

Burkhard Müller

Multiperspektivität als Aufgabe Psychoanalytischer Pädagogik.

Zur Aktualität Siegfried Bernfelds

Heute die Aktualität des vor 100 Jahren geborenen Bernfeld zu beschwören, klingt verwegen. Er, der von seinen Zeitgenossen, sowohl aus der Zunft der Pädagogen wie der Psychoanalytiker, weitgehend links liegen gelassen wurde, hatte seine aktuelle Stunde zur Zeit der Studentenbewegung. Kurz nach einer Neuauflage des Sisyphos (Bernfeld 1925) brachten zwei ihrer Wortführer den größten Teil seiner Schriften heraus unter dem programmatischen Titel „Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse“. Ein Titel freilich, der weit mehr der damaligen Aktualität als Bernfelds Denken geschuldet war.

Von dieser Rezeptionswelle scheint das Bild Bernfelds in den einschlägigen Fachwelten nach wie vor geprägt. Er ist derjenige, der „als Polemik und Gegenposition zur herrschenden geisteswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft“ (Thiersch 1978, 69) die „Aporien der bürgerlichen Pädagogik“ schonungslos aufgedeckt hat; der, gemeinsam mit anderen marxistischen Pädagogen der Weimarer Zeit (Marzahn [1971] nennt ihn in einem Atemzug mit Hoernle und Kanitz), Erziehung konsequent als „Erziehung zum Klassenkampf“ (vgl. Marzahn 1971, 40) verstanden habe; womit er zum Kronzeugen derer ernannt ist, die in pädagogischer oder sozialpädagogischer, aber auch therapeutischer Tätigkeit überhaupt eine fruchtlose Sache sehen, es sei denn, sie würden zum Teil und Mittel der sozialen Bewegungen, die zum radikalen Umsturz der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse antreten.

Weder die Radikalkritik der „bürgerlichen Pädagogik“ noch die „Erziehung zum Klassenkampf“ lockt heute noch irgendeinen Hund hinter dem Ofen hervor. Bernfelds auf dieser Rezeption (vor allem des Sisyphos) beruhende Kritik ist, wie Dudek schreibt, längst verspielt: Er wurde „zum willkommenen Stichwortgeber für die Kritik an der gesellschaftspolitischen Blindheit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ degradiert (Dudek 1991, 2).

Im psychoanalytischen Lager ist Bernfeld kaum höher geschätzt. Allenfalls seine Psychologie des Säuglings (1929), neben dem Sisyphos die einzige Schrift von ihm, die je ins Amerikanische übertragen wurde, sichert ihm hier ein bescheidenes Plätzchen; in Zukunft vielleicht auch

noch die mit Susanne Cassierer-Bernfeld zusammengetragenen „Bausteine der Freud-Biographik“, die schon der große Freud-Biograph Jones ausgebeutet hat, ohne den Bernfelds sonderlich Ehre widerfahren zu lassen (vgl. Grubrich-Simitis 1988, 38 ff.). Vielleicht werden daneben noch Bernfelds Beiträge zur Theorie der Adoleszenz erwähnt. Aber auch hier wird er eher als Vorläufer und nicht Klassiker (wie etwa Anna Freud) einer Psychoanalyse des Jugendalters gehandelt; ebenso in der Psychoanalytischen Pädagogik, wenn man seine Rolle etwa mit der Anna Freuds oder August Aichhorns vergleicht.

Selbst als reformpädagogischer Theoretiker und Praktiker, als der er unter den Etiketten „sozialistische Kollektiverziehung“ bzw. „antiautoritäre Erziehung“ damals rezipiert wurde, konnte seine Wirkung mit der eines Makarenko einerseits oder eines Neill andererseits niemals konkurrieren; vielleicht eben deshalb, weil weder das eine noch das andere Etikett so richtig paßte.

Als Klassiker der Jugendforschung ist Bernfeld vielleicht am wenigsten entdeckt. Seine Dissertation „Über den Begriff der Jugend“ (1915) ist noch nicht einmal publiziert; von Büchern wie „Das jüdische Volk und seine Jugend“ (1919) oder „Vom Gemeinschaftsleben der Jugend“ (1922) sind meist nur Auszüge bekannt. Seine Tagebuchstudie „Trieb und Tradition im Jugendalter“, die es an Bedeutung, aber eben nicht an Resonanz, mit Charlotte Bühlers Arbeiten durchaus aufnehmen kann, ist nur als (längst wieder vergriffener) Reprint (1978) zugänglich. Zinnecker bezeichnet den letztgenannten Text in seiner Vorbemerkung als einen frühen Versuch, „kulturanthropologische, sozialgeschichtliche und psychoanalytische Deutungen der Jugendsituation füreinander fruchtbar zu machen“. Darin liegt vielleicht wirklich eine Erklärung für die Schwerfälligkeit der Bernfeld-Rezeption in allen genannten Bereichen, ebenso wie die Begründung für seinen unabweisbaren Rang. Zinnecker nennt ihn einen frühen Vertreter einer „ethnomethodologisch“ orientierten Jugendforschung (ebd.) zu Recht, sofern damit gemeint ist, daß die Rekonstruktion der subjektiven Perspektiven Jugendlicher bei Bernfeld als sozialwissenschaftliche Forschungsaufgabe konzipiert wird. Zinnecker hat vermutlich recht, wenn er die Tatsache, daß Bernfelds Meisterwerk „Trieb und Tradition im Jugendalter“ bei der Rezeption der 68er Bewegung „vergessen wurde“, so erklärt; „Möglicherweise waren vor 10 Jahren weder Studentenbewegung noch offizielle Jugendforschung bereit, die Bedeutung der persönlichen literarischen Zeugnisse von Jugendlichen für die Erschließung deren Lebenswelt angemessen zu würdigen“ (ebd.).

