

Günther Bittner
Margret Dörr
Volker Fröhlich
Rolf Göppel (Hrsg.)

Allgemeine Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog

Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik

DGfE

Verlag Barbara Budrich



Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Die „Psychoanalytische Pädagogik“ bezieht sich zwar in besonderer Weise auf die komplexe Theorietradition der Psychoanalyse, sie versteht sich aber nicht als eine „Bindestrichpädagogik“, die sich nur auf einen ganz spezifischen Adressatenkreis, auf ganz bestimmte institutionelle Handlungsfelder oder auf ganz begrenzte Zielperspektiven konzentriert. Auch geht es ihr weniger um die „Anwendung“ therapeutischer Deutungs- und Handlungsmuster im pädagogischen Feld als vielmehr darum, in der pädagogischen Reflexion die Dimension des Unbewussten zu thematisieren, die sich in sämtlichen pädagogischen Aufgabenbereichen und Feldern zur Geltung bringt: in emotionalen Erfahrungen, in Phantasien und Wünsche der von Erziehung betroffenen Subjekte, als verborgene Motive in pädagogischen Beziehungen und auch im erziehungswissenschaftlichen Forschen, Publizieren und Argumentieren. Da diese Frage nach den unbewussten, undurchschauten Rückseiten- und Schattenphänomenen in nahezu allen pädagogischen Kontexten eine Rolle spielt, versteht sich die Psychoanalytische Pädagogik in gewissem Sinn immer auch als „Allgemeine Pädagogik“, und vertritt dabei den Standpunkt, dass der Pädagogik grundsätzlich eine wichtige Dimension fehlt, wenn sie diesen Fragestellungen wenig Beachtung schenkt.

Die Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ der DGfE-Sektion „Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung“ pflegt dabei seit vielen Jahren die Tradition, mit Vertretern und Vertreterinnen aus anderen Kommissionen/Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in einen fachlichen Austausch zu treten.

Der Vorstand

Günther Bittner
Margret Dörr
Volker Fröhlich
Rolf Göppel (Hrsg.)

Allgemeine Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Farmington Hills, MI 2010

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2010 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86649-307-0 // eISBN 978-3-86649-664-4

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de

Technische Redaktion: Walburga Fichtner, Köln

Druck: Paper & Tinta, Warschau

Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

<i>Günther Bittner</i> Einleitung	7
<i>Günther Bittner</i> Eisbär und Walfisch – Historisch-systematische Anmerkungen zum Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik	23
<i>Micha Brumlik</i> Allgemeine Pädagogik, Psychoanalyse und Bildungstheorie – Versuch einer Verhältnisbestimmung	41
<i>Theodor Schulze</i> Menschliche Entwicklung und Lebensgeschichte	55
<i>Volker Fröhlich</i> Subjektgenese als biographischer Prozess – Perspektiven der pädagogischen Biographieforschung und der Psychoanalyse	73
<i>Ulrich Wehner</i> Das Generationenverhältnis als Topos Allgemeiner Pädagogik Systematische Verortung und Neuansatz	89
<i>Luise Winterhager-Schmid</i> Von Generation zu Generation: Die „ödpale Konstellation“ – Wo hat sie ihren Ort in der Allgemeinen Pädagogik?	109
<i>Bärbel Schön</i> Die Erziehungswissenschaft und die Struktur der Geschlechterverhältnisse	125
<i>Barbara Rendtorff</i> Geschlecht als Provokation und Herausforderung für die Pädagogik – und der Beitrag der Psychoanalyse	143
<i>Margret Dörr</i> „Be cool“ – über die allgegenwärtige (unsichtbare) Scham. Enttäuschungsprophylaxe als Aufgabe der Pädagogik in der Spätmoderne	159
<i>Rolf Göppel</i> Wozu Erziehungsziele?	179

<i>Lothar Wigger</i> Über die Rationalität des pädagogischen Handelns	199
<i>Wilfried Datler</i> Allgemeine Pädagogik, Praxisrelevanz und Kasuistik: Einige Anmerkungen aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive	217
<i>Volker Kraft</i> Psychoanalytische Pädagogik als Psychoanalyse der Pädagogik oder: Das Konzept des „Pädagogischen Selbst“	237
<i>Karl-Heinz Dammer</i> Die Pädagogik auf der Couch? Anmerkungen zu dem Versuch der psychoanalytischen Konstitution eines „pädagogischen Selbst“	257
Über die Autorinnen und Autoren	273

Einleitung

Günther Bittner

Unter den Strömungen des 20. Jahrhunderts, die für Erziehungsdenken und -handeln bedeutsam waren und über dieses Jahrhundert hinaus ihre Bedeutung behalten werden, nimmt in der Bewertung Andreas Flitners die Psychoanalyse einen herausragenden Platz ein: es gebe in diesem Zeitraum „kaum ein einzelnes Denkgebäude oder theoretisches System, das die Auffassung vom Menschen und seiner Erziehung so tiefgreifend verändert (...) hat, wie die (...) Psychologie Sigmund Freuds“ (Flitner 1992: 122). Ihr diesen Platz zu behaupten oder auch zurückzugewinnen, war die Absicht, mit der die Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft die Initiative ergriff, erneut den Dialog mit der Allgemeinen Pädagogik zu suchen. Freilich: gerade in den Human- und Sozialwissenschaften ist alles immer „im Fluss“: in einem ersten Schritt ist es daher notwendig, den Punkt aufzusuchen, an dem sich die potentiellen Dialogpartner aktuell befinden – und wie sie dorthin gekommen sind.

1. Vorgeschichte und Ausgangslage

1.1 Die „Allgemeine Pädagogik“

Am Anfang gab es „die Pädagogik“ – schlechthin und überhaupt: über Jahrhunderte als Anhängsel an die Philosophie, später verselbständigt mit eigenen Universitätslehrstühlen (z.B. W. Flitner 1926, Nohl 1920, Spranger 1911). Die alten philosophischen Pädagogiken, ob in der Aufklärungs- oder der romantischen Tradition stehend, hatten, wie ich vor längerer Zeit (1983) zu zeigen suchte, noch die Verpflichtung zu erfüllen, dem pädagogischen Praktiker den Edukanden als konkretes Wesen mit einer Entwicklungs- und Lebensgeschichte vor Augen zu stellen. Sie bauten auf einem vor-philosophischen, in der alltäglichen Lebenserfahrung gegründeten menschenkundlichen Fundament auf. Dieses entfiel, als sich in den 1920er Jahren die Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie als eigenständige Disziplinen etablierten, u.a. durch den Entwicklungspsychologen Kroh, der den Tübinger

Lehrstuhl für Pädagogik übernahm. Das menschenkundliche Fundament der Pädagogik brach damit weg, indem es „verwissenschaftlicht“ und an diese neuen Disziplinen ab-delegiert wurde. Die Folge war ein erster Schub an Ent-Konkretisierung der Pädagogik.

Seit es diese von der Philosophie abgekoppelte und zu einer eigenen Disziplin verselbstständigte Pädagogik gab, der zugleich durch Entstehung neuer Disziplinen wie Entwicklungs- und pädagogischer Psychologie ein Großteil ihrer Inhalte abhanden kam (im Wesentlichen also seit der Weimarer Epoche), beschäftigte sich diese Rest-Pädagogik vorzugsweise mit sich selbst: ihrem Selbstverständnis, ihrer Autonomie, ihrem Wissenschaftscharakter, ihren philosophischen Grundlagen.

Der Terminus „Allgemeine Pädagogik“ war zwar schon seit längerem in Gebrauch (vgl. Herbart 1806); erst nach dem Zweiten Weltkrieg hat er jedoch den bis dahin gebräuchlichen Begriff „Systematische Pädagogik“ immer mehr verdrängt. Bezeichnend ist z. B. W. Flitners „Systematische Pädagogik“ (1933), die 1950 in neuer Bearbeitung unter dem Titel „Allgemeine Pädagogik“ wieder erschien. Aber sowohl bei Herbart wie auch noch bei W. Flitner war die Allgemeine sozusagen nur ein Kapitel *der* Pädagogik, weit davon entfernt, in den Status einer akademischen Disziplin mit Lehrstuhlrang erhoben zu werden.

