestages im Jahre 1927. Pestalozzi, der „Vater“ der (Elementar-)Schule – war er das wirklich? Zunächst einmal scheiterte er viele Male. Aber wie sahen die Triebfedern seiner Neuanfänge aus? Bernfeld hat diese Frage auf seine Weise beantwortet, indem er aus psychoanalytischer Perspektive die Auffassung vertrat, dass und warum dieser „Klassiker“ gegen seine eigenen Intentionen deshalb zum Klassiker stilisiert werden konnte, weil er einem von ihm selbst nicht durchschauten Selbstmissverständnis aufgesessen ist. Pestalozzi lebte, strebte und agierte zunächst als Pädagoge in Dimensionen der primären Bindungen, in denen er sich auszuleben gedachte („Liebe“). Als er diese „Bindungs-Pädagogik“ auf Schule und Unterricht übertragen wollte – die Schulklasse als „Gruppe“ anstelle individueller „Bindung“ –, musste Pestalozzi einem Selbstirrtum erliegen; denn die „Individualpädagogik“ funktioniert anders als die „Massenpädagogik“ für Gruppen. Letztere muss das Bindungserlebnis auf viele „Führer“ übertragen, z. B. in der Organisation von „Schulgemeinden“, wie Bernfeld sie in Wickersdorf bei Gustav Wyneken kennengelernt, im Kinderheim Baumgarten praktiziert und für die Erziehung in Erez Israel empfohlen hatte. So hatte Pestalozzi nach Bernfelds Eindruck seine Anstalt in Yverdon zunächst durchaus wie eine Kinderrepublik organisiert, aber sie konnte als Schule mit seiner Methode – wofür er europäischen Ruhm erlangte – nicht jene erzieherische Kraft entfalten wie die Anstalt in Stans, bei der er selbst als Person mit „Mutterauge“ und „Vaterkraft“ im Zentrum des pädagogischen Geschehens stand. Die Methode ist Pestalozzis Irrtum, und dieser Irrtum begründete seinen Ruhm.

Die dritte Einmischung betraf die Entwicklung der Individualpsychologie, die Adler nach seinem Zerwürfnis mit Freud 1911 begründet hatte (Handlbauer 2002). Diese fand in den 1920er und 1930er Jahren rasch an Verbreitung und stand in mehrfacher Hinsicht in einem starken Konkurrenzverhältnis zur Psychoanalyse: Zum einen vertrat Adler die Auffassung, dass die Individualpsychologie – im Unterschied zur Psychoanalyse – ohne naturwissenschaftliche Modellvorstellungen auskomme und deshalb das menschliche Seelenleben tiefer und besser verstehe (vgl. Adler 1911, 1931), zum anderen setzten sich Individualpsychologen – ähnlich wie Bernfeld und andere links orientierte Psychoanalytiker – mit viel Energie für die Einführung demokratischer Strukturen und für das Vorantreiben sozialer Reformen ein, waren im Unterschied zu den Vertretern der Psychoanalyse aber viel stärker in die politisch gesteuerten Reformbewegungen des „Roten Wien“ eingebunden. Letzteres galt insbesondere für den Bereich der Schule (Wittenberg 2002; Datler et al. 2009).

Es ist daher verständlich, dass Bernfeld die Entwicklungen der Individualpsychologie ebenso aufmerksam wie kritisch verfolgte. Davon zeugen die Rezensionen zweier Veröffentlichungen von Adler und Künkel (vgl. dazu die Anmerkungen im 6. Kapitel) ebenso wie ein kurzer Artikel über Alfred Adler, den Bernfeld für die *Encyclopaedia Judaica* (1928) verfasste. Bernfeld gibt zunächst Adlers Theorie korrekt wieder, wenn er das Streben nach Macht, Geltung und Überlegenheit auf das Erleben von Minderwertigkeitsgefühlen zurückführt und das Gemeinschaftsgefühl als Antagonisten dieses Strebens vorstellt. Zutreffend ist auch Bernfelds Hinweis, dass es aus individualpsychologischer Sicht das Macht-, Geltungs- und Überlegenheitsstreben zu schwächen und das Gemeinschaftsgefühl zu stärken gilt. Hingegen überrascht Bernfelds Aussage, dass Adlers Pädagogik für eine „autoritätslose Beeinflussung des Kindes“ eintrete, wofür sich in Adlers Werk kein Beleg finden lässt (vgl. Adler 1913, 1937/2009). Ebenso überraschend wirkt Bernfelds kritische Anmerkung, dass Adler eine „erkenntnistheoretische, wertphilosophische und metaphysische Fundierung“ seiner Lehre bislang nicht vorgelegt habe, obgleich Bernfeld Adlers Schrift „Menschenkenntnis“ (1927) anführt, in der sich Adler um eine entsprechende Fundierung bemühte. In beiden kritischen Anmerkungen kommen wohl die Vorbehalte des Psychoanalytikers Bernfeld gegenüber der Individualpsychologie Adlers zum Ausdruck, in der zweiten vermutlich auch seine Vorstellung davon, was unter einer gelungenen „Fundierung“ von Disziplinen wie Psychologie oder Pädagogik zu verstehen sei.

4. Kinder verstehen – Engagement für Kinder

Nicht nur zu den pädagogischen Vorstellungen und Deutungen der Erbbiologie, zu den Verklärungen und Verdrehungen im Pestalozzi-Gedenkjahr und zur Entwicklung der Individualpsychologie hat sich Bernfeld in jenen Jahren kritisch geäußert. Auch zu den öffentlich diskutierten Fragen der Prügelstrafe, des vermeintlichen Schutzes der Kinder vor „Schundliteratur“ oder des Selbstmords von Jugendlichen hat er sich zu Wort gemeldet. Die Artikel, die Bernfeld dazu verfasste, stehen in einer Reihe mit weiteren Veröffentlichungen, in denen sich Bernfeld als subtiler Kenner des kindlichen Seelenlebens und als engagierter Streiter für die Interessen und die Lebensrechte des Kindes erwies. Schon in seinem Bericht über das Kinderheim Baumgarten brachte Bernfeld den „neuen Ton“, der dort unter seiner Leitung im Verkehr mit den Kindern gepflegt wurde, auf die folgende „allgemeine Formel“: „unbedingte Liebe und Achtung gegenüber den Kindern; rücksichtslose Hemmung aller Macht-, Eitelkeits-, Herrscher-, Erziehergelüste in sich selber“. Diese Grundhaltung ist auch in jenen publizierten Stellungnahmen spürbar, in denen er sich mit einem breiten Spektrum an pädagogisch relevanten Themenbereichen und Fragestellungen befasste.

4.1 Kritisches zur pädagogischen Bedeutung der Strafe

Besonders deutlich geschieht dies in jenen Texten, in denen Bernfeld sich gegen die Prügelstrafe in Schule und Elternhaus wendet (1926). Der zeitgeschichtliche Hintergrund ist ein Skandal, der im Jahre 1926 die (reform-)pädagogische Landschaft der Weimarer Republik erschütterte. Dem Freiherrn Kurt-Lüder von Lützow, Leiter einer Privatschule und zuvor Lehrer an mehreren Landerziehungsheimen, wurden sexuelle Übergriffe gegenüber männlichen Schülern in mindestens 75 Fällen und exzessive Prügelstrafen zur Last gelegt. Der Prozess erregte reichsweite Aufmerksamkeit, endete aber u. a. durch ein fragwürdiges, jedenfalls in der Öffentlichkeit umstrittenes Gutachten mit einem Freispruch (Dudek 2012b).

Bernfeld gab 1926 als einer von mehreren Experten im *Berliner Börsen-Courier* ein knappes Statement zur Problematik der Prügelstrafe ab und ging dabei auf die „latente unterdrückte Feindseligkeit“ der Männer gegen die Kinder ein, also jene von ihm schon im *Sisyphos* postulierte „männliche Urreaktion“. Nicht selten korrespondierte dieser

„latentem Feindseligkeit“ der Männer aufseiten der Kinder ein unbewusstes Strafbedürfnis. Bernfeld vertrat aber trotz dieser analytischen Deutung der tieferen psychischen Motivlagen und Verstrickungen eine Position, die an Klarheit und Bestimmtheit nichts zu wünschen übrig lässt: Lehrer haben als professionelle Pädagogen eine sachliche Aufgabe, und Prügel können niemals ein Mittel zur Erfüllung dieser Aufgabe sein. Einzig die „Schulgemeinde“ ist legitimiert, Sanktionen zu verhängen (vgl. dazu auch die Abhandlung „Strafen und Schulgemeinde“ von 1929 und die benachbarten Aufsätze zum Thema in Band 4 der Werkausgabe).

Im zweiten Beitrag über die Problematik der Prügelstrafe lässt Bernfeld in einer Art „Sprechsaal“ die betroffenen Subjekte zu Wort kommen, zunächst in Form von Auszügen aus Autobiografien großer Geister, in denen diese schildern, wie sie als ehemalige Kinder solche Akte der körperlichen Züchtigung erlebt haben und welche nachhaltigen, aber kontraproduktiven Wirkungen diese Strafprozeduren bei ihnen hatten; dann in Form der Schilderungen, die Kinder im Rahmen einer Preisaufgabe einer Wiener Arbeiterinnenzeitung eingereicht hatten, bei der sie aufgefordert waren, ihre Erfahrungen und ihre Empörungen im Zusammenhang mit dem Geprügeltwerden aufzuschreiben. Bernfeld ist damit gewissermaßen als Vorläufer jener Kinderforscher und Kinderrechtsaktivisten zu sehen, die sich in jüngerer Zeit dafür stark machen, die Perspektive des Kindes in den Mittelpunkt zu stellen, Kinder als Akteure, als „Experten in eigener Sache“ ernstzunehmen und ihre Sichtweisen und Meinungen systematisch zu erforschen.

In dem Text „Die allgemeinste Wirkung der Strafe“ (1931) analysiert Bernfeld das Strafgeschehen unter einer weiteren, prinzipielleren, eher sozialphilosophischen Perspektive. Die „allgemeinste Wirkung der Strafe“ – und nun stehen alle Arten von Strafe und nicht nur die groben Formen der Prügelstrafe zur Diskussion – besteht für Bernfeld in einer Dichotomisierung der Gesellschaft, einer Aufteilung in die „Braven“, „Wohlanständigen“, „Angesehenen“ einerseits und die „Schlimmen“, „Bösen“, „Verachteten“ andererseits. Einher geht diese Aufteilung mit der Erzeugung von sozialem Stolz und narzisstischer Befriedigung auf der einen und sozialer Scham und Schande auf der anderen Seite. Bernfeld kritisiert zwar, dass diese Aufspaltung der Gesellschaft entlang der moralischen Bewertungen zur Verschleierung der anderen fundamentalen gesellschaftlichen Differenzlinie „Besitzende“ versus „Besitzlose“ diene, aber er lässt letztlich offen, ob und inwiefern er Sanktionen als ein unerlässliches Mittel zur Sicherung

und Tradierung der jeweiligen moralischen Struktur der Gesellschaft betrachtet oder ob er sie als ein zu überwindendes Übel ansieht.

4.2 Der Anteil pädagogischer Institutionen am Zustandekommen von Selbstmord

Auch der Beitrag über den „Selbstmord“ (1929) kann als eine Konkretisierung und Illustration über jene „allgemeinste Wirkung der Strafe“ gelesen werden. Hier liegt die ausführlichste Fallschilderung in diesem Band vor. Es geht um den 19-jährigen Fritz, der sich unter Schutzaufsicht in einer Schmiedelehre auf dem Lande befindet, der aber einen ausgeprägten „geistigen Hunger“ und eigentlich hochfliegende Bildungspläne hat und jene „Verbannung“ in die Schmiedelehre entsprechend als Strafe und Schmach empfindet. Durch diese massive narzisstische Kränkung schwankt sein Gefühl zwischen Selbstverachtung und Hass auf diejenigen, die ihn in diese Lage gebracht haben bzw. ihn dort festhalten. Mit diesem Beispiel, in dem sich die Folgen des Straferlebens drastisch zeigen und in dem zugleich die im Selbstmordversuch gegebene Überlagerung von Selbstbestrafung und Fremdbestrafung deutlich wird, versucht Bernfeld die von Freud in „Trauer und Melancholie“ (1917/1975) entwickelte Theorie zu belegen, dass der Depression und der mit ihr häufig verbundenen suizidalen Tendenz in der Regel ein Racheimpuls zugrunde liegt.

Auch wenn Bernfeld hier tiefer in die psychoanalytische Metatheorie einstieg, um dem psychoanalytisch zunächst rätselhaften Phänomen näherzukommen (dass das Ich, das ja eigentlich stets auf Selbstbehauptung programmiert ist, hier nun plötzlich Aktivitäten zur Selbstauslöschung hervorbringt), so endet doch auch dieser Beitrag mit einer engagierten sozialpädagogischen Parteinahme. Wenngleich man nicht davon ausgehen könne, dass Schule, Lehre oder Fürsorgeanstalt den Selbstmord direkt *verursachen* – die entscheidenden Dispositionen hierfür sah Bernfeld als Psychoanalytiker bereits in den frühkindlichen Konfliktkonstellationen –, so käme jenen pädagogischen Institutionen, mit denen es der Jugendliche zu tun habe, doch eine Mitverantwortung in dem Sinne zu, dass sie dazu beitragen, die entsprechenden Konflikte zu reaktivieren und zu steigern. Deshalb forderte Bernfeld nachdrücklich, dass sich in jenen professionellen pädagogischen Institutionen nicht die familialen Muster des Zwangs und der Beschämung wiederholen dürfen, die den Jugendlichen in

jene unselige Verstrickung von Feindseligkeit, Schuldgefühl und Rachedurst hineintreiben.

4.3 Kritik an Maßnahmen des Kinder- und Jugendschutzes

Während in den bisher genannten Beiträgen Bernfelds Engagement darauf zielte, durch entsprechende Aufklärung bestimmte schädliche, verletzende, psychisch deformierende Einflüsse von Kindern und Jugendlichen fernzuhalten, gibt es auch andere Beiträge, in denen Bernfeld im Gegensatz dazu strebt, vermeintliche Kinder- und Jugendschutzmaßnahmen als heuchlerisch, paternalistisch, gegen die berechtigten Interessen der Kinder und Jugendlichen gerichtet und letztendlich als psychologisch kontraproduktiv zurückzuweisen. Dies betrifft insbesondere sein Engagement gegen die zu jener Zeit politisch heftig umstrittenen Maßnahmen zur Bekämpfung der sogenannten „Schundliteratur“. Das „Gesetz zum Schutz der Jugend vor Schund- und Schmutzschriften“ vom 18.12.1926 nennt Bernfeld das „unehrlichste Gesetz der Republik“, da es für ihn eine Ermächtigung zur Zensur, zur „Ausrottung aller behördlich nicht genehmen Literatur“ darstellt. Der entsprechende Titel seines Beitrags ist klar und deutlich: „Das Kind braucht keinen Schutz vor Schund! Es schützt sich selbst!“ (1926). Nach Bernfeld ist die kindliche Seelenlandschaft eben keine gänzlich reine und idyllische, sondern eine durchaus auch von Zerstörungsfantasien geprägte. Die Hinwendung des Kindes zu jenen „schädlichen“ Texten hat daher für ihn sogar eine förderliche Entwicklungsfunktion: „Indem das Kind die Schundphantasie pflegt, schreitet es von einer primitiven, kulturferneren Stufe zu einer höheren vor“.