Bernfelds Fähigkeit, sehr unterschiedliche Perspektiven füreinander fruchtbar zu machen, ohne sie zu vermischen — postmodern geredet, die verschiedenen „Diskurse“ je für sich gelten zu lassen, aber wechselseitig

sagbar und sichtbar zu machen —, diese Fähigkeit macht offenkundig auch seinen wohlwollenden Rezipienten zu schaffen. Thiersch beispielsweise zieht Bernfelds Verbindung marxistischer und psychoanalytischer Perspektiven und sein gleichzeitiges scheinbar „positivistisches“ Insistieren auf nicht wertender Wissenschaftlichkeit folgendermaßen zusammen:

„Bernfeld war, dem neuzeitlichen Wissenschaftsglauben folgend, selbstverständlich davon ausgegangen, daß Psychoanalyse und Marxismus ‚objektiv‘ seien, d.h. jenseits von Meinung und historischer Relativität intersubjektiv verbindlich.“ (1978, 92)

Diese Sicht verkennt, daß Bernfelds gleichzeitiges Beharren auf wissenschaftlicher Objektivität, orthodoxer psychoanalytischer Sicht und Marxens Kritik der politischen Ökonomie ihn keineswegs zu einem besonders sturen Freudo-Marxisten macht, gerade weil er der Vermischung der Perspektiven (z.B. in seiner Auseinandersetzung mit Wilhelm Reich, vgl. 1974, II 153 ff.) entschieden entgegentritt.

Richtiger ist hier sicher Gottschalchs Ansicht, daß Bernfeld es gerade vermieden habe, „psychologisch-soziologisch gemischte Begriffe zu konstruieren“ (wie es Freudo-Marxisten taten oder auch Fromm mit seinem Begriff des „Sozialcharakters“, Gottschalch 1991, 2 f.).

„Bernfeld war vielmehr ein sorgfältiger und umsichtiger Vorläufer der ‚komplementaristischen Methode‘, die von der Interdependenz der psychologischen und soziologischen Daten ausgeht, und sie in getrennten Diskursen untersucht, wobei sich erweist, daß diese einander komplementär sind (Verweis auf Devereux, B.M.)“ (ebd., 2).

Die im folgenden zu entwickelnde These ist, daß Bernfelds Aktualität gerade auch für die Psychoanalytische Pädagogik eben darin besteht, unterschiedliche Erkenntnisperspektiven einzunehmen und aufeinander zu beziehen, ohne sie zu vermischen. Dabei scheint mir die Kraft seines Denkens erst dann angemessen rekonstruierbar, wenn beachtet wird: Bernfeld beschränkt sich nicht auf das komplementäre Verhältnis psychologischer und soziologischer Daten und Konstrukte, sondern bezieht diese auf die Subjekte und ihre Handlungsperspektive. Und auch hier trennt er die Diskurse, so daß die Sprache der Wissenschaft ebenso zum Zuge kommt wie die Sprache der untersuchten Subjekte, insbesondere der Jugend, aber auch der Pädagogen.

Schematisch kann man diese Multiperspektivität Bernfelds auf zwei großen Achsen ordnen. Die eine nenne ich, in Anlehnung an Bernfelds Ausdrucksweise, „Achse der Tatbestände“. Sofern es dabei um im weiten Sinne erziehungsrelevante Tatbestände geht, also um das gesellschaftlich gestaltete Generationenverhältnis einerseits und die psychischen Bedingungen menschlicher Entwicklung andererseits, unterscheidet Bernfeld diese Tatbestände in solche der Wissenschaft von den „Erziehungstatsachen“ und von den „Entwicklungstatsachen“ (vgl. Sisy-

phos, 49 ff.). Hier bilden ihm das Werk von Marx und Freud „Grundpfeiler einer künftigen neuen Erziehungswissenschaft“ (Sisyphos, 66).

Von dieser Achse der Tatbestände ist die Achse der „Tätigkeiten“ bzw. des „Eigenlebens“ oder „Eigenschaffens“, wie des „Gemeinschaftslebens“ vor allem der Jugend zu trennen. Bernfeld formuliert solche Begriffe in seinem Forschungsprogramm (III 116 ff.), um im Sinne eines Wynekenschen Begriffs von „Jugendkultur“ die Perspektive Jugendlicher als handelnder Subjekte zu erfassen. Natürlich ist diese Subjektperspektive auch für Bernfeld nicht unmittelbar zugänglich, sondern nur mit Hilfe eines angemessenen sozialwissenschaftlichen Instrumentariums. Bernfeld insistiert aber in seinem Entwurf dieses Instrumentariums eben darauf, daß Jugend nicht nur im Blick auf ihre Bedingtheit durch gesellschaftliche Verhältnisse erforscht werde, sondern „die Rolle der Jugend als Produzentin mit allen ihren gesellschaftlichen Ausstrahlungen“ (1974, III, 122) und ebenso das „Naturleben der Jugend“, was bedeutet: „Das weite Gebiet von Einrichtungen, die von den Jugendlichen für sich selbst geschaffen sind ... das ganze Leben der Jugend, soweit es keinen Zusammenhang mit dem der Erwachsenen“ (ebd., 127) hat.

Auf diese Perspektive der Eigentätigkeit legt Bernfeld allerdings auch Wert im Blick auf das pädagogische Handeln. Dies kann leicht übersehen werden, sofern Bernfeld ja zunächst den Größenwahn der „pädagogischen Ideologie“ kritisiert, ihren Mangel an „Tatbestandsgesinnung“ (Sisyphos, 13), welcher die Pädagogik zu der Illusion verführe, Erziehungstatsachen seien das (nur das), was sie selbst als pädagogisches Handeln zu organisieren vermag, statt die dieses Handeln bedingenden Kräfte zu analysieren. Zum anderen kritisiert Bernfeld die Einseitigkeit des Blickes auf das, was Pädagogen tun, statt primär auf das zu achten, „was die Kinder taten“ (1974, I 120). Diese doppelte Begrenzung der Bedeutung einer pädagogischen Handlungsperspektive heißt aber keinesfalls, daß diese selbst irrelevant und nur Nachvollzug, sei es gesellschaftlicher Verhältnisse, sei es jugendlichen Wollens sein könne. Dann wäre pädagogische Wissenschaft in der Tat nur desillusionierende Aufklärung über pädagogische Ohnmacht.