Diesem ersten Schub der Ent-Konkretisierung der Pädagogik suchten in den 1960er und 70er Jahren auf unterschiedlichen Wegen Roth („realistische Wende“) und A. Flitner („Wissenschaft für die Praxis“) gegenzusteuern, indem sie sich der wissenschaftlichen Untersuchung konkreter Lebensverhältnisse im pädagogischen Kontext zuwandten – mit empirischer Forschung der eine, mit der Öffnung der Pädagogik für relevante Erkenntnisse der Soziologie, der Psychologie und der Psychoanalyse, zugleich mit Ansätzen zu einer „praxisbegleitenden Forschung“ der andere.

Der zweite radikalere Schub der Ent-Inhaltlichung erfolgte mit der Etablierung einer explizit „allgemeinen“ Pädagogik im Zusammenhang mit der Emanzipation der „speziellen“ Pädagogiken (allen voran der Sonderpädagogik, die die Abkopplung am weitesten getrieben hat, indem sie sogar das begriffliche Paradox einer allgemeinen Sonderpädagogik in die Welt setzte, aber auch der Elementarpädagogik, Schulpädagogik, Erwachsenenbildung etc.) Der Allgemeinen Pädagogik war damit nach dem psychologisch-menschenkundlichen Fundament auch noch der Bezug auf jegliche konkreten Praxisfelder weggebrochen.

Diese Entwicklung wurde erzwungen durch die Bildungsreformen der 1970er Jahre. Die Diversifizierung der akademisch gelehrt und durch Lehrstühle repräsentierten Pädagogiken, verbunden mit der sprunghaften Vermehrung der Professuren des Faches (die politisch gewollt war), schien nach einer Klammer zu verlangen, die die auseinander und nach möglichst weitgehender Verselbstständigung strebenden Teile zusammenhalten sollte. Diese

Klammer sollte die jetzt mit eigenen Lehrstühlen ausgestattete Allgemeine Pädagogik bilden. Nur: zusammenhalten womit und wodurch? Da die Allgemeine Pädagogik per Definition allgemein bleiben sollte und aller Konkretionen beraubt war, die sie als „die Pädagogik“ noch besessen hatte, wurde sie zu einer Restkategorie und die Inhaltsleere zu ihrem Hauptproblem.

Was blieb ihr unter den gegebenen Umständen noch übrig? Außer der Geschichte des Faches (auch diese nur „auf Zeit“, so lange nämlich, bis die verselbstständigten Spezialpädagogiken ihre eigene Geschichte haben werden – eine Entwicklung, in der wiederum die Sonderpädagogik schon am weitesten vorangeschritten ist, vgl. die Schriften von Möckel: z.B. 1988) verblieb ihr nur die „reine Wissenschaftstheorie“ – oder aber die insgeheime Selbstauflösung. Manches spricht für die Annahme, dass sie sich anschickt, diesen letzteren Weg zu gehen (zur Disziplingeschichte vgl. auch Horn 2008).

Die Allgemeine Pädagogik der 1970er Jahre war somit eine zunächst am hochschulplanerischen Reißbrett ersonnene Rest- und Verlegenheitskategorie. Erst sekundär wurde der Versuch unternommen, ihr die höhere Weihe der Allgemeinen und damit grundlegenden zurückzugewinnen:

„Allgemeine Pädagogik meint nicht jenen Restbestand der ‚allgemeinen‘ Fragen und Themen, der übrigbleibt, wenn sich die Pädagogik im Prozess ihrer Ausdifferenzierung (...) aufspaltet, sondern ihr geht es um die Klärung jenes pädagogischen Grundgedankenganges und jener Grundfragen, die diese Einzeldisziplinen verbinden und die ihnen (...) ein Fundament verleihen. (...) Heute erscheint (...) die Besinnung auf einen systematischen Begriff pädagogischen Denkens und Handelns notwendiger denn je“ (Böhm 2005: 17f.) – eben weil er abhanden gekommen ist, würde ich ergänzen.

Was kann Allgemeine Pädagogik heute noch leisten? Krüger (2004) unterscheidet, teils unter Bezugnahme auf den Sammelband von Brinkmann und Petersen (1998) drei miteinander konkurrierende Modelle:

- Allgemeine Pädagogik als „Leitdisziplin“, die einen systematischen pädagogischen Grundgedanken entwickelt (Benner, auch Böhm im obigen Zitat) und Grundbegriffe klärt (Tenorth 1998),
- Allgemeine Pädagogik als „forschungsorientierte Grundlagenwissenschaft, die die allgemeinen Strukturen der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit empirisch untersuchen soll“ (der offenbar von Krüger selbst präferierte Ansatz)
- und schließlich die Position von Lenzen, der „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ als integralen Bestandteil einer interdisziplinär angelegten Lebenslaufwissenschaft begreifen will. Diese Konzeption, meint Krüger, zielt ab auf eine Entgrenzung der Disziplin und deren Integration in eine völlig neu geschnittene Disziplinlandschaft (Krüger 2004: 163f.).

1.2 Was ist „Psychoanalytische Pädagogik“?

Psychoanalytische Pädagogik verstand sich von Anfang an in einer doppelten Funktion: Zum Einen als Erziehungskritik vom psychoanalytischen Standpunkt aus, zum Anderen als praktische Anwendung der Psychoanalyse auf die Erziehung mit dem Ziel der Neurosenprophylaxe.

Schon der allererste ausdrückliche Beitrag zum Thema, Ferenczis Salzburger Kongressvortrag über „Psychoanalyse und Pädagogik“ (1908), lässt diese beiden Argumentationslinien erkennen.

„Das eingehende Studium der Werke Freuds und selbst durchgeführte Psychoanalysen können jeden darüber belehren, dass eine fehlerhafte Erziehung die Quelle nicht nur von Charakterfehlern, sondern auch von Krankheiten sein kann, ja dass die heutige Kindererziehung die verschiedensten Neurosen förmlich hochzüchtet“. Durch die Psychoanalyse „kommen wir zur Überzeugung, dass sogar eine von edelsten Intentionen geleitete, unter den günstigsten Verhältnissen durchgeführte Erziehung – da sie auf die allgemein herrschenden fehlerhaften Prinzipien gegründet ist – die natürliche Entwicklung des Menschen in mancher Hinsicht schädlich beeinflusst (...)“ (Ferenczi 1908: 1).

Diese Begründungsfiguren tauchen in der psychoanalytischen Pädagogik immer wieder auf: Die Berufung auf die Schriften Freuds und die Erfahrungen der analytischen Patientenbehandlungen, der Aufweis des neurosenfördernden Charakters der Erziehung und die Kritik der „allgemein herrschenden fehlerhaften Prinzipien“ – womit unterstellt wird, die Psychoanalyse kenne die richtigen Prinzipien, auf die sich eine der natürlichen Entwicklung des Kindes entsprechende, gesunde, nicht neurotisch verbiegende Erziehung begründen lasse.

Daraus ergibt sich die zweite, die praxisbegründende Reflexionslinie. Ferenczi leitet aus Freuds „Drei Ableitungen der Sexualtheorie“ die folgenden Erziehungsgrundsätze ab:

„Eine umsichtige Kindererziehung wird es zu erreichen wissen, dass den sexuellen Affekthandlungen, Verdrängungsschüben die krankmachende Wirkung genommen wird. Das heutige Vorgehen, bei dem man die Kinder in den heftigsten Krisen ihrer sexuellen Entwicklung ohne Stütze und Unterweisung, ohne Erklärung und Beruhigung allein lässt, ist eine Grausamkeit. Die der Intelligenzstufe des Kindes entsprechende sukzessive Aufklärung muss hier Wandel schaffen. Erst wenn die Geheimnistuerei in sexuellen Fragen aufhört, wenn man über die Vorgänge im eigenen Körper und in der eigenen Seele richtige Vorstellungen hat, kann man die sexuellen Effekte wirklich beherrschen und sublimieren, während das ins Unbewusste Verdrängte unserer Kontrolle entzogen ist und als ein weensfremdes Element die Ruhe des Seelenlebens stört“ (ebd.: 6).

