

Burkhard Müller Bernfelds Beitrag zur Psychoanalytischen Pädagogik: Multidisziplinär – nicht unsystematisch

Worin Bernfelds Beitrag zur Pädagogik, zur Psychoanalytischen Pädagogik und zur Klärung des Verhältnisses von Pädagogik und Psychoanalyse besteht, ist umstritten, auch in diesem Jahrbuch (vgl. bes. die Beiträge von Göppel und Fatke). Man kann den Diskussionsbedarf dazu auf die Formel bringen: War er ein Eklektiker oder war er ein systematischer Denker? Die Rezeption seines Werkes scheint bis heute von einer Art Kipp-Bild geprägt: Die einen sehen Bernfeld als eine Art Zeitgeist-Medium des frühen 20. Jahrhunderts, insbesondere der 20er Jahre; d.h. als einen Autor, der vielfältige, damals aktuelle und durchaus disparate Strömungen in sich aufgenommen und hier und da auch einen gescheiterten Gedanken dazu getan hat, aber nichts systematisch zusammengefügt, keine Grundlagen für heutige Problemlösungen hinterlassen hat. So sehen es, bei allem Respekt, z.B. die Beiträge von Göppel und Fatke in diesem Band, wonach Bernfeld überschätzt wäre, wollte man ihm mehr als den Rang eines geistreichen Essayisten und einer Randfigur der Psychoanalytischen Pädagogik zugestehen.

Das andere Bild, dem ich persönlich zuneige: Bernfeld als einer der großen pädagogischen Denker dieses Jahrhunderts und zugleich Begründer einer erziehungswissenschaftlichen Position, die Psychoanalyse nicht mehr als beliebiges Versatzstück, sondern als Teil ihrer Grundlagen begreift: der nicht nur die Pädagogik seiner Zeit scharf kritisiert, sondern systematisch Fragen gestellt und ausgearbeitet hat, mit denen die Erziehungswissenschaft, – und nota bene auch der Diskurs zwischen Psychoanalyse und Pädagogik – bis heute noch nicht zu Ende gekommen ist. Ich möchte beide Bernfeld-Bilder kurz skizzieren.

Bernfeld als Eklektiker

Dieser Bernfeld ist eine Fundgrube für alle möglichen Impulse und Ideen. Ganz offenkundig gilt das zunächst für ihn als „Aktivisten der Jugendbewegung“ (Dudek 1992). Wo „die neue Zeit mit uns zieht“, ist Bernfeld allemal mit dabei. Seine Parole: „nur die Schüler können die Schule retten!“ war Vorbild der „Schülerselbstbefreiung“ der 60er Jahre; seine Modelle der Kollektiverziehung, wie die anderer „Kinderfreunde“, standen Pate, sei es auch nur aufgrund von Mißverständnissen, bei den „antiautoritären“ Erziehungsexperimenten der Studentenbewegung (vgl. den Beitrag von R. Wolff in diesem Band). Auch sein Beitrag zur

Psychoanalyse scheint so einordenbar: als einer, der eher den Geist ihrer wilden Jahre spiegelt; und der dann, als die Freudsche Linke anfangs der 70er Jahre wieder en vogue war, neben anderen befreiungs-ideologischen Derivaten der Psychoanalyse Verwendung fand.

