

Reinhard Fatke

## „Rationalisierung der Erziehung“?

Kritische Anmerkungen zu Siegfried Bernfelds Programm einer  
„Psychoanalytischen Pädagogik“

Seit Bernfeld in der sogenannten 68er Zeit als Autor wiederentdeckt und einige seiner Schriften, zunächst in Raubkopien, wieder zugänglich gemacht wurden, ist er zu einer wichtigen Referenz für eine sozialistische und eine antiautoritäre Erziehung, teilweise auch der Kibbutzerziehung geworden – aber erstaunlicherweise nicht oder zumindest noch nicht zu einem ‚Klassiker‘ der Psychoanalytischen Pädagogik. Weder in der pädagogischen Historiographie spielt Bernfeld bislang eine entsprechende Rolle, noch ist ihm, was heute oft übersehen wird, in den 20er und 30er Jahren in der Bewegung der Psychoanalytischen Pädagogik die entsprechende Beachtung zuteil geworden. Gewiß, er hatte zweifellos große Resonanz mit Vorträgen und Kursen bei Praktikern – am Ende aber doch wohl eher als Psychoanalytiker, der Neues und Aufregendes über die kindliche Entwicklung, über Pubertätskonflikte und Hervorbringungen der Jugendkultur zu berichten hatte, und nicht so sehr als jemand, der aufgezeigt hätte, wie alles dies fruchtbar in pädagogische Praxis umgesetzt werden könnte.

Die „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“, in der er anfangs selbst noch recht viel publizierte, hat beispielsweise keine seiner größeren Veröffentlichungen rezensiert – mit *einer* Ausnahme: Lediglich Erich Fromm hat die frühe Schrift „Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf“ von 1918, in der es aber noch nicht um Psychoanalyse und Pädagogik ging, besprochen, aber erst 12 Jahre nach ihrem Erscheinen (1930, 116f.). Die zahlreichen Beiträge der anderen Autoren in den insgesamt 12 Jahrgängen der Zeitschrift nehmen nur selten und eher beiläufig auf Bernfeld Bezug, und wenn, dann eher auf seine Arbeiten zur Kinder- und Jugendpsychologie und zur Jugendkulturforschung als auf *Kinderheim Baumgarten* (1921) oder *Sisyphos* (1925). Auch die Literaturliste, die als „Grundstock für eine psychoanalytische Bibliothek des Pädagogen“ empfohlen und bereits im 1. Jahrgang der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ veröffentlicht wurde (1926/27, 63f.), führt zwar zwei Titel von Bernfeld auf, aber wieder weder *Kinderheim Baumgarten* noch *Sisyphos*, sondern *Vom dichterischen Schaffen der Jugend* (1924) und *Psychologie des Säuglings* (1925). Das muß Gründe haben, denen es nachzugehen gilt.

Bezeichnenderweise wird Bernfeld in dem zweibändigen Werk „Klassiker der Pädagogik“, herausgegeben von Hans Scheuerl, nicht im Beitrag über Freud und die Psychoanalyse (wo er doch vor allem hingehört hätte), sondern – zwar nicht ausführlich, aber immerhin! – in dem

Beitrag über Karl Marx behandelt. Auch in der Wissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft „Pädagogik und Psychoanalyse“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ist er bislang eher am Rande behandelt worden – bis zum Symposium zu Bernfelds 100. Geburtstag im Rahmen des DGfE-Kongresses 1992 in Berlin. Mit dieser Veranstaltung, auch mit neueren Publikationen (z.B. von Hörster und Müller 1992), und vor allem mit der gerade begonnenen, auf 16 Bände angelegten und von Ulrich Herrmann betreuten Ausgabe von Bernfelds „Gesammelten Werken“ werden Signale gesetzt, die eine neuerliche geistige Aneignung von Bernfelds Wirken und Denken möglich machen.

Gleichwohl ist die kritische Frage zu stellen: Hat die bisherige wissenschafts- und rezeptionsgeschichtliche Randständigkeit Bernfelds in der Psychoanalytischen Pädagogik nicht vielleicht auch Ursachen in seinem Wirken und Denken selbst – und ist sie nicht nur auf die Nichtverfügbarkeit seiner Schriften oder auf eine Randständigkeit der Psychoanalytischen Pädagogik allgemein zurückzuführen? Solchen möglichen, in seinem Werk angelegten Ursachen möchte ich im folgenden nachgehen, wobei meine Hypothese ist, daß Bernfeld als ‚Psychoanalytischer Pädagoge‘ im wesentlichen *Programmatiker* geblieben ist, der nicht nur selbst hinter seinen Postulaten zurückgeblieben ist, sondern dessen Programm in der formulierten Form gar nicht einlösbar war. Die Plausibilisierung dieser Hypothese ist eher als Präzisierung selten gestellter, aber wichtiger Fragen denn als Beweisführung zu verstehen. Damit soll Bernfelds Bedeutung freilich nicht geschmälert werden, denn was er als Jugendtheoretiker, Jugendkulturforscher und als psychoanalytischer Kinderpsychologe geleistet hat, wird zweifellos Bestand haben. Das gleiche gilt für die beißende Kritik an der Erziehung und der Pädagogik im *Sisyphos*, die an Schärfe und Polemik bis heute nicht übertroffen ist. Statt aber diese Dimensionen der Originalität, bleibender Forschungsleistungen und theoretischer Anstöße abermals nachzuzeichnen, will ich versuchen, skeptisch-kritische Rückfragen zu stellen, die meines Erachtens in der bisherigen Bernfeld-Rezeption randständig geblieben sind.

Ich will dabei in drei Schritten vorgehen: Zunächst will ich am Beispiel des Erziehungsexperiments „Kinderheim Baumgarten“ der Bernfeldschen Praxis einer psychoanalytisch begründeten Erziehung nachspüren. Sodann will ich einige Fragen an die Theorie einer psychoanalytisch begründeten Erziehungswissenschaft stellen, wobei ich mich auf *Sisyphos* und ein bisher unveröffentlichtes Manuskript mit dem Titel *Die Psychoanalyse in der Erziehungswissenschaft* beziehe. Schließen will ich mit ein paar allgemeinen wissenschaftstheoretischen Bemerkungen zum Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik im Licht der von Bernfeld postulierten „Rationalisierung der Erziehung“ auf der Grundlage des Empirismus einerseits, im Gegensatz zu unabdingbaren hermeneutischen Verfahren andererseits.