Der deduktive und präskriptive Duktus der Argumentation wird deutlich: Auf der Grundlage der Schriften Freuds und der praktischen Erfahrung in Analysen wird die herkömmliche Erziehung kritisiert und eine „neue“ Erziehung gefordert. Keine geringere als Anna Freud ist es gewesen, die sich von dieser Art deduktiver und präskriptiver psychoanalytischer Pädagogik, die sie sich

vor allem in der gleichnamigen Zeitschrift (1926-37) artikulierte, entschieden distanzierte:

„Ein Rückblick auf das erste halbe Jahrhundert psychoanalytischer Erziehungslehre lässt keinen Zweifel an ihrem unfertigen und widerspruchsvollen Charakter. Im Ziel an die Neurosenprophylaxe gebunden, wechseln die pädagogischen Ratschläge mit den wechselnden Vorstellungen vom Ursprung der Neurosen (...)“. „Im großen und ganzen bleibt also die psychoanalytische Pädagogik hinter dem Ziel zurück, dass sie sich eingangs gesteckt hat (...)“ (A. Freud 1968:16, 17).

Anna Freuds Verdikt trifft sicher nicht zu auf einen anderen Zweig der psychoanalytischen Pädagogik, der sich seit den 20er Jahren entwickelte: die erzieherische Praxis von August Aichhorn, Oskar Pfister und Hans Zulliger (später auch von Fritz Redl und Bruno Bettelheim in den USA). Bei diesen allen war der Ausgangspunkt anders: sie befanden sich – Aichhorn als Fürsorgeerzieher, Pfister als Pfarrer, Zulliger als Volksschullehrer – in einem erzieherischen Lebens- und Aufgabenzusammenhang, in den sie ihre psychoanalytischen Gedanken und Erfahrungen mit hinein nahmen. So fehlt den Schriften dieser Pädagogen das Deduktive und Präskriptive: Sie sagen nicht, wie man es in der Erziehung *machen soll*; sie berichten viel mehr, wie sie es an ihrem „sozialen Ort“ als Fürsorgeerzieher, Pfarrer bzw. Lehrer unter Zuhilfenahme psychoanalytischer Erfahrungen und Gesichtspunkte *gemacht haben*.

In der jüngeren Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg spielte indessen die Rezeption von Aichhorn, Zulliger etc. eine erstaunlich geringe Rolle. Unbeeindruckt von der Skepsis Anna Freuds ging es nach 1968, als die Psychoanalyse durch die Studentenrevolte erneut populär wurde, auf der deduktiv-präskriptiven Linie weiter. Die Antiautoritäre Bewegung proklamierte eine Neuauflage der gewährenden, triebfreundlichen Erziehung, mit ausdrücklicher Anknüpfung an Wera Schmidt; die nachfolgende „Revision“ der psychoanalytischen Pädagogik wurde nicht zur Kenntnis genommen (vgl. Bittner 1972). Starke pädagogische Resonanz hat seither die *Objektbeziehungstheorie* von Winnicott (vgl. Schäfer 1995) mit ihren zahlreichen einprägsamen Formulierungen wie z.B. von der „hinreichend guten Mutter“ (Winnicott 1974: 189ff.) gefunden. Sozial- bzw. sonderpädagogisch bedeutsam war auch Winnicotts Interpretation der jugendlichen Delinquenz als „Manifestation von Hoffnung“ (ebd.: 273). Regina Closs hat in ihrem Buch (1982), in dem über die Arbeit mit Kindern aus sozialen Randgruppen berichtet wird, vor allem diesen letzten Gedanken Winnicotts pädagogisch-praktisch umzusetzen versucht.

Innerhalb der DGfE trat die Psychoanalyse erstmals auf dem Kieler Kongress 1984 in Erscheinung (Bittner/Ertle 1985). In der Folgezeit wurde auf Initiative vor allem von Fatke, dann auch von Datler, Müller, Schäfer u.a. zuerst eine Arbeitsgemeinschaft auf Zeit, später eine Ständige Kommission für Psychoanalytische Pädagogik gegründet, die eine rege Tagungs- und Pub-

likationsaktivität entfaltete und die – leider, muss man sagen – im Zuge der Neugliederung der DGfE-Sektionen und Kommissionen in einer Sektion Differentielle Pädagogik auf- bzw. unterging.

1.3 Schwierigkeiten für den Dialog

Aus diesen kurz gefassten Skizzen der Allgemeinen und der Psychoanalytischen Pädagogik ergibt sich die erste grundsätzliche Schwierigkeit: Die Allgemeine Pädagogik stellt sich theoretisch hoch elaboriert dar, unter Verlust an konkreter Inhaltlichkeit. Bei der Psychoanalytischen Pädagogik verhielt es sich gerade umgekehrt: Sie artikuliert sich überwiegend kasuistisch in Gestalt konkreter Beispielfälle und mit dem Anspruch, angemessene Lösungswege aufzuzeigen, welche sie aus dem jeweils in der klinischen Psychoanalyse dominanten Theorien (z.B. frühkindliche Sexualität, szenisches Verstehen, Mentalisierung) deduziert. An spezifischen Theorien zur Psychoanalytischen Pädagogik herrscht ein offensichtliches Defizit; seit Bernfelds Sisyphos (1924) hat sich auf theoretischem Niveau nichts entscheidend Neues mehr bewegt.

Ein zweites Problem: Es begegnen sich mit der Allgemeinen und der Psychoanalytischen Pädagogik zwei Disziplinen, die beide – wenn auch auf jeweils unterschiedliche Art – „angenagt“ sind vom Zahn der Zeit. Pädagogik bzw. Allgemeine Pädagogik hat hochschulpolitisch keine „Konjunktur“, Lehrstühle werden reihenweise umgewidmet, z.B. für „Empirische Bildungsforschung“ oder auch für nützlichere Teil-Pädagogiken wie Elementar- oder Sonderpädagogik.¹

Die Psychoanalytische Pädagogik, die während des gesamten 20. Jahrhunderts vor allem das praktische Erziehungsdenken und -handeln maßgeblich beeinflusst hat, befindet sich ihrerseits in einer Identitätskrise: Die schönen Geschichten von Aichhorn und Zulliger, Bettelheim und Redl überzeugen den heutigen Leser immer weniger. Die Psychoanalytische Pädagogik muss sich innerhalb der gegenwärtigen Pädagogikwelt gewissermaßen neu erfinden. Hilfreich sein könnte ihr dabei, dass ihre – schon voreilig totgesagte – Mutter-Disziplin, die Psychoanalyse (vor allem die theoretische) gegenwärtig ein erstaunliches Comeback erlebt: Durch die Forschergruppen Stern und Fonagy/Target sowie durch den Austausch mit der Hirnforschung gewinnen schon erledigt geglaubte psychoanalytische Auffassungen von der Entwicklung des Kindes und von der Struktur der menschlichen Persönlichkeit neue Aktualität. Hier wäre auch pädagogisch anzuknüpfen.

1 Die eben erschienene Arbeit von Kauder (2010) konnte hier nicht mehr berücksichtigt werden.

2. „Allgemeine und psychoanalytische Pädagogik im Dialog“

Die vorliegende Veröffentlichung dokumentiert also eine Initiative der Kommission für Psychoanalytische Pädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), mit der Allgemeinen Pädagogik in einen Dialog einzutreten. Dies gestaltete sich aus verschiedenen Gründen nicht ganz einfach. Vor allem mangelte es an einem identifizierbaren Gegenüber: die Allgemeine Pädagogik ist im Organisationsschema der DGfE keine Kommission, sondern eine Sektion, die sich in eine Reihe von Kommissionen untergliedert, sodass schon von daher Zweifel entstehen konnten, ob *die* Allgemeine Pädagogik als identifizierbarer Ansprechpartner überhaupt noch existent sei.

Da das Organisationsschema somit dem Vorhaben wenig förderlich war, ging es darum, einzelne Personen als Gesprächspartner zu gewinnen, wobei die Auswahl der Angesprochenen sowie die von diesen erteilten Zu- und Absagen ein weiteres zufälliges Moment hineinbrachten. Die Tagung „Allgemeine und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog“, fand vom 8. - 10. Mai 2009 in Würzburg statt. Die Tagungsbeiträge wurden – teils tiefgreifend – überarbeitet und für die Veröffentlichung durch weitere, von den Herausgebern angeforderte Texte von Brumlik, Dammer, Rendtorff und Schön ergänzt.

Die Idee war, zu einer Reihe von „Leitfragen“, die die Initiatoren der Allgemeinen Pädagogik zuordneten (worin sich natürlich bereits ein Vorverständnis von dieser niederschlug) jeweils einen Vertreter der Allgemeinen und einen der Psychoanalytischen Pädagogik um ein Statement zu bitten.