Ganz getrennt davon wurde der Bernfeld des „Sisyphos“ registriert: Eher als der resignierende, der den jugendlichen Überschwang der Reformutopien hinter sich läßt und seine Skepsis in orthodoxe Psychoanalyse sowie in einen Marxismus umsetzt, der von der Reform-*Unfähigkeit* der bestehenden Gesellschaft ausgeht. Und auch diesen Bernfeld kann man ganz als Kind des Zeitgeistes sehen. Dies gilt ebenso für den (in den 70er Jahren kaum entdeckten) Jugendforscher Bernfeld und für seine Ideen zur pädagogischen Theoriebildung. Zur ersten großen Welle der Jugendforschung nach der „Erfindung des Jugendlichen“ (Roth 1983) in den ersten beiden Jahrzehnten dieses Jahrhunderts trug er ebenso bei wie gute zehn Jahre später zur Diskussion über die Vereinbarkeit von Psychoanalyse und Marxismus, die im Kontext sozialistischer Pädagogik auf der Tagesordnung stand. Aber auch sein großes praktisches Experiment mit „neuer Erziehung“ (1921) und die großen Hoffnungen, die er immer in Kollektiverziehung, in das Prinzip „Jugend führt Jugend“, in die erzieherische Wirkung von Gemeinschaften gesetzt hat: Sind sie nicht Ausdruck des schwärmerischen, gesellschaftsfremden Zeitgeistes, vor dem damals schon Helmuth Plessner (1924) gewarnt hat? Lassen sich da nicht, zumindest in der Semantik, Querverbindungen bis hin zu Volkstums- und Führerideologien ziehen? Jedoch auch Bernfelds Gegenposition, sein Manifest *Gegen* das pädagogische Schwärmertum, auch der Sisyphos als Absage an die reformpädagogische Euphorie, zollt dem Zeitgeist (in diesem Fall der pädagogischen Diskussion) Tribut. Denn es ist ja keineswegs die einzige Schrift über die „Grenzen der Erziehung“, die damals publiziert wurde. Allerdings hatte Bernfeld kaum die Resonanz, deren sich ein Litt oder Zeidler zum selben Thema erfreuen konnte (jedenfalls nicht bei Fachkollegen). Und das lag nicht nur an seiner marxistischen und psychoanalytischen Argumentation, die eben in der Pädagogik nicht so gut ankommt; sondern, so könnte man argumentieren, es lag auch daran, daß im Sisyphos schon eine weitere ideologiehaltige Tendenz anklingt, die sich später noch verstärkt: Bernfeld scheint auch der Wissenschaftsgläubigkeit seiner Zeit Tribut gezollt zu haben. Hätte er sonst der Pädagogik so arg den Mangel an exakter Wissenschaft um die Ohren geschlagen oder in den frühen 30er Jahren mit Feitelberg jene „psycho-physiologischen“ Studien gemacht, die schon von weitem nach einem „empiristischen Selbstmißverständnis“ (vgl. Fatke und Schmid in diesem Band) der Psychoanalyse riechen?

Wenn man Bernfeld so liest, kann man sich allerdings fragen: Wie kommt es, daß er, bei so viel Sensibilität für Zeitgeist, auch damals nicht so recht verstanden wurde und in jedem einzelnen der genannten Felder eher den Eindruck eines Außenseiters macht? Kein Problem: Auch das

ist erklärbar. Denn ist er nicht als jüdischer Intellektueller und als Linker für Außenseiterrollen prädestiniert gewesen? Dann jedoch ist schwer erklärbar, wieso nicht einmal seine Bedeutung als Vordenker der jüdischen Kibbuz-Pädagogik gewürdigt worden ist (vgl. Melzer und Yitzehaki 1992) oder warum ihm selbst als Repräsentanten der „Freudschen Linken“ eine fachliche Anerkennung (wie z.B. die Fenichels) ebenso versagt geblieben ist wie die Fan-Gemeinden eines Wilhelm Reich oder eines Erich Fromm.

Bernfeld als Systematiker

Wenn ich solche Fragen stelle und entgegen dieser Sichtweise Bernfeld als Systematiker der Jugendforschung, der psychoanalytischen Pädagogik und der allgemeinen Erziehungswissenschaft ins Gespräch zu bringen suche, so geht es nicht um „Wiedergutmachung“ an einem „vergessenen“ und „verdrängten“ Autor (vgl. Göppel in diesem Band) – er ist nicht mehr vergessen und braucht keine Wiedergutmachung –, sondern ausschließlich um Interesse an seinem Denkansatz. Stimmt diese andere Zuschreibung, so wäre Bernfelds Rolle als multipler Außenseiter gerade damit zu erklären, daß, wie Dudek in bezug auf Jugendforschung schreibt – und wir können an dieser Stelle ebensogut die Begriffe Psychoanalyse, psychoanalytische Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Erziehung einsetzen:

„Bernfelds Konzept einer multidisziplinären und von der Situation der Jugend aus gedachten Jugendforschung (psychoanalytischen Pädagogik, Erziehungswissenschaft und pädagogischen Methodenlehre; B.M.) war ein damals so modernes Konzept, daß es innerhalb der Strukturen des Wissenschaftssystems kaum eine Realisierungschance hatte“ (Dudek 1992, 55).

Ich möchte diese These, die ich teile bzw. in dem genannten Sinne erweitern möchte, kurz erläutern. Ich versuche dabei, die Begriffe „multidisziplinär“ und „von der Situation der Jugend aus gedacht“ auf meine Weise zu interpretieren.

Multidisziplinär heißt nicht, daß Bernfeld in der Jugendforschung, wie viele seiner Zeit, soziologische, ökonomische, biologische, psychologische Argumente mischte; heißt in der psychoanalytischen Pädagogik nicht, daß er den kapitalistisch formierten „Sozialcharakter“ E. Fromms oder W. Reichs zur Grundfigur von Problembeschreibungen und emanzipatorischen Strategien machte; heißt in der Erziehungswissenschaft nicht, daß ein, ihm von Göppel (in diesem Band) unterstelltes, „unhinterfragbares Fürwahrhalten der Theoreme (sic!) von Marx und Freud“ dazu geführt hätte, marxistische Soziologie und Psychoanalyse darüber entscheiden zu lassen, was sinnvolle Ziele und gangbare Wege im Erziehungsgeschäft seien. Bernfeld war vielmehr, wie Gottschalch zurecht konstatiert hat, „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“ (1992, 102).

Bezogen auf das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik heißt das z.B., daß die Frage, inwieweit es Bernfeld gelungen ist, erzieherisches Handeln als von „psychoanalytischen Einsichten geleitetes“ Handeln zu entfalten (Fatke in diesem Band), in die Irre führt. (Fatke hält ihm vor, daß er dies „lediglich sehr sporadisch“ gezeigt habe.) Die Frage ist vielmehr, ob es Bernfeld gelungen ist zu zeigen, daß der erzieherische Betrachtungsstandpunkt – dessen Eigenrecht er nie bestreitet – als *ganzer* der komplementären Ergänzung durch eine psychoanalytische Perspektive bedarf, wenn er ein realitätsgerechter, ein wissenschaftlicher Betrachtungsweise sich öffnender Standpunkt werden soll. Die Frage ist weiter, ob Bernfeld aus seiner Konstruktion eines solchen erziehungs-wissenschaftlichen Standpunktes der Strick einer Reduktion auf „empiristische Zweckrationalität“ der Erziehung gedreht werden darf, wie Fatke es tut (in diesem Band), indem er bei Bernfelds Pädagogik die Identität von Erzieherwissenschaftlichem Konzept und Standpunkt des handelnden Erziehers unterstellt, statt beides ebenfalls als komplementär ergänzungsbedürftige Perspektiven zu begreifen (s.u.).

Wie weit G. Devereux' wissenschaftstheoretisches Modell der Komplementarität (auf das Gottschalchs Anmerkung bezug nimmt) als Interpretationsfolie der Bernfeldschen Systematik geeignet ist, kann hier nicht näher diskutiert werden. Richtig scheint mir in jedem Fall, daß Bernfelds Ansatz dem gewissermaßen „postmodern“ zu nennenden Prinzip der „getrennten Diskurse“, die sich auf interdependente Wirklichkeiten beziehen, folgt. Dies gilt für seine Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Psychoanalyse ebenso wie für beider Verhältnis zur Jugendforschung (vgl. Wagner-Winterhager 1992) und selbst für jene scheinbar abseitigen psycho-physischen Studien, sofern deren Ziel ein Modell war, „das – den engen Rahmen von Psychoanalyse sprengend – die verschiedenen Einzelwissenschaften, Physik, Physiologie etc. kompatibel machen soll, ohne dabei Differenzen im jeweils untersuchten Phänomenbereich unterschlagen zu wollen“ (Bacher 1992, 198).

