

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fakultät für Soziale Arbeit und Pflege

Anna Freuds pädagogische Texte

Rekonstruktion einer Entwicklungslinie der psychoanalytischen Pädagogik'

Diplomarbeit

Tag der Abgabe: 12.10.2006

Vorgelegt von:

Ole Peter Jagdt
kontakt@jagdt.eu
www.jagdt.eu
www.annafreud.de

Betreuender Prüfer: Herr Prof. Krüger

Zweiter Prüfer: Herr Prof. Schürgers

Inhaltsverzeichnis

1 Einführung.....	2
1.1 <i>Arbeitsauftrag und Aufbau dieser Arbeit.....</i>	<i>3</i>
1.2 <i>Einschränkungen und Besonderheiten dieser Arbeit.....</i>	<i>5</i>
2 Psychoanalytische Pädagogik – eine Definition.....	7
2.1 <i>Zum Sozialen Ort der psychoanalytischen Pädagogik.....</i>	<i>9</i>
2.2 <i>Die Rolle der Frau und die berufliche Herkunft.....</i>	<i>12</i>
2.3 <i>Zur Einschränkung auf die Neurosenprophylaxe.....</i>	<i>13</i>
2.4 <i>Der Begriff Psychoanalytische Pädagogik in dieser Arbeit.....</i>	<i>15</i>
3 Biografischer Teil.....	16
3.1 <i>Anna Freuds Lebensweg bis 1938.....</i>	<i>17</i>
3.2 <i>Anna und ihr Vater.....</i>	<i>19</i>
3.3 <i>Anna Freuds Lebensweg von 1938 bis 1982.....</i>	<i>21</i>
4 Die pädagogischen Schriften der Anna Freud.....	23
4.1 <i>Eine quantitative Betrachtung.....</i>	<i>24</i>
4.2 <i>Sexuelle Aufklärung oder die Bedeutung der Subjektivität.....</i>	<i>27</i>
4.3 <i>Trieberziehung oder die Entwicklung zum Mittelweg.....</i>	<i>30</i>
4.3.1 <i>Trieberziehung in der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik.....</i>	<i>32</i>
4.3.2 <i>Der Wandel bei Anna Freud.....</i>	<i>35</i>
4.4 <i>Das Ich oder Erziehung zur Selbstkontrolle.....</i>	<i>39</i>
4.4.1 <i>Eine Erweiterung des psychoanalytischen Theoriegebäudes.....</i>	<i>40</i>
4.4.2 <i>Das Ich in der psychoanalytischen Pädagogik.....</i>	<i>44</i>
4.4.3 <i>Anna Freuds Werk.....</i>	<i>46</i>
4.4.4 <i>Zum Umgang mit der kindlichen Phantasie.....</i>	<i>49</i>
4.5 <i>Die Objektbeziehung oder die Basis von Erziehung.....</i>	<i>52</i>
4.5.1 <i>Das Objekt in der psychoanalytischen Theorieentwicklung.....</i>	<i>52</i>
4.5.2 <i>Anna Freuds Kriegskinderheime.....</i>	<i>54</i>
4.5.3 <i>Die Mutter-Kind Beziehung in den Hampstead Nurseries.....</i>	<i>57</i>
4.5.4 <i>Erziehungsfragmente aus Hampstead.....</i>	<i>60</i>
4.6 <i>Pädagogische Beiträge aus Anna Freuds Spätwerk.....</i>	<i>67</i>
4.6.1 <i>Heimerziehung und Kindergarten.....</i>	<i>67</i>
4.6.2 <i>Sorgerechtsentscheidungen.....</i>	<i>70</i>
5 Fazit.....	73
6 Literaturverzeichnis.....	78
6.1 <i>Verzeichnis der Onlinequellen.....</i>	<i>85</i>
6.2 <i>Übersicht zur Gesamtausgabe von Anna Freud.....</i>	<i>86</i>

1 Einführung

Die psychoanalytische Pädagogik und ihre Konzepte begegneten mir im Laufe meiner beruflichen Laufbahn immer wieder. Zunächst während meiner Ausbildung zum Erzieher, anschließend in meiner beruflichen Tätigkeit in der offenen Kinder- und Jugendarbeit und schließlich während meines Studiums der Sozialpädagogik / Sozialarbeit. Letztlich gab meine mündliche Prüfung, in der ich mich mit Fritz Redl und Siegfried Bernfeld beschäftigte, den letzten Impuls, sich in einer Diplomarbeit der psychoanalytischen Pädagogik zuzuwenden. Sie erschien mir der geeignete Rahmen und Ort, sich tiefer mit dieser Materie auseinander zu setzen. Um das Thema einzugrenzen, studierte ich zunächst die *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* und entsprechende allgemeine Darstellungen.