4.4 Sexualerziehung, Spiel und Traum

In weiteren Texten ging es Bernfeld weniger darum, engagiert und direkt Partei zu ergreifen, sondern er wollte die Leser einerseits für das Seelenleben des Kindes, seine Vorstellungswelt und seine geheimen Wünsche und Ängste sensibilisieren und sie andererseits in leicht popularisierter Form mit grundlegenden Theoriekonzepten der Psychoanalyse vertraut machen. So hat er in einem Rundfunkvortrag von 1926 ganz allgemein die mangelnde Einfühlungsgabe der Eltern in die Psyche ihrer Kinder beklagt und gleichzeitig betont,

dass gerade die Erfahrungen der frühen Kindheit oft prägend seien für den weiteren Lebensweg. Er versuchte, eine Lanze für die Normalität des kindlichen Trotzes und der kindlichen Grausamkeits- und Zerstörungstriebe auf bestimmten Entwicklungsstufen zu brechen, und er plädierte für eine gelassene, triebfreundliche Erziehung, die die Selbstbeherrschungskräfte des kleinen Kindes nicht überfordert und die entsprechenden Verzichtleistungen nicht mit Druck und Strafe erzwingt, sondern das Kind eher mit „verständnisvoller Einsicht“ und liebevoller Anerkennung seiner kleinen Fortschritte zu reiferem Verhalten verlockt.

In diesem Sinne eines respektvollen Umgangs mit den Kindern forderte er auch einen offenen und ehrlichen Umgang mit den „sexuellen Tatsachen“ und mit den Fragen nach dem Verhältnis der Geschlechter und der Herkunft der Kinder (1927). Ausdrücklich warnte er jedoch davor, sich von einer solchen gelassenen und offenen Haltung im Umgang mit dem Thema „Sexualität“ spektakuläre Effekte zu erwarten; denn zum einen halten die Kinder nicht selten trotz offener Aufklärung an ihren privaten Zeugungs- und Geburtsfantasien fest – die Belehrungen durch die Erwachsenen (wenn sie sie überhaupt verstehen) verdrängen sie irgendwie – und zum andern gilt auch hier der prinzipielle Zweifel an überzogenen pädagogischen Machbarkeits- und Fortschrittsvisionen.

Der Verbreitung psychoanalytischer Gedanken in der Breite der Bevölkerung dienten auch jene beiden illustrierten Beiträge, die Bernfeld in dem von Kurt Tucholsky konzipierten, im Ullstein Verlag erscheinenden Magazin *Uhu* publiziert hat, das fortschrittlichen kulturellen Tendenzen gegenüber besonders offen war.

In dem Text „Zerbrochenes Spielzeug – ganze Menschen! Das Spielzeug als Blitzableiter böser Triebe. Was die moderne Seelenkunde Neues von der Bedeutung des Spielzeugs zu sagen weiß“ (1926) gibt Bernfeld eine Einführung in die psychoanalytische Deutung des Kinderspiels und der kindlichen Fantasie. Natürlich spielen dabei die Aspekte der Symbolik, des Wunschdenkens, der Umdeutung in der Fantasie sowie die Analogie zwischen dem Umgang, den das Kind in seinem Spiel mit der Realität pflegt, und dem, der bei den magischen Praktiken in „primitiven Kulturen“ zu beobachten ist, eine wichtige Rolle. Der Titel macht deutlich, dass Bernfeld auch hier von der Normalität destruktiver Triebimpulse bei Kindern ausgeht und ihnen ausdrücklich das Recht zugesteht, ihr Spielzeug entsprechend zu behandeln. Am Ende des Textes findet sich noch jener wunderbare Satz, der in unnachahmlicher Weise das Gegenteil jener von

Bernfeld geforderten kinderfreundlichen, d. h. gelassen-interessiert-akzeptierenden Haltung auf den Punkt bringt: „Wir hüten uns, die sorgenvolle Mutter zu kopieren, die zu sagen pflegte: ‚Fräulein, gehen Sie doch in den Garten, sehen Sie nach, was die Kinder machen, und verbieten Sie es ihnen‘“ (S. 231).

Im Magazin *Uhu* hat Bernfeld den Lesern auch eine kurze und instruktive Einführung in die psychoanalytische Traumlehre gegeben (1928). Dabei sieht er das neu erwachte Interesse am Phänomen des Traumes im größeren Zusammenhang einer neuromantischen Hinwendung zum Mystischen, Irrationalen, Okkulten, die ihrerseits als Reaktion auf den durch Fortschritt, Rationalität und Sachlichkeit bestimmten Zeitgeist zu sehen ist. Freilich macht er sogleich klar, dass es sich bei Freuds Theorie des Traumes gerade nicht um eine Deutungslehre handelt, die im Traum Auskünfte über Jenseitiges, Zukünftiges oder über schicksalhafte Bestimmungen sucht. Mit Freud und gegen die Tradition der spekulativen, augurischen Traumdeutung bestimmt er die Funktion des Traumes bewusst profan und simpel: Er ist Hüter des Schlafes. Und trotz dieser Profanität ist die Aufmerksamkeit auf die Träume geeignet, uns zu einem tieferen Verständnis unserer selbst zu verhelfen; denn indem den Träumen die Funktion zukommt, „abgelehnte, unwürdige, unanständige Gedanken, wie wir sie nicht wahr haben wollen, ‚die uns nicht einmal im Traum kommen‘, die uns wecken wollen, unschädlich zu machen“, kann eine Achtsamkeit auf jene symbolischen nächtlichen Ausdrucksformen uns einen bewussteren Zugang zu jenen z. T. unbewussten verpönten Gedanken- und Wunschwelten verschaffen.

4.5 Zur Bedeutung von Camp-Erfahrungen

Vor den Versammelten der American Camping Association reflektierte Bernfeld im Jahre 1940 über die emotionale Bedeutung der Camp-Erfahrung für Kinder. Summer-Camps für Kinder sind in den USA ja eine traditionsreiche Institution (und einen eigenen professionellen Dienstleistungssektor). Insofern stellten sie für Bernfeld, der sich ja bereits als Jugendlicher für die Idee der freien, demokratischen „Schulgemeinde“ begeisterte und der bei seinen praktisch-pädagogischen Erfahrungen im Kinderheim Baumgarten stark auf das Konzept der „Kwuzoth“, der Kameradschaften, gesetzt hatte, ein hochinteressantes Phänomen dar.

Das Grundsatzproblem der Erziehung fasst Bernfeld hier als eines

der Anpassung des „unzivilisierten Neuankömmlings“ an die zivilisatorischen Regeln und Standards der Gesellschaft auf, in die er hineingeboren wird. Wie kann die ursprüngliche, rohe, angeborene Triebnatur durch Erziehung so modifiziert werden, dass der Mensch fähig und willens ist, die in der Kultur herrschenden Verhaltenserwartungen zu erfüllen? Hier ergibt sich eine paradoxe Situation: Einerseits sind Beschränkungen der kindlichen Freiheit und damit Frustrationen unvermeidlich, andererseits stehen solche Beschränkungen seitens der Erwachsenen immer in der Gefahr, vom Kind als Zwang, Unterdrückung und Willkür wahrgenommen zu werden und entsprechende Gegenimpulse auszulösen. Seine Lösung des Dilemmas liegt darin, dass die *standards of civilization* auch und vor allem von der Gemeinschaft der Gleichaltrigen, von der *public opinion* repräsentiert sein müssten.

Anders als in seinen früheren Texten zu pädagogisch-psychologischen Themen ist sein Hauptbezugsautor nun nicht Sigmund Freud, sondern Kurt Lewin (vgl. Habermas 2001). Ausführlich referiert er dessen sozialpsychologische Experimente zu unterschiedlichen Führungsstilen in Gruppen, die ja auch in einem Camp-Setting durchgeführt worden waren, und zeichnet die Vorzüge des demokratischen gegenüber dem autokratischen Führungsstil nach. (Einen „antiautoritären Erziehungsstil“, für den Bernfeld bei seiner Wiederentdeckung im Rahmen der 68er Kinderladenbewegung als Gewährsmann herhalten musste, erwähnt er – von Fritz Wittels und anderen Zeitgenossen so genannte – „Antipädagoge“ dabei übrigens gar nicht.)

In Bernfelds Erziehungsdenken ist ein deutlicher Tendenzwandel erkennbar. Die Anpassung des Kindes an die bestehende gesellschaftliche Ordnung ist nun fraglos notwendig, von proletarischem Widerstand und von Klassenkampf ist nicht mehr die Rede. Im Kernland des Kapitalismus angekommen, hat sich Bernfeld offensichtlich mehr für die demokratisch-freiheitliche Ordnung begeistert, als sich über die ja auch dort ausgeprägten kapitalistischen Ausbeutungsverhältnisse und rassistischen Ausgrenzungstendenzen zu empören. Aber es ist auch daran zu erinnern, dass Bernfeld als Immigrant politische Zurückhaltung üben musste.

4.6 Bernfelds Bild vom Kind

Wie lässt sich das „Bild des Kindes“ in den Texten der Abteilung „Kinder verstehen – Engagement für Kinder“ beschreiben?

Einerseits ist Bernfelds Bild vom Kind sehr stark von dem Gedanken geprägt, dass Kinder Wesen eigenen Rechts, eigener Würde und Entscheidungsmacht sind; dass sie keinesfalls als defizitäre „Mängelwesen“, als Unwissende und Unmündige angesehen werden dürfen, sondern dass ihnen im Hinblick auf die Dinge, die sie angehen, die Spiele, die sie faszinieren, die Lesestoffe, die sie interessieren, die Umgangsformen, die sie wünschen, und die Tätigkeiten, die sie erfreuen, ein großes Mitspracherecht, ja eine weitgehende Autonomie zukommt. Er wendet sich deshalb gegen bewahrende, moralisierende, kinderschützerische Einschränkungen. Das einzige, wovon Kinder seiner Meinung nach wirklich dringend schutzbedürftig sind, sind die Prügel, die körperlichen und damit meist einhergehenden seelischen Demütigungen, die Kindern von Erwachsenen zugefügt werden. Bernfelds scharfe Ablehnung steht im Zusammenhang mit seiner Grundüberzeugung von der personalen Würde und Autonomie des Kindes.

Andererseits ist Bernfelds Bild vom Kind keineswegs ein rousseauistisch-romantizistisch, mythisch überhöhtes, so als seien die Kinder *per se* die besseren, vollkommeneren, unverdorbenen Menschenwesen und als könnten die Erwachsenen durch die Hinwendung zur Reinheit und Unschuld des Kindes Heilung, Läuterung, „Lebenseinigung“ (Fröbel) erlangen. Schon im *Sisyphos* findet sich eine durchaus nüchterne Definition von Kindheit, wenn Bernfeld meint, dass „Kind sein geradezu heißt: rücksichtslos der eigenen Lust leben“. Und in der sehr positiven Besprechung des subversiven kleinen Büchleins *Das geheime Kinderspielbuch* von Joachim Ringelnatz begründet Bernfeld das Interesse der Kinder gerade für die anrühigen, gewalttätigen und frivolen Themen in der Literatur mit dem schönen Satz: „Kinder sind nun einmal keine reinen Wesen. Sie sind auch keine Bösewichter. Sie sind als Menschen unterwegs.“

Dies ist wohl Bernfelds Hauptanliegen: Kinder als Wesen in Entwicklung zu sehen, mit altersspezifischen Wünschen, Interessen und Ängsten, aber auch mit altersspezifischen Möglichkeiten und Einschränkungen, eigene Bedürfnisse zurückzustellen, Impulse zu kontrollieren, Rücksichtnahme zu üben, Erklärungen einzusehen und Regeln einzuhalten. Die psychoanalytische Kinderpsychologie war ihm dabei eine unerlässliche Referenztheorie, um die Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen der kindlichen Seelenlandschaft zu verstehen und auf dieser Basis – gerade angesichts des lebenslang prägenden Einflusses, den die Kindheitserfahrungen in der Regel auf die Charakterstrukturen des Menschen haben – für größere Sensibi-

lität sowie für mehr Respekt und Toleranz bei den für die Erziehung Verantwortlichen zu werben.

5. Texte zur psychoanalytischen Ausbildung

5.1 Das Aufkommen psychoanalytischer Ausbildungsgänge

Die Schriften im fünften Abschnitt dieses Bandes eröffnen in verschiedener Hinsicht Einblicke in Bernfelds Auseinandersetzung mit Fragen der psychoanalytischen Ausbildung. Dass diese Auseinandersetzung intensiv ausfiel, hing nicht nur mit Bernfelds generellem Interesse an Ausbildungsfragen zusammen, sondern auch damit, dass in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts innerhalb der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung (IPV) und ihren Zweigvereinigungen Diskussionen stattfanden, die auf eine Standardisierung der Vermittlung psychoanalytischer Qualifikationen abzielten (Schröter 1996, 2002).

Für die weitere Entwicklung der Psychoanalyse im Allgemeinen und der Psychoanalytischen Pädagogik im Besonderen waren in diesem Zusammenhang zwei Entwicklungen von besonderer Bedeutung:

(1) Regulierung der Ausbildung zur Arbeit im Sessel-Couch-Setting

Als Personen wie Siegfried Bernfeld, August Aichhorn und Anna Freud sich der Psychoanalyse anschlossen, existierten noch keine curricular geregelten psychoanalytischen Ausbildungsgänge (Aichhorn 2004). Dies begann sich in den 1920er Jahren insofern zu ändern, als im Zuge der Institutionalisierung der Psychoanalyse auf nationaler und internationaler Ebene das Verlangen aufkam, standardisierte Ausbildungen einzurichten, um das psychoanalytische Qualifikationsniveau jener Personen sicherzustellen, die aus der Sicht der IPV berechtigt sein sollten, die Bezeichnung „Psychoanalytiker“ führen zu dürfen (Bernfeld 1952; Schröter 2002).

In diesem Zusammenhang nahm die Berliner Zweigvereinigung der IPV eine Vorreiterrolle ein: 1920 wurde in Berlin eine „Poliklinik“ eingerichtet, die nicht nur der psychoanalytisch-psychotherapeutischen Versorgung der Bevölkerung, sondern zugleich der geregelten Ausbildung von künftigen Psychoanalytikern dienen sollte und deshalb 1924

in „Poliklinik und Lehranstalt“ umbenannt wurde. Die Ausbildung folgte seit 1923 ausgewiesenen „Richtlinien für die Unterrichts- und Ausbildungstätigkeit“, auf deren Basis 1925 der IPV der Vorschlag nahe gebracht wurde, international verbindliche Ausbildungsrichtlinien nach dem Berliner Modell auszuarbeiten (Schröter 2004, S. 8ff.).