Weil dies so ist, könnte man, mit ähnlichem Recht wie für Devereux' Komplementaritätsmodell, Bernfeld auch als „umsichtigen Vorläufer“ des Dekonstruktivismus reklamieren, sofern dessen Anliegen nämlich, wie Derrida sagt, darin besteht, „die Grenzen der Begriffe...ins Gedächtnis zurückzurufen“ (Derrida 1991, 40). Derrida, der diese Definition von Dekonstruktion im Zusammenhang einer Argumentation zu den geschichtlichen Kontexten der Begriffe Gerechtigkeit und Recht gibt, erläutert: Es gehe darum, „...ins Gedächtnis zurückzurufen: die Grenzen der Begriffe und der Werte, die sich im Laufe dieser Geschichte (gemeint: die Rechtsgeschichte; B.M.) durchgesetzt und sedimentiert

haben, die mehr oder weniger lesbar sind, die in höherem oder in geringerem Maße vorausgesetzt werden“ (ebd.).

Ich will hier Bernfeld auch nicht als Vorläufer des Dekonstruktivismus stilisieren. Daß aber Begriffe (z.B. psychoanalytische, z.B. pädagogische) im Kontext ihres historischen Entstehens, ihrer gesellschaftlichen Durchsetzung und Sedimentierung und im Kontext dessen, was sie *nicht* sagen oder explizit ausschließen, zu denken seien, dieser Gedanke ließe sich bei Bernfeld an vielen Stellen nachweisen.

So scheint es z.B. unter allen Jugendforschern seiner Zeit ihm allein aufgefallen zu sein, daß Jugendforschung als ihren Gegenstand vergesse (und das gilt ja grosso modo bis heute) „...das ganze Leben der Jugend, soweit es keinen Zusammenhang hat mit dem der Erwachsenen“ (1920, 127). Bernfelds These, Jugendleben müsse auch als Leben „ohne Zusammenhang“ mit dem der Erwachsenen erforscht werden, betrifft genau genommen nicht den empirischen Gegenstand selbst (Welches „Leben der Jugend“ hätte nicht „Zusammenhang“ mit dem der Erwachsenen?), sondern den *Zugang* zum Gegenstand. Es ist eine *methodologische* These: daß nämlich Jugendforschung sich nicht damit begnügen dürfe, Diskurse der Erwachsenen *über* Jugend (z.B. über ihre Nazismusanfälligkeit oder ihre Narzißmusanfälligkeit) am „Material“ der Jugendlichen zu verifizieren; sondern die Aufgabe habe, Diskurse und Praktiken der Jugendlichen selbst in ihrem Eigensinn zu rekonstruieren und *neben* die Diskurse „über“ Jugend zu stellen.

Eine ähnliche methodologische Prämisse liegt zugrunde, wenn Bernfeld die pädagogischen Diskurse im *Kontext* der gesellschaftlichen Reaktionen auf die „Entwicklungstatsache“ thematisiert. Es geht bei diesem Kontext, den er „Erziehungstatsachen“ nennt, gerade auch um die historisch „sedimentierten“, die zu Institutionen geronnenen und darum gar nicht mehr zur Sprache gebrachten Diskurse (wie z.B. Machiavell als Unterrichtsminister im Sisyphos, 1925, lichtvoll ausführt); in der Sprache Derridas also gerade auch um die „weniger lesbaren“ Diskurse. Aber diese Thematisierung im Kontext ist eben keine „Ableitung“, keine Denunzierung des erzieherischen Diskurses als „ideologischer Überbau“ (Ideologiekritik im Sisyphos betrifft die pädagogische Thematisierung der Erziehungswirklichkeit, nicht diese selbst). Es ist vielmehr durchaus ein „Die-Grenzen-der-Begriffe-ins-Gedächtnis-Zurückrufen“ – die Formulierung paßt hervorragend für Bernfeld –, nämlich ein Zurückrufen der Einsicht, daß erst die Erforschung der „Grenzen der Erziehung“ den Gegenstand der Pädagogik zugänglich macht als einen durch diese Grenzen abgegrenzten Gegenstand. Bernfeld will dabei weder die Erziehungspraxis noch die Pädagogik abschaffen, sondern diese nur daran erinnern, vor *welchen* gesellschaftlichen und Entwicklungstatbeständen ihre Programmatik Bestand haben müßte, wollte sie ihren Illusionen entkommen.