2.1 *Allgemeine und Psychoanalytische Pädagogik – historisch-systematische Bestimmungen ihres Verhältnisses (Bittner, Brumlik)*

Unter Benutzung eines bei Freud entlehnten Bildes („Eisbär und Walfisch können nicht miteinander Krieg führen“ – und zwar schon deshalb nicht, weil sie sich nie auf einer gemeinsamen Plattform treffen können) versuchte ich eine etwas skeptische historische Bestandsaufnahme: nur in den bewegten 1960er und 70er Jahren hätten sich die beiden einmal wirklich „getroffen“; wie Flitners Einschätzung zeigt; sie seien aber seither wieder weit auseinandergerückt, wie ich mit der exemplarischen Analyse eines aktuellen Konflikts (der „Innsbrucker Evaluation“) zu belegen suchte. Dieser Befund ließ mir auch den gegenwärtigen Dialog-Versuch von vorn herein nur beschränkt aussichtsreich erscheinen.

Brumlik versucht aus der subtilen Analyse von Freuds mitten im ersten Weltkrieg verfasster Schrift „Zeitgemäßes über Krieg und Tod“ unter Vergegenwärtigung ihres zeitgeschichtlichen Hintergrunds eine ihr immanente bildungstheoretische Aussage und damit zugleich eine allgemeiner und systematischer angelegte Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Psychoanalyse zu gewinnen: Psychoanalyse bringe die Einsicht, dass es keine „Ausrottung“ des Bösen gibt, und dass – eine Erkenntnis, die eben dieser erste Weltkrieg erzwang – „durch Bildung, Kultur und Erziehung nichts auf Dauer zu stellen und der Rückfall in die Barbarei, die Angst der Urmenschen jederzeit möglich ist“. Erziehung und Bildung bleiben vergleichbar der Arbeit des Sisyphos.

2.2 Entwicklung. Lebensgeschichte, Subjektkonstitution (Schulze, Fröhlich)

Dieser Problemkomplex ist einer der wenigen, bei dem sich ein wirkliches Stück Dialog zwischen den beiden Beiträgern andeutet. Schulze vermisst unter den Grund- und Leitbegriffen der Allgemeinen Pädagogik den der Entwicklung. Dabei geht es ihm nicht so sehr um Entwicklungstatsachen (für die seiner Einschätzung nach andere Disziplinen, vor allem die Entwicklungspsychologie, zuständig sei), sondern um „Sichtweisen auf die individuelle Entwicklung“. Von Freud und vor allem von Erikson her vergegenwärtigt er Grundlinien einer psychoanalytischen Entwicklungskonzeption, die das in seinen Augen bis heute defizitäre pädagogische Entwicklungsmodell komplettieren könnte. Bei Erikson impliziert das berühmte Modell der acht Stufen nach Schulzes Auslegung eine biographietheoretische Konzeption: die acht Stufen seien ein aus der Fülle von Entwicklungsgeschichten abstrahiertes Konstrukt, gleichsam die „Pergola“ der sich daran entlang rankenden biographisch-individuellen „Kletterrose“.

In der Tendenz ähnlich, in der Durchführung stärker pädagogisch-kritisch akzentuiert ist der Beitrag von Fröhlich: am Beispiel eines schon mehrfach von ihm problematisierten Interview-Beispiels von Marotzki zeigt er auf, wie dieser mit seinem Konzept von Bildungs- als Modalisierungsprozessen lediglich die Argumentationsmuster, nicht aber die faktischen Lebensprozesse in ihrer Bedeutung für die jeweilige Subjektgenese zu erfassen vermag. Psychoanalytische Entwicklungsmodelle könnten helfen zu verstehen, dass im Marotzki'schen Beispiel eher der Kinderwunsch und seine lebenspraktische Umsetzung als die Alice Miller-Lektüre die eigentliche „Interpunktion“ im biographischen Prozess bildet.

2.3 Das Generationenverhältnis (Wehner, Winterhager-Schmid)

Wehner führt „Generation“ mit einem Schleiermacher-Zitat als einen Schlüsselbegriff Allgemeiner Pädagogik ein: „Auf diese Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, was der einen in Beziehung zu der anderen obliegt, bauen wir alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt“. Daran anknüpfend will Wehner den pädagogischen Generationenbegriff „ethisch“ fundiert sehen.

Hier könnte sich ein Anknüpfungspunkt für eine Diskussion mit seiner Ko-Autorin aus dem Lager der Psychoanalytischen Pädagogen ergeben. Luise Winterhager-Schmid rollt das pädagogische Generationenverhältnis von der von Freud beschriebenen „ödipalen Konstellation“ her auf. Die „Gesetze“, die dieses bestimmen (wie z. B. die Notwendigkeit der „Triangulierung“ und der Beachtung der „Generationenschränke“) sind, wie sie an einem konkreten Praxisbeispiel aufweist, primär „psychologische“, die respektiert werden müssen, wenn Erziehung gelingen soll.

Ist das Generationenverhältnis, das hier übereinstimmend als fundierend für Erziehungsverhältnisse aller Art gedacht wird, demnach primär ethisch oder primär psychologisch – oder womöglich gar, wie ich vorgreifend zum Aufsatz von Bärbel Schön bemerke, letzten Endes biologisch zu begründen? Diese Fragestellung könnte zu einem weiter ausholenden interdisziplinären Diskurs einladen.

2.4 Geschlechterverhältnisse (Schön, Rendtorff)

Auf dem Weg über das Generationenverhältnis führt Bärbel Schön die pädagogische Relevanz des Geschlechterverhältnisses ein. Die Generationenfolge, der Lebenszyklus und Geburt und Tod sei eine „unhintergehbare Grundlage der Erziehung“. Diese sei nach Bernfeld eine soziale Tatsache, die auf eine Entwicklungstatsache reagiert. Vor jeder neuen Generation steht die Naturtatsache der Generativität, der biologischen Potenz von erwachsenen Frauen, Kinder zu empfangen, zu gebären und zu stillen, und der Potenz von Männern, Kinder zu zeugen. Ohne Begegnung, (hetero-)sexuelle Begierde und Kontakte zwischen Mann und Frau kommt es nicht zur Geburt von Kindern“. Dennoch will Schön das Generationen- und das Geschlechterverhältnis nicht „naturalisiert“ sehen. Aufgabe sei heute ein „produktiver Umgang mit Differenzen und Heterogenität (der Generationen wie der Geschlechter), nicht die Schaffung von Homogenität“. Diese Probleme seien vornehmlich unter dem Einfluss des „therapeutischen Diskurses“ in das öffentliche Bewusstsein gedrungen.

Barbara Rendtorff will der Frage nachgehen „welche Bedeutung dem Geschlecht in Erziehungs- und Bildungsprozessen zukommt“. Sie sieht die

Pädagogik in dem Dilemma, dass sie traditionellerweise eigentlich nur zwei Möglichkeiten genutzt habe, mit der Geschlechterdifferenz umzugehen: die eine, die Verschiedenheit der Geschlechter über zu betonen, führte zu der Konsequenz, Jungen und Mädchen müssten eine unterschiedliche Erziehung erhalten. Die andere, die die grundsätzliche Gleichheit der Geschlechter postuliert, müsse kompensatorische Konzepte zur Angleichung in Leistungen, Interessen, Bildungschancen und – zielen betreiben.

Rendtorff will eine dritte Perspektive aus der Lacan'schen Psychoanalyse herleiten: die Geschlechtlichkeit nicht, wie es wohl bei Freud selbst gemeint war, als eine reale körperliche Gegebenheit auffassen, sondern als einen Signifikanten innerhalb einer symbolischen Ordnung.

Die Beiträge von Schön und Rendtorff konvergieren in wesentlichen Punkten, vor allem im Bemühen, Geschlechterverhältnisse zu entnaturalisieren. Wie weit das gehen kann, ohne zugleich die von Schön als solche gewürdigte „Naturtatsache“ der Generativität selbst zu negieren, ist für mich eine offene Frage.