Diese Initiativen führten zu intensiven Diskussionen und mündeten 1932 auf internationaler Ebene in den Beschluss, dass die Zweigvereine der IPV spezifische Einrichtungen – wie z. B. Lehrinstitute – zur Ausbildung von Psychoanalytikern schaffen sollten (Schröter 2002, S. 224ff.). Diese Ausbildung sollte zur therapeutischen Arbeit im Sessel-Couch-Setting qualifizieren und die drei Elemente „Theorieaneignung“, „Lehranalyse“ und „Kontrollanalyse“ umfassen. Von nun an war aus der Sicht der IPV die Absolvierung einer solchen Ausbildung die Voraussetzung dafür, dass einschlägig interessierte und vorgebildete Personen die Mitgliedschaft in Zweigvereinigungen der IPV erhalten konnten und sich künftig „Psychoanalytiker“ oder „Psychoanalytikerin“ nennen durften (Datler 1995, S. 30ff.; Schröter 2002).

(2) Die Diskussion um die „Laienanalyse“ und die Qualifizierungsinteressen von Pädagogen

Pädagoginnen und Pädagogen, die Interesse an der Psychoanalyse hatten, waren von den Bemühungen um die curricular geregelte Vermittlung psychoanalytischer Kompetenzen in zweifacher Hinsicht betroffen:

Zum einen war das Bemühen um die Standardisierung der psychoanalytisch-psychotherapeutischen Ausbildung mit der Diskussion der Frage verknüpft, ob auch weiterhin Nicht-Ärzte zu dieser Art von psychoanalytischer Ausbildung zugelassen werden sollten. In den Debatten unter dem Titel „Laienanalyse“ (worunter die Durchführung von psychoanalytischen Therapien durch Nicht-Ärzte verstanden wurde) zählte Bernfeld – ebenso wie Freud selbst („Die Frage der Laienanalyse“ 1926/1975) – zu jenen, die sich dafür aussprachen, nicht nur Mediziner, sondern Personen mit unterschiedlicher Vorbildung zur psychoanalytischen Ausbildung zuzulassen, die zur psychotherapeutischen Arbeit im Sessel-Couch-Setting qualifizierte (Leupold-Löwenthal 1984; Schröter 1996; Datler 1995, S. 30ff.; Aichhorn 2012, S. 60ff.). Die Position der Gruppe, der auch Bernfeld angehörte, setzte sich mit ihrer Auffassung innerhalb der IPV nicht völlig durch; denn es blieb den einzelnen Zweigvereinigungen der IPV überlassen, Pädagoginnen und Pädagogen (oder auch Vertreter anderer nicht-

medizinischer Berufe) zur Arbeit im Sessel-Couch-Setting auszubilden oder entsprechend qualifizierte Nicht-Mediziner mit der Übernahme von Ausbildungsaufgaben zu betrauen. Als in Wien 1922 – nach dem Berliner Vorbild – ein Psychoanalytisches Ambulatorium und 1924 ein davon unabhängiges Lehrinstitut gegründet wurden (vgl. den Bericht von Helene Deutsch oben in diesem Band, war es daher möglich, dass der Pädagoge Bernfeld die stellvertretende Leitung (und die Pädagogin Anna Freud die Schriftleitung) dieses Lehrinstituts übernahmen (Aichhorn 2004, S. 13ff.).

Zum anderen sahen sich manche Zweigvereinigungen der IPV gedrängt, einem wachsenden Zustrom von interessierten Pädagoginnen und Pädagogen gerecht zu werden, die gar keine Ausbildung zur therapeutischen Arbeit im Sessel-Couch-Setting anstrebten. Manche Lehrer, Kindergärtnerinnen oder Fürsorgeerzieher hatten vielmehr den Wunsch, ihre Arbeit in verschiedenen pädagogischen Praxisfeldern verstärkt an psychoanalytischen Erkenntnissen zu orientieren, und waren daher auf der Suche nach darauf abgestimmten Vorlesungen, Kursen und Seminaren. Dies kam dem Selbstverständnis der Psychoanalyse auch durchaus entgegen, da die psychoanalytische Befassung mit der Psyche des Kindes und dessen Entwicklung die Hoffnung nährte, auf psychoanalytischer Grundlage neue Erziehungsmethoden auszuarbeiten, die der Entwicklung von Kindern in weit stärkerem Ausmaß zuträglich sein würden als herkömmliche Erziehungsmethoden (Aichhorn 2004, S. 8ff.). Vor diesem Hintergrund hatte Bernfeld in einer Sitzung der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung bereits 1919 die Gründung einer psychoanalytischen Laiengesellschaft vorgeschlagen, die sich nicht zuletzt der Weiterbildung in Psychoanalytischer Pädagogik annehmen sollte (vgl. oben in diesem Band; Fallend 1995, S. 187ff.; Dudek 2012a, S. 257ff.). Innerhalb der WPV stellten dann aber das Psychoanalytische Ambulatorium sowie seit 1925 das Lehrinstitut jenen Ort dar, an dem – neben Persönlichkeiten wie August Aichhorn, Willi Hoffer und Anna Freud – auch Siegfried Bernfeld um die psychoanalytische Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen bemüht war (Aichhorn 2004, S. 13ff.; Aichhorn 2012, S. 65ff.).

Zur Ausarbeitung und Verabschiedung eines standardisierten Curriculums für die psychoanalytische Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen kam es allerdings auf internationaler Ebene trotz einiger Initiativen nicht (Datler 1995, S. 30ff.; Schröter 2002). Wenn Helene Deutsch in ihrer Funktion als Vorsitzende des Lehrinstituts der WPV im *Korrespondenzblatt der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung* im Rückblick auf die Jahre 1925 bis 1927 davon berichtet (1927, S. 488),

dass am Wiener Lehrinstitut ein „Kurszyklus für Pädagogen“ stattfand und auf reges Interesse gestoßen war, so darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass man selbst in Wien von einem verbindlichen Curriculum zur psychoanalytischen Ausbildung von therapeutisch nicht interessierten Pädagoginnen und Pädagogen weit entfernt war. Diesem Bericht ist in Verbindung mit anderen zeitgenössischen Stellungnahmen vielmehr zu entnehmen, dass man innerhalb der WPV uneinig darüber war, ob das Lehrangebot für Pädagogen primär dazu dienen sollte, innerhalb der institutionalisierten Psychoanalyse eine Gruppe von psychoanalytisch qualifizierten Pädagogen zu schaffen, die – analog zu den psychoanalytisch ausgebildeten Erwachsenentherapeuten – nach festgelegten Standards zur psychoanalytischen Arbeit in verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern qualifiziert sein würden, oder ob das Ziel des Kursangebotes nicht darin bestand, Angehörige pädagogischer Berufe in einer eher allgemein gehaltenen Weise für Psychoanalyse zu interessieren und an das Lehrinstitut der WPV zu binden (Aichhorn 2004). Beides hatte allerdings zur Folge, dass aufseiten mancher Pädagoginnen und Pädagogen erst recht das Interesse an einer Ausbildung zum psychoanalytischen Erwachsenentherapeuten wuchs und damit die Debatte um die „Laienanalyse“ beständig neue Nahrung erhielt.

5.2 Bernfelds psychoanalytisch-pädagogischer Unterricht in Berlin

Als Bernfeld sich im Jahre 1925 aus persönlichen Gründen dazu entschloss, nach Berlin zu übersiedeln (Dudek 2012a, S. 362ff.), sah sich die Berliner Psychoanalytische Vereinigung mit der eben geschilderten Problematik bereits seit einiger Zeit in zugespitzter Weise konfrontiert, da auch in Berlin das Interesse von Pädagoginnen und Pädagogen an der Psychoanalyse beständig wuchs. Dies brachte die Berliner Gruppe in Bedrängnis, weil sie stärker als die WPV dazu tendierte, den Zugang zur psychoanalytischen Ausbildung von Erwachsenentherapeuten auf Ärzte zu beschränken. Dazu kam, dass sich unter den Berliner Psychoanalytikern zunächst niemand befand, der ähnlich wie Siegfried Bernfeld, Willi Hoffer, August Aichhorn oder Anna Freud in pädagogischer und psychoanalytischer Hinsicht gleichermaßen qualifiziert und deshalb geeignet gewesen wäre, interessierte Pädagogen in einer ähnlich anspruchsvollen Weise zu unterrichten, wie dies in Wien bereits der Fall war. Bernfeld wurde also nicht zuletzt deshalb

in Berlin willkommen heißen, weil er in der Lage war, „die früher aus Mangel an geeigneten Dozenten ungelöste Aufgabe des Unterrichts der Pädagogen“ zu übernehmen (DPG 1930, S. 26).

5.2.1 Der analytische Unterricht für Pädagogen

Dieser Aufgabe kam Bernfeld seit 1926 nach, beginnend mit einer Vorlesung über „Pädagogische Psychologie auf psychoanalytischer Grundlage“ und zwei Seminaren mit dem Titel „Psychoanalytische Besprechung praktisch-pädagogischer Fragen“, von denen eines „für Fortgeschrittene“ angeboten wurde (vgl. die Zusammenstellung von Bernfelds Lehrangeboten in diesem Band). In weiterer Folge kam es in Berlin zu einer Ausweitung und Systematisierung des Lehrangebotes, das Bernfeld und andere Lehrende für Pädagogen bereitstellten (Dudek 2012a, S. 372ff.). Dies führte zur Verabschiedung eines „Studienplans für Pädagogen“, sodass das BPI 1930 im *Korrespondenzblatt der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung* mitteilen konnte: „Für Pädagogen, die im Rahmen und für die Zwecke ihrer bisherigen Berufstätigkeit eine psychoanalytische Ausbildung erlangen wollen, wurde ein besonderer ‚Studienplan für Pädagogen‘ aufgestellt. Mit der Durchführung dieses Plans wird im Studienjahr 1930/31 begonnen“ (1930, S. 527).

Als 1930 auch die Festschrift *Zehn Jahre Berliner Psychoanalytisches Institut* erschien, veröffentlichte Bernfeld diesen Studienplan mit einleitenden Bemerkungen. Der fünfte Teil des vorliegenden Bandes beginnt mit dem Wiederabdruck dieses Textes, in dem Bernfeld zunächst darauf zu sprechen kam, dass Pädagoginnen und Pädagogen, die eine psychoanalytische Ausbildung anstreben, zumeist keine Lehranalyse absolvieren, weshalb deren Ausbildung „unzulänglich und unsystematisch“ bleiben müsse. Mit der folgenden Bemerkung, dass eine beachtliche Zahl von Pädagogen aber „keine Mühe scheuen, um ein Maximum an analytischen Kenntnissen zu erwerben“, so schien Bernfeld damit zwei Personengruppen im Auge zu haben: jene Pädagogen, die eine Ausbildung zum psychoanalytischen Erwachsenen-therapeuten anstreben, sowie jene, die sich nach der Absolvierung des „theoretischen Lehrgangs“, der sich über drei Quartale erstreckt, in weiterführender Weise mit pädagogischen Fragen aus psychoanalytischer Sicht befassen möchten. Für diese letztgenannte Gruppe wurde ein „Pädagogisches Seminar“ für Fortgeschrittene angeboten.

Hatten Pädagogen eine entsprechende „Sicherheit in der psychoanalytischen Psychologie“ erlangt, so konnten sie überdies in die

„Pädagogische Arbeitsgemeinschaft“ aufgenommen werden. Eine solche Arbeitsgemeinschaft findet sich 1928 unter dem Titel „Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendpsychologie“ sowie 1929 unter dem Titel „Arbeitsgemeinschaft für psychoanalytische Kinder- und Jugendpsychologie“ im Programm des Berliner Lehrinstituts und wurde von Bernfeld zunächst in Kooperation mit Jenő Hárnik geleitet. Von 1930 an trägt die Veranstaltung im *Korrespondenzblatt der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung* in Übereinstimmung mit dem „Studienplan für Pädagogen“ den Titel „Pädagogische Arbeitsgemeinschaft“. Sie wurde 1930/31 von Bernfeld in Zusammenarbeit mit Carl Müller-Braunschweig und 1931/32 von Bernfeld – bis zu seiner Rückkehr nach Wien im September 1932 – alleine geführt (s. das Kursverzeichnis von Bernfeld in diesem Band S. 559f.).

5.2.2 Protokolle der Engeren und der Weiteren Gruppe der Psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitsgemeinschaft

Von den Treffen der Arbeitsgemeinschaft, die zwischen Oktober 1931 und Juni 1932 in der Regel in zweiwöchentlichem Abstand abgehalten wurden, existiert ein Bericht von Walther Marseille (1932), einem Lehnanalysanden Bernfelds, der als persönlicher Mitarbeiter Bernfelds auch an den libidometrischen Untersuchungen mitwirkte, die Bernfeld ab 1929 mit Sergei Feitelberg durchführte (Kloocke/Mühlleitner 2004, S. 40; zu den libidometrischen Untersuchungen siehe Band 11 dieser Werkausgabe). Marseille verfasste auch die Protokolle der neun Sitzungen der Arbeitsgemeinschaft, die zwischen dem 18. Dezember 1931 und dem 24. Juni 1932 stattfanden. Diese Protokolle wurden von Kloocke und Mühlleitner (2004) eingehend kommentiert und werden im vorliegenden Band erstmals publiziert.

In den Überschriften der neun Protokolle wird die Arbeitsgemeinschaft als „Psychoanalytisch-pädagogische Arbeitsgemeinschaft“ bezeichnet, in der eine „Engere“ und eine „Weitere Gruppe“ unterschieden wurde, die abwechselnd tagten. Nach welchen Gesichtspunkten es zu dieser Unterscheidung kam, ist nicht ersichtlich, zumal manche Personen, die an den Sitzungen der „Engeren Gruppe“ teilnahmen, auch in den Sitzungen der „Weiteren Gruppe“ anwesend waren (Kloocke/Mühlleitner 2004, S. 42).

Die Zahl der Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft wird von Marseille (1932, S. 9) zwischen 25 und 30 angegeben. Im *Korrespondenzblatt der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung* wird unter Bezugnahme auf das zweite Quartal des Jahres 1932 angegeben, dass 38 Personen

an den Sitzungen teilnahmen. Kloocke und Mühlleitner (2004, S. 42ff., 53ff.) haben festgestellt, dass in den vorhandenen Protokollen 22 Personen explizit „als Diskutanten genannt“ sind, und haben unter Einbeziehung von Marseilles Bericht zu 30 Teilnehmerinnen und Teilnehmern biografische Angaben zusammengetragen (ebd.). Diesen Recherchen zufolge setzte sich die Arbeitsgruppe über weite Strecken aus Fürsorgerinnen, Lehrerinnen und Heilpädagogen zusammen. Unter den Teilnehmern des Jahres 1931/32 verfügten neben Bernfeld drei weitere Mitglieder über eine abgeschlossene Ausbildung zum psychoanalytischen Erwachsenentherapeuten, darunter Steff Bornstein und Jeanne Lampl-de Groot, die in den Diskussionen der Psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitsgemeinschaft gemeinsam mit Bernfeld „eine führende Rolle“ einnahmen (ebd., S. 43).