Auch nach dieser Figur läßt sich, was hier nicht näher auszuführen ist (vgl. Müller 1991, 1993), die Bernfeldsche Verhältnisbestimmung von

Pädagogik und Psychoanalyse rekonstruieren. Psychoanalyse hat für ihn die Funktion einer Grenzwächterin der Pädagogik (vgl. auch die Einleitung zur Bernfeld-Diskussion in diesem Band). Sie kann ihr die notwendige Distanz von ihren Zielen und den notwendigen „Respekt von der Tatsache der Entwicklung des Kindes“ beibringen (vgl. Bernfeld 1932, 66) – durchaus, indem sie die „weniger lesbaren“ Diskurse dieser Entwicklung „ins Gedächtnis ruft“, und vor allem, indem sie die Sedimente der Entwicklungsgeschichte des Pädagogen selbst (das „Kind in ihm“) konfrontiert mit dem, was das „Kind vor ihm“ macht. Aber dieses leistet die Psychoanalyse für die Pädagogik nur, wenn und sofern sie die Grenzen ihrer eigenen Begriffe zu erinnern vermag und sich nicht ihrerseits als Überpädagogik oder allgemeine Neurosenprophylaxe aufspielt und nicht meint, sie habe die Macht, die Realität der sozialen Orte außer Kraft zu setzen, an denen Pädagogik sich abarbeitet (nämlich sowohl die Macht der Verhältnisse, in denen Kinder leben und die ihre zweite Natur geworden sind, als auch die Bedingungen und die Eigendynamik der pädagogischen Institution; s.u.; vgl. Wellendorf 1992). Natürlich kann man sagen, dies begründe noch keine Praxis psychoanalytischer Pädagogik als heilpädagogischer Praxis; zumal Bernfeld selbst offen zugibt, daß seine Anstaltspädagogik pathologische Fälle kenne, die sie ausgrenzen müsse (vgl. z.B. Bernfeld 1926/27, 281f.). Psychische Störungen von Kindern und Jugendlichen, wie sie im Mittelpunkt der Arbeit anderer psychoanalytischer Pädagogen (Aichhorn, A. Freud, Redl, Bettelheim etc.) steht, interessiert Bernfeld, jedenfalls theoretisch, kaum. Er sucht, genau umgekehrt, gerade auch mit Hilfe psychoanalytischer Einsicht den Nachweis zu führen (vgl. bes. Bernfeld 1929, 1931), daß die überwiegende Mehrzahl („das Gros“; 1926/27, 283) der sich scheinbar pathologisch verhaltenden Kinder und Jugendlichen, die „Verwahrlosten, trotzig Verbitterten“ (ebd., 283), die mit scheinbar „kriminell über-Ich“ (vgl. 1931, 332ff.) bis hin zu „psychosen“ Erscheinungsformen (vgl. 1929, 223) eigentlich ganz normal sei. Es seien Kinder und Jugendliche, die mehr oder weniger realitätsorientiert auf Lebenserfahrungen reagieren, in welcher soziales Verhalten und Triebverzicht real nicht lohnen (vgl. Bernfeld 1931, 343; 1929, 223); und die eben dadurch unausweichlich zu gesellschaftlichen Konfliktfällen werden.

