

Göppel, Rolf

Die Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik auf die Ethik pädagogischer Beziehungen

Berndt, Constanze [Hrsg.]; Häcker, Thomas [Hrsg.]; Walm, Maik [Hrsg.]: *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 43-56



Quellenangabe/ Reference:

Göppel, Rolf: Die Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik auf die Ethik pädagogischer Beziehungen - In: Berndt, Constanze [Hrsg.]; Häcker, Thomas [Hrsg.]; Walm, Maik [Hrsg.]: *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 43-56 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-252805 - DOI: 10.25656/01:25280

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-252805>

<https://doi.org/10.25656/01:25280>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Rolf Göppel

Die Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik auf die Ethik pädagogischer Beziehungen

Der Text zeichnet nach, wie in unterschiedlichen Entwicklungsphasen der Psychoanalyse und der Psychoanalytischen Pädagogik über jenen Themenkomplex, der in diesem Band als „die Ethik pädagogischer Beziehungen“ bezeichnet wird, gedacht und geschrieben wurde; also über die Frage, welche Formen der Beziehungsgestaltung, der Konfliktaustragung, der Durchsetzung und Grenzsetzung im Umgang von Erwachsenen mit Kindern angemessen und zulässig sind. Ausgehend von Freuds Reflexionen über die Rolle des Moralischen im menschlichen Seelenleben und seiner berühmten These, dass die Erziehung ihren Weg zu suchen hätte „zwischen der Scylla des Gewährlassens und der Charybdis des Versagens“, werden verschiedene weitere bedeutsame Stationen in der Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik präsentiert: Von den modellhaften Erziehungsexperimente von August Aichhorn und Siegfried Bernfeld, in denen in den 20er Jahren „ernsthafte Versuche mit neuer Erziehung“ unternommen wurden, über die Wiederentdeckung der Psychoanalytischen Pädagogik durch die „Antiautoritäre Bewegung“ der 1968er Jahre, bis hin schließlich zu den Zuspitzungen der Antipädagogik und der radikal gegenläufigen Tendenzen einer aktuellen neuen, wiederum psychoanalytisch begründeten „Autoritäts- und Grenzsetzungspädagogik“. Dabei wird für jede Epoche der Versuch unternommen, die jeweiligen pädagogischen Sichtweisen und Forderungen in einem prägnant zugespitzten „pädagogischen Imperativ“ zu verdichten. Insgesamt lässt sich, wenn man auf die Geschichte der letzten hundert Jahre blickt, eine erstaunliche Vielfalt höchst unterschiedlicher, ja bisweilen konträrer erzieherischer Haltungen und Handlungen ausmachen, die mit Rekurs auf psychoanalytische Argumentationen begründet und propagiert wurden.

1 Die Tradition der pädagogischen Ethik und die psychoanalytisch-pädagogische Fundamentalkritik daran

Pädagogische Ethik verstand sich in der Tradition von Rousseau, Kant, Herbart und Schleiermacher lange Zeit vor allem als eine grundlegende philosophische Instanz, die die Zielrichtung des erzieherischen Bemühens vorzugeben hatte und die in diesem Sinne primär Zielbeschreibungen und -begründungen liefern sollte bezüglich der schönsten, hehrsten, edelsten Tugenden und damit hinsichtlich jener

Ziele, die es mittels geeigneter erzieherischer Mittel beim „Zögling“ zu befördern galt. Ergänzt wurde dies typischerweise durch „professionsethische“ Forderungen, in denen gerne die höchsten und reinsten idealistischen Gesinnungen, die der „geborene Erzieher“ in vorbildlicher Weise zu verkörpern habe, beschworen wurden. Die Psychoanalytische Pädagogik stand dieser Tradition von Anfang an eher skeptisch gegenüber.

In Schleiermachers Vorlesung aus dem Jahr 1826 heißt es in diesem Sinn prägnant und unmissverständlich: „Die Pädagogik beruht auf der Einsicht vom Sittlichen“ (Schleiermacher 1826, 28) und Herbart hat sein System der Pädagogik bekanntlich auf den beiden Säulen der Ethik einerseits und der Psychologie andererseits aufgebaut. Erstere sollte die Zwecke der Pädagogik herausarbeiten und letztere die Methoden, die bestmöglich geeignet sind, diese Zwecke zu erreichen. In diesem Sinne schreibt er: „Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse“ (Herbart, Päd. Schriften Bd. III, 165). Und bezüglich der Frage, was die zentrale Aufgabe des pädagogischen Geschäfts ist, hat er eine sehr dezidierte Vorstellung: „Man kann die eine und ganze Aufgabe der Erziehung in dem Begriff: Moralität, fassen“ (Herbart, Päd. Schriften Bd. I, 105). Der Erzieher habe gezielt und systematisch an der Hervorbringung jener Moralität beim Zögling zu arbeiten: „Machen, daß der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: Dies oder nichts ist Characterbildung!“ (Herbart, Päd. Schriften Bd. I, 108).

Zumindest seit Kants kategorischem Imperativ stellen „*Imperative*“, also prägnant formulierte Forderungen prinzipieller Art, die Auskunft darüber geben, wie im sittlich korrekten Sinn zu handeln sei, gewissermaßen den Kulminationspunkt der Ethik dar. Ich will deshalb dieses Format aufgreifen und die unterschiedlichen Positionen zu einer „Ethik pädagogischer Beziehungen“, die im Folgenden dargestellt werden, jeweils auf solche „pädagogischen Imperative“ verdichten. In diesem Sinne könnte man die traditionelle pädagogische Ethik, die die Psychoanalytische Pädagogik vorfand, als sie sich in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts daran machte, Friends Lehren auf ihre pädagogische Relevanz hin zu befragen, in etwa auf folgende Formel bringen:

Handle in pädagogischen Situationen stets so, dass Du dabei die höchsten und edelsten Erziehungsziele fest im Blick hast und nach Kräften die Moralität des Zöglings förderst und achte dabei vor allem darauf, dass Du selbst als Person Dich dem Zögling stets als ein musterhaftes Vorbild an Sittlichkeit und Charakterstärke präsentierst.