Es wurde schnell deutlich, dass es eine Diplomarbeit überfordern würde, die psychoanalytische Pädagogik insgesamt aufzugreifen, das Bild, das sich über sie etwa aus der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* gewinnen ließ, war hierfür zu reichhaltig. Daher beschloss ich, mich auf eine Fragestellung oder einen Pädagogen / eine Pädagogin zu beschränken.

Während ich mir einen allgemeinen Überblick verschaffte, fiel mir auf, dass vor allem drei Personen als Begründer der psychoanalytischen Pädagogik benannt werden: August Aichhorn, Siegfried Bernfeld und Anna Freud [vgl. Thomas Aichhorn, 2004:13¹; Klaus Brauner, 2001]. Von den beiden ersten waren mir sowohl inhaltliche Arbeiten als auch Erziehungsversuche bekannt, so dass ich sie einordnen konnte. Anna Freud war mir zwar als Tochter Sigmund Freuds und Begründerin der Kinderanalyse sowie der Ich-Psychologie bekannt, von einem Erziehungsversuch oder besonderen pädagogischen Arbeiten hatte ich bis zu diesem Zeitpunkt jedoch noch nichts gehört.

Da meine Aufmerksamkeit nach wie vor der psychoanalytischen Pädagogik im Allgemeinen galt, wollte ich mir diesbezüglich zunächst nur einen Überblick verschaffen und musste dabei feststellen, dass sie als Pädagogin inhaltlich nicht aufgegriffen wurde [vgl. u.a. Reinhard Fatke / Horst Scarbath, 1994]. Ich fragte mich deshalb, ob Anna Freud womöglich zu Unrecht als Pädagogin bezeichnet wurde, musste jedoch nach einem ersten Blick in ihr Gesamtwerk feststellen, dass

¹ Die drei Personen werden bei ihm noch um Wilhelm Hoffer ergänzt.

dem nicht so ist, dass sie verschiedene Texte zur Pädagogik verfasste und über eine umfangreiche pädagogische Praxis verfügte.

Der Widerspruch zwischen der regelmäßigen Nennung Anna Freuds als Mitbegründerin der psychoanalytischen Pädagogik, dem Umfang ihrer pädagogischen Arbeiten und der geringen Beschäftigung der Forschung mit diesen verstärkte mein Interesse. Ich stellte mir die Frage, ob hier eine Lücke in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung bestand und vertiefte mich in das Werk von Anna Freud. Letztlich gab dann Anna Freuds Artikel „Anwendung psychoanalytischen Wissens auf die Kindererziehung“ (1956) den abschließenden Impuls für die Fragestellung der Diplomarbeit. Anna Freud stellt in diesem dar, dass sich die psychoanalytische Pädagogik darum bemühte, eine Pädagogik zu entwerfen, die eine neurotische Entwicklung verhindert. Sie verknüpft dabei diese Bemühungen mit der Theorieentwicklung der Psychoanalyse und erklärt aus dieser, dass sich die psychoanalytische Pädagogik in verschiedenen Stufen entwickelte [vgl. Anna Freud, 1987:1311]. Dieser Gedanke ermöglicht es, verschiedene Texte in eine Entwicklungslinie zu bringen und so einen bedeutenden Strang der psychoanalytischen Pädagogik, das Bemühen um Neurosenprophylaxe, geordnet und konzentriert zusammen zu fassen, wobei sich viele vordergründige Widersprüche in den Texten erklären und auflösen lassen. Dabei war schnell deutlich, dass Anna Freud selbst eine zentrale Figur in eben dieser Entwicklungslinie darstellt.