In bezug auf die zweite Begrenzung, durch die jugendliche Eigentätigkeit, sagt Bernfeld: „Die Antinomie zwischen dem berechtigten Willen des Kindes und dem berechtigten Willen des Lehrers löst keine Pädagogik auf, vielmehr besteht sie in dieser Antinomie.“ (1974, I 139) In der anderen Richtung, der gesellschaftlichen Abhängigkeit, ist Bernfelds Metapher der pädagogische Gärtner, der nicht so tun darf,

„als machte er die Gräser wachsen und die Blumen blau und rot, die Äpfel reif, und kennt das wahre Bild des beschaulichen Mannes nicht, der all jenes auch tut, aber nebenbei, nicht damit die Pflanzen wachsen, sondern damit sie ein bißchen leichter

wachsen und ein klein wenig mehr, wie es ihm gefiele, der aber wesentlich weiß: was sie brauchen ist Regen, Luft und Erde, und wenn er die nicht schaffen kann, bleibt ihm nur bange Sorge oder Hoffen“ (ebd., 120).

Bernfeld leugnet also die Notwendigkeit einer bewußten pädagogischen Handlungsperspektive keineswegs. Er verlangt nur vom Pädagogen, er müsse „wahrhaft frei sein von der üblichen Überschätzung seines Wertes, die zur fundamentalen Verachtung des kindlichen Zustandes führt“ (ebd., 127).

Die These also ist, Bernfelds Aktualität bestehe eben in seiner Fähigkeit, diese vier Perspektiven (die des pädagogisch Handelnden, der jugendlichen Eigentätigkeit, der Gesellschaftsanalyse und der Psychoanalyse) aufeinander zu beziehen, ohne sie zu vermischen. Man kann sich dabei vorstellen, daß die polaren Gesichtspunkte der beiden Achsen so aufeinander bezogen werden, daß die Gestalt einer Raute entsteht. So kann man z.B. „Trieb und Tradition im Jugendalter“ nicht nur von der Frage her lesen, welches Material Tagebücher Jugendlicher im Lichte psychoanalytischer Theorie ergeben, sondern auch, was sich für eine psychoanalytische Theorie des Jugendalters ergibt, wenn man sie von der Selbstthematizierung Jugendlicher her aufzieht. Oder man kann, wie im Sisyphos entwickelt, fragen, wie sich die pädagogische *Handlungsperspektive* erschließt, wenn man sie vom Blick auf ihre gesellschaftlichen und ihre psychodynamischen *Funktionen* her beleuchtet.

Im folgenden geht es mir um die These, daß sich im Achten auf solchen Perspektivenwechsel auch das Verständnis für Bernfelds Psychoanalytische Pädagogik erschließt. Ich beschränke mich dabei darauf, diese Multiperspektivität Psychoanalytischer Pädagogik anhand des Begriffs „sozialer Ort“ bzw. „sozialer Ort der Neurose“ zu erläutern. Es handelt sich insofern um Schlüsselbegriffe für Bernfelds Denken, als sie im Schnittpunkt der skizzierten Perspektiven angesiedelt sind. Sie vermitteln sowohl den psychoanalytischen mit dem soziologischen „Blick“ als auch die wissenschaftliche Haltung der „Tatbestandsgesinnung“ mit der praktischen und wertenden Beteiligung, z.B. als Pädagoge/in, und diese mit der Handlungsperspektive der Adressaten.

Bernfeld diskutiert unter dem Begriff sozialer Ort (der Neurose) das, was man in der Psychoanalyse „Realitätsprinzip“ nennt. Genauer, es geht um „einen Teil dessen“ (vgl. II, 210). Bernfeld thematisiert hier nicht Metapsychologie, nicht die Bedeutung des Realitätsprinzips für die Ontogenese — in Wechselwirkung zum Lust- und zum Nirwanaprinzip (vgl. Freud, Jenseits des Lustprinzips). Sozialer Ort ist vielmehr Bernfelds Begriff dafür, daß menschliches Handeln, insbesondere auch pädagogisches und psychoanalytisches, immer schon von einem Realitätsbezug ausgeht, der seinerseits sozial determiniert ist.

Kurz die psychoanalytische Theorie dazu: Loch weist zu Recht darauf hin, daß Freud das Realitätsprinzip als Parameter auch der Arzt-Patient-Beziehung geltend gemacht habe, also als „gemeinsames Bezugssystem“ etwa für das therapeutische Ziel unterstellt habe, Patienten davon zu überzeugen, daß „ein Leben nach dem Lustprinzip“ undurchführbar sei (vgl. Freud, Wege der psychoanalytischen Therapie, StA XI, 241; vgl. Loch 1972, 165 f.). Demnach ist es erst von einer als gemeinsam unterstellten Alltagsrealität her möglich, von einer Überdeterminierung dieser Realität (z.B. durch neurotische Strukturen) zu reden und erst von da aus sinnvoll, mit Freud zu sagen, daß die Analyse „dem Ich des Kranken die Freiheit schaffen soll, sich so oder anders zu entscheiden“ (zit. bei Loch 1972, 166).

Der Begriff des sozialen Ortes, der ja die Verschiedenheit der sozialen Realitäten betont, widerspricht dem nicht, sondern stellt zunächst nur klar, daß Psychoanalyse „theoretisch dem sozialen Ort gegenüber neutral“ sei, unbeschadet praktischer Abhängigkeiten von der außeranalytischen Einsichtsfähigkeit bzw. Standortgebundenheit des Analytikers (vgl. Bernfeld 1974 II, 215).

Freud meinte in diesem Zusammenhang:

„Denn ich habe Leuten helfen können, mit denen mich keinerlei Gemeinsamkeit der Rasse, Erziehung, sozialen Stellung und Weltanschauung verband, ohne sie in ihrer Eigenart zu stören.“ (Wege der psychoanalytischen Therapie, StA XI, 246)

Bernfeld akzeptiert Freuds Faustformen der „tendenzlosen Analyse“, wonach die psychoanalytische „Erziehung zur Realität“ nicht Anpassung an bestimmte Normen heißen darf. Die Beachtung des sozialen Ortes hat hier nur die negative Bedeutung, eben diese „Neutralität“ zu sichern. „Welcher Realität er angepaßt sei, bleibt dem Patienten überlassen“ (Bernfeld 1974 II, 215).