## Bernfelds ‚Psychoanalytische Pädagogik‘ in der Praxis: „Kinderheim Baumgarten“

Erstaunen muß zunächst, daß dieser „Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung“, wie Bernfeld sein Buch über das Kinderheim Baumgarten untertitelte, offensichtlich keine größere Resonanz zu seiner Zeit gefunden hat. Weder die „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ hat davon Notiz genommen, noch hat August Aichhorn, der ungefähr zu gleicher Zeit einen ähnlichen Versuch mit neuer Erziehung ebenfalls an verwahrlosten Jugendlichen unternahm und vier Jahre nach Erscheinen von Bernfelds Veröffentlichung darüber berichtete, entsprechend darauf Bezug genommen. Vielmehr galt gerade Aichhorns Buch (1925) als das erste Beispiel einer (Fürsorge-)Erziehung – modern könnten wir auch sagen: Sozialpädagogik oder Heilpädagogik – auf psychoanalytischer Grundlage, zudem noch geädelt durch ein Geleitwort Sigmund Freuds. Und ein ähnlicher Erziehungsversuch, wiederum auf psychoanalytischer Grundlage, der ebenfalls mit schwer verwahrlosten Kindern durchgeführt wurde, nämlich Fritz Redls „Pionier House“ in den 40er Jahren in den USA, berief sich ausdrücklich auf Aichhorn als Vorbild, nicht aber auf Bernfeld. Das muß doch Gründe haben. Das freilich muß nicht gegen Bernfeld sprechen, sondern schon eher gegen diejenigen, die ihn ignoriert haben; und gewiß spielt auch eine Rolle, daß *Kinderheim Baumgarten* nicht in englischer Übersetzung vorlag und deshalb in den USA auch nicht bekannt war, wohl aber August Aichhorns „Verwahrloste Jugend“, als Redl und Wineman ihr Buch „Kinder, die hassen“ veröffentlichten; und gewiß spielt auch eine Rolle, daß in *Kinderheim Baumgarten* das jüdisch-zionistische Element geradezu emphatisch betont war, auf jeden Fall stärker, als es den meisten Zeitgenossen Bernfelds wie auch den Nachgeborenen im allgemeinen recht sein konnte. Und das gleiche gilt gewiß auch für die überaus starke Betonung des sozialistischen Grundgedankens, der das Buch durchzieht. Aber alles das reicht meines Erachtens noch nicht hin, um zu erklären, warum das Buch für die Bewegung der Psychoanalytischen Pädagogik nicht die Rolle spielte, die man retrospektiv vermuten könnte.

Ich denke, das hat auch damit zu tun, daß der Erziehungsversuch Baumgarten eher ein – wenn auch bis zur Radikalität konsequentes – reformpädagogisches Experiment nach dem Muster der Freien Schulgemeinde darstellt (freilich mit einer gänzlich anderen Schülerschaft als der, auf die die Reformpädagogik im allgemeinen abzielte), und nicht so sehr ein pädagogisches Experiment auf der Grundlage der Psychoanalyse (vgl. auch Koch 1974). Dies wird im Grunde auch von Bernfeld (1921, 94) selbst in seinem einleitenden „Vorwort“ bestätigt: „Im Kinderheim Baumgarten waren wir bemüht, in Kindergarten, Schule und Heimleben die Erziehungsideen und Unterrichtsgrundsätze Maria Montessoris, Berthold Ottos und Gustav Wynekens zu einer lebendigen Synthese

untereinander und mit den Notwendigkeiten zu bringen, die sich aus den Eigenarten der Kinder, der Lehrer und aus den tausenderlei Zufälligkeiten ergeben, die jedem Lebendigen anhaften.“

Das wird ferner auch rein äußerlich deutlich, nämlich daran, daß von den rund 120 Seiten Text (in der Ullstein-Ausgabe von L. v. Werder und R. Wolff von 1974) lediglich zwei Seiten (160-162) expliziten psychoanalytischen Reflexionen gewidmet sind. Der gesamte übrige Text vermeidet geradezu penibel jede psychoanalytische Begrifflichkeit (mit ganz seltenen Ausnahmen, die eher wie unsystematische Ausrutscher erscheinen). Aus diesem Grunde könnte man vermuten, daß der Erziehungsversuch in der Praxis noch wenig von psychoanalytischer Reflexion durchzogen, sondern einfach (reform-)pädagogisch gut begründet und deshalb auch gelungen und überzeugend war und der Autor erst einige Jahre später beim Verfassen des Berichts über den Erziehungsversuch sich Rechenschaft über sein Tun im Hinblick auf die psychoanalytische Lehre ablegte. Damit hätte er im übrigen nichts anderes getan als August Aichhorn, von dem ja bekannt ist, daß er überhaupt erst nach Abschluß seines Erziehungsversuchs in Oberhollabrunn und St. Andrä mit der Psychoanalyse in engeren Kontakt gekommen ist und dann seine pädagogischen Erfahrungen mit den „verwahrlosten Jugendlichen“ psychoanalytisch re-interpretierte, so daß auch Sigmund Freud in seinem Geleitwort zu dem Buch dem Verfasser bescheinigte, daß die Psychoanalyse ihn nichts Neues habe lehren können, sondern ihn lediglich instand gesetzt habe, seine intuitiv richtigen pädagogischen Handlungen theoretisch genauer zu begründen.

Auch Bernfeld (1921, 160) spricht ausdrücklich von dem „instinktiven pädagogischen Tun und Nichttun“ in Baumgarten, das freilich „mit einiger Empirie in Einklang zu bringen, an ihr zu richten und zu kontrollieren“ sei – also eher *nachgängig*. Zwar betont Bernfeld nachdrücklich, „wir sozialistischen jüdischen Erzieher ... hätten ... völlig im Dunkeln bleiben müssen, wenn wir nicht in der Freudschen Psychologie, der einzigen, die ernsthaft, grundlegend und empirisch die Trieb- und Affektlehre behandelt, einen Führer gehabt hätten, der uns wenigstens mit Blitzlichtern streckenweise und auf Minuten die völlige Gedankenfinsternis [erhellte]“, so daß „auch die Zweifler und Gegner [scil. der Psychoanalyse] unter uns zur unumstößlichen Einsicht gelangt sind: keine neue Erziehung ist möglich ohne Aufbau auf den Grundlagen der Freudschen Psychologie“ (Bernfeld 1921, 160). Aber daraus läßt sich m.E. nicht unbedingt schließen, wie sehr die Freudsche Lehre von den Erziehern bereits während ihrer Tätigkeit im Kinderheim gekannt bzw. angeeignet war (aus Aichhorns Buch wird auch nicht ersichtlich, daß die psychoanalytischen Begründungen des pädagogischen Tuns erst nachträglich gefunden wurden); zumindest wäre mit dieser Bemerkung auch nur gesagt, daß lediglich sehr sporadisch („mit Blitzlichtern streckenweise und auf Minuten“) psychoanalytische Einsichten das erzieherische Handeln geleitet haben.

Also am Ende ein eindrucksvolles pädagogisches Experiment mit einer enorm schwierigen Kinder- und Jugendschar, das auch ohne psychoanalytische Begründung, welche ja ohnehin spärlich genug ist, hätte bestehen können, vergleichbar den Freien Schulgemeinden in Wickersdorf und anderswo, vergleichbar dem ursprünglich nicht-psychoanalytischen Erziehungsversuch August Aichhorns, vergleichbar der Kolonie eines Makarenko oder dem Boys Town Experiment eines Father Flanagan? Wenn dem so ist, dann – es sei wiederholt – schmälert das nicht die Bedeutung dieses Erziehungsversuchs Baumgarten, sondern macht vielmehr plausibel, weshalb es offenbar nicht als ein Experiment und Vorbild *psychoanalytisch orientierter Erziehungspraxis* angesehen wurde und daß es wegen der starken zionistischen Emphase als weniger relevant für die allgemeine Heimerziehung und wegen der starken sozialistischen Emphase als anstößig betrachtet wurde und deshalb im ganzen weniger Beachtung fand, als wir ihm heute beimessen.