1.1 Arbeitsauftrag und Aufbau dieser Arbeit

Dieser Vorgeschichte folgend, will diese Arbeit dreierlei leisten. Erstens bereitet sie für die heutige pädagogische Diskussion das Werk von Anna Freud auf, indem es aus ihrem Gesamtwerk die pädagogischen Texte und pädagogischen Fragmente in nicht pädagogischen Texten löst und systematisch darstellt. Zweitens macht sie für die heutige Diskussion eine Entwicklungslinie der psychoanalytischen Pädagogik erkennbar, indem die Texte chronologisch und in ihrem jeweiligen theoretischen und zeitgeschichtlichen Kontext dargestellt werden. Drittens soll die Frage nach der Bedeutung Anna Freuds für die heutige Pädagogik thematisiert werden.

Meinen Ausführungen zu ihrem Werk ist eine Definition des Begriffs *psychoanalytische Pädagogik* vorangestellt. Dies ist notwendig, da dieser zum einen in der wissenschaftlichen Diskussion nicht einheitlich verwendet wird und zum anderen in dieser Arbeit einen besonderen Zuschnitt erhält [vgl. 2.3]. Hieran anschließend werde ich Anna Freuds Biografie kurz darstellen, um mich dann ihren Texten inhaltlich zuzuwenden.

Die Darstellung orientiert sich an ihrer Schrift „Anwendung psychoanalytischen Wissens auf die Kindererziehung“ (1956). Sie stellt in diesem heraus, dass sich die psychoanalytische Pädagogik in Stufen entwickelte und sich ihre Entwicklung aus der Entwicklung der Psychoanalyse erklärt. Entsprechend werde ich ihre Texte vier Entwicklungsstufen zuordnen und sowohl den jeweiligen pädagogischen als auch psychoanalytischen Kontext beleuchten.

Zunächst wird die Entwicklungsstufe der *sexuellen Aufklärung* aufgegriffen, anschließend schildere ich die Entwicklung der *Trieberziehung*. Beide sind zeitgeschichtlich in den 1920er Jahren verortet. Ihnen folgend wird der Entwicklungsschritt zur *Ich – Psychologie* thematisiert, der in den 1930er Jahren vollzogen wurde. Bis zu diesem Entwicklungsschritt kann ich Anna Freuds Ausführungen immer wieder mit Texten aus der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* in Bezug setzen. Diese Zeitschrift stellt 1937 ihr Erscheinen ein und durch den Exodus der psychoanalytischen Pädagogik, verursacht durch den Nationalsozialismus, existiert für die vierte Entwicklungsstufe kein pädagogisches Vergleichsmaterial, auf das sich in gleicher Weise bezogen werden kann. Diese vierte Entwicklungsstufe, die *Objektbeziehung*, die in den 1940er und 1950er Jahren verortet ist, beleuchte ich daher nur mit einer eingeschränkten Darstellung des pädagogischen Kontextes.

Mit Anna Freuds Spätwerk steht diese Arbeit vor einem systematischen Problem. Die Entwicklung der hier vorgestellten Entwicklungslinie der Neurosenprophylaxe findet in der Nachkriegszeit ihr Ende [vgl. 2.3]. Gleichwohl veröffentlicht Anna Freud auch in ihrem Spätwerk verschiedene Texte mit einem pädagogischen Bezug, die zwar an dem Konzept der Objektbeziehung anknüpfen, aber kaum in die Entwicklungslinie eingebunden sind. Um die Konzentration auf der Entwicklungslinie zu halten, gleichzeitig aber Anna Freuds pädagogisches Werk

vollständig darzustellen, werde ich ihr Spätwerk am Ende des Hauptteils nur anreißen und inhaltlich nicht ausbauen.

Dem Hauptteil voran gestellt ist eine quantitative Übersicht, die dem Leser / der Leserin sowohl einen Überblick verschaffen soll, als auch der Frage nachgeht, weshalb ich die Auffassung vertrete, dass Anna Freud als Pädagogin zu bezeichnen ist – und nicht als Kinderanalytikerin, die sich auch mit pädagogischen Fragen beschäftigte.

Am Ende dieser Arbeit werde ich in einem Fazit der Frage nachgehen, ob Anna Freud heute zu Unrecht vergessen oder übergangen wird. Beides würde voraussetzen, dass Anna Freud Inhalte bietet, die für die heutige pädagogische Diskussion wesentlich wären. Vergessen oder Übergehen setzt Relevanz voraus.