Thomas Aichhorn (2004, S. 18) hat entsprechende Brief- und Protokollpassagen zusammengestellt, denen zu entnehmen ist, dass Bernfeld in mehreren Berliner Vorträgen und Diskussionen zur Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik jene Überlegungen vortrug, die er im *Sisyphos* bzw. in den Texten vertrat, die im ersten Abschnitt dieses Bandes nachgelesen werden können. In einem Bericht über einen Vortrag, zu dessen Diskussion Anna Freud aus Wien eingeladen worden war, ist etwa nachzulesen:

„Bernfeld skizzierte die Beziehungen zwischen Pädagogik und Psychoanalyse, die Abhängigkeit der Pädagogik von soziologischen, statt psychologischen Momenten, die Rolle, welche die Psychoanalyse in der Pädagogik einer sozialistischen Gesellschaft zu spielen berufen wäre. [...] Die Diskussion in der Berliner Gruppe ergab große Differenzen in den Ansichten der verschiedenen Mitglieder“ (Korrespondenzblatt 1928, S. 571).

Bernfelds Positionierung schien *zum einen* die Frage aufzuwerfen, ob aus seiner Sicht „eine psychoanalytisch aufgeklärte Pädagogik in der ‚kapitalistischen‘ Gesellschaft überhaupt entwickelt und praktiziert werden“ könne (Aichhorn 2004, S.18). Einige Vertreter der Psychoanalyse schienen sich durch Bernfelds Skepsis – oder aber auch durch die kontroversen Diskussionen, die sich an seiner Position entzündeten – veranlasst zu fühlen, in Berlin für die Beendigung der psychoanalytischen Ausbildung von Pädagogen zu plädieren und auf internationaler Ebene auf das Auslaufen der Bemühungen um die Standardisierung der psychoanalytischen Ausbildung von Pädagogen hinzuwirken – eine Entwicklung, die Anna und Sigmund Freud zutiefst empörte (ebd.). So kommentierte Sigmund Freud in

einem Brief an Sándor Ferenczi eine Diskussion zwischen Anna Freud und Siegfried Bernfeld mit den Worten: „Anna ist heute – ein Weekendausflug – in Berlin, um sich mit Bernfeld herumzustreiten, der es dahin gebracht hat, daß man in Berlin die psychoanalytische Ausbildung der Pädagogen einstellen will“ (Freud 1928/2000, S. 179). Anna Freud schrieb am 6. April 1928 an Max Eitingon:

„Es ist keine Frage, daß er [Bernfeld] mit vielen Dingen, die er sagt, recht hat; die Schlüsse, die er daraus zieht, sind aber völlig unberechtigt, ja sogar so durchsichtig unberechtigt, daß ich nicht begreifen kann, daß die Unterrichtskommission darauf eingehen und die Pädagogenausbildung darauf einstellen will“ (Aichhorn 2004, S. 18; dort weitere Belegstellen für diese Debatte).

Bemerkenswert ist folgende Äußerung von Freud an Ferenczi (ebd.): „B. leistet als richtiger Nihilist der reaktionären Sache Vorschub, Anna kämpft ehrlich für Laien- und Pädagogenanalyse.“

Vor diesem Hintergrund ist es allerdings bemerkenswert, dass Bernfeld in den Diskussionen der Arbeitsgemeinschaft, die in den Protokollen nachgelesen werden können, keineswegs die Auffassung vertrat, dass es unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen gänzlich unsinnig sei, pädagogische Themen aus psychoanalytischer Sicht einschließlich technisch-methodischer Fragen zu erörtern. Marseille (1932, S. 89) berichtet vielmehr, dass die Treffen der Arbeitsgemeinschaft „größtenteils der Besprechung praktischer Fragen der Pädagogik unter analytischen Gesichtspunkten“ gewidmet waren. Und in einer ähnlichen, differenzierter gehaltenen Weise kommt Dudek (2012a, S. 377) zu dem Schluss, dass bei der Durchsicht der Protokolle Bernfelds Bemühen auffalle, „die Reflexionen zeitgenössisch aktueller Praxisprobleme mit der systematisch-theoretischen Analyse zu verbinden, um damit Pädagogen praxisrelevantes Deutungswissen zu vermitteln.“

Zum *andern* wurde Bernfeld im Mai 1928 brieflich von Anna Freud vorgeworfen, er würde sich um Pädagoginnen und Pädagogen primär in der Absicht bemühen, sie an die psychoanalytische Ausbildung zum Erwachsenentherapeuten heranzuführen, um auf diese Weise den Zugang für Nicht-Ärzte zur Ausbildung zum Psychoanalytiker offen zu halten und damit die Anzahl der Psychoanalytiker ohne ärztliche Ausbildung zu erhöhen (Aichhorn 2004, S. 18). In welchem Ausmaß diese Einschätzung den Bemühungen Bernfelds entsprach, ist auf Grund der vorhandenen Quellen schwer einzuschätzen. Folgt man den

Recherchen von Kloocke und Mühlleitner (2004, S. 43), so ist jedenfalls mit Blick auf die Arbeitsgemeinschaft festzuhalten, dass „letztlich die meisten Mitglieder der Gruppe eine psychoanalytische Ausbildung absolvierten“, die zur therapeutischen Arbeit qualifizierte. Sollten manche Mitglieder des Berliner Instituts gehofft haben, dass Bernfeld „in Berlin einen Unterricht für Pädagogen“ aufbauen und auf diese Weise dazu beitragen würde, dass ein Gutteil der „ans Institut drängenden Nicht-Ärzte außerhalb der regulären Ausbildung“ an das Institut gebunden werden könnte, so ist zu resümieren: „Das Ziel scheint nicht erreicht worden zu sein. Im Gegenteil, die Pädagogen machten einen recht großen Prozentsatz der aus dem BPI hervorgegangenen Analytiker aus“ (ebd., S. 52). Bernfelds Pädagogische Arbeitsgemeinschaft schien wesentlich dazu beigetragen zu haben, „dass immer mehr Pädagogen am Berliner Institut Fuß fassen und eine analytische Ausbildung absolvieren konnten“, die zur psychoanalytischen Arbeit mit Erwachsenen im Sessel-Couch-Setting qualifizierte (ebd.).

5.3 Bernfelds psychoanalytisch-pädagogischer Unterricht in Wien (1932–1934)

Als Bernfeld im September 1932 nach Wien zurückkehrte, wiederum aus persönlichen Gründen, war das psychoanalytische Lehrangebot, das speziell für Pädagoginnen und Pädagogen konzipiert war, seit Bernfelds Weggang nach Berlin besonders stark angewachsen (Aichhorn 2004, S. 9ff.). Die Vorlesungen, Seminare und Kurse, die insbesondere von August Aichhorn, Anna Freud und Willi Hoffer angeboten wurden, fanden regen Zuspruch und wurden in diesem Sinn im *Korrespondenzblatt der Internationalen Zeitschrift für Psychoanalyse* mehrfach gewürdigt (Deutsch 1927, 1933).

Diesen Berichten ist allerdings auch zu entnehmen, dass manche dieser Veranstaltungen außerhalb des Lehrinstituts der WPV verortet waren und in curricularer Hinsicht von den jeweiligen Verantwortlichen unterschiedlich gestaltet wurden. Daher fürchteten manche Mitglieder des Lehrausschusses der WPV eine „Verselbständigung“ dieser Veranstaltungsangebote „gegenüber dem regulären Lehrbetrieb“ (Aichhorn 2004, S. 23) und waren demzufolge daran interessiert, psychoanalytisch-pädagogische Lehrveranstaltungen verstärkt in klar strukturierter Weise an das Lehrinstitut der WPV zu binden. Darüber hinaus dürfte es für manche Mitglieder der WPV auch attraktiv gewesen sein, die Vielgestaltigkeit des psychoanalytisch-pädagogischen

Lehrangebotes durch die Einbindung einschlägiger Veranstaltungen in ein übergreifendes Ausbildungskonzept einzugrenzen und damit die psychoanalytisch-pädagogische Qualifizierung von Pädagogen – ähnlich wie in Berlin – nach einem verbindlichen Curriculum zu gestalten; zumal zu diesem Zeitpunkt das Ringen um die Verabschiedung von international verbindlichen Richtlinien zur Gestaltung des psychoanalytisch-pädagogischen Unterrichts noch im Gang war und Mitglieder der WPV daher hoffen durften, diesen Prozess mit der Entwicklung eines solchen Curriculums und der Weitergabe damit gemachter Erfahrungen bereichern und beschleunigen zu können (vgl. o. V. 1935, S. 423f.; Datler 1995). In Verbindung damit bestand in Wien überdies das Verlangen, über die Neuordnung des Wiener Ausbildungsangebotes eine stabile Gruppe von psychoanalytisch qualifizierten Pädagogen zu schaffen, die mit der Psychoanalyse auf Dauer verbunden blieb und auch von Skeptikern als qualifizierter Teil der institutionalisierten Psychoanalyse begriffen werden konnte (Hoffer 1938).

Vor diesem Hintergrund brachte Bernfeld am 4. Juli 1933 in der Lehrausschusssitzung der WPV einen Vorschlag „zur Neuregelung der Ausbildung zum analytischen Pädagogen“ ein, den er gemeinsam mit August Aichhorn, Anna Freud und Willi Hoffer ausgearbeitet hatte (Aichhorn 2004, S. 27f.). Dieser Vorschlag wurde angenommen und führte dazu, dass bereits im nächstfolgenden Doppelheft der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* zu lesen war:

„Der Lehrausschuss der *Wiener Psychoanalytischen Vereinigung* hat eben Richtlinien für die Lehrtätigkeit herausgegeben. Der *Lehrgang für Pädagogen* bezweckt die Vertiefung des pädagogischen Wissens und beruflichen Könnens durch das Studium der analytischen Psychologie und vermittelt die Erfahrungen, die bisher in der Anwendung der Psychoanalyse in verschiedenen Zweigen der Pädagogik erarbeitete wurden. Der Lehrgang ist zweijährig“ (Chronik 1933, S. 355).

Zu den Veranstaltungen des *ersten Jahrgangs* wurden Personen zugelassen, die den „Nachweis einer pädagogischen Berufsvorbildung und einer längeren praktischen pädagogischen Betätigung“ erbringen konnten (ebd.). Sie hatten dem Bericht zufolge zunächst drei Einführungskurse und ein Seminar zu absolvieren:

„*Erster Jahrgang:*

Einführungskurse:

1. Teil: Einführung in die Psychoanalyse,

2. Teil: Psychoanalytische Kinderpsychologie,
 3. Teil: Übersicht über die psychoanalytische Pädagogik.
- Seminar: Lektüre Freudscher Schriften" (ebd., S. 356).

Wer an den Veranstaltungen des ersten Jahrgangs erfolgreich teilgenommen hatte oder eine vergleichbare psychoanalytische Vorbildung vorweisen konnte, hatte zu den drei Veranstaltungen des *zweiten Jahrgangs* Zugang (ebd., S. 355):

„Zweiter Jahrgang:

Seminar: Besprechung praktischer Fälle in pädagogischen Fachgruppen.

Kurs: Einführung in die Erziehungsberatung.

Seminar: Die Einwände gegen die Psychoanalyse" (ebd., S. 356).

Jenen Absolventen des zweiten Jahrgangs, die neben ihrer „theoretisch-praktischen Ausbildung" überdies „eine eigene Analyse (*Pädagogeanalyse*) durchgemacht" hatten, sollten die „dauernden pädagogisch-analytischen *Fortbildungsinstitutionen* (Arbeitsgemeinschaften, Seminare, Erziehungsberatung)" offenstehen (ebd., S. 355). Drei darauf abgestimmte Fortbildungsveranstaltungen wurden im Bericht genannt:

„Fortbildung:

Seminar für Erziehungsberater,

Praktikum der Erziehungsberatung (in Gruppen),

Seminar für Pädagogen" (ebd.).

Innerhalb des darauffolgenden Studienjahrs 1933/34 bot Bernfeld alle drei Teile des Einführungskurses an, der für den ersten Jahrgang vorgesehen war. Da Bernfeld als eindrucksvoller Redner bekannt war und Einführungsveranstaltungen von vielen Hörern besucht wurden – im zweiten Quartal des WS 1932/33 waren in Bernfelds Kurs „Die Psychoanalyse für Erzieher und Fürsorger" 200 Hörer, in Aichhorns „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen und Fürsorger" 65 Hörer angemeldet (Korrespondenzblatt 1933, S. 468f.) –, kann davon ausgegangen werden, dass Bernfeld alle drei Kurse in Gestalt gut besuchter Vorlesungen hielt. Über den Inhalt dieser Vorlesungen geben drei Typoskripte Auskunft, die im vorliegenden Band erstmals veröffentlicht werden: ein Typoskript, das sich auf zehn der elf Vorträge bezieht, die Bernfeld im Rahmen des ersten Kurses zur „Einführung

in die Psychoanalyse“ hielt, ein Typoskript, das von Bernfelds drittem Kurs, einer Vorlesung über „Psychoanalytische Pädagogik“, handelt, sowie die fünfzehnteilige Transkription von stenografisch festgehaltenen Vorlesungsnotizen, die über die Inhalte aller drei Einführungskurse Auskunft geben.

5.3.1 Einführung in die Psychoanalyse (1933)

In der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik wurde der Kurs „Einführung in die Psychoanalyse“ folgendermaßen angekündigt: „S. Bernfeld: Einführung in die Psychoanalyse (für Studenten, Pädagogen, Akademiker), zehnstündig. Dienstag 8 bis 9 Uhr abends. Beginn: 10. Oktober (IX., Pelikangasse 18)“ (Chronik 1933, S. 356).

Dieser Ankündigung ist zu entnehmen, dass der Kurs nicht nur für ausgebildete Pädagogen mit Berufserfahrung angeboten wurde, sondern noch in der Tradition jener Veranstaltungen des Lehrinstituts stand, die einen breiten Zuhörerkreis ansprechen und in einführender Weise mit Psychoanalyse vertraut machen sollten. Dies dürfte nicht zuletzt darauf zurückzuführen sein, dass das Curriculum des „Lehrgangs für Pädagogen“ erst knapp vor Kursbeginn verabschiedet worden war und der Lehrausschuss zu wenig Zeit zur Verfügung hatte, um den ersten Jahrgang des Kurses mit so vielen Pädagoginnen und Pädagogen zu füllen, dass ein exklusiv für den Lehrgang konzipiertes Vorlesungsangebot gerechtfertigt gewesen wäre.