Die Erziehungspraxis wird hier nicht „psychoanalytisch“ oder an „psychoanalytischen Einsichten orientiert“, sondern wird gerade auf ihr eigenes Geschäft verwiesen, das ihr keine Analyse abnehmen kann: „den Kindern (und Jugendlichen) eine Umwelt zu schaffen, die sie allmählich so bindet, daß sich in ihr Triebverzicht lohnen“ (1929, 223). Unentbehrlich bleibt die Psychoanalyse allerdings auch hier, wenn es um die reflektierende Erfassung der Rahmenbedingungen geht, unter denen dies *möglich* wird, sowohl was die Erklärung der Wirkungen des „Sozialen Ortes“ auf die innere Entwicklung solcher Kinder und Jugendlicher betrifft, als auch wenn es darum geht, Chancen bzw.

Hindernisse für pädagogische Gegenwirkungen psychologisch zu erklären.

Das Arbeitsprinzip der getrennt zu erfassenden, aber aufeinander zu beziehenden Diskurse betrifft dabei nicht nur das Verhältnis von Disziplinen (z.B. Psychoanalyse und Pädagogik), sondern ist auch Prinzip der Praxisreflexion, wie Bernfeld sie insbesondere im Bericht zum Kinderheim Baumgarten entfaltet. So wenn er die pädagogische réflexion engagée als „Kompromissgesinnung“ thematisiert und diese versteht als Gestaltung der unauflösbaren Antinomie zwischen dem „berechtigten Willen des Lehrers“ und dem „berechtigten Willen“ der Kinder (vgl. Bernfeld 1921, 139). Man kann diese Formel auch lesen als gewollte und gestaltete Begrenzung des Diskurses der Pädagogik durch den Diskurs der Kinder; (und auch hier durch den „lesbaren“ wie durch den „weniger lesbaren“ Diskurs der Kinder). Denn „Diskurs“ kann dabei zweifellos nicht auf den rationalen Diskurs beschränkt bleiben, was nach beiden Seiten, der Erzieher wie der Kinder, gilt. Die Entzifferung muß das „Szenische“ i.S. Lorenzers einbeziehen, was man gewiß auch als Bernfelds Sichtweise reklamieren kann. Obwohl er über diese Begrifflichkeit nicht verfügte, entfaltete er ein tiefes Verständnis der szenischen Momente, insbesondere der sich in Baumgarten entwickelnden „Schulgemeinde“ (vgl. Zander 1992).

Hier wird zugleich jenes Wechselverhältnis von „Willen des Lehrers“ und „Willen der Kinder“ durch eine weitere „Begrenzung“ des Begriffs pädagogischer Praxis ergänzt. Sie geschieht bei Bernfeld durch die konfrontierende Thematisierung von pädagogischer Ethik und pädagogischer Institution als unterschiedenen, aber wechselseitig bezogenen Diskursen. So kann Bernfeld in seinem Bericht zum Kinderheim Baumgarten sowohl sagen, das einzige, worauf es in der Erziehung ankomme, sei „die richtige Einstellung zu den Kindern und die nötige Geduld“ (1921, 131), als auch sagen, die Schulgemeinde sei die „Organisation“ dieser Einstellung (ebd., 139). Der in diesen beiden Formulierungen enthaltene Gedanke, *die institutionelle Form der Pädagogik sei die „Organisation“ ihrer Einstellung zu den Kindern*, sagt erheblich mehr und etwas anderes als der Gedanke, daß „richtige Einstellungen“ als Habitus des „pädagogischen Bezuges“ gelernt und auch organisatorisch in einem entsprechenden Lernfeld „umgesetzt“ werden müßten (wie das z.B. die Berliner Didaktikschule gefordert hat). Der Gedanke ist vielmehr, daß im pädagogischen Feld die jeweiligen „Verfahren bei der Herstellung von Ordnung“ (vgl. Hörster 1992) – z.B. partizipative, demokratische, geduldige im Unterschied zu autoritären, manipulativen, ungeduldigen – eigentlich gar nicht beschreibbar sind als *formale Verfahren* des Herstellens von Ordnung (und auch nicht als Verfahren des Herstellens von persönlicher Autorität), sondern nur als Ausfluß, *als Form* der „richtigen Einstellung“ zu den Kindern: Das notwendige Korrelat dieses Gedankens aber ist, daß ebenso diese „richtige Einstellung“ nicht als *psychische* Disposition, nicht als „Gefühl“ faßbar