1.2 Einschränkungen und Besonderheiten dieser Arbeit

Ich gehe in dieser Arbeit davon aus, dass dem Leser / der Leserin die Grundzüge der psychoanalytischen Theorie bekannt sind. Zu diesen zähle ich vor allem die fünf Aspekte der Psychoanalytischen Theorie – der topografische, dynamische, strukturelle, genetische und energetisch-ökonomische Aspekt [vgl. Siegfried Elhardt, 1998]². Anders formuliert setzt diese Arbeit auf allgemeinen Einführungen in die Psychoanalyse auf, wie sie etwa mit Sigmund Freuds „Abriss der Psychoanalyse“ (1938)³, Charles Brenners „Grundzüge der Psychoanalyse“ (1967) oder Siegfried Elhardts „Tiefenpsychologie“ (1971)⁴ vorgelegt wurden.

Der Gegenstand und die Vorgehensweise meiner Arbeit führt in Verbindung mit dem für wissenschaftliche Arbeiten an der Fakultät für Soziale Arbeit und Pflege der HAW - Hamburg vorgeschlagenen *Harvard-Beleg* [vgl. Yolanda M. Koller-Tejeiro und andere, 2004] zu Problemen.

Historische Quellen sind selten im Original verfügbar. Die Nutzung einer späteren Auflage führt dazu, dass der historische Kontext im Beleg durch die Jahreszahl des Nachdrucks verloren geht. Hierdurch wird die Quelle im Text undurchsichtig,

² Erstmals erschienen 1971.

³ In dieser Arbeit verwende ich den Nachdruck des Fischerverlags aus dem Jahr 1983.

⁴ In dieser Arbeit verwendet in der 14. Auflage aus dem Jahr 1998.

da es ohne Recherche nicht möglich ist, die genutzte Quelle in ihren historischen Kontext einzuordnen.

Erschwert wird die transparente Nutzung dieser Quellen zudem durch die früher übliche Veröffentlichungspraxis. Texte wurden an verschiedenen Stellen und in unterschiedlicher Zusammensetzung veröffentlicht [vgl. Anna Freud, 1956:9f] und mitunter deutlich von einer Auflage zur Nächsten verändert [vgl. Sigmund Freud, 1968:IX]⁵.

Auch der Umstand, dass sich mehrere Familienmitglieder mit der Psychoanalyse beschäftigten – so etwa Anna, Martin und Sigmund Freud - führt dazu, dass sich die Nutzung des Harvard-Belegs in der vorgeschlagenen Form verbietet. Die darin vorgeschlagene ausschließliche Nennung des Nachnamens muss zu Unklarheiten führen, da aus diesem nicht ersichtlich ist, ob etwa Anna oder Sigmund Freud gemeint ist.

Um den geschilderten Problemen gerecht zu werden, habe ich mich entschieden, im gesamten Text Vor- und Nachnamen zu benennen. Zweite Vornamen werden nur mit dem ersten Buchstaben angegeben. Die Jahreszahl der ersten Veröffentlichung werde ich entweder im Fließtext selbst oder in einer Fußnote im Anschluss an den Beleg benennen. Notwendige Informationen zur Veröffentlichung, etwa erhebliche Veränderungen der Publikation in späteren Auflagen, werden ebenfalls in einer Fußnote im Anschluss an den Beleg dargelegt. Um die große Zahl der Fußnoten zu reduzieren, werden diese Informationen nur bei der ersten Nutzung der Quelle geben.

Anna Freud werde ich überwiegend anhand ihrer Gesamtausgabe „Die Schriften der Anna Freud“ (1987) zitieren. Um die Lesbarkeit dieser Arbeit zu gewährleisten, habe ich davon Abstand genommen, bei jedem Beleg den entsprechenden Band der Gesamtausgabe anzugeben. Der jeweils zitierte Band kann mittels der Übersicht unter 6.2 ermittelt werden.