Dafür waren auch die wenigen psychoanalytischen Reflexionen, die sich im Text finden, zu ungenau und zu wenig theoriehaltig. Anders als Aichhorn oder Redl begnügt sich Bernfeld mit den lapidaren Feststellungen, die ‚verwahrlosten, verkrampften, boshaften, gemeinen‘ Kinder in seinem Heim hätten ‚keine oder nur sehr schwache und vorübergehende Fixierung ihrer infantilen Libido an ihre Eltern ... Ihre Libido war fast ganz und gar narzißtisch geblieben, die Ichtriebe, den Egoismus dicht umspinnend, ihn zu der ganzen Triebmacht steigernd, die sonst verteilt ist auf Ich und Du. ... Das Ich war arm an Inhalten, ausgefüllt von primitiven Bedürfnissen. ... dem Erwachsenen und der Welt gegenüber waren sie masochistisch eingestellt, mit übrigens sehr schwachen Objektfixierungen ... Den Kindern gegenüber waren sie schrankenlos sadistisch. Kinder solcher Konstitution sind unerziehbar. Die Erziehbarkeit reicht gerade soweit, als die Übertragung reicht, also soweit, als die Außenwelt insbesondere der Erzieher libidinös besetzt wird‘ (Bernfeld 1921, 161f.). Vorrangiges Übertragungsobjekt wurde für die Kinder aber die Schulgemeinde im ganzen, die das Ich jedes einzelnen „zu einer Art Gesamt-Ich“ erweiterte, „dem nun die narzißtischen Energien zugeführt werden konnten, wobei sich die Verknüpfung von Ichtrieben und Libido lockern mußte, und ein Beitrag der letzteren frei wurde für Objektbesetzungen.“ (162)

Dies sei an einem der insgesamt nur vier (!) Beispiele illustriert, die Bernfeld (1921, 120-126) überhaupt beschreibt, ohne ihnen allerdings eine psychoanalytische Interpretation beizugeben: „Am zweiten Tag teilte ich mit, daß alle Kinder über neun Jahren unter gewissen Bedingungen Ausgang erhalten könnten. Ich notierte von jedem Kinde, das ausgehen wollte, sein angebliches Alter und das Ziel; und wußte durch Vergleich mit unseren Daten nach einer halben Stunde, daß die meisten gelogen hatten; sie hatten sich zur Vorsicht um ein paar Jahre älter gemacht, und waren alle ‚um Brot zur Tante‘ gegangen. Der unterschriebene Ausgangsschein war die Anweisung an die Verwaltung

für Fahrgeld, das nur jene beanspruchen sollten, die gar keines hätten. Keines der Kinder verzichtete auf die wenigen Heller, trotzdem sehr viele verhältnismäßig viel Taschengeld besaßen. Nun hätte ich mich in meiner ganzen direktoralen Machtfülle zeigen sollen – so verlangte die Verwaltung und mein beleidigtes Pädagogengemüt. Ich sagte den Kindern aber bloß, daß die meisten gelogen hätten, und daß dies überflüssig sei, denn sie hätten Anrecht auf Ausgang, einerlei, wohin sie gingen, und wir brauchten die Adresse nur, um für den Fall ihres Ausbleibens zu wissen, wohin wir uns zu wenden hätten. Und augenblicklich wurde die Zahl der Lügen geringer, aber sie glaubten mir nicht recht, und ein paar Mutige führten mich in Versuchung. Einer sagte, er gehe ins Kino, ein anderer, er wolle ‚so ein bißchen in die Stadt‘ gehen. Das maßlose Staunen der anwesenden Kinder, als ich einfach dem einen gute Unterhaltung wünschte, und den anderen auf die Kompliziertheit des Stadtanschlusses der Tramway aufmerksam machte, läßt sich nicht beschreiben. Ihre Weltanschauung ging in Brüche, denn sie waren sicher gewesen, nun endlich das Donnerwetter hereinbrechen zu sehen, dessen Fehlen sie seit dem Betreten des Baumgartner Lagers in eine unheimliche, noch nicht dagewesene Situation versetzt hatte, eine Situation, deren völliger Uneinordbarkeit gegenüber ‚kein Rat blieb, als grenzenlos zu lieben‘. In erstaunlicher Kürze hat alles Lügen bei der Ausgangserteilung ganz und gar aufgehört.“ (124f.)

„Grenzenlos lieben“ – oder wie es eine Buchseite weiter heißt: „unbedingte Liebe und Achtung gegenüber den Kindern“, das war auch schon Pestalozzis Maxime, hier aber steht sie im Dienste der Herstellung einer Übertragungsbeziehung, bei der natürlich die Gegenübertragung besonders heikel ist, weil sie Macht-, Eitelkeits- und Herrschergeleüste aufrührt. Von solchen dynamischen Prozessen, von der allmählichen Verwandlung der kindlichen und jugendlichen Phantasien in realitätsgerechtes Denken und Handeln, von der Umformung der Ich-Leistungen im Dienste nicht-delinquenter Ziele, vom Aufbau eines sozialen Gewissens und schließlich von der Rolle des Unbewußten in all diesen Prozessen hätte man in einem Buch gern mehr erfahren, das in der Psychoanalyse Freuds die einzige Psychologie sieht, die „ernsthaft, grundlegend und empirisch die Trieb- und Affektlehre behandelt“ (160), ohne die „keine neue Erziehung möglich“ ist (161). Dementsprechend definiert Bernfeld auch als die eigentliche Aufgabe der Erziehung die „Bildung der Affekte und Triebe“ (ebd.), und das heißt: Hinlenkung der rohen Affekte und Triebe auf „neue, edlere Objekte“ und Zwang zur Sublimierung (162).

So verwundert es denn auch nicht, daß Bernfeld gerade diese Affekt- und Triebbildung geradezu als eine Erfolgsgeschichte beschreibt, beinahe im Stil einer Reportage mit genauen Angaben zum zeitlichen Ablauf: Im August 1919 fing die Arbeit an mit mehr als 100 Kindern und Jugendlichen im Zustande äußerster seelischer und sozialer Verwahrlosung. Schon nach knapp 5 Monaten registriert Bernfeld, daß sich „mit

größter Schnelligkeit die äußere Sichtbarkeit und die Gestaltung der neuen Affektlage“ entwickelte (130). Zwei bis drei Monate später (Februar und März 1920) „war vollständig erreicht, was von jeder Pädagogik als letztes Ziel erstrebt wird und von keiner durch irgendwelche andere Maßnahmen und Mittelchen erreicht werden kann als durch die richtige Einstellung zu den Kindern und die nötige Geduld: Die Kinder hatten ein Affektleben gewonnen und sehr beträchtliche Quantitäten der freigewordenen Libido an die Lehrer und an das Heim fixiert und begannen, ihr immer reicher werdendes Gefühlsleben auch an die Kameraden zu binden“ (131). Dieser schnelle und vollständige Erfolg macht stutzig. Weder bei Aichhorn noch bei Redl noch bei Bettelheim oder bei neueren Versuchen mit psychoanalytisch orientierter Heimerziehung werden vergleichbare Erfolge registriert. Vielmehr erscheint gegenüber solch schnellen Besserungen im Verhalten von vorher so schwer gestörten Kindern und Jugendlichen aus klinischer Sicht eher Skepsis angebracht (vgl. Redl und Wineman 1977).