Eine ähnliche abgrenzende Präzisierung liefert auch die Rede vom „sozialen Ort der Neurose“. Auch Freud hat zwischen sozialem und neurotischem Leiden, Leiden an der Wirklichkeit und Leiden an der falschen Wirklichkeit klar unterschieden. So wenn er seine Überzeugung ausspricht, daß Psychoanalytiker keine Gesundheitsfanatiker sein dürfen und „reales, unabstellbares Leiden“ nicht wegtherapieren könnten, ja akzeptieren müßten, „daß die Notwendigkeit von einem Menschen auch fordern kann, daß er seine Gesundheit zum Opfer bringe“ (Vorlesungen StA I, 371). Bernfeld baut diesen Gedanken nur aus, wenn er sagt, daß die „Schwere“ der Neurose vom sozialen Ort abhängt (II, 211), d.h. in einem Lebenskontext tolerabel oder sogar sozial erwünscht sein kann, was im anderen als pathologisch gesehen werde. Streng genommen kann so erst der pragmatische Gesichtspunkt der eingeschränkten „Arbeits-, Genuß- und Lebensfähigkeit“ (Bernfeld 1974 III,

102) darüber entscheiden, ob eine psychische Struktur im neurotischen Sinne vorliegt.

Bernfeld dekliniert diesen Gedanken etwa in seiner Interpretation von Kollontais „Wege der Liebe“ (Zur Psychologie der „Sittenlosigkeit“ der Jugend 1974 III, 96 ff.) durch, worin vier Generationen von Frauen im Umbruch der russischen Gesellschaft portraitiert werden: die Urgroßmutter, die Ehepflichten über die Liebe stellt, die Großmutter, die ihre Ehe der „großen Liebe“ opfert, die Mutter, die Revolutionärin wird und zwei Männer gleichzeitig liebt, den einen idealisierend-zärtlich, den anderen sinnlich; schließlich die nach-revolutionäre Tochter, die ihre Mutter, Lenin und die Arbeit liebt, aber für Liebe zu Männern keine Zeit hat, sondern nur mit ihnen schläft. Es wäre sehr reizvoll, an diesem kleinen Text nachzuzeichnen, was bei Bernfeld Multiperspektivität heißt: wie er zeigt, daß aus psychoanalytischer Perspektive bei all diesen Frauen eine neurotische Struktur vermutet werden kann, gleichwohl aber sie alle in der Perspektive ihres jeweiligen sozialen Ortes betrachtet arbeits- und liebesfähig, also *nicht* „krank“ sind (vgl. 1974 III, 102 ff.). Ebenso wäre zu zeigen, daß der Gesichtspunkt des „sozialen Ortes“ bei Bernfeld eben nicht die Betrachtung aus der Perspektive einer als eindeutig unterstellten Alltagsrealität oder von einem „Klassenstandpunkt“ aus meint, sondern in sich selbst multiperspektivisch ist. Es ist der Blick von den gesellschaftlichen Verhältnissen her, die Liebes- und Lebensentscheidungen der einzelnen tolerieren oder deklassierend sanktionieren; es ist aber auch der Blick aus der jeweiligen Perspektive dieser Frauen, die sich in wechselseitiger Bewertung als Mütter und Töchter akzeptieren oder auch als „zügellos, sittenlos, verderbt, rückständig, reaktionär, überholt“ (vgl. 1974 III, 99) interpretieren, jedenfalls *nicht neutral sein können*. Herauszuarbeiten wäre, daß für Bernfeld ein prinzipieller, also nicht nur subjektiv erfahrbarer Unterschied besteht, ob solche Liebeswege von Handelnden bzw. direkt Betroffenen im Sinne eines „Hier lebe ich, ich kann nicht anders“ erfahren oder ob sie von außen, vom wissenschaftlichen Standpunkt aus, am jeweiligen sozialen Ort betrachtet werden. Ich kann das hier nicht vertiefen, weil ich mich auf die Bedeutung des Begriffs „sozialer Ort“ für das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik beschränken will. Bernfelds Verständnis von Psychoanalytischer Pädagogik stützt sich wesentlich auf diesen Begriff, weil daran die Differenz einer psychoanalytischen und einer pädagogischen Perspektive hängt, die eben nicht zu vermischen, sondern komplementär aufeinander zu beziehen Bernfelds Anliegen ist.

Die prinzipielle Differenz ist für Bernfeld die Unmöglichkeit der Pädagogik zur analytischen Neutralität gegenüber dem sozialen Ort. „In der pädagogischen Realität gibt es den Toleranzstandpunkt des formalen

Zieles nicht“ (1974 II, 217). Und so wird „Erziehung zur Realität“ unerbittlich „Erziehung zur heutigen sozialen Realität“, d.h. konservativ und affirmativ (vgl. ebd., 218). Bekanntlich ist der Streit heute noch nicht entschieden, ob nicht die prinzipielle Unfähigkeit der Pädagogik, „tendenzlos“, „ohne Wunsch“ zu sein (Bion zit. bei Körner 1990, Anm. 7) (genauer: die Unmöglichkeit, dies als Ideal ihrer Praxis zu vertreten, vgl. ebd., 136), die Klippe bilde, an der das Unternehmen einer Psychoanalytischen Pädagogik letztlich immer scheitern müsse (vgl. Körner 1990 und die im Jahrbuch 2 für Psychoanalytische Pädagogik dazu geführte Diskussion).