2.5 Erziehungsziele und gesellschaftliche Leitvorstellungen (Göppel, Dörr)

In Auseinandersetzung mit Positionen von Winfried Böhm, einem seiner Würzburger Lehrer, und dessen als „idealistisch“ apostrophierten Erziehungszielen macht Göppel deutlich, dass auch die psychoanalytische Pädagogik schon von ihren Anfängen an Zielvorstellungen entwickelte und dass auch heutige Eltern und Erzieher, auch psychoanalytisch orientierte, solche Zielvorstellungen haben – denen allerdings in der pädagogischen Alltagspraxis eine geringere Bedeutung zukommt als oft unterstellt, ja dass sich sogar oft ein paradoxer Zusammenhang herstellt: „Dass Erziehung ... um so besser gelingt, je weniger der explizite Rekurs auf bestimmte Erziehungsziele ..., die Beschwörung von erwünschten Sollenszuständen – und damit die Unzufriedenheit mit den realen Seinszuständen der Kinder – überhaupt eine Rolle spielt ...“

Der Beitrag von Dörr war auf ein konkretes Phänomen bezogen: die jugendspezifische Devise „be cool“, die psychoanalytisch abgeleitet wird aus einer allgegenwärtigen Scham, sich sichtbar zu positionieren und sich dabei Unwerturteilen über die eigene Person auszusetzen. Dieses Phänomen wird in ihrem Beitrag sozio- und psychodynamisch „gerahmt“, unter anderem mit dem Hinweis auf gewandelte Grenzen dessen, was als „intim“ und was als „öffentlich“ zu gelten hat.

In der Denktradition psychoanalytisch-kritischer Gesellschaftsanalyse weist sie die Zugehörigkeit der Coolheits-Devise zu einem neoliberalen Menschen- und Gesellschaftsbild auf, aus dem Ideale von Selbstgestaltung und

marktfähige pädagogische Angebote der Selbstoptimierung sich herleiten. Psychoanalytische Pädagogik, meint sie, müsse ihre Aufgabe demgegenüber „hoffnungslos altmodisch“ begreifen: als Bereitstellen eines lebensweltlichen Orts zur „Sicherung der Subjektivität der Subjekte“, als Aufrechterhalten erzieherischer Strukturen, als kreativer Umgang mit Enttäuschungen und Leiden.

2.6 Pädagogisches Handeln (Wigger, Datler)

Datler fragt am Beispiel von Benners „Allgemeiner Pädagogik“ nach dem Stellenwert und der Funktion von Fallbeispielen (im weitesten Sinne der Wiedergabe und Kommentierung von einmalig Vorgefallenem verstanden) im Kontext theoretisch-pädagogischer Erörterungen. Er will zeigen, dass die beiden Beispiele bei Benner (Rousseaus Ausführungen über den richtigen Umgang mit dem Wünschen von Säuglingen sowie Jeggess Beispiel von Heini, der „nicht wünschen“ konnte) eine spezifische Position in dessen Argumentationsgang ausfüllen und überdies eine praxisleitende Bedeutung beanspruchen. Er merkt kritisch an, dass die Beispiele und ihre Kommentierung durch Benner nicht dem Niveau entsprechen, auf dem solche Diskurse in anderen, empirie-näheren Bereichen der Pädagogik (u. a. in der Psychoanalytischen Pädagogik) heute geführt werden, weshalb ein Dialog zwischen diesen pädagogischen Subdisziplinen nützlich sein könnte.

Wigger sieht „Rationalität“ als grundlegend für das Verständnis, die Erklärung und die Konzeptualisierung pädagogischer Prozesse. Er diversifiziert das Rationalitätspostulat anhand der Schnädelbach'schen Typologie von „Rationalitäten“ und fordert die Verortung pädagogischer Phänomene im weiten Bereich dieser vielfältigen pluralen Formen von Rationalität ein.

Auch hier wäre ein Stück kontroverser Diskussion möglich: ist die pädagogische Rationalität aus psychoanalytischer Sicht vielleicht gar ein letztlich uneinlösbares Postulat, das über die weitgehende Irrationalität (d.h. die unbewussten Motivierungen) pädagogischer Zielvorstellungen und Handlungsabläufe lediglich hinwegtäuscht?

2.7 Wissenschaftstheorie – oder: die Pädagogik auf die Couch? (Kraft, Dammer)

Kraft nimmt biographische Rekonstruktionen zur Entstehung einzelner pädagogischer Gedankensysteme zum Ausgangspunkt, denn „Theorien über Erziehung schreiben sich nicht selbst, sondern werden von Menschen (...) erdacht“ wie er dies z. B. in einer eigenen Arbeit über Pestalozzi aufzeigen konnte. Von einer Übersicht über zahlreiche Studien ähnlicher Art zu einzelnen großen Pädagogen schreitet er weiter zur Konstruktion der disziplinären

Gestalt des „Pädagogischen Selbst“, also des Selbst der Pädagogik als Ganzer. Die Allgemeine Pädagogik bestimmt er als den systematischen Kern dieses pädagogischen Selbst, denn: „Im Zentrum des ‚Pädagogischen Selbst‘ steht die anthropologisch fundierte Funktion, für die Transformation von Lebensproblemen in Lernprobleme zu sorgen“.

Dammer kommentiert diesen Gedankengang ausführlich. Das Hauptproblem dabei sieht er in diesem Übergang von den individuellen Selbst zu einem Selbst der Disziplin, denn „deren Identität erwächst nicht aus individuellen genetischen Voraussetzungen und der Verarbeitung sozialer Erfahrungen“ wie dies bei den Systemen der einzelnen Pädagogen immerhin der Fall sein mag. Insofern kommt er auch zu einer anderen Sicht auf die Identität der Allgemeinen Pädagogik, die er gesellschaftstheoretisch und gesellschaftskritisch bestimmt: Allgemeine Pädagogik habe die Widersprüche zu reflektieren, unter denen Pädagogen in der Praxis zu handeln haben, sie habe dafür Sorge zu tragen, das die praktische Pädagogik nicht jeder Forderung nach Anpassung an das Gegebene nachgibt, sondern auch hier beharrlich „nach dem cui bono fragt“.

3. Fazit

Was ist nun herausgekommen bei unserem Unternehmen, das in der Rückschau doch ein wenig fragwürdig wirkt? Das Projekt, so scheint es im selbstkritischen Rückblick, basierte auf einem etwas naiven Symmetrie-Modell, hier die Allgemeine, dort die Psychoanalytische Pädagogik – und die treten nun in einen Dialog. Wir übersahen dabei zwei grundlegende und kaum aufhebbare Dys-Symmetrien:

Die erste lässt sich umschreiben: David gegen Goliath. Eine kleine Gruppierung, die noch dazu nach dem Urteil eines angesehenen „Allgemeinen Pädagogen“ (Oelkers 2002) nur eine Randposition in der DGfE einnimmt, fordert eine – zumindest der Kopfzahl nach – große Gruppe zum Dialog heraus und will sogar noch die Dialogpunkte vorgeben, die erörtert werden sollen. Das ist der berühmte Schwanz, der mit dem Hund wedeln möchte, und der Hund wedelt einfach nicht mit.

Noch dialog-verstörender erscheint die zweite Dys-Symmetrie, die sich auch gut im Bild von Hund und Schwanz ausdrücken lässt: ein Dialog setzt zwei unterscheidbare Dialogpartner voraus. Doch die beiden „Fraktionen“ der Allgemeinen und der Psychoanalytischen Pädagogen existieren so in der Realität nicht. Sie können daher keine „Dialogpartner“ sein.

Bezogen auf die Referenten der Tagung: Krafts Beitrag war ursprünglich als allgemein-pädagogisch in Auftrag gegeben worden; er konnte für die Veröffentlichung mühelos in einen psychoanalytisch-pädagogischen umge-

widmet werden, der dann von einem „Allgemeinen“ Pädagogen kommentiert wurde. Von den psychoanalytischen Pädagogen sind bzw. waren Bittner, Fröhlich, Göppel, Kraft und Winterhager-Schmid als akademische Lehrer von Amts wegen für das Fach Pädagogik bzw. Allgemeine Pädagogik bestellt. All diese fünf hätten also – als Allgemeine und Psychoanalytische Pädagogen zugleich! – eigentlich einen „inneren Dialog“ mit sich selbst führen können bzw. müssen?

Da es demnach mit dem „Dialog zweier erziehungswissenschaftlicher Disziplinen“ nicht so recht geklappt hat, meine ich die Beiträge des vorliegenden Bandes rückblickend und versuchsweise in einen anderen Kontext stellen zu sollen: die psychoanalytischen Pädagogen beanspruchen auf ihre Art (sozusagen als der „Schwanz“ des „Hundes“) auch „Allgemeine“ Pädagogen zu sein, sie dokumentieren in dieser Veröffentlichung ihr Verständnis dieser Allgemeinen Pädagogik, in der sie ihren Platz finden könnten, ihre Idee davon, wie eine solche gedacht werden müsse, damit sich die psychoanalytische als ein Teilaspekt von ihr verstehen kann.