Keiner hat diese ethisch-idealistische Tradition der Pädagogik schärfer kritisiert als Siegfried Bernfeld 1925 in seinem Buch „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“. Dort kommt Bernfeld mit Blick auf die Geschichte der Pädagogik zu der Feststellung: „Es klafft eine unüberbrückbare Kluft zwischen dem Ziel und dem

Mittel. Denn die Ziele sind allemal hohe, letzte; und den Erweis der Tauglichkeit der Mittel vermag nur eine wissenschaftliche Prüfung zu erbringen, deren letztes Kriterium der reale Erfolg ist“ (Bernfeld, 1979, 37). Bernfeld vergleicht deshalb in ironischer Weise die „Pädagogiker, die unentwegt den Felsblock der pädagogischen Mittel auf den Gipfel des Idealbergs wälzten“ mit der mythologischen Figur des Sisyphos, dessen/deren Anstrengung lächerlich und unnützlich erscheint: „von boshafte[n] Göttern mit Mühsal und Erfolglosigkeit bestraft“. Und er fährt dann fort: „Nicht das ist also der Vorwurf, daß die Pädagogiker große und edle Ziele haben, sondern daß sie die Erziehung – ungeprüft – zur Vollstreckerin dieser Ziele machen. Daß sie nicht fragen: Ist dies ewige Menschheitsideal erreichbar? Uns erreichbar? Durch Erziehung erreichbar?“ (ebd., 39f.).

2 Freud, die Pädagogik und die Ethik

Sigmund Freud als Begründer der Psychoanalyse, und somit auch als zentraler Bezugsfigur für die Psychoanalytische Pädagogik, hat sich explizit weder mit ethischen noch mit pädagogischen Fragen sehr ausführlich befasst. Dennoch hat wohl kaum eine andere Theorie das Menschenbild, die Moralvorstellungen und die pädagogischen Sichtweisen im 20. Jahrhundert so nachhaltig beeinflusst wie die Psychoanalyse. Zwar hat sich Freud intensiv mit den Fragen nach der individuellen Genese, der kollektiven Funktion und der psychischen Wirkung – auch der psychopathologischen Wirkung! – von rigiden moralischen Geboten und entsprechenden Forderungen und Tabus befasst, er hat dabei aber kaum auf die abendländische Tradition des Philosophierens über ethische Grundfragen Bezug genommen und er hat aus seiner Abneigung über die Art und Weise, in der sich die Fachphilosophie mit diesen Fragen auseinandersetzt, kein Hehl gemacht. Schon in Jugendjahren bringt er die „nutzlosesten Dinge von der Welt“ in folgender Rangordnung: „Hemdkrägen, Philosophen und Monarchen“ (Freud 1960, 9). Die philosophische Ethik fragt in erster Linie nach dem Wesen der Sittlichkeit, nach dem Geltungsanspruch von moralischen Geboten, nach den Prinzipien der Gerechtigkeit und nach der Rangordnung von Werten. Ihr Objekt ist die Moral als ein abstraktes Gebilde von Sätzen, deren Begründung und deren innere Stimmigkeit. Freud dagegen fasste die Moral als ein gesellschaftliches und damit psychologisch relevantes Faktum auf, d.h. er ging von der Tatsache aus, dass die Menschen in jedem Kulturkreis bestimmten Ge- und Verboten folgen, diese für sich selbst und für andere als verbindlich empfinden und auf Verletzungen dieser Ge- und Verbote je nach Situation mit Unbehagen, Empörung oder aber mit Scham- und Schuldgefühlen reagieren. Die bedeutsame Relativierung der Ethik durch die Psychoanalyse bestand darin, dass sie die menschliche Moralität als ein

Naturphänomen betrachtete und versuchte, den individuellen und kollektiven Ursprung dieses Phänomens zu erforschen.

Auch im Hinblick darauf, was die Erziehung den Kindern und Jugendlichen an moralischen Vorstellungen und Maßstäben mitgeben solle, um sie gut für das Leben auszurüsten, nahm Freud einen für seine Zeit eher unkonventionellen und nüchtern-pragmatischen Standpunkt ein: Er meint, die moralischen Forderungen würden „nicht viel schaden, wenn die Erziehung sagte: So sollten die Menschen sein, um glücklich zu werden und andere glücklich zu machen; aber man muß damit rechnen, daß sie nicht so sind. Anstatt dessen läßt man den Jugendlichen glauben, daß alle anderen die ethischen Vorschriften erfüllen...“. „Indem sie die Jugend mit so unrichtiger psychologischer Orientierung ins Leben entläßt, benimmt sich die Erziehung nicht anders, als wenn man Leute, die auf eine Polar-expedition gehen, mit Sommerkleidern und Karten der oberitalienischen Seen ausrüsten würde“ (Freud 1930, 494).

Dabei war Freuds pädagogische Grundvorstellung, gerade was die „Ethik der pädagogischen Beziehungen“, also den angemessenen Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern anbelangt, keineswegs revolutionär, sondern ist eher als konservativ zu charakterisieren: „Das Kind soll Triebbeherrschung lernen. Ihm die Freiheit geben, daß es uneingeschränkt allen seinen Impulsen folgt, ist unmöglich. Es wäre ein sehr lehrreiches Experiment für Kinderpsychologen, aber die Eltern könnten dabei nicht leben und die Kinder selbst würden zu großem Schaden kommen, wie es sich zum Teil sofort, zum anderen Teil in späteren Jahren zeigen würde. Die Erziehung muß also hemmen, verbieten, unterdrücken und hat dies auch zu allen Zeiten reichlich besorgt. Aber aus der Analyse haben wir erfahren, daß gerade diese Triebunterdrückung die Gefahr der neurotischen Erkrankung mit sich bringt. Sie erinnern sich, wir haben eingehend untersucht, auf welchen Wegen dies geschieht. Die Erziehung hat also ihren Weg zu suchen zwischen der Scylla des Gewährenlassens und der Charybdis des Versagens. Wenn die Aufgabe nicht überhaupt unlösbar ist, muß ein Optimum für die Erziehung aufzufinden sein, wie sie am meisten leisten und am wenigsten schaden kann“ (Freud 1933, 577f.).