ist, sondern nur als *Prozeß der Institutionalisierung und des intersubjektiven Anerkennens von Regeln* – eben als Organisation. Bernfeld spricht dabei zwar auch von „Liebe“ zwischen den Pädagogen und „einigen“ der Kindern, die notwendig dabei sein müsse – also von Gefühlen (vgl. 1921, 127); aber nur, weil die Organisation *dieser* Einstellung ohne Liebe ein Widerspruch in sich selbst wäre.

Die so zu verstehende gegenseitige „Begrenzung“ der Begriffe von pädagogischer Haltung und pädagogischer Organisation macht es für Bernfeld zugleich möglich, die Bürokratie, die das ganze Experiment bekanntlich am Ende scheitern ließ, selbst als *unmittelbar* pädagogisch wirksame Größe (in ihrem Charakter als „heimlicher Lehrplan“, würde man heute sagen) zu thematisieren – und eben nicht nur als widrige Rahmenbedingung des „eigentlichen“ pädagogischen Handelns. Denn auch Bürokratie ist die Organisation einer *bestimmten* (anderen) pädagogischen Gesinnung, und zwar *unabhängig* von den subjektiven Einstellungen, welche das bürokratische Personal den Kindern gegenüber hegt; selbst wenn es im Prozeß des Organisierens jener „bürokratischen“ Einstellung unvermeidlich sein dürfte, daß *auch* Gefühle der „Verachtung des kindlichen Zustandes“ (Bernfeld 1921, 127) entstehen. (Die Frage, ob Bernfeld dem „Träger“ des Kinderheim Baumgarten, dem „American Joint Committee“, aus dessen Praxis er diese Gedanken abliest, Gerechtigkeit widerfahren läßt; oder ob ihm – wie Fatke ihm in diesem Band vorhält – dabei auch Wut und Selbstgerechtigkeit die Feder führen, ist für Bernfeld-Historiker sicher von Interesse, hat aber mit der prinzipiellen Bedeutung dieses Ansatzes wenig zu tun. Zweifellos hat Bernfeld das Wechselverhältnis von bürokratischer Organisation und pädagogischer Organisation nicht zu Ende gedacht, hat geglaubt, diese Antinomie sei prinzipiell aufhebbar – anders als die zwischen Lehrern und Kindern. Gewiß ist er auch daran gescheitert. Aber wo ist die Pädagogik, die dieses Zu-Ende-Denken bis heute geleistet hätte?) Ist Bernfeld also ein Systematiker oder ein Eklektiker im Felde von Pädagogik und Psychoanalyse? Er hat kein geschlossenes Gedankengebäude errichtet und keine Schule begründet, war insofern gewiss kein Systematiker. Und doch hat er für jenes Feld konsequent wie kein anderer Grenzen abgesteckt und Verbindungswege gezeigt, ohne deren Klärung eine fruchtbare Zusammenarbeit von Pädagogik und Psychoanalyse auf Dauer nicht möglich ist. Er hat damit systematische Grundlagen einer Psychoanalytischen Pädagogik gelegt, die etwas anderes sein kann als „letzte Illusion der Pädagogik“ (Bernfeld 1928, 107); nicht als Heilpädagogik, wohl aber dort, wo sie der „normalen“ Erziehung weiterhelfen soll.