Als vielleicht einigermaßen konsensfähige Perspektive dabei kristallisierte sich heraus: Allgemeine Pädagogik, wie wir sie uns wünschen, gewinnt ihr Allgemeines im Blick auf die Entwicklung und den Lebenslauf von Erziehung betroffener Subjekte im gesellschaftlichen und speziell im Kontext der pädagogischen Institutionalisierungen. Diese letzteren, so die These, müssen sich im Hinblick auf die Entwicklung und den Lebensgang des Edukanden als sinnvoll legitimieren. Ein derartiges Vor-Verständnis von Allgemeiner Pädagogik, wie es sich in unseren vorausgeschickten „Leit-Fragen“ zum Ausdruck brachte, suchten wir mit für unser Anliegen aufgeschlossenen und erreichbaren Kollegen zu diskutieren. Im Sinne dieses Verständnisses schreibt Schulze in seinem Beitrag:

„In der Erziehungswissenschaft gibt es keine Gesamtperspektive für die menschliche Entwicklung. Die Entwicklungsperspektive reicht in den Teildisziplinen in der Regel nur bis zum Ende des Lebensalters, für die die entsprechende pädagogische Einrichtung zuständig ist – in der Kleinkinderpädagogik bis zum Schuleintritt, in der Schulpädagogik bis zum Schulabschluss“.

Diese lebensabschnitts- und institutionenbezogen beschränkte Perspektive der Teilpädagogiken in den größeren Rahmen des Lebenszusammenhangs von Erziehung betroffener Subjekte zu stellen, das wäre nach diesem Verständnis das Allgemeine an der Allgemeinen Pädagogik: gerade nicht das Abstrakte, von den konkreten Lebens- und Erziehungsschicksalen Abgehobene, sondern das Fokussieren jenes allen pädagogischen Institutionalisierungen Vorausliegenden: der Biographie, des Lebenslaufs im Ganzen. So schrieb Loch schon vor Jahren: das curriculum vitae sei „das alle partikularen Curricula umfassende Curriculum des ganzen Lebens“ (Loch 1979: 38).

In diesem Verständnis würde es darum gehen, die Allgemeine Pädagogik von der Entwicklungs- und Lebenslaufperspektive (was einschließt: die Ge-

nerationen-, die Geschlechterfrage im jeweiligen gesellschaftlich-kulturellen Horizont) sozusagen neu zu erfinden, als pädagogische Entwicklungs- und Menschenkunde, wie sie schon Pestalozzi als Vision vorschwebte: „Was der Mensch ist, was er bedarf, was ihn erhebt und erniedriget“, das sollten die „Hirten“, d.h. die Erzieher wissen – und darüber sollten sie sich heute im Bedarfsfall bei der Allgemeinen Pädagogik Auskunft holen können.

Ich komme damit zurück auf die drei Typen, die Krüger beschreibt.

- Allgemeine Pädagogik als Klärung der Grundbegriffe
- Allgemeine Pädagogik als Methodologie empirischer Forschung
- Allgemeine Pädagogik als Aspekt einer interdisziplinären Lebenslaufwissenschaft.

Nach dem zuvor Ausgeführten scheint es, dass die Allgemeine Pädagogik dieses dritten Typs am ehesten das „Dach“ bilden könnte, unter dem die Psychoanalytische Pädagogik ihren sinngemäßen Platz findet.

Diesen Typus „Allgemeine Pädagogik als integrierter Bestandteil einer Lebens(lauf)wissenschaft“ hat Lenzen (1998) konzipiert. Die Allgemeine Pädagogik als „Leitdisziplin“, wie bisher von der Zunft in Anspruch genommen, leidet nach Lenzen an einem schleichenden Relevanzverlust. Die neue Allgemeine Pädagogik finde ihren Platz in einer disziplinenübergreifenden „Humanvitologie“. Ihr Gegenstand sei „erstens die Produktion und Kommunikation von Wissen über Selbstorganisationsprozesse autopoietischer Systeme und zweitens die Reflexion der Voraussetzungen und Folgen oder besser Implikationen, die die pädagogische Bereitstellung von Umweltstrukturen für den Organismus hat“ (Lenzen 1998: 50).

Unter diesem „Dach“, meine ich, könnte die Psychoanalytische Pädagogik ganz gut mit anderen Disziplinen zusammenleben. Über Einzelheiten lässt sich streiten; und man muss vor allem Lenzens Terminologie noch lange nicht für das letzte Wort in dieser Sache halten: Auf seine „Humanvitologie“ möchte ich nicht schwören, und auch seine Auffassung von „Kindheit als Konstrukt“ hat nicht nur mich verstört (vgl. Göppel 1997). Aber entgegen aller Reserve, die diese neue Perspektive bei den Gralshütern der Allgemeinen Pädagogik gefunden hat (vgl. die Einleitung zu Brinkmann/Petersen 1998), scheint eine Neukonzeptualisierung des Faches in der angedachten Richtung sinnvoll. Um etwas Derartiges scheint es auch in den hier vorliegenden Diskussionsbeiträgen zu gehen.

Literatur

- Benner, Dietrich (1987): Allgemeine Pädagogik. München, Weinheim: Juventa.
- Bernfeld, Siegfried (1924): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1967.
- Bittner, Günther (1972): Was bleibt von der „antiautoritären Erziehung“? In: Bitter, W. (Hrsg.): Freiheit – ohne Autorität? Stuttgart: Klett, S. 49-63.
- Bittner, Günther (1983): Die Weimarer Epoche – Geburtsstunde der „überflüssigen Pädagogik“? In: Neue Sammlung 23, S. 612-618.
- Bittner, Günther/Ertle, Christoph (Hrsg.) (1985): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zu einer interdisziplinären Kooperation. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Böhm, Winfried (2005): Allgemeine Pädagogik. In: ders.: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner, 16. Auflage, S. 17-18.
- Brinkmann, Wilhelm/Petersen, Jörg (Hrsg.) (1998): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth: Auer.
- Clos, Regina (1982): Delinquenz, ein Zeichen von Hoffnung? Psychoanalytische Pädagogik in einem sozialen Brennpunkt. Frankfurt/M.: Asanger.
- Ferenczi, Sándor (1908): Psychoanalyse und Pädagogik. In: ders.: Schriften zur Psychoanalyse I, Frankfurt/M.: Fischer, 1970, S. 1-11.
- Flitner, Andreas (1978): Eine Wissenschaft für die Praxis? In: Zeitschrift für Pädagogik 24, S. 183-193.
- Flitner, Andreas (1992): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. München: Piper.
- Flitner, Wilhelm (1933): Systematische Pädagogik. In: ders.: Gesammelte Schriften Bd. 2 hrsg. v. K. Erlinghagen, A. Flitner, U. Herrmann. Paderborn: Schöningh, S. 9-122.
- Flitner, Wilhelm (1950): Allgemeine Pädagogik. In: ders.: Gesammelte Schriften Bd. 2 hrsg. v. K. Erlinghagen, A. Flitner, U. Herrmann. Paderborn: Schöningh, S. 123-297.
- Fonagy, Peter/Target, Mary (2006): Psychoanalyse und die Psychopathologie der Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Freud, Anna (1968): Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung. Bern, Stuttgart: Huber, Klett.
- Freud, Sigmund (1915b): Zeitgemäße über Krieg und Tod, GW Bd. X. Frankfurt/M.: Fischer, S. 323-355.
- Göppel, Rolf (1997): Kinder als „kleine Erwachsene“? – Wider das Verschwinden der Kindheit in der modernen Kindheitsforschung. In: Neue Sammlung 37, S. 357-376.
- Herbart, Johann Friedrich (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: ders.: Sämtliche Werke, Band II, hrsg. v. K. Kehrbach/O. Flügel. Aalen: Scientia, S. 1-139, 1964.
- Horn, Klaus-Peter (2008): Disziplinengeschichte. In: G. Mertens/W. Böhm/U. Frost/V. Ladenthin (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1: Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn: Schöningh, S. 5-31.
- Kauder, Peter (2010): Niedergang der Allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 1990er Jahre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Krüger, Heinz-Hermann (1998): Wozu noch Allgemeine Pädagogik? In: Brinkmann, W./Petersen, J. (Hrsg.) (1998): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth: Auer, S. 101-116.
- Krüger, Heinz-Hermann (2004): Erziehungswissenschaft, Allgemeine. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: UTB/Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159-166.
- Lenzen, Dieter (1998): Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft. In: Brinkmann, W./Petersen, J. (Hrsg.) (1998): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth: Auer, S. 32-54.
- Loch, Werner (1979): Lebenslauf und Erziehung. Essen: Neue deutsche Schule.
- Möckel, Andreas (1988): Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart: Klett.
- Oelkers, Jürgen /Oser, Fritz (2002): Evaluation des Instituts für Erziehungswissenschaften der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Manuskript.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1779/80): Die Abendstunde eines Einsiedlers. In: ders.: Sämtliche Werke, Bd. 1. Berlin: de Gruyter, 1927, S. 265-281.
- Roth, Heinrich (1962): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2, S. 481-490.
- Schäfer, Gerd E. (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen. Weinheim, München: Juventa.
- Stern, Daniel N. (2005): Der Gegenwartsmoment. Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag. Frankfurt/M.: Brandes und Apsel.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1998): Theorie, nicht Moral ist das Defizit – eine Randbemerkung zu den Debatten über das Allgemeine von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Brinkmann, W./Petersen, J. (Hrsg.) (1998): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth: Auer, S. 87-100.
- Winnicott, Donald W. (1974): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Frankfurt/M. 1984: Fischer.
- Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien (1) 1926/27 – (11) 1937: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