An anderer Stelle verkürzt Bernfeld (1921, 119) die Dauer, in der sich die Erfolge eingestellt haben, nochmals um einen Monat, indem er schreibt: „Nach einem halben Jahr war jede Spur von Verwahrlosung von ihnen weggewischt; sie waren zwar nicht gebildet worden, und sie waren noch nicht erzogen, aber sie waren bildungs- und erziehungsfähig und -willig geworden. Aus drei Haufen von Egoisten ist eine wohlorganisierte Schulgemeinschaft, durchpulst von Liebe, Freundschaft, Gemeingeist, ja selbst von Aufopferung erwachsen. Dies gilt buchstäblich und ernstlich von allen, wenn von etwa einem halben Dutzend psychopathologisch gebliebener Kinder abgesehen werden darf.“ – Nochmals kritisch nachgefragt: Alles dies soll nur dadurch zustandegebracht worden sein, daß die Erzieher die Kinder grenzenlos liebten, für Übertragungsangebote sorgten und so die Libidofixierung vom egoistischen Ich abzogen und auf ein Gemeinschafts-Ich hinlenkten? Ohne ein pädagogisch durchdachtes Aktivitätsprogramm (zumindest in Ansätzen), das die therapeutischen Maßnahmen wirksam unterstützte? Auch ohne ein wie immer ausgestaltetes therapeutisches Milieu, denn „Liebe allein genügt nicht“, wie wir von Bettelheim (1970) wissen? Vielmehr ist der Bericht durchsetzt mit Hinweisen, daß die Erziehungsumwelt recht konfliktreich gewesen ist, weil offenbar die Verwaltung und deren Angestellte ganz andere Vorstellungen als die Erzieher von den richtigen pädagogischen Maßnahmen hatten. So fällt denn auch auf, daß die Bekräftigungen, wie erfolgreich die pädagogische Arbeit gewesen sei, recht häufig gekoppelt ist mit einer Anklage gegen die Verwaltung des Heims und gegen den Träger, die Wiener Zweigstelle des American Joint Committee. So auch im Fall des gerade zitierten Beispiels von der Ausgeherlaubnis, das folgendermaßen fortgesetzt wird: „Mit Schaudern hatte die alte Pädagogik erfahren, daß ich Kinobesuch gestatte, und mir bittere Vorwürfe gemacht. Die Leiterin traf einmal zwei Kinder beim Tore und fragte natürlich, wohin sie gehen – denn solche wertlose und unnütze

Fragerei gehört zu den Grundsätzen aller Pädagogik, die aus taktlosem Gestammel, wie es sich bei der Begegnung mit Kindern aus der Verlegenheit und Unfähigkeit, ein natürliches ‚guten Tag‘ zu sprechen, ergibt, Lehrsätze macht – die Kinder sagten einfach ‚ins Kino‘, so wie sie es mir gesagt hatten. Die Leiterin ‚wollte nicht glauben‘, daß ich das erlaubt hatte, und verbot es auf alle Fälle von sich aus. Ich konnte, von dieser Pädagogik zur Rede gestellt, nichts anderes als zynisch antworten, ich gehe auch ins Kino; würde zwar gern einmal mit den Kindern über den Wert dieser Anstalt diskutieren, aber dazu sei noch Zeit; vorläufig sei ich froh, daß die Kinder mich nicht mehr belügen, und aus Joe Deeb's keine gute Tante machen, die ihnen Brot schenkt. Den Kindern aber erklärte ich (wovon die Verwaltung natürlich verständigt wurde), daß gar niemand ihnen irgend einen Gang verbieten könne, wenn sie im Besitz des ordnungsgemäßen, von der Schulgemeinde ausgefüllten Ausgangsscheines wären: niemand, weder die Leiterin, noch ich, noch sonst wer. Man begreift, daß solche Vorfälle geeignet waren, Ressentiments in der Seele derer aufzuhäufen, die der Meinung sind, Kinder wären da, um ihre unbewußten Macht- und Wertbedürfnisse anmutig und ungefährlich, überdies mit in Aussicht stehender Generalbelohnung (guter – strenger Pädagoge zu sein) zu befriedigen; und die Schulgemeinden gerne sehen, wenn sie ihnen ihr ohnehin schweres Amt erleichtern, aber hassen, wenn sie an ihre Stelle in allen Autoritätsfragen treten wollen.“ (125f.)

Solche Anklagen gegen die Verwaltung, die Geldgeber, die politischen Entscheidungsträger steigern sich im Laufe des Buches zu geradezu wütenden Verunglimpfungen, die doch recht nachdenklich stimmen, zumal wenn man berücksichtigt, daß Bernfeld (1921, 95) schon im Vorwort, bezugnehmend auf den „scharfen Konflikt zwischen ‚Pädagogik‘ und ‚Verwaltung‘“, beteuert hatte: „Nichts liegt mir ferner als Polemik, die angesichts der Unsachlichkeit und Unzuständigkeit der Gegenpartei nichts anderes als ein Akt sinnlosen Ressentiments wäre.“ – Nicht daß man meinen müßte, die Anklagen seien völlig aus der Luft gegriffen; vielmehr hatten auch Aichhorn und Redl bei ihren durchaus vergleichbaren Projekte ähnliche Schwierigkeiten mit den Geldgebern und den Verwaltern. Aber Bernfeld scheint diese Konflikte und die daraus resultierenden Folgen (vor allem seine Entlassung) einfach nicht ‚verarbeitet‘, psychisch nicht bewältigt zu haben. Wie anders könnte er von den Geldgebern und den Verwaltern als von „Kreaturen“ (153, 208) und deren „verbrecherischer Indolenz“ und „würdevoller Behäbigkeit“ sprechen (154), sie „Prügelpädagogen der schlimmsten Sorte“ nennen (200), ihnen „schlimmste Dummheiten, Verantwortungslosigkeiten, Intrigen und Quertreibereien“ anlasten (203), ihnen „niedrige Bosheit und Gemeinheit“, „lauernde Machtgier und Eitelkeit“ (214) unterstellen und ihre schriftlichen Entscheidungen als „anmaßende Dokumente impotenten Bürokratismus“ bezeichnen (207).