Diese „Suche nach dem Optimum“ wird bei Freud jedoch mit einer anderen wichtigen Forderung verknüpft. Seine Formulierung von 1913, in der er das zentrale Manko der traditionellen Pädagogik und zugleich den besonderen Anspruch der Psychoanalytischen Pädagogik auf den Punkt gebracht hat, wurde seitdem immer wieder beschworen: „Ein Erzieher kann nur sein, wer sich in das kindliche Seelenleben einfühlen kann, und wir Erwachsene verstehen die Kinder nicht, weil wir unsere eigene Kindheit nicht mehr verstehen. Unsere Kindheitsamnesie ist ein Beweis dafür, wie sehr wir ihr entfremdet sind. Die Psychoanalyse hat die Wünsche, Gedankenbildungen, Entwicklungsvorgänge der Kindheit aufgedeckt; alle früheren Bemühungen waren in ärgster Weise unvollständig und irreleitend...“ (Freud

1913, 419). Die Psychoanalyse und die Psychoanalytische Pädagogik haben in der Tat in ihrer Tradition seither einen reichen Fundus an differenzierten Beschreibungen hervorgebracht, was die typischen Interessen und Wünsche, Sorgen und Nöte, Ängste und Schrecken, Phantasien und Spiele, Schwärmereien und Träume, Konflikte und Krisen von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Lebensphasen und Lebenslagen sind, sowie von faszinierenden Fallgeschichten, in denen gezeigt wird, wie solch vertieftes psychoanalytisch geleitetes Verstehen konflikthafte Erziehungssituationen verändern und dadurch Bewegung in festgefahrene Entwicklungsprozesse bringen kann.

Wenn man die Freud'schen Forderungen im Hinblick auf eine Ethik pädagogischer Beziehungen auf einen prägnanten Imperativ bringen sollte, dann könnte dieser vielleicht folgendermaßen lauten:

Gehe bei deinem Handeln in pädagogischen Situationen stets von einer sensiblen Einfühlung in das kindliche Seelenleben und von einem tiefenpsychologisch geleiteten Verständnis seiner inneren Welt aus. Versuche dabei ein Optimum zu finden zwischen dem im Sinne der Neurosenprophylaxe erwünschten „Gewährenlassen“, d.h. dem freien Ausleben der spontanen kindlichen Impulse und der „Versagung“, d.h. der im Sinne der Kulturanpassung und Triebbeherrschung notwendigen Einschränkungen der kindlichen Freiheiten. Versuche den Kindern und Jugendlichen dabei stets realistische Vorstellungen über das Leben mitzugeben und enthalte Dich nach Möglichkeit moralisierender, angstmachender sowie Scham- und Schuldgefühle auslösender Belehrungen und Bedrohungen.

3 Die Anfänge der Psychoanalytischen Pädagogik: August Aichhorn und Siegfried Bernfeld

Schon ganz in den Anfängen der Psychoanalytischen Pädagogik gab es zwei bemerkenswerte und wegweisende Experimente, psychoanalytische Ideen mit praktischen reformpädagogischen Ambitionen in Modelleinrichtungen der Fürsorgeerziehung zu verknüpfen: August Aichhorns Fürsorgeerziehungsanstalt in Oberhollabrunn und Siegfried Bernfelds Kinderheim Baumgarten. Beide Einrichtungen hatten zu tun mit Kindern und Jugendlichen, deren „sittliche Entwicklung“ als besonders gefährdet galt und beide waren geprägt von einem „neuen erzieherischen Geist“ und d.h. vor allem von einer neuen Ethik pädagogischer Beziehungen.

Zwischen beiden Einrichtungen gibt es zunächst einmal eine ganze Reihe von Gemeinsamkeiten: Obwohl sie wechselseitig wohl gar keine Notiz voneinander genommen haben, fanden beide Erziehungsversuche etwa um dieselbe Zeit, d.h. kurz nach Ende des Ersten Weltkrieges und in relativer räumlicher Nähe, d.h. in Außenbezirken Wiens statt. Beide Einrichtungen hatten von der baulichen Struk-

tur her gewisse Ähnlichkeiten, da es sich jeweils um Barackensiedlungen handelte, die von der Stadt zur Verfügung gestellt wurden.

Beide Initiatoren verstanden ihre Einrichtung ausdrücklich als ein Experiment (Bernfels Text über das Kinderheim Baumgarten trägt explizit den Untertitel „Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung“), denn beide traten mit dem Anspruch an, die bis dahin übliche Praxis der Fürsorgeerziehung radikal zu verändern und beide propagierten eine neue erzieherische Haltung, die bei Aichhorn durch die Stichworte „absolute Milde und Güte“ und bei Bernfeld durch die Stichworte „echte Kameradschaftlichkeit“ gekennzeichnet werden kann.