Im Januar 1934 berichtete Anna Freud dem Lehrausschuss von acht Kandidaten, die den pädagogischen Lehrgang begonnen haben (Aichhorn 2004, S. 23). Die Anzahl der Lehrgangsteilnehmer stieg rasant an. Als Hoffer nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten in Österreich im März 1938 einen „Bericht über den Ausbildungsgang für Pädagogen am Lehrinstitut der WPV“ vorlegte, berichtete er, dass bis zum März 1934 zwei Lehrgänge abgeschlossen werden konnten: „Die beiden Lehrgänge haben vorübergehend oder dauernd je 90, insgesamt 180 Pädagogen besucht, und bei der Auflösung unseres *Lehrinstituts* im März dieses Jahres haben wir mehr als 40 analysierte Pädagogen gezählt“ (Hoffer 1938, S. 29).

Das Typoskript von zehn der elf gehaltenen Vorlesungen, das in diesem Band erstmals veröffentlicht ist, vermittelt einen lebendigen Eindruck davon, wie Bernfeld die Vorlesungen aufgebaut und mit Inhalten gefüllt hat (s. o. die Übersichten in diesem Band S. 565f.). Bernfeld legte in seinem ersten Vortrag vom 10. Oktober 1933 dar,

dass er primär das Anliegen verfolge, seinen Hörerinnen und Hörern die Besonderheit der Psychoanalyse als wissenschaftlicher Disziplin darzulegen und in zentrale Aspekte ihrer Theorie einzuführen. In diesem Zusammenhang geht Bernfeld auch auf Psychoanalyse als Therapie ein, ohne aber die Auseinandersetzung mit Fragen des psychoanalytisch-therapeutischen Arbeitens ins Zentrum zu rücken. Eine grobe Vorstellung vom Inhalt des elften Vortrags vom 19. Dezember 1933 gibt die Transkription der stenografisch festgehaltenen Vorlesungsnotizen wieder (in diesem Band S. XXX).

5.3.2 Psychoanalytische Kinderpsychologie (1934)

In den Vorträgen zur Einführung in die Psychoanalyse behandelte Bernfeld immer wieder Themen, die die psychoanalytische Sicht des Kindes und seine Entwicklung betreffen. Zwischen dem 6. Februar und dem 23. April 1934 widmete er sich im Kurs über „Psychoanalytische Kinderpsychologie“ neun Mal dieser Thematik zur Gänze. Bisläng wurden keine Unterlagen Bernfelds gefunden, denen entnommen werden könnte, welche Inhalte in diesem Kurs behandelt wurden. Hinweise darauf finden sich allerdings auf fünf Seiten der transkribierten Vorlesungsmitschrift (in diesem Band S. XXX).

Der Text trägt die charakteristischen Merkmale einer Vorlesungsmitschrift, die dem Verfasser helfen soll, sich zu späten Zeitenpunkten an die ausführlich behandelten Vorlesungsinhalte zu erinnern. Die Angabe der Inhalte erfolgt über weite Strecken in knappen Sätzen, mitunter aber auch schlagwortartig. Die Art und Weise, in der Bernfeld die Vorlesungsinhalte entwickelte, einzelne Aussagen begründete oder von einem Themenschwerpunkt zum nächsten überleitete, kann der Mitschrift nicht entnommen werden. Sie wird im vorliegenden Band dennoch publiziert, da sie in Verbindung mit den anderen erhalten gebliebenen Typoskripten ein weitgehend geschlossenes Bild von den Ausbildungsinhalten aller drei Einführungskurse vermittelt, die Bernfeld den Teilnehmern im ersten Jahr des Pädagogen-Lehrgangs nahezubringen versuchte. In diesem Zusammenhang gibt die Vorlesungsmitschrift zu erkennen, dass Bernfeld vor allem in seinen Ausführungen zur frühkindlichen Entwicklung originär psychoanalytische Gesichtspunkte mit Forschungsergebnissen verknüpfte, die angrenzenden Disziplinen entstammen – ein Umstand, auf den im Nachwort des Bandes 9 dieser Werkausgabe ausführlicher eingegangen wird.

5.3.3 Psychoanalytische Pädagogik (1934)

Im dritten Teil des Einführungskurses war es Bernfelds Aufgabe, eine „Übersicht über die psychoanalytische Pädagogik“ zu geben. Diesem Thema widmete er im Mai und Juni 1934 sieben Vorlesungen. Da Bernfeld Ende 1933 oder Anfang 1934 den Gedanken hegte, auch einen „Grundriss der psychoanalytischen Pädagogik“ zu publizieren (Reichmayr/Fallend 1992, S. 277), könnte die Erstellung des Typoskripts auch in Hinblick auf die Vorbereitung dieser geplanten Veröffentlichung erfolgt sein.

Bernfeld folgte auch in seiner Vorlesung der Überzeugung, dass über die Rechtmäßigkeit von pädagogischen Normen oder Zielen aus wissenschaftlicher Sicht nicht entschieden werden könne. In Übereinstimmung mit den programmatischen Ausführungen, die er insbesondere in seinem Manuskript über „Die Psychoanalyse in der Erziehungswissenschaft“ entfaltet hatte (in diesem Band S. 155ff.), rückte er vielmehr die Frage nach dem Verstehen und Erfassen von empirisch ausmachbaren Erziehungsprozessen ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Dabei versuchte er unter Bezugnahme auf die genannten Themenbereiche zu zeigen, dass und in welcher Weise sich die Wirkung verschiedener Erziehungsmethoden auf Kinder „in einer so tiefen seelischen Schichte“ vollziehe, „dass wir ohne Psychoanalyse nichts auszusagen vermögen“. Das Thema der Abhängigkeit erzieherischer Prozesse von gesellschaftlichen Gegebenheiten ließ er dabei nicht aus, verzichtete aber auf marxistisch inspirierte Analysen oder bissige Bemerkungen über den Zustand der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wie sie im *Sisyphos* zu finden sind, die manche Arbeiten aus der Berliner Zeit charakterisierten und zu den oben angeführten Konflikten – nicht zuletzt mit Anna und Sigmund Freud – geführt hatten.

5.4 Bernfelds späte Schriften zur psychoanalytischen Ausbildung

Als im März 1933 in Wien ein austrofaschistisches Regime an die Macht kam, verschärfte sich die politische Situation in Österreich in bedrohlicher Weise. Es kam zur abrupten Beendigung zahlreicher Reformprozesse, zu einer fortschreitenden Einschränkung politischer und wissenschaftlicher Betätigungsfelder sowie zu bürgerkriegsähnlichen Auseinandersetzungen, die im Februar

1934 aufflammten und unter Einsatz militärischer Gewalt beendet wurden. Obgleich neben der sozialistischen und kommunistischen Partei auch die NSDAP verboten war, erstarkten nationalsozialistische Kräfte. Diese Entwicklungen veranlassten 28 Wiener Psychoanalytiker, zwischen 1933 und 1938 zu emigrieren (Mühlleitner/Reichmayr 2003, S. 74). Unter ihnen befand sich auch Siegfried Bernfeld, der im September 1934 Wien verließ, um gemeinsam mit seiner dritten Frau Suzanne Cassirer-Bernfeld zunächst in Menton (im Ferienhaus von Ernest Jones) Zuflucht zu suchen. 1937 verließen beide Südfrankreich, um über London nach San Francisco zu gelangen (Dudek 2012a, S. 528ff.).

Zu dieser Zeit gab es in den USA zahlreiche Personen, die sich Psychoanalytiker nannten, ohne nach den Standards der IPV ausgebildet zu sein. Als Bernfeld in San Francisco eintraf, war er dort erst der zweite Psychoanalytiker, der über eine entsprechende Qualifikation verfügte. Er bemühte sich umgehend, Kontakte zu knüpfen und eine Psychoanalytische Gruppe aufzubauen, musste aber 1938 zur Kenntnis nehmen, dass die American Psychoanalytic Association (APA) ihre ablehnende Position gegenüber der „Laienanalyse“ verschärfte (Hermanns 1992; Benveniste 1992, S. 303ff.): Sie sprach sich gegen die therapeutische Ausübung von Psychoanalyse durch Nicht-Ärzte aus und beschloss, dass nurmehr Mediziner zur psychoanalytischen Ausbildung zugelassen werden durften. Das entsprach der Rechtslage (im Bundesstaat Kalifornien), nach der Tätigkeiten i. w. S., die den gesundheitlichen Zustand von Personen betrafen, nur von Personen mit entsprechender medizinischer Ausbildung ausgeübt werden durften. Bernfeld bekam daher auch einen rechtsförmigen Bescheid (im Nachlass), der ihm eine psychoanalytisch-psychotherapeutische Berufsausübung untersagte. Bernfeld konnte aber als Lehranalytiker arbeiten und tat dies mit großem Erfolg, sodass er es in San Francisco zu einigem Wohlstand brachte (Peter Paret brieflich an UH).

Darüber hinaus gab die APA bekannt, dass aus ihrer Sicht „in Europa ausgebildete Analytiker“ nicht befugt wären, „sich in den USA als Analytiker niederzulassen, solange sie nicht Mitglied einer lokalen amerikanischen Vereinigung“ seien, die ihrerseits über eine Anerkennung durch die APA verfüge (May 1982, S. 501). Als es unter Mitwirkung Bernfelds 1941 zur Gründung der San Francisco Psychoanalytic Society kam und diese von der APA anerkannt wurde, erhielt Bernfeld daher als Lehranalytiker folgerichtig lediglich den Status eines Ehrenmitglieds (ebd., S. 502f.; Hermanns 1992, S. 292).

5.4.1 Das „freie“ Institut (1949)

Bernfeld war nicht der einzige Psychoanalytiker, der aus Europa in die USA emigriert war, am Aufbau psychoanalytischer Institute mitwirkte und zugleich durch die Position der APA Einschränkungen hinnehmen musste. Er war auch nicht der einzige, der sich der Standespolitik der APA widersetzte (May 1982, S. 515). In seinem Fall kam dies vor allem darin zum Ausdruck, dass er selbst Gruppen von Schülern zusammenstellte, zu denen auch Nicht-Ärzte gehörten, und damit begann, sie als Lehranalytiker diese Schüler zu Psychoanalytikern auszubilden (Benveniste 1992).

Einschlägige Berichte über die Grundzüge dieser Ausbildung deuten darauf hin, dass Bernfeld 1949 in seinem Manuskript „Das ‚freie‘ Institut“ eine Form von institutionell verankerter Ausbildung beschrieb, die jenen Unterrichtsbemühungen entsprach, welche er außerhalb der Vorgaben der APA verfolgte. Im ersten Teil dieses Manuskripts skizziert Bernfeld dieses „freie“ Institut, das vor allem für die Auswahl der Lehrenden Verantwortung trägt, die ihrerseits in der Lage sein sollen, den Unterricht so zu gestalten, dass das Interesse der Studierenden an Psychoanalyse und am Erwerb psychoanalytischer Kompetenzen in umfassender Weise geweckt und gestärkt wird. Studierenden wird dabei ein hohes Maß an Selbstverantwortung zugemutet, sich mit Lehrenden über den Fortgang des Ausbildungsprozesses zu beraten; zugleich solle aber auch ein klar strukturiertes Lehrangebot bereitgestellt werden. Im zweiten Teil des Manuskripts beschreibt Bernfeld das „nicht so freie“ Institut“, das sich durch das Bemühen auszeichnen sollte, möglichst viele Vorzüge des „freien Instituts“ zu bewahren, Studierenden aber zugleich die Möglichkeit eröffnen sollte, den Ausbildungsvorgaben der APA zu entsprechen.

Vergleicht man dieses Manuskript, das Bernfeld als 56-jähriger verfasste, mit seinen Jugendschriften, so fällt auf, dass Bernfeld nun die nachkommende Generation und das ihr innewohnende Potenzial weit weniger idealisiert oder mythisch überhöht (Adam 1992). Zwar ist er nach wie vor davon überzeugt, dass ein zu hohes Maß an Bürokratisierung und Gängelung der Entwicklung, dem Lernen und der Kreativität der nachfolgenden Generation entgegensteht, doch versucht er dies nun mit den Aufgaben in Balance zu bringen, die die ältere Generation – hier in Gestalt der lehrenden Psychoanalytiker – in strukturierender Weise den Jüngeren gegenüber wahrzunehmen haben.

5.4.2 Über die psychoanalytische Ausbildung (1952)

Etwa fünf Monate vor seinem Tod äußerte sich Bernfeld nochmals zum Thema der psychoanalytischen Ausbildung. Als es innerhalb der APA zu einem Anwachsen der Konflikte um die zunehmende Reglementierung der psychoanalytischen Ausbildung kam und zugleich die Kritik an der Qualität der Ausbildung wuchs (May 1982, S. 508f.), hielt Bernfeld im November 1952 seinen letzten Vortrag. Vor der San Francisco Psychoanalytic Society sprach er über die Frage, wie Psychoanalyse gelehrt werden sollte, und verband dies mit einer heftigen Kritik am bestehenden Ausbildungssystem. In Verbindung mit Hinweisen auf seine jahrzehntelangen Lehrerfahrungen, die er in Europa und Amerika gesammelt hatte, und unter Einbeziehung eines biografischen Rückblicks auf den Beginn seiner Ausbildung in Wien vertrat er die These, dass die bestehende Form der Ausbildung „einige der wertvollsten Grundzüge der Psychoanalyse“ verzerre und „deren Weiterentwicklung als Wissenschaft und als Werkzeug, mit dessen Hilfe man Verhaltensweisen ändern kann“, verhindere. In diesem Zusammenhang nahm er auf die Geschichte der Institutionalisierung der psychoanalytischen Ausbildung innerhalb der IPV Bezug (Schröter 2002, 2004), kritisierte die Ausbildungsinstitute und die dort vertretene Überzeugung, wie Psychoanalyse gelehrt werden könnte und gelehrt werden sollte, und spezifizierte seine Bedenken an den Themen der Lehranalyse und dem bestehenden Modus der Auswahl von Ausbildungskandidaten. Ganz Psychoanalytiker und damit Erforscher unbewusster Prozesse, versuchte er zu deuten, wie es zur Etablierung und Aufrechterhaltung des bestehenden Ausbildungssystems kam und welche Folgen diese Form der Institutionalisierung für die Ausbildungskandidaten nach sich zieht. In Verbindung damit skizzierte er einige seiner alternativen Vorstellungen, die jenen konzeptionellen Ideen entsprachen, die Bernfeld 1949 in seinem Manuskript über das „freie Institut“ festgehalten hatte.