Eisbär und Walfisch – Historisch-systematische Anmerkungen zum Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik

Günther Bittner

Zur methodischen Leitschnur will ich mir Wilhelm Flitners „historisch-systematische“ Betrachtungsweise nehmen: ich will versuchen, die Geschichte der Beziehungen zwischen Psychoanalyse und Pädagogik – unter Einschluss dieses etwas problematischen Zwitterwesens, das sich Psychoanalytische Pädagogik nennt – so zu vergegenwärtigen, dass ein Licht fällt auf die systematischen Fragen, die sich für eine Apperzeption von Psychoanalyse und psychoanalytischer Pädagogik durch die Allgemeine Pädagogik heute stellen. Ich werde drei historische Phasen behandeln und drei systematisch bedeutsame Punkte daran aufweisen.

1. Die alte Psychoanalytische Pädagogik (bis 1937),
2. die antiautoritäre Pädagogik der 1960er Jahre,
3. die Gegenwart: Psychoanalyse und Pädagogik – zwei wissenschaftliche Diskurse mit begrenzten Schnittmengen.

Die Aufgabe wird nicht einfacher dadurch, dass ich einerseits als Wissenschaftshistoriker und -analytiker agieren muss, während ich zugleich Zeitzeuge und Mit-Akteur war über gewisse Strecken. Hoffentlich gelingt es, alles das einigermaßen unter einen Hut zu bringen.

1. Die „Psychoanalytische Pädagogik“ 1909-1937 – ein Zweig der Reformpädagogik

Die Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik lassen wir am besten mit Freuds „Kleinem Hans“ beginnen, der 1909 im „Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschungen“ erschien – welche Datierung uns zugleich in die angenehme Lage versetzt, in diesem Jahr deren 100. Geburtstag zu begehen.

Der „Kleine Hans“, mit seinem wirklichen Namen Herbert Graf, geboren 1903 (zum Folgenden vgl. Reiber 2007), war der Sohn von Max Graf, Musikschriftsteller und Gründungsmitglied der Wiener psychoanalytischen Vereinigung; seine Mutter war ehemals Freuds Patientin, in den „Studien über Hysterie“ vertreten als Miss Lucy R.; über sie entwickelte sich Freuds Bekanntschaft mit der Familie Graf. Auch der „Kleine Hans“ bzw. Herbert wurde Musiker wie sein Vater, nach einer erfolgreichen Karriere als Opernregisseur starb er 1973. Die Eltern Graf waren wohl die ersten, die sich explizit um eine psychoanalytische Erziehung ihrer Kinder – Herbert hatte noch eine 3½ Jahre jüngere Schwester – bemüht. „Ich kenne da einen prächtigen Jungen von jetzt vier Jahren“ schreibt Freud in seinem kleinen Aufsatz „Zur sexuellen Aufklärung der Kinder“, „dessen verständige Eltern darauf verzichteten, ein Stück der Entwicklung des Kindes gewaltsam zu unterdrücken“. Dann erzählt er vom lebhaften Interesse dieses Kindes für den Wiwimacher, auch den der Mama, um sich anschließend dagegen zu verwahren, der Kleine Hans sei ein besonders sinnliches oder gar pathologisch veranlagtes Kind: „ich meine nur, er ist nicht eingeschüchtert worden, wird nicht vom Schuldbewußtsein geplagt und gibt darum arglos von seinen Denkvorgängen Kunde“ (1907c: 22).

Am Schluss der Analyse des Kleinen Hans verwahrt sich Freud gegen das Vorurteil, die Analyse würde den Kindern schaden, sie womöglich enthemmen. „Hat der Kleine nun etwa ernst gemacht mit seinen Ansprüchen auf die Mutter oder sind an Stelle der bösen Absichten gegen den Vater Tätlichkeiten getreten?“ (Freud 1909b: 374). „Die einzigen Folgen der Analyse sind vielmehr, dass Hans gesund wird, sich vor Pferden nicht mehr fürchtet, und dass er mit seinem Vater, wie dieser belustigt mitteilt, eher familiär verkehrt“ (ebd.: 375).

Ob ein Kind sich gesund oder nervös entwickelt, hängt nach Freud von vielerlei Einflüssen ab. „Daß die Erziehung einen mächtigen Einfluß geltend machen kann, zu gunsten oder ungunsten (...) ist zum mindesten sehr wahrscheinlich (...)“.

„Sie hat sich bisher immer nur die Beherrschung, oft richtiger Unterdrückung der Triebe zur Aufgabe gestellt; der Erfolg war kein befriedigender (...). Substituiert man dieser Aufgabe eine andere, das Individuum mit der geringsten Einbuße an seiner Aktivität kulturfähig und sozial verwertbar zu machen, so haben die durch die Psychoanalyse gewonnenen Aufklärungen den Anspruch, vom Erzieher als unschätzbare Winke für sein Benehmen gegen das Kind gewürdigt zu werden“ (ebd.: 376f.).

Ich halte fest:

1. Erziehung im psychoanalytischen Verständnis des Wortes setzt sich wie jede andere zur Aufgabe, das Individuum „kulturfähig und sozial verwertbar“ zu machen, aber mit der geringsten Einbuße an Aktivität, d.h. ohne übermäßige und vom Ziel her gesehen unnötige Unterdrückung der

Triebe. Die Verurteilung unerwünschter Triebmanifestationen durch das rationale Denken scheint Freud dafür geeigneter als die Verdrängung, die ein automatischer und exzessiver Prozess ist.

2. Ganz besonders liegt Freud am Herzen, die Kinder nicht vom Denken über sexuelle Gegebenheiten abzuschrecken, weil dies das Kind im Denken ganz allgemein hemmen könnte. Er zitiert ein angeblich belauschtes Gespräch eines kleinen Knaben mit seinem jüngeren Schwesterchen (vermutlich handelt es sich auch hier um den „Kleinen Hans“): „Aber wie kannst du denken, daß der Storch die kleinen Kinder bringt. Du weißt ja, daß der Mensch ein Säugetier ist, und glaubst du denn, daß der Storch den *anderen* Säugetieren die Jungen bringt?“ (Freud 1907c: 26). So sei es richtig, wie dieser kleine Aufklärer zur Schwester redet, meint Freud.
3. Darum spricht er sich abschließend dafür aus, den Einfluss der Geistlichkeit auf die Erziehung zurückzudrängen:

„Der Geistliche wird die Wesensgleichheit von Mensch und Tier nie zugeben (...). So bewährt sich denn wieder einmal, wie unklug es ist, einem zerlumpten Rock einen einzigen seidenen Lappen aufzunähen, wie unmöglich es ist, eine vereinzelte Reform durchzuführen, ohne an den Grundlagen des Systems zu ändern!“ (ebd.).