Nun kann man natürlich fragen, was eigentlich der Unterschied sei zwischen „Erziehung zur Realität“ und „Erziehung zur heutigen Realität“. Hat Bittner (1967) nicht Recht, wenn er sagt, daß gerade die pädagogische Unterstützung des „Wirklichkeitssinnes“ eben nicht auf platten Ersatz des Lustprinzips durch das Realitätsprinzip zielen dürfe, sondern auf ein „In-der-Schwebe-Halten“ von beidem — genau wie die Psychoanalyse! (vgl. Bittner 1967, 83, der sich hier auf Mitscherlich bezieht). Interessanterweise begründet Bittner dieses Plädoyer gegen die einseitige Erziehung zur heutigen Realität ganz „bernfeldisch“ — ohne direkt auf ihn zu verweisen. Nämlich damit, daß das psychodynamische Feld eben nicht nur von den Bedürfnissen des Individuums, sondern auch von der Valenz, dem „Aufforderungscharakter“ der Situation bestimmt sei (vgl. ebd., 82). Und er meint, daß sich einer Psychoanalytischen Pädagogik vor allem dann Perspektiven eröffnen, wenn man sich entschließen könnte, „die Valenz der Objekte in der psychoanalytischen Theorie der Realität stärker zu berücksichtigen“ (ebd.). Denn:

„Das Ich muß stark sein, um mit der Realität fertigzuwerden — doch gilt auch die Umkehrung: je reicher das *Realitätsangebot* und je verlockender und anziehender die Realität, desto mehr erstarkt das Ich.“ (ebd., 87)

Deshalb ist die erzieherische Aufgabe nicht nur die Realitätsanpassung, sondern vor allem: „... die Realität so umzugestalten, daß die geforderte Arbeit in einem neuen Zusammenhang Anziehungskraft und Aufforderungscharakter bekommt“ (ebd., 88).

Bernfeld hätte dieser Argumentation, wie noch zu zeigen ist, sofort zugestimmt (auch auf Winnicott wäre hier zu verweisen), so daß man fragen muß: Wo bleibt da der unerbittliche Zwang zur Anpassung an heutige Realität, wo der Mangel an Autonomie, der angeblich *Psychoanalytische* Pädagogik unmöglich macht? Widerspricht Bernfeld sich hier selbst? Ich denke, er widerspricht sich nicht, sondern fügt komplementäre Perspektiven zusammen. Denn die Unterbittlichkeit, die der Pädagogik die Freiheit zur Neutralität gegenüber den Lebensentscheidungen ihrer Adressaten nimmt, ist keine pädagogische Norm.

Bernfeld vertritt keine unerbittlich besserwisserische Bildungstheorie, die glaubt, vernünftig (sei es idealistisch, utilitaristisch, sozialistisch oder sonstwie) entscheiden zu können, was die für einen bestimmten Ort adäquaten Erziehungsziele seien. Unerbittlich sind vielmehr die Lebensbedingungen, die dem notwendigen pädagogischen Bemühen, der Realität am jeweiligen sozialen Ort jenen „Aufforderungscharakter“ zu geben, enge Grenzen setzen. Die Unerbittlichkeit liegt im Mangel an „Regen, Luft und Erde“. Die Pädagogik kann diesen Mangel übersehen, aber nicht seinen Wirkungen entgehen.

Bernfeld argumentiert hier nicht von den generellen gesellschaftlichen Zwängen aus, denen Erziehung unterworfen ist (wie im Sisyphos). Vielmehr zielt sein Argument auf einen bestimmten Typ von sozialem Ort, den er „Tantalus-Situation“ nennt (1974 II, 329 ff.). Er meint damit den Ort der sozialen Chancenlosigkeit, wie er ihn vor allem im Schicksal der deklassierten proletarischen Jugend und der im engeren Sinn sozialpädagogischen Klientel der Verwahrlosten etc. identifizierte (unzweifelhaft der klassische Ort der Psychoanalytischen Pädagogik). Der Begriff zielt dabei nicht auf die soziale Deprivation als solche, sondern auf eine Lebenslage, die, angesichts des sichtbaren Reichtums anderer, zum Verzicht auf normale, verständliche Wünsche zwingt, „die sich andere zu erfüllen gestatten“ (vgl. 1974 II, 340) — und die praktische mögliche Erfüllung dieser Wünsche mit allen Strafen sanktioniert. Zur Legende von Tantalus, den die Götter zur Strafe angesichts übervoller Tische hungern ließen, sagt Bernfeld:

„Ich möchte sie wörtlich nehmen und mir ihr symbolisch das Schicksal eines sehr großen Teils der heutigen Menschheit bezeichnen, der seine vitalen oralen Bedürfnisse sehr ungenügend befriedigen kann, während sein Nachbar keinerlei Entbehrungen zu erleiden hat.“ (ebd., 340)

Bernfelds Modellfall ist der als verwahrlost oder kriminell etikettierte Jugendliche, der keine Chance hat, seine zwar nicht bescheidenen, aber auch nicht unberechtigten Wünsche auf legale Weise zu erfüllen. Ihn nun zur Fähigkeit zu erziehen, seine Wünsche realitätstüchtig umzusetzen, müßte ehrlicher Weise heißen, ihn „zur Realität des Berufverbrechers zu erziehen, d.h. ihn sorgfältig zum Tresoreinbrecher zu schulen und zu erziehen und so den höchsten Aufstieg, den sein sozialer Ort — objektiv — gestattet, zu ermöglichen“ (1974 II, 217).