In den zitierten Formulierungen kommt ein solches Maß an Wut und

Aggression zum Ausdruck, daß es stutzig machen muß, zumal die Vorwürfe der Verwaltung oder des Joint Committee nicht konkret mitgeteilt werden und deshalb auch keine sachliche Auseinandersetzung mit ihnen, erst recht keine kritische Selbstbefragung nach dem eigenen Anteil an diesem Konflikt erfolgt. Ohne die näheren Einzelheiten aufzuarbeiten, wird man sich kein Urteil über das tatsächliche Geschehen und über den Stellenwert von Bernfelds Schmähungen gegenüber dem Joint Committee bilden können; aber die kritische Frage bleibt, ob hier möglicherweise Verschiebungen stattgefunden haben und die Beschwörungen des überraschend schnell und vollständig eingetretenen Erziehungserfolges möglicherweise sogar eine Reaktionsbildung darstellen. Auf jeden Fall bleibt die Verwunderung darüber, warum Bernfeld mit der Psychoanalyse nicht auch in das Dunkel der psychodynamischen Verwicklungen zwischen Verwaltungs- und Erziehungspersonal hineingeleuchtet hat, um die Mechanismen aufzuhellen und die Probleme zu bewältigen, statt die Konfrontation zu suchen und zu schüren.

Vieles spricht dafür, daß diese Auseinandersetzungen – zusammen mit den Erfahrungen aus dem Umgang mit den Kindern und Jugendlichen – ein Fundament bildeten, auf dem Bernfeld später dann seine theoretischen Überlegungen zur Erziehung und ihren Grenzen, zum Einfluß der (Bildungs-)Politik auf die Institutionen der Erziehung und Bildung sowie zum Verhältnis zwischen Pädagogik auf der einen Seite und Psychoanalyse und (marxistischer) Gesellschaftstheorie auf der anderen Seite formuliert hat, am ausführlichsten in seinem Buch *Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung* und einige Jahre später nochmals in einem – bisher unpublizierten – Aufsatz mit dem Titel *Die Psychoanalyse in der Erziehungswissenschaft*.

### Die ‚Psychoanalytische Pädagogik‘ in der Theorie

Es wurde bereits erwähnt, daß auch Bernfelds *Sisyphos* zu seiner Zeit nicht die Beachtung fand, die er selbst ihm zgedacht hatte. In der – allerdings erst in der Nach-68er-Zeit einsetzenden – Bernfeld-Rezeption gilt dies Buch allgemein als seine wichtigste Veröffentlichung. Es enthält so viele Anregungen, Erkenntnisse, Behauptungen, daß hier nur wenige herausgegriffen werden können. Von bleibendem Wert ist sicher seine Erkenntnis, daß „die Schule – als Institution – erzieht“, womit auch nachdrücklich auf die Einbettung aller Pädagogik in – oder besser: ihre Abhängigkeit von – Politik und Verwaltung, von Wirtschaft und gesellschaftlichen Machtinteressen hingewiesen ist. (Das läßt sich auch wie eine späte, in theoretische Aussagen umgemünzte Abrechnung mit den politischen und administrativen Interessen des American Joint Committee lesen.)

Aber konzentrieren wir uns auf Bernfelds Ausführungen zum Verhältnis

von Pädagogik und Psychoanalyse: Als erstes ist festzustellen, daß Bernfeld nirgends im *Sisyphos* das Verhältnis differenziert abhandelt, weder metatheoretisch noch objekttheoretisch. Dafür aber formuliert er wiederholt seine unerschütterliche Überzeugung: daß nämlich die ‚alte‘ Pädagogik, die sich nicht auf das gründe, was tatsächlich gegeben sei, und die deshalb nur als Dichtung oder Intuitionsschöpfung angesehen werden könne, ersetzt werden müsse durch eine *neue Pädagogik*, in deren Mittelpunkt eine „Tatbestandsgesinnung“ stehe, also die Tatsachen der menschlichen Entwicklung und die sozialen Gegebenheiten ernst nehme. Dies wiederum könne nur gelingen, wenn sie auf ein neues Fundament gestellt werde, und zwar die Psychoanalyse und den Marxismus; diese beiden sollten das ältere Fundament, als welches seit Herbart die Kombination aus Psychologie und Ethik galt, ablösen. Die Psychologie – „in ihrer tiefsten und lebendigsten Form, der Freudschen“ – und die Sozialwissenschaft – „in ihrer härtesten und lebendigsten Form, der Marxschen“ – sollten die beiden gleichwertigen „Grundpfeiler“ bilden, über denen eine Brücke zu bauen sei, „auf der sich eine bequeme Sitzgelegenheit mit weiter Aussicht über die ausgedehnte Landschaft der Erziehung wird einrichten lassen“ (Bernfeld 1925, 67). Das ist die „neue Pädagogik“ oder, wie er im *Sisyphos* mit Vorliebe formuliert, die *Erziehungswissenschaft*, die sich auszeichnet durch „Unerschrockenheit, Konsequenz [und] innere Geschlossenheit“ und deren Verfahren empirisch, diszipliniert, überprüfend, erfolgskontrollierend, eben „wissenschaftlich“ ist (24).

„Sinn und Funktion“ einer solchen wissenschaftlichen Pädagogik sei, so Bernfeld, „die Rationalisierung der Erziehung“ (15). Im Bereich des Unterrichts sei diese Entwicklung in Form der Didaktik bereits weit vorangeschritten, in den übrigen Bereichen der Erziehung, insbesondere in der Trieb- und Affektbildung, aber sei der Zustand beklagenswert dürftig. Dies liege vor allem daran, daß zum einen der Unterricht in der Hand nur *einer* Berufsgruppe, nämlich der Lehrer, liege, während an den anderen Bereichen „zahlreiche Kräfte verschiedenster soziologischer Situation“ beteiligt seien: Eltern, Erzieher, Kirchen, Lehrwerkstätten und vor allem Politiker. Zum anderen sei die Aufgabe des Unterrichts präzise zu bestimmen und der Erfolg genauso einfach und klar zu überprüfen; das treffe für die Aufgabe der Erziehung aber nicht zu. Da nun aber die Psychoanalyse einerseits und der Marxismus andererseits das theoretische und das methodische Rüstzeug böten, auch die Erziehung zu rationalisieren, d.h. zu verwissenschaftlichen, müßten der Entwicklung einer solchen Erziehungswissenschaft vorrangig alle Bemühungen gelten.

Das ist die Überzeugung und das allgemeine Programm Bernfelds. Aber wie das gehen soll, darüber sagt er nichts Genaues. Vielmehr kehrt er immer wieder zu seinen Angriffen gegen die ‚alte‘ Pädagogik zurück, ergeht sich ausführlich und manchmal durchaus treffend in Schmähreden gegen die „Pädagogiker“ als menschlich unzulängliche Denker, die

ihm vorkommen wie „wunderliche Astronomen, die nachts fest schlafen und sich morgens von Sternen erzählen lassen, um nach Tische über sie zu denken und zu schreiben“ (31). Und er ergeht sich in Schmähreden gegen die Politiker, die das Erziehungssystem fest im Griff haben, keinerlei Neuerungen zulassen, auch die Didaktik für ihre Zwecke einspannen und die allein auf Machterhalt der bürgerlichen Klasse ausgerichtet sind.