Beide hatten es gewissermaßen mit einer Nullsituation, mit einer genuinen pädagogischen Anfangssituation zu tun, in der es noch keine eingeschliffenen Regeln und Routinen gab, sondern wo Ordnung und Struktur sich erst aus dem Chaos entwickeln musste und beide begriffen gerade dies als besondere pädagogische Chance. Beide hatten es dabei mit verwahrlosten Kindern zu tun und beiden ging es darum, nicht nur die äußerlichen Verwahrlosungserscheinungen zu unterdrücken, sondern zu einem wirklichen „Heilungsvorgang“, d.h. zu einer Restrukturierung der Persönlichkeit beizutragen. Beide mussten nach relativ kurzer Zeit wegen unüberbrückbarer Differenzen mit den Trägerorganisationen ihr pädagogisches Experiment, das sie selbst durchaus als erfolgreich und vielversprechend ansahen, beenden. Beide haben ihre Erfahrungen ausführlich dokumentiert und auf einem psychoanalytischen Hintergrund reflektiert.

Oberhollabrunn

August Aichhorn ging es in seiner pädagogischen Einrichtung für verwahrloste Kinder und Jugendliche in Oberhollabrunn primär darum, eine „praktische Psychologie der Versöhnung“ zu praktizieren. In diesem Sinne schreibt er Folgendes über die Mitarbeiter und die Jugendlichen des von ihm geleiteten Fürsorgeerziehungsheims Oberhollabrunn: „Keinem von uns war je eingefallen, in ihnen Verwahrloste oder gar Verbrecher zu sehen, vor denen die Gesellschaft geschützt werden müsse; für uns waren es Menschen, denen das Leben eine zu starke Belastung gebracht hatte, deren negative Einstellung und deren Hass gegen die Gesellschaft berechtigt war; für die daher ein Milieu geschaffen werden musste, in dem sie sich wohl fühlen konnten“ (Aichhorn 1925, 130).

Das Ganze klingt – gerade was das berühmte 8. Kapitel betrifft, in dem Aichhorn über die erstaunlichen Wandlungsprozesse in einer Gruppe hochaggressiver Jugendlicher berichtet – ein bisschen wie ein pädagogisches Märchen und man wird die Strategie: Gewaltszenen einfach ignorieren, nicht eingreifen, Ruhe bewahren, stets nett und freundlich bleiben... sicherlich nicht als pädagogische Patentlösung für die aktuellen Gewaltprobleme ansehen dürfen. Aichhorns Vorgehen war an

ganz bestimmte Voraussetzungen, d.h. an ganz bestimmte Einschätzungen der Situation und der psychischen Dynamik bei den Jugendlichen gebunden. Den Jugendlichen sollte durch jene Haltung eine ganz bestimmte Botschaft vermittelt werden. Etwa in dem Sinn: Ihr werdet es nicht schaffen uns dazu zu bringen, dass wir wie eure Eltern damals, oder wie die Vertreter der traditionellen Fürsorgeerziehung, die ihr bisher kennengelernt habt, mit Empörung, Wut und drakonischen Zwangsmaßnahmen auf eure Provokationen reagieren. Dies hier ist tatsächlich etwas anderes als das, was ihr bisher erlebt habt.

Die Jugendlichen hatten natürlich bestimmte Vorstellungen bezüglich dessen, was in der Fürsorgeerziehung von den Erziehern, ja was von Erwachsenen ganz allgemein zu erwarten war: Gewalt, Zwang, Unterdrückung, Prügel. Dieses Feindbild von den Erwachsenen, das einen bedeutsamen Teil der Lebenseinstellung und der sozialen Orientierung dieser Jugendlichen ausmachte, hatte gleichzeitig eine bedeutsame stabilisierende Funktion für deren Identität. Aichhorn ging es nun gerade darum, jene Erwartungshaltungen, zu unterlaufen, um damit eben auch jene verfestigte Grundeinstellung zur Welt der Erwachsenen aufzubrechen.

Kinderheim Baumgarten

Bernfelds Ausgangslage war ähnlich. Auch hier eine pädagogische Situation, in der Regeln und Ordnungen erst etabliert werden mussten und eine große Schar von Kindern und Jugendlichen mit höchst problematischen Vorgeschichten (bei Bernfeld handelte es sich um jüdische Kriegswaisen aus Galizien, die in den drei verschiedenen Heimen, in denen sie bisher lebten eine drastische Drill und Prügelpädagogik erlebt hatten), die von einem kooperativen, sozialverträglichen, gruppenfähigen Verhalten denkbar weit entfernt waren: „Vor allem waren die Kinder zutiefst mißtrauisch; sie glaubten Worten gar nicht, sie glaubten sich von allen Erwachsenen bestohlen, betrogen, belogen, gequält, zurückgesetzt. Sie logen und stahlen skrupellos. Ihre Weltanschauung, ihre Reaktion auf die Welt, war ein überaus ausgeprägter, sehr intelligenter, ganz und gar hemmungsloser Egoismus.... Untereinander waren sie nichts weniger als kameradschaftlich, sie bestahlen, betrogen, verprügelten und quälten einander. Ihr ausschließliches Bedürfnis war physischer Art. Von unbeschreiblicher Wehleidigkeit für sich selber, waren sie brutal gegen andere“ (Bernfeld 1921, 117).

Auch in Baumgarten stand am Beginn des pädagogischen Experiments der feste Entschluss, „von Anfang an und von Grund auf anders zu verfahren, als die bisherigen Erzieher“ (ebd., 119) und auch Bernfeld kann einen fast ans Wunderbare grenzenden Erfolg seines Experimentes vermelden: „Nach einem halben Jahr war jede Spur von Verwahrlosung von ihnen weggewischt; sie waren zwar nicht gebildet worden, und sie waren auch nicht erzogen, aber sie waren bildungs- und erzie-

hungsfähig und -willig geworden. Aus drei Haufen von Egoisten ist eine wohlorganisierte Schulgemeinschaft, durchpulst von Liebe, Freundschaft, Gemeingeist, ja selbst von Aufopferung erwachsen“ (ebd.).