Was bedeutet der Gedanke, daß gerade diese Tantalus-Situation der systematische Ort für die *Psychoanalytische* Pädagogik sein soll? Dies setzt ja voraus, daß die Argumentation nicht nur auf das Einklagen sozialer Chancen hinausläuft, wozu die Psychoanalytische Pädagogik wenig beizutragen hätte. Tatsächlich will Bernfeld hier nicht darauf hinaus, daß es nur um ein Problem materieller Deprivation gehe. Er

entwickelt vielmehr von diesem Ausgangspunkt durchaus eine psychoanalytische Theorie der Verwahrlosung. Sie unterscheidet sich auf interessante Weise von der klassischen Auffassung Aichhorns, auf die Bernfeld selbst Bezug nimmt (vgl. ebd., 221 f.). Bernfeld stimmt Aichhorn darin zu, daß Neurose im Zusammenhang mit Verwahrlosung nur eine Nebenrolle spiele (ebd., 222), und er gesteht auch zu, daß Aichhorns Erklärung von Verwahrlosung als mangelhafte oder fehlende Ausbildung von Über-Ich-Strukturen einen bestimmten Typ treffe, (vgl. ebd., 221). Bernfelds theoretisches und praktisches Interesse aber gilt einem „anderen Typ“, der ihn vor allem deshalb beschäftigt, weil er in ihm, in zugespitzter Form, das Triebchicksal proletarischer Jugend überhaupt wiederfindet (vgl. ebd., 222 f. und Bernfelds Modell der proletarischen Adoleszenz [Über die einfache männliche Pubertät], 1974 II, 308 ff.). Nach Bernfeld ist dieser andere Typ des verwahrlosten Jugendlichen weder neurotisch noch fehlt ihm die normale ödipale Entwicklung. Alles wäre in Ordnung, wenn nicht die gleichwohl stattfindende Vagabundage und diverse Delikte zum eigentlichen Symptom, nämlich zu permanenten Konflikten mit Polizei, Jugendamt und Justiz führen würden. Eine wesentliche Ursache dieser Konflikte ist nach Bernfeld, daß unter jenen Lebensbedingungen sozialer Chancenlosigkeit einfach nicht genug Realangst entsteht, um Tantalus durch innere Ketten von seinen Missetaten abzuhalten. Mit neueren Untersuchungen zur Lebenswelt deklassierter Großstadtjugendlicher läßt sich diese These leicht belegen (vgl. z.B. Parker 1979). Mangelnde Realangst heißt schlicht, daß man sozusagen zu wenig zu verlieren hat und zugleich die „ideologischen Kräfte“, die Tantalus in Schach halten könnten, immer schwächer werden.

„Vor dem Verlust der Aufstiegschancen, der durch ein Delikt eintreten kann, vor allen ökonomischen und sozialen Folgen der Strafe, haben sie daher keine genügende Angst mehr. Sie werden weniger abgeschreckt, weil in ihrer Situation rechtschaffen zu sein real nicht lohnt; es bringt keine entsprechenden sozialen Kompensationen (...) Es scheint, daß ein Über-Ich von normaler Stärke allein, ohne die Realangsthemmungen, nicht ausreicht, um das Verhalten des Individuums am sozialen Ort der Tantalus-Situation in die Grenzen zu bannen, die am sozialen Ort des Gesetzgebers und Richters als sozial beurteilt werden.“ (1974 II, 343)

Man beachte, daß auch hier Verwahrlosung von komplementären Perspektiven aus erschlossen wird: der Jugendlichen selbst, des psychoanalytischen Pädagogen und des Richters. Man beachte auch, daß es sich beim sozialen Ort des Richters und dem sozialen Ort des Tantalus um Perspektiven handelt, die den pädagogischen Standort einklemmen können wie zwischen Baum und Borke. Und das genau ist die Unerbittlichkeit, von der oben die Rede war.

Bernfeld unterscheidet aber gleichwohl, sonst könnte nicht von

Psychoanalytischer Pädagogik die Rede sein, diese Tantalus-Situation als normales gesellschaftliches Schicksal von ihren zugespitzten Formen, die sich bis zu psychotischen Symptomaten steigern können (vgl. 1974 II, 223). Symptome dieses Typs entstehen nach Bernfeld vor allem dann, wenn die Konflikte im Jugendalter von einem Wiederaufleben entsprechender ödipaler Konflikte angeheizt werden. Bernfeld benutzt das Freudsche Modell von der zweizeitigen Sexualentwicklung und die These von der Reaktualisierung ödipaler Konflikte im Pubertätsalter, indem er auch hier den Gesichtspunkt des sozialen Ortes zur Geltung bringt. Auch das ödipale Drama unterscheidet sich durch den Unterschied des sozialen Ortes proletarischer Kindheit von dem gängigen Modell, das bürgerliche Lebensverhältnisse betrifft. Während der Kampfplatz des bürgerlichen Ödipusdramas, die „Affektstätte“, wie Bernfeld sagt, die Familie ist, ist die „Affektstätte“ des proletarischen Kindes auf die mehr oder weniger brutale Realität der Straße verlagert. Es lebt, anders als das bürgerliche Kind, den ödipalen Konflikt und seinen Untergang als Zwang, aber auch reale Möglichkeit zur Flucht nach außen. „Jenes vollzieht die Flucht ‚innerlich‘, dieses führt sie real aus“ (1974 II, 223). Dies ist zugleich der entscheidende Unterschied von Verwahrlosung dieses Typs zur neurotischen Reaktion bzw. zur „neurotischen Pubertät“ (vgl. 1974 III, 64 ff.).

„Nicht die Neigung zur Depression und Wut erstaunt uns, und auch deren Ausbruch bei minimalen, vom Verwahrlosten selbst als minimal gewerteten Anlässen ist nichts Unbekanntes. Es sind dies Übertragungen der Ödipussituation von oft klassischer Klarheit. Merkwürdig ist die Intensität des Zwanges zur realen Flucht. Der Unterschied zur Neurose liegt hier darin, daß die neurotische Reaktion voll in die Realität umgesetzt wird. Und hierfür darf man den sozialen Ort verantwortlich machen, an dem sich diese Reaktion abspielt. Zunächst kann der zehn-, zwölf-, vierzehn-jährige Junge dieses Milieu der Affektstätte entfliehen; er kann bettelnd, vagabundierend, Gelegenheitsarbeitend, stehend existieren. Hunger, Schlaf usw. befriedigen, während sein Alters- und Leidensgenosse im bürgerlichen Milieu dies aller Regel nach nicht kann. Er verliert auch nichts im Heim, im Elternhause, wenn er die Liebe verloren hat: keine Nahrungs- und Kleidungsprämien, keine geliebten Phantasieplätze, kein Eigentum, Spielzeug, Bücher, keine geliebten Erzieher. Die Ich-Trieb-Bindungen, die sublimierten Bindungen, die Ich-Ziele und Hoffnungen, all das bindet das bürgerliche Kind an die Affektstätte, all das verlore es bei einer Flucht, während das proletarische Kind nur direktere libidinöse Befriedigung im Heim findet; sind sie in Frage gestellt, so ist tatsächlich Scheune und Straße nicht schlechter.“ (1974 II, 222 f.)