⁵ Der Verweis bezieht sich auf die Vorworte von Sigmund Freud zu seiner Traumdeutung, die im II/III Band seiner „Gesammelten Werke“ in Abgrenzung zu den Seitenzahlen des Werkes mit römischen Zahlen ausgewiesen werden. Die Traumdeutung erscheint zum ersten Mal im Jahr 1900, das letzte Vorwort zur Traumdeutung von Sigmund Freud stammt aus dem Jahr 1929. Der II/III Band der „Gesammelten Werke“ Sigmund Freuds erschien 1942 zum ersten Mal, und wird von mir in der vierten Auflage (1968) verwendet.

2 Psychoanalytische Pädagogik – eine Definition

Der Begriff *psychoanalytische Pädagogik* legt nahe, dass dieser in der wissenschaftlichen Diskussion eingeführt und definiert ist. Dies entspricht, wie ein Blick in pädagogische Fachlexika zeigt, nicht der Realität. Insgesamt lassen sich deren Beiträge in drei Gruppen einteilen.

Die erste Gruppe führt weder den Begriff psychoanalytische Pädagogik, noch lassen deren Ausführungen erkennen, dass es zwischen Psychoanalyse und Pädagogik Verknüpfungen gibt. Die Psychoanalyse erscheint hier als Therapieform [vgl. Horst Schaub/Karl G. Zenke, 1995:283; Wilhelm. Hehlmann, 1971:439; Deutscher Verein⁶, 1997:744]. Auch in geschichtlichen Darstellungen der Pädagogik sind Beispiele dieser Gruppe zu finden. So erwähnt sowohl Winfried Böhm (2004) als auch Fritz Blättner (1968) in ihren Werken die Psychoanalyse nur in Nebensätzen.⁷ Erik Adam, der untersuchte, wie psychoanalytischen Pädagogen und Pädagoginnen in Darstellungen zur Reformpädagogik aufgegriffen wurden, kommt zu dem Urteil, dass auch in diesen relativ speziellen Werken psychoanalytische Bemühungen kaum gewürdigt werden [ebd., 1992:91]. Dies zeigt sich etwa in Alfred Rachs Handbuch, in dem dieser unter der Überschrift „Pädagogik des zwanzigsten Jahrhundert“ 38 Pädagogen und Pädagoginnen aufführt. Unter ihnen findet sich dabei keine Person, die der psychoanalytischen Pädagogik zugerechnet werden kann [vgl. ebd., 1968:285ff].

Bei einer zweiten Gruppe ist ein Bezug zwischen der Pädagogik und der Psychoanalyse deutlich zu erkennen, jedoch wird nicht von einer psychoanalytischen Pädagogik gesprochen, sondern von der Wirkung der Psychoanalyse auf die Pädagogik [Burkhard Müller, 2000:530; Winfried Böhm, 1994:556; Hans Zullinger, 1951:429]. Winfried Böhm, der später in der „Geschichte der Pädagogik“ (2004) die psychoanalytischen Bemühungen nicht würdigt, spricht mit Bezug auf die Arbeiten von Anna Freud, Hans Zullinger,

⁶ Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.

⁷ Fritz Blättner weist zum Abschluss seines Kapitels über Johann F. Harbart darauf hin, dass die von diesem entwickelte Psychologie große Wirkung auf die moderne Psychologie einschließlich der Psychoanalyse gehabt hat [Fritz Blättner, 1968:233]. Winfried Böhm erwähnt an zwei Stellen Sigmund Freud. Zum einen, dass durch ihn, Darwin, Marx und Nietzsche die traditionelle Begründungsstruktur der Pädagogik aufgelöst wurde und sie sich seitdem im Spannungsfeld zwischen „Natur, Gesellschaft und Person“ befindet [Winfried Böhm, 2004:109]. Zum anderen findet sich Sigmund Freud als Namenszusatz bei den „Marx-Freudianern“ wieder [ebd.:113f].

August Aichhorn, Siegfried Bernfeld und Vera Schmidt in seinem „Wörterbuch der Pädagogik“ (1994) von den „Vorläufern“ einer „psychoanalytischen Erziehungswissenschaft“, die vor allem auf den „Grenzbereich von Erziehung und Therapie“ und die „Familien- und Erziehungsberatung“ Einfluss entwickelte [ebd., 1994:556]. Hans Zullinger, von anderen als psychoanalytischer Pädagoge bezeichnet [vgl. Winfried Böhm, 1994:556], verweist in seinem Beitrag für das „Lexikon der Pädagogik“ (1951) darauf, dass die Psychoanalyse die meisten Geisteswissenschaften, vor allem die Pädagogik, befruchtet hat [ebd., 1951:429]. Die Psychoanalyse verhilft zu einem besseren Verständnis des Kindes, gibt neue Hilfsmittel in die Hand, erklärt die Gesetzmäßigkeiten der Gemeinschaftsbildung und dient dem Pädagogen und der Pädagogin zur eigenen Kontrolle [ebd.].