Auch hier scheint ein wichtiges Moment in der Wirksamkeit dieser Erziehung die Kontrasterfahrung, die Überraschung, das Unterlaufen von eingeschliffenen Erfahrungs- und Erwartungsmustern gewesen zu sein. So schreibt Bernfeld etwa über die Kinder, die verblüfft darüber waren, dass die entdeckten Lügen, mit denen sie sich Ausgang erschwandeln wollten, keinerlei negative Konsequenzen für sie hatten: „Ihre Weltanschauung ging in die 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“ (ebd., 125)

Auf den ersten Blick scheint überhaupt Bernfelds methodisches Vorgehen, das jene wundersame Wandlung ermöglicht hat, ganz auf der Linie Aichhorns zu liegen, nämlich vor allem im ruhigen und geduldigen Abwarten, in der Zurückhaltung, und im Vertrauen auf die Selbstregulierungskräfte der Gruppe zu bestehen: Auf die selbstgestellte rhetorische Frage was sie denn nun eigentlich getan hätten, um jene spektakulären Wandlungen bei den Kindern hervorzubringen, was das Neue an ihrer offensichtlich so erfolgreichen Methode sei, antwortet Bernfeld: „wir haben überhaupt sehr wenig getan“ (ebd., 119) und er stellt dann ganz prinzipiell fest: „So ist des neuen Erziehers Tun viel mehr ein Nichttun, viel mehr Beobachten, Zusehen, Leben, als ein stetes Mahnen, Strafen, Lehren, Fordern, Verbieten, Anfeuern und Belohnen“ (ebd., 120). Es seien nicht so sehr einzelne erzieherische Maßnahmen, die ihn vom traditionellen Erzieher unterscheiden „als vielmehr seine ganze Gesinnung und Einstellung“. Die geforderte veränderte Einstellung bringt er an einer anderen Stelle auf folgende Formel: „unbedingte Liebe und Achtung gegenüber den Kindern; rücksichtslose Hemmung aller Macht-, Eitelkeits-, Herrscher-, Erziehergelüste in sich selber“ (ebd., 126). Der Erzieher solle sich dem Kind gegenüber stets so freundlich und respektvoll verhalten, wie er wünscht, dass sich das Kind selbst später als Erwachsener, gegenüber seinen Mitmenschen verhalten möge. Als Voraussetzung dafür, dies leisten zu können – und damit kommt ein wichtiges psychoanalytisches Theoriestück ins Spiel, fordert er, dass dieser neue Erzieher zu seiner eigenen Kindheit „in einem ruhigen, klaren Verhältnis stehen“ müsse, damit er der Gefahr entgeht, sich selbst im Gegenüber bestrafen, verurteilen oder erziehen zu wollen. (ebd., 127).

Die weitere Lektüre macht jedoch deutlich, dass Bernfelds Konzept zu einer Sozialpädagogik, zu einer pädagogischen Förderung und Nutzung der Gruppenkräfte im Kinderheim Baumgarten sich nicht nur auf die Forderung nach einer veränderten pädagogischen Grundhaltung beschränkte, sondern methodisch wesentlich komplexer und differenzierter war als das Aichhorns. Bernfeld kam von der Jugendkulturbewegung her und hatte sich dort leidenschaftlich für die Idee der

Schulgemeinde, der demokratisch selbstbestimmten Schülerschaft engagiert. So wie er das, was innerhalb der Jugendbewegung an hohen Idealen von gegenseitiger Achtung, Ehrlichkeit und Kameradschaftlichkeit im Umgang miteinander gepflegt wurde, auf den Umgang von Erziehern und Kindern zu übertragen trachtete, so versuchte er auch jene institutionalisierten Formen basisdemokratischer Interessensaushandlung, Entscheidungsfindung und Konfliktregulierung, die dort entwickelt worden waren, auf die Situation des Kinderheimes zu übertragen. Die Idee, die dahinterstand, war schlicht und einfach: Wenn die Kinder zu sozialvertragsfähigen Wesen gebildet werden sollen, wenn sie die Regeln, Ordnungen und Gebote, die für das Zusammenleben so vieler auf engem Raum und unter permanenter Ressourcenknappheit notwendig sind, einhalten sollen, dann dürfen sie diese nicht als Zwangsmaßnahmen und Schikanen der Erwachsenen betrachten, sondern dann müssen sie diese innerlich akzeptieren. Dies tun sie am ehesten dann, wenn diese Regeln und Gebote aus demokratischen Diskussions- und Entscheidungsprozessen innerhalb der Kindergruppe selbst hervorgegangen sind. Ein von den Erziehungsexperimenten von Aichhorn und Bernfeld abgeleiteter Imperativ im Hinblick auf die Ethik pädagogischer Beziehungen könnte also folgendermaßen lauten:

Handle in pädagogischen Situationen, gerade im Umgang mit „verwahrlosten“, d.h. mit seelisch verletzten, verstörten, verhärteten Kindern und Jugendlichen, stets so, dass Du nicht deinerseits dazu beiträgst, ihre zutiefst misstrauischen und feindseligen Erwartungen gegenüber der Erwachsenenwelt zu bestätigen. Lass dich nicht von ihnen provozieren, sondern bemühe dich in besonderem Maße darum, sie stets freundlich und respektvoll zu behandeln. Sei dir bewusst darüber, dass Du in pädagogischen Situationen immer zwei Kindern gegenüberstehst: dem konkreten Kind vor Dir und dem verdrängten Kind in Dir und vermeide nach Möglichkeit alle erzieherischen Macht-, Herrschafts- und Durchsetzungsambitionen.