Offenkundig ist nun, daß dieses Erklärungsmodell der Verwahrlosungssymptomatik zu einem ganz anderen Konzept von Psychoanalytischer Pädagogik führen muß als das klassische, Aichhornsche. Aichhorn versteht sie als „Nacherziehung“, meint aber damit einen nur therapeutisch konzeptualisierbaren Prozeß (vgl. Müller 1991, 82 ff.) der nachträglichen Einpflanzung eines Über-Ichs, dessen alles entscheidendes

Vehikel die „positive Übertragung“ zwischen Erzieher und Zögling, also die Liebesbindung des Zöglings an den Erzieher ist (vgl. Aichhorn 1951, 199 f.). Wo das nicht funktioniert, heißt es: Gewalt anwenden oder laufen lassen.

Bernfelds Psychoanalytische Pädagogik dagegen verspricht bei geschilderter Ausgangslage dann günstige Prognosen, „wenn es gelingt, den Kindern (und Jugendlichen) eine Umwelt zu schaffen, die sie allmählich so bindet, daß sich in ihr Triebverzicht lohnen, *Verinnerlichungen* jener Flucht notwendig werden“ (ebd. II, 223 f.). Man muß, um zu erläutern, was diese „Verinnerlichung“ positiv bewirkt, noch einen anderen Begriff Bernfelds heranziehen: den des „virtuellen Selbst“ (vgl. Trieb und Tradition, 39 ff.), mit dem er neuere Diskussionen zur „Selbstwerdung“ (Bittner) bzw. zum „Idealich“ Jugendlicher vorweggenommen hat (vgl. Gottschalch 1991). Bernfeld meint mit diesem Begriff die „Intensive Selbst-Auffassungs-Arbeit“ (Trieb und Tradition, 39), die, insbesondere unter den Bedingungen einer „gestreckten“, d.h. „bürgerlichen“ Pubertät, die Alternative zu einer nur symptomatischen (neurotischen, psychotischen, „verwahrlosenden“ etc.) Verarbeitung massiver narzißtischer Kränkungen darstellt. Erst wenn „Anziehungskraft und Aufforderungscharakter“ (s.o.) der Umwelt hinreichend sind, können auch ihre Kränkungen das Ich stärken. Erst dann gilt:

„Jeder Vorwurf, jede Enttäuschung, jede Selbstwertherabsetzung, die die Realität bringt, jede narzißtische Kränkung, gibt die Chance für gesteigerte Selbstauffassung und Selbstdarstellung und schafft dieser intensivierten, psychischen Arbeit durch Introversion die Kraftquelle“ (ebd., 39).

Das strategische Schlüsselproblem der Psychoanalytischen Pädagogik ist jetzt nicht mehr die Frage nach der analytischen und/oder pädagogischen Qualität der (Übertragungs-)*Beziehung*, sondern die nach der Herstellbarkeit einer „hinreichend fördernden Umwelt“ (Winnicott) — unter Einschluß von Beziehungen. Es ist nicht mehr die Frage, ob Psychoanalytische Pädagogik mit ihrem Auftrag genügend „Tendenzlosigkeit“ verbinden kann, sondern die Frage, ob sie pädagogische Orte von hinreichender „Anziehungskraft“ und „Aufforderungscharakter“ zu schaffen vermag. Für diese Orte ist es zweifellos auch wichtig, daß es darin einigermaßen liebenswerte Pädagogen gibt, aber die Herstellung pädagogischer Liebesverhältnisse oder „positiver Übertragungen“ ist nicht mehr Nabel dieser Welt.

Damit ist selbstverständlich nicht behauptet, daß die Frage nach der praktischen Ermöglichung „fördernder Umwelt“ heute, nach Winnicott, Bettelheim, Redl u.a., für die Psychoanalytische Pädagogik erst wieder neu entdeckt werden müßte. Aber es geht auch nicht nur um die historische Ehre, daß Bernfeld der erste war, der diesen Gesichtspunkt

systematisch zur Geltung gebracht hat. Wichtiger ist, daß er klarer als alle herausgearbeitet hat, was die Differenz zwischen einer therapeutischen und einer pädagogischen Antwort auf diese Herausforderung ist. Bernfelds Antwort heißt „Schulgemeinde“ und eben nicht „heilpädagogisches Heim“ und auch nicht „Orthogenic School“. D.h., die Ermöglichung jener „anziehenden“ Umwelt ist eben nicht gleichzusetzen mit der Herstellung eines therapeutischen Milieus, das qua Arrangement solche heilsamen Wirkungen ausübt. So wenig Bernfeld bestritten hat, daß es schwer geschädigte Kinder gibt, denen mit pädagogischen Mitteln allein nicht mehr zu helfen ist (vgl. 1974 I, 278 ff.), so sehr ist andererseits von ihm zu lernen: *daß Psychoanalytische Pädagogik keinen angemessenen Begriff ihrer selbst hat, wenn sie sich als Fortsetzung der Pädagogik mit anderen (nämlich klinischen) Mitteln versteht und nicht als erstes auslotet, was pädagogische Mittel selbst sind.* „Schulgemeinde“ als Bernfelds Chiffre für die Organisationsform einer Pädagogik, die dem eigenen Begriff folgt, meint aber letztlich nichts anderes als eine Pädagogik, die von Selbstüberschätzung und „fundamentaler Mißachtung des kindlichen Zustandes“ frei ist (s.o.); die die Antinomie zwischen kindlichem und pädagogischem Willen nicht beseitigen, sondern zu ihrer Grundlage machen will. „Die Schulgemeinde ist die Organisation dieser pädagogischen ‚Kompromissgesinnung‘!“ (1974 I, 139)