Eine Sonderstellung zwischen der zweiten und dritten Gruppe nimmt Rosemarie Petruschkat ein. Sie spricht von einer Zusammenarbeit der Psychoanalyse mit der Pädagogik die die Erziehung liberalisierte und das Konzept der frühkindlichen Sexualität zum Allgemeingut erhob [ebd., 1977:25]. Darüber hinaus wurden für die Pädagogik bedeutsame Begriffe, wie die Sublimierung, herausgearbeitet und die Erziehungsinstitutionen mit Hilfe der Psychoanalyse kritisch untersucht [ebd.].

Eine dritte Gruppe spricht nicht nur von Bezügen zwischen Psychoanalyse und Pädagogik, sondern von einer pädagogischen Richtung, die versucht, psychoanalytische Theorie in pädagogische Praxis umzusetzen [Klaus Brauner, 2001:1219ff; Franz Wellendorf, 1976:300ff; Kurt Singer, 1981:293].

Nach Kurt Singer erschließt die psychoanalytische Pädagogik die Erfahrungen der Psychoanalyse für die Pädagogik. Sie übt „Erziehungskritik“, bietet, indem sie Bedingungen für eine gesunde Entwicklung benennt, „Erziehungsanleitung“ und leistet „Erziehungshilfe“ für die Kinder, die in ihrer Entwicklung bereits Schaden genommen haben [ebd., 1981:294].

Für Klaus Brauner folgt eine psychoanalytische Pädagogik dem Ziel einer Erziehung zur Realität, in der das Kind vor allem lernt, seine Triebforderungen aufzuschieben und auf andere Ziele auszurichten [Klaus Brauner, 2001:1224]. Kritisch räumt Klaus Brauner ein, dass Psychoanalyse aus der Sicht der Pädagogik unterschiedlich reflektiert wird. Er unterscheidet dabei drei Grundpositionen. Eine erste verweist auf die strukturellen Unterschiede zwischen

Pädagogik und Psychoanalyse. Pädagogik ist für diese Gruppe im Gegensatz zur Psychoanalyse zielorientiertes Handeln [ebd.:1228]. Eine zweite Position benennt ebenfalls die strukturellen Unterschiede zwischen Pädagogik und Psychoanalyse, glaubt aber, dass die Psychoanalyse mit einer anderen Methodik in die Pädagogik implementiert werden kann [ebd.:1229] und eine dritte stellt heraus, dass die Psychoanalyse nicht mit der psychoanalytischen Therapie gleichgesetzt werden darf. Psychoanalytische Pädagogik ist hier eine Pädagogik des Verstehens, in der „Erziehen wollen“ durch „Verstehen wollen“ abgelöst wird:

„In Anlehnung an das Modell des psychoanalytischen Verfahrens wird Erziehung als ein dialogischer Erziehungsprozess gefasst und ein Erziehungsverständnis entwickelt, das Verstehungsprozessen Priorität einräumt“ [ebd.:1230].

Aus der Darstellung der drei Gruppen, die sich ähnlich bei Klaus Brauner finden, lassen sich für diese Arbeit zwei Schlüsse ziehen. Psychoanalytische Pädagogik ist kein Begriff, dessen Gebrauch in der wissenschaftlichen Diskussion eindeutig ist. Aus diesem Grund ist es notwendig den Begriff für diese Arbeit zu definieren.