Zu bemängeln bleibt jedoch, daß die Verbindung von Psychoanalyse und Marxismus als Grundlage für eine empirisch ausgerichtete Erziehungswissenschaft nur postuliert, aber nicht systematisch entfaltet oder auch nur an einem der zahlreichen, allerdings lediglich angetippten Beispiele veranschaulicht, etwa an der – psychoanalytisch aufzuhellenden – Wirkungsweise institutioneller Strukturen auf Erziehungs- und Bildungsprozesse oder an einer psychoanalytisch und marxistisch orientierten Untersuchung der Erziehungsgeschichte oder an einer psychoanalytischen Erforschung der Motive von (bildungs-)politischen Entscheidungen.

Statt dessen nimmt Bernfeld mal den einen, mal den anderen Standpunkt ein, letztlich aber nur, um immer wieder seine Kritik vorzutragen. Dies als „Multiperspektivität“ zu loben, deren Verdienst gerade darin bestehe, daß die Perspektiven nicht vermischt würden, wie Burkhard Müller (1991) dies getan hat, scheint mir am Kern der Sache vorbeizugehen. Wenn Erziehung ein eigenständiger Bereich in Gesellschaft und Kultur ist – und daran hegt auch Bernfeld keinen Zweifel – und dann postuliert wird, die wissenschaftliche Begründung dieses Bereichs, eben ihre „Rationalisierung“, müsse auf der Psychoanalyse einerseits und dem Marxismus andererseits basieren, dann reicht es m.E. nicht aus, mal mit psychoanalytischen Theoremen, mal mit marxistischen Theoremen die vorgefundene Wirklichkeit von Erziehung und Pädagogik zu kritisieren, sondern dann müßte auch auf der Grundlage dieser Gedankengebäude die pädagogische Ziel- und Methodendiskussion geführt werden, jedenfalls ansatzweise. Nur so ließe sich auch zu einer Bestimmung dessen gelangen, was „Psychoanalytische Pädagogik“ sei. Vielleicht erklärt die Tatsache, daß Bernfeld sich einer solchen Aufgabe entzogen hat, auch, daß er den Begriff „Psychoanalytische Pädagogik“ nicht – jedenfalls nicht zentral – verwendet und statt dessen mit der Wortkombination ‚Pädagogik und Psychoanalyse‘ die theoretisch-systematischen Beziehungen ungeklärt läßt.

Dabei hätte er immerhin an Diskussionen anknüpfen können, die es im Kreise derer gab, die die Bewegung der Psychoanalytischen Pädagogik trugen, beginnend mit dem Vortrag Sandor Ferenczis über „Psychoanalyse und Erziehung“ aus dem Jahre 1909. Und auch im ersten Beitrag des ersten Heftes der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“, des Forums der genannten Bewegung, definierte der Herausgeber Ernst Schneider:

„1. Die Psychoanalyse verschafft dem Pädagogen Einsichten in eine

bestimmte Gruppe von möglichen Störungen im Zögling und im Erzieher, in jene Störungen, die mit dem Unbewußtwerden und Unbewußtsein in Beziehung stehen.

2. Diese Einsicht verlangt vom Erzieher die nötige Handhabung seiner Führungsarbeit in der Richtung der Verhinderung solcher Verdrängungen, indem im Zögling und im Erzieher vorhandene Unordnungen (Konflikte) erkannt und gelöst werden, bevor es zu schwereren Verdrängungen kommt.
3. Sind aber Verdrängungen vorhanden, die die Erziehungsarbeiten erschweren oder gar unmöglich machen, so hat die Psychoanalyse als Heilverfahren bei Zögling und Erzieher einzugreifen. Die Verdrängung ist aufzuheben und die Ordnung, die vor der Verdrängung nicht hat gefunden werden können, ist nachträglich zu suchen“ (Schneider 1926/27, 5).

Auch andere Vertreter der Psychoanalytischen Pädagogik haben immer wieder diese zentrale Frage erörtert, wie denn nun konkret das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik bestimmt werden könne, und sie sind zu Antworten gelangt, die hinsichtlich des metatheoretischen Niveaus zwar dem – heute nicht mehr befriedigenden – Stand der zeitgenössischen wissenschaftstheoretischen Diskussion geschuldet waren, aber konkreter und weiterführend und für die Praktikerinnen und Praktiker hilfreicher waren als das, was Bernfeld im *Sisyphos* formulierte (vgl. z.B. A. Freud 1928/29; F. Redl 1932; siehe auch Fatke 1986).

Allerdings hat sich Bernfeld Ende der zwanziger Jahre im Rahmen einer Vortragsreihe nochmals ausdrücklich mit dem Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik beschäftigt. Jedenfalls stammt aus dieser Zeit ein – bislang unveröffentlichtes – Manuskript mit dem Titel *Die Psychoanalyse in der Erziehungswissenschaft*, dem die folgenden Ausführungen gelten sollen.

Hatte Bernfeld der Psychoanalyse bisher die Funktion eines Grundpfeilers für die Erziehungswissenschaft zugewiesen und eher verunklarend als erhellend von der Rolle gesprochen, die die Psychoanalyse in der Erziehungswissenschaft zu spielen vermag, oder davon, daß „die Tatsachen unter dem Gesichtswinkel der psychoanalytischen Erkenntnisse zu ordnen“ seien (Bernfeld 1925, 143), so spricht er in diesem Manuskript ganz eindeutig von der „Anwendung“ der Psychoanalyse auf die Erziehung und impliziert, daß die Erziehungswissenschaft in ihrem psychologischen Teil Psychoanalyse werden müsse.

„Die Kinderpsychologie [scil. die psychoanalytische Kinderpsychologie] sagt uns, wie das Kind ist; die Pädagogik fragt, was mit ihm zu tun sei.“ Für die Pädagogik sei in der Beziehung zur psychoanalytischen Kinderpsychologie „das Entscheidende, welche Handlungen aus diesen neuen Erkenntnissen folgen“. Hatte die Psychoanalyse zu Beginn ihrer „Anwendungen auf die Erziehung“ noch unbefangenen auch neue Ziele für die Pädagogik formuliert, nämlich vor allem die Neurosenprophylaxe, so ist dies nach der Weiterentwicklung der Psychoanalyse laut Bernfeld

nicht mehr möglich, „denn je sorgfältiger die Neurosen studiert wurden, um so weniger ließen sich ihre wirklichen ‚Ursachen‘ auffinden“. Jetzt vermöchten wir nicht mehr anzugeben, „welche einzelne äußere Einwirkung so entscheidend war, daß ihr Wegfallen den pathologischen Endausgang verhindert hätte“. Daraus zieht Bernfeld den Schluß: „Die Psychoanalyse kann also nicht den Anspruch erheben, der Pädagogik ein neues Ziel gegeben zu haben. Es heißt also nach wie vor nicht: verhütet Neurosen, sondern erzieht die Kinder zu diesem und jenem herrschenden Ziel.“ Aus dieser Erkenntnis ergibt sich die Folgerung: „Der Psychoanalyse bleibt dann noch, die gebräuchlichen Methoden zur Erreichung dieses Ziels aufgrund ihrer Einsichten zu verbessern und die Fehlentwicklungen, die unvermeidlich sind, soweit sie die Form neurotischer Störungen haben, zu heilen.“ Letzteres gehöre im Grunde in die Therapie und nicht in die Erziehung, betont Bernfeld ausdrücklich. Was das erstgenannte betreffe, so habe dies die Pädagogik in Fluß gebracht und befruchtet. „Aber man kann nicht behaupten, daß dadurch die Methoden wissenschaftlicher oder auch nur praktisch besser geworden seien, und kann nicht einmal hoffen, daß dies durch psychoanalytische Einsichten geschehen werde.“