Die praktische Umsetzung dieses Konzepts (und die Grenzen seiner Möglichkeiten) hat Bernfeld etwa in seinem Bericht zum Kinderheim Baumgarten vorgeführt. Dies zu entfalten kann hier nicht mehr Thema sein. Es wäre aber zu zeigen, auch hieran, daß der frühe Bernfeld, der Bernfeld der utopischen Entwürfe und reformpädagogischen Experimente, kein anderer ist als der Bernfeld des Sisyphos und der hier vorgestellte (vgl. Hörster 1991). Es wäre zu zeigen, daß Bernfelds Idee einer demokratischen Erziehung, sein Konzept von Schulgemeinde und von Jugendkultur als pädagogische Entwicklungsaufgabe keine aufgesetzten Zusätze seiner Psychoanalytischen Pädagogik und auch keine später abgelegten Jugendhoffnungen sind. Vielmehr sind Bernfelds Ansätze einer demokratischen Pädagogik notwendige praktische Konsequenzen aus einer in psychoanalytischer Perspektive entworfenen Pädagogik; wie umgekehrt für ihn die Arbeit an gesellschaftlich verursachten Notlagen von Jugend und Fragen nach Möglichkeiten produktiven Umgangs damit erst dann Tiefe gewinnen, wenn sie sich psychoanalytische Einsichtsmöglichkeiten erschließen. Hier wäre dann auch zu entfalten, daß Bernfeld, etwa mit seinem Begriff des „virtuellen Selbst“, von unmittelbarer Aktualität für die immer noch mangelhafte Verknüpfung psychoanalytischer mit soziologischer Jugendforschung sein könnte (vgl. Gottschalch 1991; Wirth 1984). Für diesmal muß es genügen, einen Ansatzpunkt für diese Aktualität aufgezeigt zu haben.

Literatur

- Aichhorn, A.
1951 Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung, Bern (Huber)
- Bernfeld, S.
1915 Über den Begriff der Jugend, Wien (Diss.)
1919 Das jüdische Volk und seine Jugend, Berlin, Wien, Leipzig
1922 Vom Gemeinschaftsleben der Jugend. Beiträge zur Jugendforschung, Leipzig, Zürich, Wien
1925 Psychologie des Säuglings, Wien, Berlin (engl. Übersetzung N. Y., London 1929)
1925 Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt 1967 (Suhrkamp)
1969 Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse, Bd. I-III, hrsg. v. Lutz von Werder und Reinhart Wolff, zit. nach Neuaufl. 1974, Frankfurt (Ullstein).
Darin:
— Ein Institut für Psychologie und Soziologie der Jugend (1917), III, 116-151
— Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung (1921), I, 94-215
— Psychische Typen von Anstaltszöglingen (1927), I, 278-287
— Zur Psychologie der „Sittenlosigkeit“ der Jugend (1927), III, 96-107
— Die Tantalus-situation (1931), II, 329-345
— Die kommunistische Diskussion um die Psychoanalyse und Reichs „Widerlegung der Todestriebhypothese“ (1932), II, 153-191
— Über die einfache männliche Pubertät (1935), II, 308-328
- 1931 Trieb und Tradition im Jugendalter. Kulturpsychologische Studien an Tagebüchern, Reprint, Frankfurt 1978 (päd extra)
- Bernfeld, S./Cassirer-Bernfeld, S.
1988 Bausteine der Freud-Biographik, Frankfurt (Suhrkamp)
- Bittner, G.
1967 Psychoanalyse und soziale Erziehung, München
- Dudek, P.
1991 Siegfried Bernfelds Doppelrolle als Aktivist und Interpret der Jugendkultur-bewegung, demnächst in: Hörster, R./Müller, B. (Hrsg.): Jugendkultur — demokratische Erziehung — Tatbestandsgesinnung. Die Aktualität Siegfried Bernfelds, Neuwied (Luchterhand)
- Freud, S.
1970 Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse (1915-17); Studienausgabe (StA) Bd. 1, Frankfurt (Fischer)
1975 Wege der psychoanalytischen Therapie (1919). In: StA Bd. 11, 239-250
- Gottschalch, W.
1991 Wunschselbst, virtuelles Selbst und Arbeit, demnächst in: Hörster, R./Müller, B. a.a.O.
- Grubrich-Simitis, I.
1988 Siegfried Bernfeld: Historiker der Psychoanalyse und Freud-Biograph. In: Bernfeld/Cassirer-Bernfeld, a.a.O., 7-50
- Körner, J.
1990 Welcher Begründung bedarf die psychoanalytische Pädagogik? In: Trescher, H.-G./Büttner, C. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 2, Mainz (Grünewald) 130-140
- Loch, W.
1972 Übertragung — Gegenübertragung. In: ders: Zur Theorie, Technik und Therapie der Psychoanalyse, Frankfurt, 156-181

Marzahn, Ch.

- 1971 Zur Bedeutung der revolutionären Pädagogen der Weimarer Republik für die Rekonstituierung einer marxistischen Erziehungstheorie und -praxis heute. In: Erziehung und Klassenkampf Nr. 1, Frankfurt, 31-49
- Müller, B.
1990 „Pädagogisch angewandte Psychoanalyse“ oder „Psychoanalytische Pädagogik“ — Eine Kontroverse. In: Trescher/Büttner: Jahrbuch 2, a.a.O., 149 ff.
1991 Die Last der großen Hoffnungen. Überarbeitete Neuauflage, Weinheim u. München (Juventa)
- Parker, H.
1979 Aus Jungen werden Männer. Kurze Adoleszenz in einem innerstädtischen Wohnbezirk. In: Clark, J. u.a.: Jugendkultur als Widerstand, Frankfurt (Syndikat), 181-216
- Thiersch, H.
1978 Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft. In: Thiersch, H. u.a.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft, München (Juventa), 11-108
- Wirth, H.J.
1984 Die Schärfung der Sinne. Jugendprotest als persönliche und kulturelle Chance, Frankfurt