Die 68er hatten schon recht: Freud war ein „Systemveränderer“, ein Revolutionär. Hier bekennt er sich dazu. In der Praxis freilich war die alte Psychoanalytische Pädagogik eher ein Ableger der Reformpädagogik. In Wien existierte 1927 - 1932 die Burlingham-Rosenfeld-Schule, die von Dorothy Tiffany Burlingham, der vermögenden amerikanischen Freundin Anna Freuds für deren vier eigene Kinder sowie andere Kinder der Wiener psychoanalytischen Subkultur als Privatschule eingerichtet und finanziert wurde, mit so prominenten Gestalten wie Erik Erikson und Peter Blos als Lehrern.

Peter Heller, der als Kind diese Schule besuchte, hat einiges über sie aufgeschrieben – unter anderem ein monumentales Werk in Englisch, das auf Grund seines Umfangs leider auf Dauer unpublizierbar bleiben wird. Er hat den freien und menschlichen Geist dieser Schule gerühmt:

„ein Paradies, verglichen mit der rohen Zwangsanstalt – der ‚evangelischen Volksschule‘ – am Karlsplatz, in die ich vorher gegangen war, wie auch mit dem mir öden Realgymnasium im 14. Bezirk. (...) Die Burlingham-Rosenfeld-Schule war ein herrlich vielversprechendes, privilegiertes, von reinerer, menschlicherer, wahrhaftigerer Gesinnung (...) durchwehtes Unternehmen in einem lichten, durchsonnten Holzhaus (...); geleitet von immerhin überlegenen, auch und gerade als Menschen gebildeten (...) Leuten“ (Heller 1983: 15).

Alles Lernen war auf frei gewählte „creative projects“ abgestellt, was allerdings die Bildung in dieser Schule etwas lückenhaft gestaltete. Heller ist vor allem ein Projekt über die Eskimos in Erinnerung geblieben, und er mokiert sich etwas, dass er alles über die Eskimos, aber sonst nicht so sehr viel in dieser Schule gelernt habe.

Von Psychoanalyse kam nicht viel vor (obwohl Erikson eine psychologische Auswertung dortiger Schulaufsätze publizierte) – was dort betrieben wurde, war Projektunterricht, Reformpädagogik reinsten Wassers. Interessant bleibt, dass diese Schule, so nah am Auge des psychoanalytischen Zyklons, so natürlich menschlich, so wenig „psychoanalytisch“ gewesen zu sein scheint. Das reformpädagogische Element hatte einen sichtbaren Einfluss; die Psychoanalyse war mehr „zwischen den Zeilen“ gegenwärtig.

Die Psychoanalytische Pädagogik (im spezifischeren, aber auch zweifelhafteren Sinn) entwickelte sich eher exoterisch außerhalb des Zyklon-Auges, d.h. dort, wo der Ehrgeiz bestand, eine pädagogische Praxis durch den Gebrauch psychoanalytischer Theorie und eines theoriekonformen Vokabulars als „psychoanalytisch“ auszuweisen. Das gilt für Aichhorn, dessen Buch „Verwahrloste Jugend“ geradezu an einem Theorie-Overkill leidet, und ebenso für Zulliger, der seine lebendigen Erzählgeschichten aus Schule und Kindertherapie oftmals mit etwas gewaltsamen theoretischen Konstruktionen aufpoliert, die die Akzeptanz wieder zunichte machen.

Diese angestrenzte Bemühung, eine gute Erziehungspraxis wie die von Aichhorn oder Zulliger mittels terminologisch-theoretischer Aufpolitur als psychoanalytische auszuweisen, scheint mir dieser ersten Phase psychoanalytischer Pädagogik inhärent gewesen zu sein. Die bessere psychoanalytische Pädagogik ist, wie die Burlingham-Rosenfeld-Schule zeigt, eine, die ohne dieses Etikett auskommt.

Schon in dieser frühen Phase ist zu unterscheiden zwischen der Psychoanalyse als einer auf klinische Erfahrung gegründeten Theorie des Seelenlebens, die zumindest seit den 1920er Jahren eine breite öffentliche Beachtung fand, und der Psychoanalytischen Pädagogik im engeren Sinn, die vorwiegend als Praxis einzelner mit der Psychoanalyse in Berührung gekommener Lehrer, Fürsorger und Kindergärtnerinnen in Erscheinung trat und nur begrenzte Aufmerksamkeit erregte.

Die Schwäche dieser alten psychoanalytischen Pädagogik bestand in ihrer mangelnden theoretischen Elaboriertheit: zumeist wurden lediglich Freud'sche Theoreme auf Erziehungsphänomene theoriebestätigend angewandt, vielleicht diesen sogar „übergestülpt“. Der einzige wirklich große theoretische Wurf aus der damaligen Zeit, Siegfried Bernfelds „Sisyphos“ (1925) wurde eigentlich erst seit den 1960er Jahren rezipiert.

Diese Diskrepanz – Freud-gläubige Praxis, eher geringe theoretische Kreativität – erschwerte die Wahrnehmung durch die damals maßgeblichen Vertreter der Pädagogik. Diese haben die Psychoanalyse als Theorie des Seelenlebens durchaus zu Kenntnis genommen. Nehmen wir Eduard Spranger als Beispiel (genauso gut hätten wir uns auf Herman Nohl beziehen können). In seiner „Psychologie des Jugendalters“ (1924) nimmt er in den Kapiteln über die Erotik und die Sexualität beim Jugendlichen und den Zusammenhang beider auf Freud und die Psychoanalyse ausgiebig Bezug, großteils zu-

stimmend. Er anerkennt den Charakter der Psychoanalyse als einer verstehenden Psychologie, die Sinnzusammenhänge aufdeckt (ebd.: 121); er lässt auch Freuds Konzept einer kindlichen Sexualität bereits vor der Pubertät grundsätzlich gelten (ebd.: 104f.). Am meisten stört er sich an der Theorie der Sublimierung, die das Geistige als eine Transformation des Triebhaft-Sexuellen erklären will. Dies betrachtet er als eine „eigenartige theoretische Verirrung“ (ebd.: 124).

Charakteristisch für die damalige pädagogische Psychoanalysezereption (bei Spranger ebenso wie bei Nohl) war die Übernahme einzelner Elemente, die aber auf ihre Einfügbarkeit in das „pädagogische Menschenbild“ hin überprüft werden mussten. Dieses selbst durfte nicht zur Disposition gestellt werden; weshalb es nur konsequent erscheint, dass für Spranger der Gedanke ein Horror sein musste, einen Psychoanalytiker auf einem pädagogischen Lehrstuhl zu sehen. Dann hätte dieser ja auf die Menschenbild-Produktion der Pädagogik Einfluss nehmen können. Was Spranger alles in Bewegung gesetzt hat, um die Berufung von Bernfeld auf den pädagogischen Lehrstuhl in Braunschweig zu verhindern, hat Tenorth (1992) eindrucksvoll historisch recherchiert.

Die Psychoanalytische Pädagogik im engeren Sinn hat Spranger damals wohl kaum wahrgenommen. In seiner späteren Schrift über den „geborenen Erzieher“ bezeichnet er Zulliger zwar als einen hervorragenden Pädagogen, der aber dazu neige, „in die Gegebenheiten immer nur eine fertige Theorie hineinzusehen“ (Spranger 1958: 20).

2. Die Gesellschaftskritik der 1960er Jahre und die „antiautoritäre Erziehung“

War die „Psychoanalytische Pädagogik“ der ersten Phase bis 1937 Teil der übergreifenden Zeitströmung der Reformpädagogik gewesen, so steht auch die jetzt zu behandelnde zweite im Kontext einer Zeitströmung. Das Unbehagen an der „Gesellschaft“ war charakteristisch für die 1960er Jahre, die Gesellschaftskritik die dominierende Zeitströmung weit über den Bereich der Erziehung hinaus.

Schon die 1940er und 50er Jahre hatten in den USA im Zeichen der Gesellschaftsanalyse gestanden, mit maßgeblich von der Psychoanalyse beeinflussten Fragestellungen: unter welchen frühkindlichen Einflüssen bildet sich die typische Persönlichkeit des zivilisierten Amerikaners im Unterschied zu der des Tobrianders, Sioux usw.? Eriksons Buch „Kindheit und Gesellschaft“ erschien in Amerika 1950, in deutscher Übersetzung erstmals 1956; auch die Schriften von Margaret Mead waren damals, in meiner Studienzeit, in aller