Mit Verwunderung reibt man sich die Augen. Die Psychoanalyse kann also weder die Ziele der Erziehung verändern noch ihre Methoden praktisch verbessern! Und so hält Bernfeld als Fazit dieses Anfangsgedankens unmißverständlich fest: „Die Psychoanalyse ist nun einmal Psychologie oder Therapie. Sie verliert augenblicklich die wesentlichen Charaktere der Psychoanalyse, sowie man sie zu anderem anwendet. Die Pädagogik kann von der Psychoanalyse manche Anregung erfahren, solange sie aber Pädagogik bleibt, wird sie im Ziel und Verfahren der Psychoanalyse völlig unähnlich bleiben.“ Dieser Gedanke erinnert an S. Freud, der im Geleitwort zu A. Aichhorns Buch *Verwahrloste Jugend* (1925) festgehalten hat, daß der Erziehungsbereich „etwas sui generis“ sei. Aber anders als Freud, der fortfährt, daß die Therapie nicht die Erziehung ersetzen könne, impliziert Bernfeld mit der zitierten Äußerung bereits, daß die Pädagogik offenbar nicht Pädagogik bleiben dürfe, und er öffnet sich ein Einfallstor, indem er fortfährt: „Nur soweit es sich in der Pädagogik um Psychologie handelt, hat die Psychoanalyse eine Aufgabe, ... die sie, und nur sie allein, erfüllen kann, wenn sie nichts von ihrem wesentlichen Bestand aufgibt.“ Das heißt, Pädagogik wird – zumindest zu einem wesentlichen Teil – in (psychoanalytische) Psychologie verwandelt und als solche betrieben. Dementsprechend besteht die ‚Anwendung‘ der Psychoanalyse auf die Pädagogik in einer (partiellen) Einverleibung.

Daß es nur die Psychoanalyse sein könne, die den psychologischen Teil der Pädagogik konstituieren müsse, begründet Bernfeld nicht primär, wie es nahegelegen hätte, mit den einzigartigen theoretischen Neuerungen Freuds, die in den Konzepten des Unbewußten, der Verdrängung, des Widerstandes, der Triebchicksale usw. liegen, sondern – erstaunlich

modern, sozusagen die sozial- und kulturtheoretischen Reflexionen Freuds fortführend – mit den Einflüssen, „die auf das Kind durch seine kulturelle, wirtschaftliche, soziale Geburts- und Lebenslage einströmen“. Hieran wird neuerlich deutlich, daß Bernfeld doch eher eine Sozialisationstheorie vorweggenommen als eine *psychoanalytische Pädagogik* systematisch begründet hat. Diese Umwelteinflüsse im weitesten Sinne gelte es in ihrer Bedeutung für den Entwicklungsverlauf zu analysieren. Eben das leiste die Psychoanalyse. Und als Summe der in diesem Manuskript vorgetragenen Überlegungen formuliert Bernfeld am Ende, nur scheinbar paradox: „Die Psychoanalyse erhält so eine bescheidenere Aufgabe, als die wäre: neue Ziele der Erziehung zu setzen; sie hat innerhalb der Erziehungswissenschaft auch nicht die praktische Aufgabe, die Erziehungsmethoden zu ändern. ... Sie hat aber größere Aufgaben, als die wären, die bestehende Kinderpsychologie durch die Freudschen Mechanismen, die Libido-Theorie und die Tatsache der Sexualtriebentwicklung zu ergänzen. Sie hat – soweit dies einer Psychologie gegeben ist – zu erforschen,

1. In welcher Weise die gesellschaftlichen Bedürfnisse, die jeweils der heranwachsenden Generation gegenüber stehen, von den Individuen erkannt, wie die Mittel zu ihrer Bewältigung von ihnen gefunden und angewandt werden – kurz, wie der Teil der Kultur (Ideologie), den wir Erziehung heißen, aus den Fundamenten der Gesellschaft – ihrer Wirtschaft – entsteht.
2. In welcher Weise die Umwelt des Kindes auf die Entwicklung seiner psychischen Struktur einwirkt.
3. Welches die Funktion der bestehenden Erziehung und all ihrer einzelnen Bestandteile ist.

Und all dies, um mit den Ergebnissen dieser Forschung, verbunden mit den Ergebnissen der nichtpsychologischen Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft,

4. die *Rationalität der Erziehung prüfen, und die Mittel zu einer erhöhten Rationalität der Erziehung zu bieten*, falls die für die Realität der Erziehung entscheidenden wirtschaftlichen Instanzen diese Erhöhung der Rationalität wünschen können.“ (Hervorhebungen im Original)

Ob mit solcher weitgefaßten Aufgabenbestimmung die Psychoanalyse am Ende nicht doch vielleicht überfordert ist – zumal wiederum nicht gesagt wird, *welche Ergebnisse welcher nichtpsychologischer Forschungsmethoden wie* denn verbunden werden sollen mit den Ergebnissen dieser, d.h. der psychoanalytischen Forschung: additiv, interaktiv, eklektisch, integral – oder wie?

Auch nach der Lektüre dieser relativ späten Schrift bleibt bei mir mehr Ratlosigkeit als überzeugte Einsicht zurück. Das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik scheint mir in systematischer Hinsicht nicht geklärt. Was bleibt – und das ist allemal mehr, als die meisten von Bernfelds Zeitgenossen, die ebenfalls auf diesem Feld tätig waren,

geboten haben –, das sind die originalen, z.T. der wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklung weit vorausseilenden Ansichten, Anregungen und kritischen Analysen auf den Gebieten der Kinderpsychoanalyse, der Jugendtheorie und Jugendkulturforschung, der Schulkritik als Institutionenkritik, der sozialistischen und zionistischen Erziehungsprogrammatik sowie der (modern gesprochen) Sozialisationstheorie.