Bernfelds Stiefsohn Peter Paret (Historiker in Stanford und zuletzt in Princeton) teilte mit (1992, S. 28), dass Bernfelds Vortragsmanuskript von Bernice Engle, einer Sozialarbeiterin, und ihm selbst in eine druckreife Fassung gebracht und nach einer nochmaligen Bearbeitung durch Rudolf Ekstein 1962 erstmals im *Psychoanalytic Quarterly* unter dem Titel „On Psychoanalytic Training“ in englischer Sprache publiziert wurde. Zuvor war seine Veröffentlichung von „zwei der bedeutendsten psychoanalytischen Zeitschriften“ mit dem Hinweis

abgelehnt worden, es sei „unpolitisch“ und „unrealistisch“ (ebd.), beides wohl im verbands- bzw. berufsständischen Sinne gemeint.

6. Bernfeld als kritischer Rezensent

Die in diesem Band abgedruckten Rezensionen Bernfelds zeigen ihn in besonderer Weise als kritischen und streitlustigen Intellektuellen mit weitem Aufmerksamkeitshorizont, dezidiertem wissenschaftlichen Anspruchsniveau und scharfem Urteilsvermögen.

Publikationen, die von ihm besonders positiv beurteilt werden, sind zum einen natürlich solche, die aus dem psychoanalytisch-pädagogischen Umfeld stammen und dort eine Thematik verfolgen, die Berührung mit seinen eigenen Interessenschwerpunkten aufweisen, etwa Chatwicks Überlegungen zur Psychologie des Erziehers oder Mengs Abhandlung über die psychischen Wirkungen der Strafe). Es können aber auch Arbeiten aus ganz anderen Zusammenhängen sein, die seine Wertschätzung finden, wenn sie sich durch eine originelle These, eine innovative Vorgehensweise oder eine möglichst nüchterne, sachliche, nicht-moralisierende Betrachtungsweise auszeichnen. William Sterns Buch über *Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern* etwa stelle eine Möglichkeit in Aussicht, die geistige Leistungsfähigkeit der Schüler unabhängig von Schulkenntnissen und Schulleistungen zu erheben. Denn die Kritik an der Schule seiner Zeit lief ja u. a. auch darauf hinaus, dass diese Institution durch ihre autoritären Strukturen die eigentlichen geistigen Leistungspotenziale vieler Schüler nicht zur Entfaltung kommen lasse. *Gesellschaft und Schule* von Ludwig Erik Tesar, das einen frühen Versuch einer „Soziologie der Schule“ darstellt und dabei vor allem nach den divergierenden Interessen der verschiedenen beteiligten Gruppen fragt (der Bürokratie, der Lehrer, der politischen Parteien, der Eltern aus unterschiedlichen Schichten) und die sich daraus ergebenden Dynamiken untersucht, findet seine Zustimmung: Die soziologisch-psychologischen Kapitel dieses Buches gehörten „zum lesenswertesten, das in den letzten Jahren zum Thema Gesellschaft und Schule geäußert wurde“. Den Bericht eines russischen Schulratspräsidenten, in dem dieser darlegt, dass in Russland die Schülerelbstregierung allgemein durchgeführt sei, nimmt Bernfeld zum Anlass, alle halbherzigen, beschwichtigenden Alibi-Veranstaltungen der Schülermitverwaltung, die letztlich doch nur einen „erkünstelten, ausgefüllten Selbstregierungschein“ erzeugen, entschieden zurückzuweisen.

Andere Besprechungen (Revesz, Weimer) nutzt Bernfeld dazu, der konventionellen schulpädagogischen Literatur die Engstirnigkeit ihrer Perspektive und die mangelhafte wissenschaftliche Fundierung ihrer Aussagen zum Vorwurf zu machen. Dieser Vorwurf trifft in gewissem Sinne auch Paul Häberlin, den Bernfeld zu den „philosophischen Pädagogen“ rechnet. An dessen Buch *Das Ziel der Erziehung* moniert er vor allem, dass dort bei der Konstruktion des „Gewissenserlebnisses“ als eines Widerstreits zwischen den Idealen der „selbstsüchtigen Besonderheit“ und der „übersubjektiven Einheit“ Freuds Lehre vom Widerstreit der psychischen Instanzen „Ich“ und „Es“ zu wenig Tribut gezollt werde.

Bisweilen ist es auch so, dass Bernfeld mit seinen Besprechungen das Interesse auf Texte von Autoren richtet, mit deren Ansicht er eigentlich überhaupt nicht übereinstimmt, die er aber dennoch für bedeutsam hält, weil sich dort bestimmte Positionen in verdichteter, exemplarischer Form finden oder weil dort bestimmte Materialien präsentiert werden, die ihm geeignet erscheinen, seine eigenen Thesen zu belegen, so etwa in dem Buch *Reifezeit und sexuelle Aufklärung* von Otto Seeling. Diese schlichte Sammlung von Schülerinnenfragen und die sich darin ausdrückende „Alp von Unwissenheit“, die er auf das „systematische Lügen, Ausweichen, Vertrösten“ der Erwachsenen zurückführt, ist für Bernfeld so erschütternd, dass er mit Nachdruck eine offene, ehrliche, unbefangene Thematisierung der sexuellen Fragen im Umgang mit den Jugendlichen einfordert.

Eine eigene Rubrik stellen jene Rezensionen dar, in denen sich Bernfeld kritisch mit Autoren aus den konkurrierenden tiefenpsychologischen Lagern auseinandersetzt. Hier ist sein Tonfall oftmals besonders scharf, „bissig“, ja bisweilen auch sarkastisch. Adlers Vortrag „Die Erziehung zum Mut“ „zerpflückt“ Bernfeld regelrecht. Er hält ihm eine unwissenschaftliche Vermischung von psychologischen Tatsachenaussagen mit moralisch-ethischen Wertungen vor und zugleich eine populistische und effekthascherische Simplifizierung komplexer Zusammenhänge. Wenn Vertreter der Individualpsychologie es gewagt hatten, Kritik an bestimmten Theoriestücken der Psychoanalyse zu üben, ist Bernfeld zur Stelle, um die Frevler in die Schranken zu weisen. So etwa Fritz Künkel, der unter dem Titel *Kritik der Triebe* eine „Untersuchung über die kategorialen Grundlagen der Individualpsychologie und der Psychoanalyse“ vorgelegt hatte und dabei zu dem Ergebnis kam, dass Freuds Libidotheorie falsch sei. Ihm wirft Bernfeld grundlegende Missverständnisse hinsichtlich zentraler Freud'scher Konzepte vor. Ähnlich ergeht es auch C.G. Jung, der in

seinem Buch *Die Analytische Psychologie und die Erziehung* die Psychoanalyse ebenfalls massiv angegriffen und ihr vorgeworfen hatte, sie sehe „nichts als Sexualität und zerze jede Schönheit und jeden Wert in den Schlamm der perversen Phantasie herunter“ (Zitat Bernfeld). Ihm wirft Bernfeld wegen seiner moralisch-ästhetischen Empörung einerseits „Selbstgefälligkeit“ und einen Mangel an wissenschaftlicher Gesinnung vor, andererseits aber auch eine grobe Verzerrung der Freud'schen Thesen.

7. Siegfried Bernfeld – ein Klassiker?

Wissenschaften und Künste trachten danach, sich auf Klassiker zu berufen; denn der Klassiker steht für orientierende bzw. verbindliche Maßstäbe für die jeweilige Theorie und Praxis des betreffenden Gebietes. Er hat z.B. Grundlegendes zum Selbstverständnis des betreffenden Gebietes geleistet oder ein Standardwerk vorgelegt oder ein wichtiges Problem auf eine noch nicht überholte Weise formuliert oder gar gelöst. Klassiker sind eine „unentbehrliche [Text-]Gattung“ (Tenorth 2003). Was „klassisch“ oder das „Klassische“ ist, sein sollte, sein müsste, schwankt zwischen undeutlich und offensichtlich. Die Nachwelt befindet darüber, ob eine Person oder ein Werk als „Klassiker“ gelten soll. Klassiker wird man in einer Tradition.

7.1 Bernfeld als Klassiker der Pädagogik?

Bernfeld zu einem Klassiker der Pädagogik zu erheben, erscheint zunächst aus dem Selbstverständnis Bernfelds *in paedagogicis* heraus als abwegig: Wissenschaftler wollte er sein und nicht „Pädagoge“ oder gar, wie er despektierlich im *Sisyphos* schreibt, „Pädagogiker“; wo er sich in die Erziehungspraxis einbrachte – nur einmal in seinem Leben, im Wiener Kinderheim Baumgarten 1919/20 –, da geschah dies eher organisierend, leitend, reflektierend; ansonsten war er selbst nicht in akute Erziehungsprobleme einzelner Kinder involviert, die konkrete Organisation von Gruppenprozessen verantwortete vor allem Willi Hoffer.

Im Falle der Frage, ob und warum Bernfeld gleichwohl unter die Klassiker zu rechnen sei, hilft eine Umfrage weiter, an der sich im Jahre 1999 ca.180 Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft beteiligt haben, darunter 82 ProfessorInnen

(Horn/Ritzi 2003). Auf die Frage „Welches waren die pädagogisch wichtigsten Bücher des 20. Jahrhunderts?“ sollten „die pädagogisch wichtigsten, wirkungsmächtigsten, anregendsten, interessantesten, gelehrtesten“ genannt werden, ggf. auch solche, die nur für einen begrenzten Zeitraum Wirkung hatten, oder solche, die aus anderen Disziplinen stammten; bis zu zehn Nennungen waren möglich (ebd., S. 18). Auf Rangplatz 1 mit der mit Abstand häufigsten Nennung (42) landete bei dieser Umfrage Bernfeld mit seinem *Sisyphos*, gefolgt von Dewey (*Demokratie und Erziehung*, 34), Litt (*Führen oder Wachsenlassen*, 30), Nohl (*Die Pädagogische Bewegung*) und Roth (*Begabung und Lernen*, je 27) sowie Ellen Key (*Das Jahrhundert des Kindes*, 26). Neills Bestseller *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* kam nur auf 21 Nennungen, gleichauf mit Freires *Pädagogik der Unterdrückten*. Für Dudek (2003) kann Rangplatz 1 in dieser Umfrage als Indiz dafür gelten, dass Bernfeld vom „pädagogischen Establishment“, von der „Zunft“ zum Klassiker erhoben wurde.

Über den Aussagewert dieser Platzierungen kann man nur Vermutungen anstellen. Offensichtlich aber hat sich hier ein Generationswechsel ausgewirkt: Die ältere Generation orientierte sich im Umfeld der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, für die mittlere und jüngere, die der Kritischen Theorie und der sich etablierenden sozialwissenschaftlichen Pädagogik zuneigte, war der *Sisyphos* der Bezugstext schlechthin. Wenn also Bernfeld neuerdings zu den „Klassikern der Pädagogik“ (Niemeyer/Naumann 2006) bzw. zu denen der Sozialpädagogik (Niemeyer 2010a) gerechnet wird, dann beschränkt sich dies im Wesentlichen auf eine Vergegenwärtigung des *Sisyphos* und die Argumentationsfigur des „sozialen Orts“ (für die Entstehung von Neurosen bzw. dissozialem Verhalten).

Bernfelds Status als „Klassiker“ ergibt sich am ehesten aus der Wirkungsgeschichte des *Sisyphos*. Eine Neuauflage erschien auf Anregung von Alexander Mitscherlich 1967 in der Reihe „Theorie“ bei Suhrkamp (im Zusammenhang mit einer geplanten Bernfeld-Werkausgabe, die nicht zustande kam) und erlebte bis 2010 elf Nachdrucke mit insgesamt ca. 50.000 Exemplaren. Das Buch wurde durch die Verbindung von Psychoanalyse und Marxismus zum Bestseller, genauer: durch die Verbindung einer Kritischen Theorie des Subjekts mit einer Kritischen Theorie der Gesellschaft (Bilstein 2011). Bernfeld hatte eine Argumentationsfigur formuliert, die in der deutschen Erziehungswissenschaft der 1960er und 70er Jahre für den Übergang vom „pädagogischen Bezug“ zur („materialistischen“) Sozialisationstheorie grundlegend wurde (Tillmann 2010). Das erklärt im

Ergebnis der oben genannten Umfrage vermutlich auch den hohen Stellenwert von Adorno und Mollenhauer (Niemeyer 2010b). Bernfelds *eigentlicher* Diskussionsbeitrag zu den Grenzen der Erziehung wurde ausgeblendet, und so avancierte Bernfeld in der Pädagogik/Erziehungswissenschaft für viele ausgerechnet mit diesem Text zum Klassiker, der die herkömmliche pädagogische Praxis hinsichtlich ihrer Ziele und Wirkungen als illusionär und die Erziehungswissenschaft als theoretisch defizitär erwiesen hatte. Der *Sisyphos* ist offensichtlich ein Beispiel für die Gleichzeitigkeit von Problemsensibilisierung und Randständigkeit (Fatke 1993).

7.2. Bernfeld als Klassiker der Psychoanalytischen Pädagogik?

Bernfeld hat im *Sisyphos* eine Denkfigur zum nötigen und möglichen Begründungszusammenhang von Erziehungswissenschaft, Psychoanalyse und Marxismus entwickelt, aber nicht systematisch durchgeführt. Infolgedessen blieb auch in diesem Buch das Verhältnis von Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft systematisch ungeklärt, und der Ertrag der Psychoanalyse sowohl für die Erziehungstheorie als auch für die praktische Pädagogik wird von Bernfeld (auf den letzten) überaus skeptisch beurteilt. Dies gilt für die Pädagogik im Ganzen, weil das Erziehungsgeschehen, das sie reflektiert, sich nicht aus seinen sozio-kulturellen und vor allem seinen politisch-ökonomischen Vorgaben und Bedingungen zu lösen vermag. Deshalb nannte Wittels den skeptischen Bernfeld einen „Antipädagogen“, Freud nannte ihn „nihilistisch“.