4 Die Wiederentdeckung und Wiederpopularisierung der Psychoanalytischen Pädagogik im Rahmen der antiautoritären Pädagogik und der Antipädagogik

Selbstverwaltung, Abschaffung der Strafautorität der Leitung, Kollektivierung der Ordnungsfunktion, das Kinderheim als kleine Räterepublik – man ahnt, warum gerade Bernfeld mit solcher Begeisterung von den studentenbewegten 68'er Pädagogen wiederentdeckt wurde. „Was wir lasen schlug bei uns wie ein Blitz ein“ (Wolff 1992, 218) so bringt Reinhart Wolff, der gemeinsam mit Lutz von Werder Bernfelds Schriften unter dem Titel „Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse“ herausgegeben hat, die damalige Stimmung auf den Punkt. Reinhart Wolff war selber einer der Akteure der Kinderladenbewegung. Es war eine Me-

lange von sozialistischen Erziehungsidealen, reformpädagogischen Inspirationen, Ideen der „Selbstregulation“ innerhalb des Kinderkollektivs, psychoanalytischen Vorstellungen vom Zusammenhang von Triebfreundlichkeit und Neurosenprophylaxe, sowie von viel praktischem Engagement und kreativer Improvisationsbereitschaft, die leitend wurde für die Experimente der Kinderladenbewegung. Vor allem aber war es die vehemente Ablehnung aller traditionellen, bürgerlichen, d.h. hierarchisch und autoritär strukturierten Beziehungsformen zwischen Erwachsenen und Kindern, die die Protagonisten verband. „Erziehung zum Ungehorsam“ heißen entsprechend das Buch und der Film, in dem Bott diese Experimente dokumentiert hat (Bott 1970).

Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre, als die Schockwellen der 68er Bewegung schon wieder abgeebbt waren, fand Alice Miller mit ihren Büchern, in denen sie eine radikale Erziehungskritik formulierte und die „antipädagogische Bewegung“ mit initiierte, eine große und begeisterte Leserschaft. Ihr Titel „Am Anfang war Erziehung“ (Miller 1980) war dabei durchaus gemeint, im Sinne von: „Am Anfang aller biografischen Deformationen, aller psychischen Depressionen und aller zwischenmenschlichen Destruktionen standen jeweils die Versuche von Erwachsenen, Kindern gegenüber ihre Macht und Überlegenheit zu demonstrieren und Unterordnung, Gehorsam und Disziplin erzwingen zu wollen. Sei es durch härtere und gröbere oder aber durch raffiniertere und subtilere Formen der Erziehung. In jedem Fall macht Erziehung die betroffenen Kinder zu Opfern. Entsprechend fordert sie den Verzicht auf alle Formen der Drangsalierung, Manipulierung oder Instrumentalisierung von Kindern. Dabei geht sie ihrem eigenen Anspruch nach sogar noch weiter als die antiautoritäre Pädagogik. In diesem Sinne schreibt sie: *„Meine antipädagogische Haltung wendet sich nicht gegen eine bestimmte Art von Erziehung, sondern gegen Erziehung überhaupt, auch gegen die antiautoritäre“* (S. 118). In der antiautoritären Erziehung der sechziger Jahre sieht sie sogar die Gefahr, dass Kinder *„darauf gedrillt werden, ein bestimmtes Verhalten anzunehmen, das ihre Eltern sich selbst einmal gewünscht haben und das sie deshalb als allgemein wünschenswert betrachten. Die eigentlichen Bedürfnisse des Kindes können dabei völlig übersehen werden“* (ebd., 121). Für sie dagegen ist jede erzieherische Ambition, also jeder Wunsch des Erwachsenen, bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen beim Nachwuchs besonders auszubilden, problematisch: *„Im Gegensatz zur allgemein verbreiteten Meinung und zum Schrecken der Pädagogen kann ich dem Wort ‚Erziehung‘ keine positive Bedeutung abgewinnen. Ich sehe in ihr die Notwehr des Erwachsenen, die Manipulation aus der eigenen Unfreiheit und Unsicherheit“* (ebd.). Statt „Erziehung“ plädierte sie für einen partnerschaftlichen Umgang mit Kindern und für eine behutsame Begleitung ihrer Entwicklung. Einer Begleitung, die von Achtung, Respekt und Toleranz gegenüber dem Kind sowie von der ständigen Bereitschaft, seine Bedürfnisse empathisch zu erspüren und aus seinem Verhalten zu lernen, geprägt sein sollte (vgl. ebd., 122).

Ein entsprechender Imperativ im Hinblick auf die Ethik pädagogischer Beziehung könnte somit lauten:

Enthalte Dich im Umgang mit den Dir anvertrauten Kindern tunlichst aller Ambitionen, sie erziehen, sie also in irgendeiner Form deinen Vorstellungen und Idealen gemäß beeinflussen, lenken, steuern, formen zu wollen. Sei lediglich ein achtsamer, sensibler, respektvoller und zugewandter Beobachter und Begleiter ihrer Entwicklung. Mache Dir stets bewusst, welche unbewussten, aus deiner eigenen Erziehungsgeschichte stammenden, problematischen Bedürfnisse hinter deinen Erziehungsabsichten stehen.

5 Die Forderungen nach mehr Disziplin, Autorität und Grenzen: Tendenzen der jüngeren Vergangenheit

Eine ähnlich große öffentliche Aufmerksamkeit für eine ganze Reihe von Büchern aus der Feder eines psychoanalytischen Autors, der über Erziehungsfragen schreibt, gab es dann erst wieder 30 Jahre nach dem Alice Miller Hype, als Michael Winterhoff ab 2008 in rascher Abfolge seine „Tyrannen-Serie“ auf den Markt brachte. Wie bei Miller handelt es sich bei Winterhoffs Büchern um Beiträge zur pädagogischen Kulturkritik, da sie von der Grundkonzeption her so angelegt sind, dass eine massive Klage über die aktuellen erzieherischen Verhältnisse mit dem Verweis auf die „natürlichen“ kindlichen Grundbedürfnisse, die dort nicht mehr ausreichend befriedigt würden, kombiniert wird. In seiner erziehungskritischen Kapuzinerpredigt schreckt Winterhoff nicht davor zurück, das Aufwachsen der Generation der nach 1990 Geborenen in Bausch und Bogen als komplett misslungen zu brandmarken: Wohin die vorherrschende verweichlichte, vom Ideal der „Partnerschaftlichkeit“ und des „Respekts vor der kindlichen Persönlichkeit“ irreführende Erziehungsmentalität der letzten Jahre geführt habe, sehe man „an all den kleinen Monstern und Tyrannen, die uns heute umgeben“ (Winterhoff 2008, 183). Diese Kinder seien psychisch immer unreifer, unsozialer und ungehemmter, leistungsmäßig immer unwilliger und unfähiger.