Literatur

- Bacher, M.
1992 Libidometrie. Ein Beitrag für eine Wissenschaft vom Menschen im 20. Jahrhundert. In: Fallend, K., Reichmayr, J. (Hrsg.), Siegfried Bernfeld oder die Grenzen der Psychoanalyse. Materialien zu Leben und Werk. Basel, Frankfurt (Stroemfeld/Nexus), 181-202
- Bernfeld, S.
1925 Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Neuauflage 1967. Frankfurt (Suhrkamp)
1920 Ein Institut für Psychologie und Soziologie der Jugend. In: Bernfeld 1974, Bd. III, 116-151
1921 Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In: Bernfeld 1974, Bd. I, 94-215
1926-
1927 Psychische Typen von Anstaltszöglingen. In: Bernfeld 1974, Bd. I, 278-287
1927 Die heutige Psychologie der Pubertät. Kritik ihrer Wissenschaftlichkeit. In: Bernfeld 1974, Bd. III, 5-63
1928 Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Vorwort zur zweiten Auflage. In: Bernfeld 1974, Bd. II, 106f.
1929 Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. In: Bernfeld 1974, Bd. II, 209-224
1931 Die Tantalussituation. In: Bernfeld 1974, Bd. II, 329-345
1932 Die psychoanalytische Psychologie des Kleinkindes. In: Bernfeld 1974, Bd. I, 61-74
1974 Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse, hrsg. von R. Wolff und L. v. Werder. Bd. I-III (Ullstein-Ausgabe) Frankfurt
- Derrida, J.
1991 Gesetzeskraft. Der „mystische Grund der Autorität“. Frankfurt (Suhrkamp)
- Dudek, P.
1992 Siegfried Bernfelds Doppelrolle als Aktivist und Interpret der Jugendkulturbe-
wegung. In: Hörster, R./Müller, B. 1992, 43-58
- Gottschalch, W.
1992 Wunschselbst, virtuelles Selbst und Arbeit. In: Hörster, R./Müller, B. 1992,
101-118
- Hörster, R.
1992 Zur Rationalität des sozialpädagogischen Feldes in dem Erziehungsexperiment
Siegfried Bernfelds. In: Hörster, R./Müller, B. 1992, 143-162
- Hörster, R./Müller, B.
1992 Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Bernfelds. Neuwied
(Luchterhand)
- Melzer, W./Yitzehaki, S.
1992 Der Einfluß Siegfried Bernfelds auf die Theorie und Praxis der Kibbuzpädago-
gik. In: Hörster, R./Müller, B. 1992, 119-142
- Müller, B.
1991 Multiperspektivität als Aufgabe Psychoanalytischer Pädagogik. Zur Aktualität
Siegfried Bernfelds. In: Trescher, H.-G./Büttner, Ch. (Hrsg.): Jahrbuch für
Psychoanalytische Pädagogik 3. Mainz (Grünewald), 163-177
- Müller, B.
1992 Sisyphos und Tantalus. Bernfelds Konzept des ‚Sozialen Ortes‘ und seine
Bedeutung für die Sozialpädagogik. In: Hörster, R./Müller, B. 1992, 59-74
- Müller, B.
1993 Gesellschaftliche und soziale Bedingungen: Die Bedeutung des „sozialen Ortes“

für die Psychoanalytische Pädagogik. In: Muck, M./Trescher, H.-G. (Hrsg.):
Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik. Mainz (Grünewald), 130-147

- Roth, L.
1983 Die Erfindung des Jugendlichen. München (Juventa)
- Wagner-Winterhager, L.
1992 Siegfried Bernfelds Bedeutung für die Mädchentagebuchforschung. In: Hörster,
R./Müller, B. 1992, 89-100
- Wellendorf, F.
1992 Eine Expedition an die Grenzen der Erziehung – 60 Jahre nach Bernfelds
,Sisyphos‘. In: Hörster, R./Müller, B. 1992, 181-196
- Zander, H.
1992 Katharsis und Entsöhnung. Siegfried Bernfelds Beobachtungen über das innere
Wirken von Erziehungskollektiven. Ein Beitrag zur Grundlegung der Sozialpä-
dagogik. In: Hörster, R./Müller, B. 1992, 163-180