Die Gründe für Bernfelds Skepsis liegen aber auch sowohl in den disziplinären Unterschieden von Psychoanalyse, Psychologie und Erziehungswissenschaft begründet als auch in deren jeweiligem Entwicklungsstand in den 1920er und 30er Jahren. Bernfeld hält u. a. folgende Gesichtspunkte fest: Es sei zu beachten, dass sich Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft als Theorien („Rationalisierung“) von Praxen nicht synchron mit ihren jeweiligen Praxen („Techniken“) entwickeln, sodass ein unmittelbarer Ertrag der Psychoanalyse für die Erziehungspraxis immer nur von Fall zu Fall ein Abwägungs-, aber kein Anwendungsproblem darstellt. Wenn das Verhältnis von Psychoanalyse zur Pädagogik als eine verändernde Einwirkung verstanden werde, könne die Psychoanalyse dann die Ziele oder die Methoden der Pädagogik verändern? Beides ist nicht der Fall: Zum einen sei Erziehung wesentlich „eine soziale Tatsache“, zum andern

bedeute Psychoanalyse retrospektives Deuten, Pädagogik hingegen zukunftsgerichtetes Handeln. Gleichwohl habe die Psychoanalyse die Entwicklungs- und Kinderpsychologie bereichert, aber daraus folge zunächst einmal als Ertrag vor allem der „neue“ (wie man damals sagte) „psychoanalytische Erzieher“ (bzw. Lehrer). Aber in der pädagogisch-psychoanalytischen Grundproblematik des pädagogischen Handelns – „Gewähren oder Versagen“, Vermeidung von Neurosen, „Komplexen“, Verdrängungen, Hilfe bei Sublimierungen usw. – helfe dem Erzieher/Lehrer dieses Wissen nicht unmittelbar weiter. Anna Freud schrieb später (1965/1980, S. 2125):

„Was die Analytiker zu bieten hatten, waren Mahnungen, Warnungen, Einsichten, bestenfalls Ratschläge. [...] Für den Analytiker eröffnete jeder einzelne Fund, in pädagogisches Denken und Handeln umgesetzt, eine neue Hoffnung auf Neurosenverhütung. Für die pädagogische Welt blieb es enttäuschend, daß die neue psychoanalytische Erziehungslehre nicht vollkommener war als die ihr zugrunde liegende Theorie, mit der sie Schritt halten mußte, nämlich lückenhaft, unsystematisch und in fortwährender Veränderung begriffen.“

Psychoanalytische Pädagogik, schrieb Bernfeld 1934, sei vornehmlich die Betrachtung der Erziehungspraxis und -prozesse aus psychoanalytischer Sicht: die Interaktionen von Erzieher/Lehrer und Kind/Schüler; Abläufe, Störungen, Hemmungen von Affekten; Liebes- als Übertragungsfähigkeit; Erziehung mit/ohne Zwang; Sexualität usw. Das hat die Pädagogik zweifellos bereichert, den Umgang mit Kindern und Jugendlichen verändert und der Erziehungswissenschaft – wie der *Sisyphos* zeigt – eine wichtige Dimension ihrer theoretischen Selbstbegründung hinzugefügt. Aber was den *Analytikern* vorschwebte, schrieb Anna Freud (1965/1980, S. 2124), nämlich aus den „Rückschlüssen auf Kindererlebnisse“ eine „psychoanalytische Erziehung“ zu begründen – diese Hoffnung wurde enttäuscht. Erfolgreich war die Psychoanalyse hingegen bei der Durchsetzung eines neuen Verständnisses der Trieb- und Affektstrukturen in der (frühen) Kindheit und einer Revision der Erziehung in diesem Bereich (ebd., S. 2127f.).

Erfolgreich war auch eine Psychoanalytische Pädagogik, wie sie Bernfeld in Ansätzen skizzierte und wie er sie am Beispiel der Affektregulierung, Übertragung, (Selbst-)Disziplinierung usw. 1919/20 im Kinderheim Baumgarten umgesetzt hatte (Barth 2010, bes. S. 155–177). Zeitgleich wurden neben den Anfängen der Kinderanalyse (Anna Freud, Melanie Klein, Hermine Hug-Hellmuth u. a.) Fragestellungen

der Psychoanalytischen Pädagogik auf unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfeldern konkret angegangen (durch Pfister, Aichhorn, Zulliger, Häberlin, Hoffer, Federn u. a. m., später Redl, Bettelheim, Ekstein; vgl. Roellenbleck 1931; Rehm 1968; Albrecht 1977; P. W. Müller 1993; Fatke/Scarbath 1995; Kaufhold 2001; vorzügliche Überblicke und Bibliografien: Hirblinger 2001).

Die Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik war in den 1920er Jahren in vollem Gange, besonders durch die seit 1927 erscheinende *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik* mit Beobachtungsmaterial und Analysen, woran sich ja auch Bernfeld beteiligte und für die Schneider im ersten Jahrgang einen ordnenden Rahmen vorschlug (Schneider 1927). Diese Entwicklung wurde durch den Nationalsozialismus in Österreich und Deutschland jäh unterbrochen. Neben Baumgarten wurde die Burlingham-Rosenfeld-Schule für Jahrzehnte vergessen (Bittner/Göppel 2001; Heller 2001; Dudek 2012a, S. 220f.). Nach 1945 ging der wohl wirkungsvollste Impuls einer Neuausrichtung von Horst-Eberhard Richter durch Beziehungsanalysen im Rahmen einer psychoanalytischen Familienforschung aus (*Eltern, Kind und Neurose. Die Rolle des Kindes in der Familie*, zuerst 1963, seither 33 Auflagen mit ca. 400.000 Exemplaren: ein Bestseller und Klassiker).

Eine Pionierrolle hat Bernfeld ganz gewiss auf dem Gebiet der psychoanalytisch angeleiteten Schulpädagogik inne, wenngleich seine gruppenpädagogischen Ansätze noch einer differenzierteren Würdigung vor dem Hintergrund aktueller Gruppentheorien harren. Im *Sisyphos* und in den jetzt erstmals veröffentlichten Texten in diesem Band rückte er die psychoanalytisch relevanten Dimensionen der Erzieher- und Lehrerpersönlichkeit sowie deren Bedeutung für pädagogische Prozesse in den Blick. Das ist zugespitzt wieder aufgenommen worden von Brück (1978), in einem breiteren Kontext der Schulpädagogik von Fürstenau (1964), Wellendorf (1973), Singer (1974), Hirblinger (2001), Göppel et al. (2010) und M. Datler (2012).

Heute liegen gut strukturierte Einführungen in die Psychoanalytische Pädagogik vor (z. B. Füchtner 1979; Muck/Trescher 1993), und die Bandbreite der aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive bearbeiteten Themen, wie sie z. B. in dem seit 1989 erscheinenden *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* nachzulesen sind (Büttner et al. 2012), ist durchaus beachtlich. Innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft konstituierte sich eine Kommission Psychoanalytische Pädagogik (Datler et al. 1994), sodass sich – abgesehen von der mangelnden Repräsentanz dieses Fachgebietes an den Universitäten (Schrammel/Wininger 2009; Wininger 2011) – doch ein

Forum für seine Weiterentwicklung konstituieren konnte. Dort wurden auch immer wieder grundsätzliche Diskussionen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik und Psychoanalyse geführt, die freilich nicht zu einer verbindlichen disziplinären Matrix einer Psychoanalytischen Pädagogik geführt haben; eine Zielvorstellung, die wohl auch schon deshalb illusionär bleiben muss, weil beide Bereiche, die hier aufeinander bezogen werden sollen, in sich selbst heterogen und kontrovers sind (Göppel et al. 1985; Datler 1995; Bittner 2010). Im Jahr 1993 gab es im *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 5 – anlässlich des 100. Geburtstags von Siegfried Bernfeld – sogar ein Schwerpunktthema „Die neue Diskussion um Siegfried Bernfeld“.

Bernfeld hat auch in den 1970er Jahren in der Debatte über Psychoanalyse und Marxismus bzw. über Analytische Sozialpsychologie den Status eines Vordenkers eingenommen, wie der wiederholte Abdruck seiner einschlägigen Abhandlungen belegt (Psychoanalyse und Marxismus 1970; Gente 1970; Dahmer 1973/1982; Dahmer 1980). Er bleibt bis heute in zahlreichen Diskursen der Jugendforschung und Sozialpädagogik ein großer Anreger, ein Pionier (Fatke/Scarbath 1995; Hirblinger 2001), besonders mit Argumentationsfiguren wie dem „sozialen Ort“ und der „Tantalus-Situation“ bei der genetischen Betrachtung von Dissozialität.

In pädagogisch-praktischer Hinsicht muss August Aichhorns *Verwahrloste Jugend* von 1925 als „Klassiker“ gelten (neben Karl Wilkers *Lindenhof* von 1921). Ihre Ansätze können – wie Bernfelds Baumgarten – aber auch weitgehend aus der Reformpädagogik erklärt werden. Am Ende seiner Abhandlung von 1926/27 „Die Psychoanalyse in der Erziehungswissenschaft“ entwarf Bernfeld ein (nicht nur zur damaligen Zeit) schier unerfüllbares Programm (in diesem Band; vgl. Fatke 1992, S. 383f.), und auch Bernfelds Anregungen im *Sisyphos* müssen bis heute als unerfüllt gelten (Bittner/Ertle 1979, S. 975). Dies sollte Veranlassung sein, uns vor dem Bild eines „Sankt Bernfeld“ zu hüten und durchaus in seinem Sinne kritisch danach zu fragen, was denn – analog zum „Irrtum Pestalozzis“ – der „Irrtum Bernfelds“ gewesen sein könnte (Göppel 1993).

Aber auch positive Bilanzen sind möglich, wie man sie etwa bei Burkhard Müller (1987, 1993) oder Reinhard Fatke (1992) findet, der im Anschluss an eine kritische Auseinandersetzung zu folgendem Fazit kommt:

„Was bleibt (und das ist allemal mehr, als die meisten von Bernfelds Zeitgenossen, die ebenfalls auf diesem Gebiet tätig waren, geboten haben), sind die innovativen – der wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklung z. T.

weit vorauseilenden – Ansichten, Anregungen und kritischen Analysen auf den Gebieten der Kinderpsychoanalyse, der Jugendkulturtheorie und Jugendforschung, der Schulkritik als Institutionenkritik, der sozialistischen und zionistischen Erziehungsprogrammatik und der (modern gesprochen) Sozialisationstheorie“ (ebd., S. 384).

Am ehesten ist Bernfeld also als ein Lehrer des kritisch-pädagogischen Sehens und Denkens als Klassiker zu sehen.

Literatur

Abkürzungen

IZP Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse
JPP Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik
ZpP Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

- o. V. (1933): Chronik. ZpP 7, S. 355f.
- o. V. (1934): Psychoanalytische Pädagogik im Jahre 1934. ZpP 8, S. 403–407.
- o. V. (1935): Die psychoanalytische Pädagogik im Jahre 1935. ZpP 9, S. 423–433.
- o. V. (1937): Revision der Psychoanalytischen Pädagogik. Bericht über die II. Vierländertagung, Budapest, 15.–17.5.1937. ZpP 11, S. 147–149. (Die dort erwähnten Beiträge von Steff Bornstein-Windholz, Dorothy Burlingham (s. u.) und Alice Bálint sind mit Ausnahme desjenigen von Anna Freud im Jg. 1937 der ZpP abgedruckt.)
- Adam, E. (1992): Siegfried Bernfeld und die Reformpädagogik. Eine kritische Rezeptionsgeschichte. In: Fallend/Reichmayr 1992, S. 91–105.
- Adler, A. (1911/2007): Zur Kritik der Freud'schen Sexualtheorie der Nervosität. In: Persönlichkeit und neurotische Entwicklung. Frühe Schriften (1904–1912). Alfred-Adler-Studienausgabe, Band 1, hg. von A. Bruder-Bezzel. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht), S. 161–180.
- Adler, A. (1913–1937/2009): Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung (1913–1937). Alfred-Adler-Studienausgabe, Band 4, hg. von W. Datler, J. Gstach & M. Wininger. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht).
- Adler, A. (1927/2007): Menschenkenntnis. Alfred-Adler-Studienausgabe, Band 5, hg. von J. Rüedi. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht).
- Adler, A. (1931/2010): Individualpsychologie und Psychoanalyse. In: Persönlichkeitstheorie, Psychopathologie, Psychotherapie (1913–1937). Alfred-Adler-Studienausgabe, Band 3, hg. von G. Eife. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht), S. 482–496.
- Aichhorn, A. (1925/2005): Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Leipzig 1925. 11., unveränderte Aufl. Bern / Stuttgart (Huber) 2005.

- Aichhorn, Th. (2004): Bericht über die psychoanalytisch-pädagogische Ausbildung im Rahmen der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung bis 1938. *Luzifer-Amor* 34, S. 7–34.
- Aichhorn, Th. (Hg.) (2012): Anna Freud/ August Aichhorn. „Die Psychoanalyse kann nur dort gedeihen, wo Freiheit des Gedankens herrscht“. Briefwechsel 1921–1949. Frankfurt/M. (Brandes & Apsel).
- Albrecht, H. (1977): Zur Geschichte der tiefenpsychologisch/ psychoanalytisch orientieren Pädagogik. In: Pflüger 1977, S. 8–18.
- Barth, D. (2010): Kinderheim Baumgarten. Siegfried Bernfelds „Versuch mit neuer Erziehung“ aus psychoanalytischer und soziologischer Sicht. Gießen (Psychosozial-Verlag).
- Barth, D. (2012): Nachwort zu: Siegfried Bernfeld: Sozialpädagogik. Werke, Bd. 4, hg. von Ulrich Herrmann und Daniel Barth. Gießen (Psychosozial-Verlag), S. 475–519.
- Benveniste, D. (1992): Siegfried Bernfeld in San Francisco. Ein Gespräch mit Nathan Adler. In: Fallend/Reichmayr 1992, S. 300–315.
- Bernfeld, S. (1921/2012): Kinderheim Baumgarten – Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In: Band 4 dieser Werkausgabe. Gießen (Psychosozial-Verlag), S. 9–154.
- Bernfeld, S. (1929/2012): Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. In: Band 4 dieser Werkausgabe. Gießen (Psychosozial-Verlag), S. 255–272.
- Bernfeld, S. (1931/2012): Die Tantalus-Situation. Bemerkungen zum „kriminellen Über-Ich“. In: Band 4 dieser Werkausgabe. Gießen (Psychosozial-Verlag), S. 303–321.
- Bernfeld, S. (1932): Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus. In: Oestreich, P. (Hg.): Das Kleinkind, seine Not und seine Erziehung. Vorträge vom Kongress für Kleinkind-Erziehung. 1.–5. Oktober 1932 im Neuen Rathaus zu Berlin-Schöneberg. Jena (Zwing), S. 142–153.
- Bilstein, J. (2011): Psychoanalyse und Pädagogik: Kritische Theorie des Subjekts und Antiautoritäre Erziehung. Die Wiederaneignung der Psychoanalytischen Pädagogik in pädagogischen Diskursen der späten 1960er- und frühen 1970er-Jahre. In: Baader, M. S. & Herrmann, U. (Hg.): 68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Weinheim/München (Juventa), S. 217–231.
- Bittner, G. (2010): Eisbär und Walfisch – Historisch-systematische Anmerkungen zum Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik. In: Bittner, G. et al. (Hg.): Allgemeine Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog. Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Bd. 1. Opladen (Budrich), S. 23–39.
- Bittner, G. & Ertle, Chr. (1979): Ist die Psychoanalytische Pädagogik verschwunden? *Psyche* 33, S. 973–975. (Zu H. Füchtner: Psychoanalytische Pädagogik. Über das Verschwinden einer Wissenschaft und die Folgen. *Psyche* 32 [1978], S. 193–210.)