Die Beschreibungen des Eltern-Kind-Verhältnisses, die Deutungen der Genese der psychischen Fehlentwicklungen und die Empfehlungen im Hinblick auf ein angemessenes erzieherisches Handeln, die Michael Winterhoff vorlegt, sind dabei denen von Alice Miller diametral entgegengesetzt. Wurden bei Miller eher die Elternfiguren als monströs und die Kinder als hilflos ausgeliefert dargestellt, werden jetzt die Kinder als „kleine Monster und Tyrannen“ titulierte und die Eltern als hilflose und von fatalen pädagogischen Irrlehren verunsicherte Figuren beschrieben. Das, was Miller so vehement gefordert hatte: einen auf erzieherische, lenkende, verhaltenssteuernde Ambitionen verzichtenden, freundlichen, das Kind als Person respektierenden „partnerschaftlichen“ Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern, stellt für Winterhoff nun den eigentlichen Sündenfall der Pädagogik dar.

„Partnerschaftlichkeit“ wird von Winterhoff entsprechend als eine ernsthafte Form von „Beziehungsstörung“ verstanden, eine Beziehungsstörung, die sich inzwischen aber leider allgemein in der Erziehung durchgesetzt habe, als völlig normal gelte und die doch die Wurzel allen Übels ausmache. Entsprechend fordert er eine Rückkehr zur „klassischen“ Erziehung früherer Generationen, d.h. zu einem klar hierarchisch-strukturierten, nicht-argumentierenden, intuitiv Unterordnung und Gehorsam der Kinder einfordernden und erwünschte kindliche Verhaltensmuster durch häufige Wiederholungen und strikte Rituale einübenden Umgangsstil.

Irritierend und in gewissem Sinne verräterisch in diesem Zusammenhang ist, dass Winterhoff Kindern weitgehend eine eigene individuelle Persönlichkeit abspricht und ihren subjektiven Wünschen und Willenskundgebungen kaum eine wirkliche Relevanz beimisst. So mokiert er sich etwa mit folgenden Worten über Eltern, die vom „starken Willen“ ihres Kindes sprechen. „Mit solchen Beschreibungen wird dem Kind eine eigene Persönlichkeit zugeschrieben, die es in einem so frühen Stadium seines Lebens noch gar nicht haben kann, da die Persönlichkeitsentwicklung erst mit dem achten oder neunten Lebensjahr einsetzt“ (ebd., 28).

Was bei Winterhoff besonders ins Auge fällt, ist der ausgeprägte Alarmismus und die damit verbundene Steigerungsrhetorik. Ohne plausible empirische Belege werden hier nämlich permanent Aussagen über die vermeintlich massive Zunahme von Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen und über den vermeintlichen permanenten Niedergang des schulischen Anforderungsniveaus und der schulischen Leistungen in die Welt gesetzt. So heißt es etwa: „Gab es vor 15 oder 20 Jahren etwa zwei bis vier auffällige Kinder pro Schulklasse, so hat sich das Verhältnis heute genau umgedreht: ... von etwa 25 Kindern in einer Schulklasse sind heute noch zwei bis vier komplett unauffällig, alle anderen zeigen, in der Mehrzahl miteinander kombinierte, Störungsbilder“ (ebd., 170).

Weniger alarmistisch und auf sicherlich theoretisch elaborierterem Niveau, aber doch mit einer partiell ähnlichen Stoßrichtung wie Winterhoff, hat auch Bernd Ahrbeck sich aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik in diversen Publikationen mit der aktuellen Erziehungssituation und der kulturellen Lage der Kindheit befasst. So erläutert er gleich im ersten Absatz seines Buches mit dem bezeichnenden Titel „Kinder brauchen Erziehung – Die vergessene pädagogische Verantwortung“ (Ahrbeck 2004) den Begriff der „Erziehungsvergessenheit“ als jenes Grundkonzept, welches dem ganzen Buch zugrunde liegt. „Er beinhaltet, dass zunehmend mehr Eltern Erziehungsaufgaben nicht mehr ausreichend wahrnehmen, mitunter die Erziehung ihrer Kinder sogar gänzlich verweigern. Es geht hier nicht nur um gescheiterte Erziehungsversuche, sondern darum, dass Erziehung an sich unterbleibt. Eltern verzichten auf Erziehung, weil sie von ihrer Notwendigkeit nicht mehr überzeugt sind“ (Ahrbeck 2004, 7). Weiterhin ist dann gar von „Erziehungssabotage“ die Rede.