### Empirie oder Hermeneutik in der ‚Psychoanalytischen Pädagogik‘

Und noch ein letzter Punkt, der bislang wenig beachtet wurde, ist zu erörtern: das empiristische Selbstmißverständnis, dem Bernfeld meines Erachtens zu erliegen scheint. Bernfeld verfolgt, wie wir gesehen haben, das Ziel, die Erziehung zu „rationalisieren“ und meint damit ihre Verwissenschaftlichung. Er konkretisiert das dahingehend, daß die „Kluft zwischen dem Ziel und dem Mittel“ der Erziehung überbrückt werden müsse, und „den Erweis der Tauglichkeit der Mittel vermag nur eine wissenschaftliche Prüfung zu erbringen, deren letztes Kriterium der reale Erfolg ist“ (Bernfeld 1925, 37). Letztlich geht es Bernfeld also – den Postulaten des Wiener Kreises des Logischen Positivismus entsprechend, zu deren Vertretern, allen voran Moritz Schlick, er vielfältige Beziehungen unterhielt – um gesetzmäßige Zusammenhänge in Form von empirisch gesicherten Wenn-Dann-Beziehungen, mit deren Hilfe „die Zweckrationalität eines pädagogischen Mittels“ (Bernfeld 1925, 44) zu erweisen und „die Ziel-Gerechtheit (Zweckrationalität) der Erziehung ... zu erhöhen“ sei (Bernfeld o. J.). Daß dies nur auf der Grundlage des Empirismus möglich ist, steht für Bernfeld außer Frage und deshalb singt er das Loblied auf den unaufhaltsamen Aufstieg des Empirismus seit dem 16. Jahrhundert, preist seinen Durchbruch in den medizinischen und technischen (Ingenieur-)Wissenschaften und findet ihn auch in der Pädagogik bereits vor, allerdings nur im Teilbereich der Didaktik. Dort sei zwar alles viel einfacher (wie schon erwähnt), aber Bernfeld konstatiert, „daß der Didaktik ein gut Stück Rationalisierung gelungen ist“ (Bernfeld 1925, 21). Sie „arbeitet mit wissenschaftlicher Methode und wissenschaftlicher Fragestellung. Sie verfährt empirisch und diszipliniert; und sie geht auf die Feststellung gesetzlicher Zusammenhänge aus“ (ebd., 24).

Was Bernfeld dennoch Kritik an der Didaktik üben läßt, das ist die Begrenztheit ihrer Fragestellung, insofern sie sich auf einen zu kleinen, zu dem letztlich wenig wichtigen und schlicht „langweiligen“ Ausschnitt der Erziehungsrealität beschränkt, und die Ermangelung des „Kriteriums wissenschaftlicher Haltung: der Autonomie des Denkens“ (ebd., 26), insofern als sie sich von der Schule – genauer: der Schulverwaltung und Schulpolitik – dafür einspannen läßt, daß Schule so bleiben kann, wie sie ist: Instrument zur Machterhaltung der bürgerlichen Klasse. Was

aber Bernfeld verborgen bleibt, ist der enge Zusammenhang zwischen dieser politischen Instrumentalisierung der Schule und der empiristischen Methodologie ihrer Erziehung und Didaktik. Weil er diesen Zusammenhang nicht sieht (oder noch nicht sehen kann), vermag er auch – in einer Art wissenschaftstheoretischen Selbstmißverständnisses – den ganzen *Sisyphos* hindurch zu fordern, die Pädagogik müsse wissenschaftlich auf die Grundlage des Empirismus gestellt werden.

Und schließlich bleibt die grundsätzliche Rückfrage, ob das denn überhaupt gelingen kann, wenn Bernfeld als vorrangig zu bearbeitende Themen beispielsweise die folgenden nennt: den „Wirbel der Affekte“, das „dicht-verflochtene Beieinander von Wunsch und Gedanke, das subjektive Erwarten und Werten, das Mittendrinstehen in unendlichen Zusammenhängen und unübersehbar zahllosen Bezügen“ (ebd., 24f.); ferner die Psychodynamik, die in institutionellen Strukturen wirkt. Läßt sich dies denn überhaupt mit Methoden des Empirismus so umfassend, so kritisch und vor allem so weit in die Tiefenschichten der Seele eindringend erforschen, wie Bernfeld das postuliert? Oder bedarf es dazu nicht doch eher qualitativer, hermeneutischer, introspektiver Verfahren, wie sie der Psychoanalyse als einer prinzipiell hermeneutischen Disziplin eignen, von Bernfeld aber – im Bereich der Pädagogik – als unwissenschaftlich abgetan werden? Jedenfalls ist kaum vorstellbar, wie mit Hilfe logisch-positivistischer Methoden das erforscht werden könnte, was Bernfeld u.a. als den Kern des pädagogischen Geschehens folgendermaßen bestimmt: „Unbewußte, erkenntnisfremde, unkontrollierbare Einmischung der Affekte findet im Zentrum des pädagogischen Systems statt“ (Bernfeld 1925, 34).

Zugespitzt also ließe sich folgern: Psychoanalyse und Pädagogik lassen sich nicht dort, wo Bernfeld dies glaubte, zusammenführen, nämlich in den methodischen Verfahren des Empirismus zur Prüfung der Zielgerechtheit (Zweckrationalität) der Erziehung, sondern eher auf dem anderen Ufer: im Sinnverstehen bzw. ‚szenischen Verstehen‘ zur Aufdeckung verborgener, auch unbewußter Prozesse, Motive, Konflikte, die die Erziehungshandlungen stets durchziehen und ihre Zielsetzungen immer wieder unterlaufen.

In diesem Sinne müßte man eigentlich mit Bernfelds Grundintention, aber gegen seine Formulierung sagen: nicht *für*, sondern *wider* eine Rationalisierung der Erziehung muß die Parole lauten, denn Rationalisierung in seinem empiristischen Sinne blendet notwendigerweise gerade wieder die „irrationalen Kräfte“ aus, um deren Aufdeckung – sowohl im seelischen Bereich des einzelnen als auch im politisch-gesellschaftlichen Bereich des Kollektivs – es gerade gehen muß.



## Literatur

- Aichhorn, A.  
1925 Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Zehn Vorträge zur ersten Einführung. Wien.
- Bernfeld, S.  
1921 Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. Berlin (zitiert nach: S. Bernfeld: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften. Herausgegeben von L. v. Werder und R. Wolff. Band 1. Frankfurt a.M. 1974, 94-215)
- 1925 Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Wien.  
o.J. Die Psychoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Unveröffentlichtes Manuskript o.O.
- Bettelheim, B.  
1970 Liebe allein genügt nicht. Die Erziehung emotional gestörter Kinder. Stuttgart
- Fatke, R.  
1985 „Krümel vom Tisch der Reichen“? – Über das Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse aus pädagogischer Sicht. In: Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Hrsg. v. G. Bittner/Ch. Ertle. Würzburg, 47-60
- Freud, A.  
1928– Die Beziehungen zwischen Psychoanalyse und Pädagogik. 1929 *Z.f.Psa.Päd.* 3, 1929 445-454
- Fromm, E.  
1930 Rezension von S. Bernfeld: Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf. In: *Z.f.Psa.Päd.* 4, 116f.
- Hörster, R./Müller, B. (Hrsg.)  
1992 Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds. Neuwied
- Koch, A.  
1974 Siegfried Bernfelds Kinderheim Baumgarten. Voraussetzungen jüdischer Erziehung um 1920. Hamburg
- Müller, B.  
1991 Multiperspektivität als Aufgabe psychoanalytischer Pädagogik. Zur Aktualität Bernfelds (1892-1992). Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Band 3. Mainz, 163-177
- Redl, F.  
1932 Erziehungsberatung, Erziehungshilfe, Erziehungsbehandlung. *Z.f.Psa.Päd.* 6, 523-532.
- Redl, F./Wineman, D.  
1977 Kinder, die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle. München (Original: Children Who Hate. The Disorganization and Breakdown of Behavior Controls. Glencoe, Ill.1951)
- Schneider, E.  
1927 Geltungsbereich der Psychoanalyse für die Pädagogik. 1927 *Z.f.Psa.Päd.* 1, 2 – 6.