- Bittner, G. & Ertle, Chr. (Hg.) (1985): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Würzburg (Königshausen & Neumann).
- Bittner, G. & Göppel, R. (2001): Die Burlingham-Rosenfeld-Schule – ein Versuch progressiver Schulerziehung im psychoanalytischen Milieu Wiens. In: Zwiauer/Eichelberger 2001, S. 17–68.
- Bittner, G. & Rehm, W. (Hg.) (1964): Psychoanalyse und Erziehung. Ausgewählte Beiträge aus der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“. Bern/Stuttgart (Huber).
- Bornstein-Windholz, S. (1937): Missverständnisse in der psychoanalytischen Pädagogik. ZpP 11, S. 81–90.
- Brück, H. (1978): Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers. Reinbek (Rowohlt).
- Bühler, Chr. v. (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Zur Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts. Weinheim (Deutscher Studienverlag).
- Burlingham, D. (1937): Probleme des psychoanalytischen Erziehers. ZpP 11, S. 91–97.
- Büttner, Ch.; Datler, W. & Finger-Trescher, U. (2012): Das Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik wird 20. Oder: Das Jahrbuch als Ort des Nachdenkens über psychoanalytisch-pädagogisches Können. JPP 20, S. 9–33.
- Dahmer, H. (1973/1982): Libido und Gesellschaft. Studien über Freud und die Freudsche Linke. Frankfurt/M. (Suhrkamp).
- Dahmer, H. (Hg.) (1980): Analytische Sozialpsychologie. 2 Bde. Frankfurt/M. (Suhrkamp).
- Datler, M. (2012): Die Macht der Emotion im Unterricht. Eine psychoanalytisch-pädagogische Studie. Gießen (Psychosozial-Verlag).
- Datler, W. (1995): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. Zugleich ein Beitrag zur Diskussion um das Verhältnis zwischen Psychotherapie und Pädagogik. Mainz (Grünwald).
- Datler, W.; Fatke, R. & Winterhager-Schmid, L. (1994): Zur Institutionalisierung der Psychoanalytischen Pädagogik in den 80er und 90er Jahren: Die Einrichtung der Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. JPP 6, S. 132–161.
- Datler, W.; Gstach, J. & Wininger, M. (Hg.) (2009): Alfred-Adler-Studienausgabe, Band 4: Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung (1913–1937). Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht).
- Deutsch, H. (1927): Bericht über das „Lehrinstitut der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung“. IZP 19, S. 266–268.
- DPG (Deutsche Psychoanalytische Gesellschaft) (Hg.) (1930): Zehn Jahre Berliner Psychoanalytisches Institut. Wien (Internationaler Psychoanalytischer Verlag).

- Dudek, P. (1990): Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich. Opladen (Westdeutscher Verlag).
- Dudek, P. (1999): Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- Dudek, P. (2003): Siegfried Bernfeld. In: Tenorth, H.-E. (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 2. München (Beck), S. 169–182.
- Dudek, P. (2011): „... eine Probe seiner Gedankenklarheit und Rhetorik“ Siegfried Bernfelds Intermezzo in Braunschweig. In: Keiner, E. & Horn, K.-P. (Hg.): Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie. Bad Heilbrunn (Klinkhardt), S. 351–368.
- Dudek, P. (2012a): „Er war halt genialer als die anderen“. Biografische Annäherungen an Siegfried Bernfeld. Gießen (Psychosozial-Verlag).
- Dudek, P. (2012b): „Liebevoller Züchtigung“. Ein Missbrauch der Autorität im Namen der Reformpädagogik. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- Erich, Th. (1992): Siegfried Bernfeld in Berlin. Eine Arbeitschronik. In: Fallend/Reichmayr 1992, S. 163–180.
- Erich, Th. (1993): Siegfried Bernfeld, ein früher Vertreter der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Kaufhold 1993b, S. 94–102.
- Ertle, Chr. (1985): Erzieherische Fragen aus der Sicht der Psychoanalyse von Freud bis zur „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ (1926–1937). In: Bittner/Ertle 1985, S. 11–29.
- Fallend, K. (1995): Sonderlinge – Träumer – Sensitive. Psychoanalyse auf dem Weg zur Institution und Profession. Protokolle der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung und biographische Studien. Veröff. d. Ludwig-Boltzmann-Instituts für Geschichte und Gesellschaft, Bd. 26. Wien (Jugend & Volk).
- Fallend, K. & Reichmayr, J. (Hg.) (1992): Siegfried Bernfeld oder Die Grenzen der Psychoanalyse. Materialien zu Leben und Werk. Basel (Stroemfeld/Nexus).
- Fatke, R. (1992): Siegfried Bernfeld und die Psychoanalytische Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 29, Beiheft, S. 380–384. (Der dort von Fatke erwähnte Aufsatz von Bernfeld „Die Psychoanalyse in der Erziehungswissenschaft“ [1926/27] aus dem Tübinger Bernfeld-Archiv jetzt abgedruckt in diesem Band.)
- Fatke, R. (1993): „Rationalisierung der Erziehung“? Kritische Anmerkungen zu Siegfried Bernfelds Programm einer „Psychoanalytischen Pädagogik“. JPP 5, S. 78–94. (Zu dem dort zitierten unveröff. Aufsatz von Bernfeld s. Fatke 1992).
- Fatke, R. & Scarbath, H. (Hg.) (1995): Pioniere psychoanalytischer Pädagogik. Frankfurt/M. (Lang).
- Freud, A. (1954/1980): Psychoanalyse und Erziehung. Jetzt in: Die Schriften der Anna Freud. Bd. V, München (Kindler), S. 1311–1320.
- Freud, A. (1965/1980): Die psychoanalytische Psychologie der Kindheit und ihre Quellen. In: Freud, A.: Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung.

- Engl. 1965, dt. 1968. Jetzt in: Die Schriften der Anna Freud. Bd. VIII. München (Kindler) 1980, S. 2123ff.
- Freud, S. (1912/1975): Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung. Ergänzungsband der Studienausgabe. Frankfurt/M. (Fischer), S. 169–180.
- Freud, S. (1917/1975): Trauer und Melancholie. Studienausgabe Bd. 3. Frankfurt/M. (Fischer), S. 193–212.
- Freud, S. (1926/1975): Die Frage der Laienanalyse. Unterredungen mit einem Unparteiischen. Ergänzungsband der Studienausgabe. Frankfurt/M. (Fischer), S. 271–349.
- Freud, S. (1928/2000): Brief vom 13.5.1928 an Sándor Ferenczi. In: Sigmund Freud – Sándor Ferenczi: Briefwechsel. Bd. III/2: 1925–1933. Hg. von E. Falzeder & E. Brabant unter Mitarbeit von P. Giampieri-Deutsch. Wien (Böhlau), S. 179.
- Freud, S. (1931/1975): Über weibliche Sexualität. Studienausgabe Bd. 5. Frankfurt/M. (Fischer), S. 273–292.
- Füchtner, H. (1979): Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik. Frankfurt/M. (Campus).
- Fürstenau, P. (1964): Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Fürstenau, P. (1979): Zur Theorie analytischer Praxis. Stuttgart (Klett-Cotta), S. 186–200.
- Gente, H.-P. (Hg.) (1970): Marxismus – Psychoanalyse – Sexpol. Bd. 1. Frankfurt/M. (Fischer).
- Göppel, R. (1993): Sankt Bernfeld? Anmerkungen zum Siegfried-Bernfeld-Gedächtnisjahr 1992. JPP 5, S. 124–145.
- Göppel, R.; Fröhlich, V. & Uhl, B. (1985): Psychoanalyse und Pädagogik – ein Miteinander, Gegeneinander oder Durcheinander zweier Disziplinen? In: Bittner/Ertle 1985, S. 167–186.
- Göppel, R.; Hirblinger, A.; Hirblinger, H. & Würker, A. (2010): Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur. Leverkusen/Opladen (Budrich).
- Habermas, T. (2001): Eine nicht ganz zufällige Begegnung. Kurt Lewins Feldtheorie und Siegfried Bernfelds Psychoanalyse im Berlin der späten 20er Jahre. Zeitschrift für Psychologie 209, S. 416–431.
- Handlbauer, B. (2002): Die Freud-Adler-Kontroverse. Gießen (Psychosozial-Verlag).
- Hartnacke, W. (1926): Organische Schulgestaltung. Gedanken über Schulorganisation im Lichte der neueren Begabtenforschung. Radebeul-Dresden (Kupky & Dietze).
- Heller, P. (2001): Über die Burlingham-Rosenfeld-Schule im Wien der späten 20er und frühen 30er Jahre. In: Zwiauer/Eichelberger (2001), S. 69–100.
- Hermanns, L. M. (1992): Der „komplizierte Fall San Francisco“ oder „Psychoanalyse ist hier eine Laiensache“. Siegfried Bernfelds Brief an Anna Freud aus dem Jahre 1937. In: Fallend/Reichmayr 1992, S. 290–298.

- Herrmann, U. & Bühler, Chr. v. (1990): Bibliographie der Schriften Siegfried Bernfelds. In: Fallend/Reichmayr 1992, S. 328–360.
- Hirblinger, H. (2001): Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik der Schule. Würzburg (Königshausen & Neumann).
- Hörster, R. & Müller, B. (Hg.) (1992): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds. Neuwied/Berlin (Luchterhand).
- Hoffer, W. (1938): Bericht über den Ausbildungsgang für Pädagogen am Lehrinstitut der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. In: Aichhorn 2004, S. 29–32.
- Horn, K.-P. & Ritzi, Chr. (Hg.) (2003): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. Hohengehren (Schneider).
- Kaufhold, R. (1993a): Zur Geschichte und Aktualität der Psychoanalytischen Pädagogik – Fragen an Rudolf Ekstein und Paul Federn. In: Kaufhold 1993b, S. 9–19.
- Kaufhold, R. (Hg.) (1993b): Pioniere der Psychoanalytischen Pädagogik: Bruno Bettelheim, Rudolf Ekstein, Ernst Federn und Siegfried Bernfeld. psycho-sozial (1)16, Nr. 53.
- Kaufhold, R. (2001): Bettelheim, Ekstein, Federn: Impulse für die psychoanalytisch-pädagogische Bewegung. Gießen (Psychosozial-Verlag).
- Kaufhold, R. (2008): Psychoanalytiker, Zionist, Pädagoge. Vor 55 Jahren starb Siegfried Bernfeld. Die Tribüne 47, S. 178–188.
- Kloocke, R. & Mühlleitner, E. (2004): Lehren oder lernen. Siegfried Bernfeld und die „Pädagogische Arbeitsgemeinschaft“ am BPI. Luzifer-Amor (34)17, S. 35–58.
- Korrespondenz der Internationalen Psychoanalytischen Gesellschaft. Berichte in: IZP 14 (1928), S. 282–296, 424–440, 563–572; 15 (1929), S. 362–380; 16 (1930), S. 525–548; 17 (1931), S. 283–310, 419–440; 18 (1932), S. 133–144, 412–428; 19 (1933), S. 239–299, 636–639.
- Lamszus, W. (1948): Pädagogische Dilettanten, oder geborene Erzieher? Kulturrevolution durch Lehrerauslese. Hamburg (Hamburger Kulturverlag).
- Leupold-Löwenthal, H. (1984): Zur Geschichte der „Frage der Laienanalyse“. Psyche 38, S. 97–120.
- Lohmann, I. (2003): Siegfried Bernfeld: Sisyphe oder die Grenzen der Erziehung. Der geheime Zweifel der Pädagogik. In: Horn, K.-P. & Ritzi, Chr. (Hg.): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. Hohengehren (Schneider), S. 51–63.
- Lund, D. (1918): Über die Ursachen der Jugendasozialität. Kriminalpsychologische und soziale Untersuchungen mit Einschluss von Familienforschungen in Schweden. Diss. Univ. Upsala.
- Marseille, W. (1932): Berliner Brief. ZpP 7, S. 89f.
- May, U. (1982): Psychoanalyse in den USA. In: Eicke, D. (Hg.): Kindlers Psychologie des 20. Jahrhunderts: Tiefenpsychologie. Bd. 2: Neue Wege der

- Psychoanalyse – Psychoanalyse der Gesellschaft – Die psychoanalytische Bewegung. Weinheim/Basel (Beltz), S. 482–527.
- Muck, M. & Trescher, H.-G. (Hg.) (1993): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz (M. Grünewald), 3. Auflage Gießen (Psychosozial-Verlag) 2001.
- Mühlleitner, E. & Reichmayr, J. (2003): Die „Wiener“ Psychoanalyse im Exil. *Luzifer-Amor* (34)16, S. 70–105.
- Müller, B. (1987): Siegfried Bernfeld. *Die Deutsche Schule* 79, S. 70–78.
- Müller, B. (1993): Bernfelds Beitrag zur Psychoanalytischen Pädagogik: Multidisziplinär – nicht unsystematisch. *JPP* 5, S. 114–123.
- Müller, P.W. (1993): Kinderseele zwischen Analyse und Erziehung. Zur Auseinandersetzung der Psychoanalyse mit der Pädagogik. Zürich (Pro Juventute).
- Neidhardt, W. (1977): Kinder, Lehrer und Konflikte. Vom psychoanalytischen Verstehen zum pädagogischen Handeln. Weinheim/München (Juventa).
- Niemeyer, Chr. (2010a): Siegfried Bernfeld. In: Niemeyer, Chr.: *Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft.* Weinheim/München (Juventa), S. 192–211.
- Niemeyer, Chr. (2010b): Klaus Mollenhauer. In: Niemeyer, Chr.: *Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft.* Weinheim/München (Juventa), S. 212–251.
- Niemeyer, Chr. & Naumann, M. (2006): Siegfried Bernfeld (1892–1953). Vom Außenseiter zum Idol des Mainstream. In: Dollinger, B. (Hg.): *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft.* Wiesbaden (VS-Verlag), S. 265–286.
- Paret, P. (1992): Sisyphos und sein Autor. In: Fallend/Reichmayr 1992, S. 15–29.
- Pflüger, P. M. (Hg.) (1977): *Tiefenpsychologie und Pädagogik. Über die emotionalen Grundlagen des Erziehens.* Stuttgart (Klett).
- Psychoanalyse und Marxismus. *Dokumente einer Kontroverse* (1970). Frankfurt/M. (Fischer).
- Rehm, W. (1968): *Die psychoanalytische Erziehungslehre. Anfänge und Entwicklung.* München (Piper).
- Reichmayr, J. (1992): Rückkehr nach Wien (1932–1934). In: Fallend/Reichmayr 1992, S. 203–221.
- Reichmayr, J. & Fallend, K. (1992): Wanderschaft und Emigration. In: Fallend/Reichmayr 1992, S. 264–287.
- Reyer, J. (2003): *Eugenik und Pädagogik. Erziehungswissenschaft in einer eugenisierten Gesellschaft.* Weinheim/München (Juventa).
- Richter, H.-E. (1963): *Eltern, Kind, Neurose. Psychoanalyse der kindlichen Rolle.* Zuerst Stuttgart (Klett), zuletzt Reinbek (Rowohlt) 33. Auflage 2010.
- Rodenwaldt, E. (1940): *Allgemeine Rassenbiologie des Menschen.* In: Just, G. (Hg.): *Handbuch der Erbbiologie des Menschen. Bd. I: Die Grundlagen der Erbbiologie des Menschen.* Berlin (Springer), S. 645–677.