Neben der „Erziehungsvergessenheit“ und „Erziehungssabotage“, die primär damit zu tun hat, dass Eltern aus Bequemlichkeit, Verunsicherung oder Resignation nicht mehr klar genug Grenzen ziehen und bestimmte Verhaltensstandards einfordern, sieht Ahrbeck auch noch eine zweite problematische Tendenz am Niedergang der Erziehung beteiligt: Eine überzogene „Pädagogik der Selbstwertförderung“, die in der Praxis dann meist auf eine „Pädagogik der Konfliktvermeidung“ hinausläuft:

„Die gegenwärtige Misere resultiert ... wesentlich aus Erziehungskonzepten, die sich allzu sehr auf das narzisstische Wachstum konzentrieren und Konflikte vermeiden.“ Die Erwachsenen würden es heute tunlichst meiden, „den Kindern einschränkend, verbietend, begrenzend und versagend gegenüberzutreten. Das Gefühl, ungerecht und unzureichend zu sein, wird von vielen Erziehenden massiv gefürchtet“ (Ahrbeck 1997, 84). „Man möchte Kinder möglichst partnerschaftlich, ohne Zwang und Kontrolle, aufwachsen lassen, so daß sie eigenen Interessen folgen und sich ihren Bedürfnissen gemäß entwickeln können. Kinder sollen gelobt, anerkannt und geliebt werden, sich durch Gewährenlassen wohlfühlen und dadurch Selbstachtung und Selbstvertrauen entwickeln. Ein solches Erziehungsverständnis kreist vor allem um das narzisstische Wachstum. Eine autoritäre Erziehung stößt auf Ablehnung – und häufig all das, was auch nur entfernt an sie erinnern könnte. Deshalb wird oft auf Grenzsetzungen verzichtet, auch entgegen anderslautenden Beteuerungen“ (ebd., 77).

Die beschriebenen Tendenzen der jüngeren Vergangenheit könnte man also zu folgendem Imperativ im Hinblick auf die Ethik pädagogischer Beziehungen verdichten:

Achte im Umgang mit Kindern und Jugendlichen stets auf die Wahrung der Generationendifferenz und habe Mut zu Autorität und Strenge, zum Durchsetzen von Grenzen und zur Austragung von Konflikten. Vermeide irreführende pädagogische Vorstellungen von „Bedürfnisorientierung“, „Selbstregulation“ und „Partnerschaftlichkeit“ und mache dir stets bewusst, welche unbewussten Ängste und Vermeidungstendenzen hinter deiner erzieherischen Konfliktscheu stecken.

Fazit

Es lässt sich also, wenn man auf die Geschichte der letzten hundert Jahre schaut, eine erstaunliche Vielfalt höchst unterschiedlicher, ja bisweilen konträrer erzieherischer Haltungen und Handlungen ausmachen, die mit Rekurs auf psychoanalytische Argumentationen propagiert wurden.

Dabei standen diese unterschiedlichen Forderungen jedoch weniger mit dem grundlegenden historischen Wandel jeweils gänzlich neuer höchster und wichtigster Erziehungsziele in Zusammenhang. Als Zielperspektive diente vielmehr

ziemlich durchgängig eine eher vage Vorstellung seelischer Gesundheit, sozialer Verträglichkeit und gesellschaftlicher Mündigkeit, wie sie schon Freud mit seiner Formel von „Lieben und Arbeiten Können“ umschrieben hatte.

Die Vorstellungen darüber jedoch, welche erzieherische Haltungen und Handlungen diesem Ziel eher förderlich und welche ihm eher abträglich sind, schwankten immer wieder beträchtlich. Ebenso schwankten die theoretischen Argumentationsfiguren und Muster, mittels derer die problematischen lebensgeschichtlichen Wirkungen und Nebenwirkungen von zu rigiden bzw. von zu laxen Erziehungsbemühungen rekonstruiert wurden. Mal wurde Scylla dann wieder Charybdis zur zentralen Drohfigur für eine gelingende kindliche Entwicklung gemacht. Und immer spielte dabei dann auch der „entlarvende Blick“ auf die unbewussten Motivstrukturen, die hinter den jeweiligen pädagogischen Haltungen und Handlungen der Akteure stehen, eine wichtige Rolle, gleichgültig ob ein zu entschlossener „Erziehungsfuro“ oder aber eine zu konfliktscheue „Erziehungsvergessenheit“ als das entscheidende pädagogische Problem der Zeit ausgemacht wurde.

Literatur

- Ahrbeck, B. (1997): *Konflikt und Vermeidung. Psychoanalytische Überlegungen zu aktuellen Erziehungsfragen*. Neuwied: Luchterhand.
- Ahrbeck, B. (2004): *Kinder brauchen Erziehung. Die vergessene pädagogische Verantwortung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Aichhorn, A. (1977): *Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung (1925)*. (9. Aufl.) Bern/Stuttgart/Wien: Huber.
- Bernfeld, Stegfried (1974): *Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung (1921)*. In: Bernfeld, S. (Hrsg.): *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse*, hrsg. von Lutz von Werder und Reinhard Wolff, Bd. I. Frankfurt: Ullstein, 94-215.
- Bernfeld, S. (1979): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925)*. (3. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bott, G. (Hrsg.) (1970): *Erziehung zum Ungehorsam. Kinderläden berichten aus der Praxis der antiautoritären Erziehung*. Frankfurt/M.: März Verlag.
- Freud, S. (1913): *Das Interesse an der Psychoanalyse*. GW Bd. VII, 389-420.
- Freud, S. (1930): *Das Unbehagen in der Kultur*. GW, Bd. XIV.
- Freud, S. (1933): *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. GW Bd. XV.
- Freud, S. (1960): *Briefe 1873-1939*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Freud, S. & Pfister, O. (1963): *Briefe 1909-1939*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Herbart, J.F. (1964/1965): *Über die ästhetische Darstellung der Welt, als Hauptgeschäft der Erziehung (1804)*. In: Asmus, W. (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbart, Pädagogische Schriften*, Bd. I.
- Herbart, J.F. (1964/1965): *Umriss Pädagogischer Vorlesungen (1835)*. In: Asmus, W. (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbart, Pädagogische Schriften*, Bd. III.
- Miller, A. (1980): *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Winterhoff, M. (2008): *Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Wolff, R. (1993): *Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds*. In: *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 5, S. 95-107.