Darüber hinaus wird aus den Ausführungen ersichtlich, dass die Beziehung zwischen Pädagogik und Psychoanalyse nicht abschließend diskutiert ist. Ob die psychoanalytische Pädagogik soviel Substanz hat, dass sie als eigenständige Richtung zu bezeichnen ist, dazu kann diese Arbeit nur einen Hinweis geben, da sie sich nicht mit der ganzen psychoanalytischen Pädagogik beschäftigt, sondern sich nur einer Entwicklungslinie zuwendet.⁸

2.1 Zum Sozialen Ort der psychoanalytischen Pädagogik

Auf den ersten Blick scheint es sich bei der psychoanalytischen Pädagogik um eine Bewegung gehandelt zu haben, die sich an verschiedenen Orten entwickelte. Etwa mit Hans Zullinger in der Schweiz, August Aichhorn, Siegfried Bernfeld und Anna Freud in Wien, der *Pädagogischen Arbeitsgemeinschaft* in Berlin oder den Erziehungsversuchen von Fritz Redl und Bruno Bettelheim in den USA. Diese Liste bleibt an dieser Stelle unvollständig und soll lediglich verdeutlichen, dass psychoanalytische Pädagogen und Pädagoginnen an vielen Orten tätig wurden.

⁸ Dem interessierten Leser, der interessierten Leserin sei für diese Frage die Arbeit „Zur Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik“ (1994) von Manfred Grösche empfohlen.

Eine genaue Betrachtung zeigt jedoch, dass das Zentrum dieser „Bewegung“ [Roland Kaufhold, 2003:37] in Wien gelegen hat und die meisten Bemühungen an anderen Orten mittel- oder unmittelbar auf Wien und die *Wiener psychoanalytische Vereinigung* (WPV) zurück zu führen sind.

So wurde die Pädagogische Arbeitsgemeinschaft in Berlin erst mit dem Umzug von Siegfried Bernfeld nach Berlin begründet [Ruth Klocke / Elke Muhlleitner, 2004:37] und Fritz Redl und Bruno Bettelheim entstammen beide dem Umfeld der WPV, welches sie durch den Anschluss Österreichs an das Dritte Reich verlassen mussten [vgl. Reinhard Fatke, 1994:90f; Rolf Göpel, 1994:117f].⁹

Bedeutender als der Umstand, dass sich die pädagogischen Bemühungen an anderen Orten mit der WPV in Verbindung bringen lassen, ist, dass die Wiener Bemühungen in ihrer Quantität und Qualität an anderer Stelle nicht wieder hervorgebracht werden konnten. Vergleicht man etwa die Ausführungen von Ruth Klocke und Elke Muhlleitner zur Pädagogischen Arbeitsgemeinschaft in Berlin [ebd., 2004:35f] mit den Schilderungen Thomas Aichhorns zur *psychoanalytisch-pädagogischen Ausbildung* der WPV [ebd., 2004:7], so zeigt sich, dass die Bemühungen in Wien eine wesentlich höhere Verbreitung und Professionalisierung aufwiesen. Nicht zuletzt die Begriffe *Arbeitsgemeinschaft* (Berlin) und *Ausbildung* (Wien) zeigen dies.

In Berlin existierte zwar seit 1921 ein Kindergarten, in dem versucht wurde, psychoanalytische Erkenntnisse auf die Erziehungspraxis anzuwenden, und mit Melanie Klein, Berta Bornstein und Nelly Wolffheim kann auch die Berliner Psychoanalytische Vereinigung prominente Mitglieder aufweisen, die sich vornehmlich mit Kindern beschäftigten [Ruth Klocke / Elke Muhlleitner, 2004:37]. Die Konsistenz von Wien mit ihren Erziehungsversuchen von August Aichhorn und Siegfried Bernfeld, den Erziehungsberatungsstellen, dem Kindergarten und dem Ausbildungsmodell der WPV erreichte Berlin jedoch nie. Thomas Aichhorn kommt in seinen Ausführungen zu dem Schluss: „... es ist an keinem Ort mehr gelungen, gleichwertige Voraussetzungen für die Tradierung jener neuen Praxis zu schaffen, wie sie in Wien gegeben waren“ [Tomas Aichhorn, 2004:8].

⁹ Beide waren zwar nie Mitglied der WPV [vgl. Elke Muhlleitner, 1992], sind aber in das Umfeld der WPV eingebunden gewesen. Fritz Redl arbeitete mit August Aichhorn zusammen und besuchte das Lehrinstitut der WPV [Reinhard Fatke, 1994:91f] und Bruno Bettelheim hatte verschiedene Kontakte in die WPV, unter anderem zu Anna Freud der sie bei der Betreuung eines Kindes half [vgl. Rolf Göppel, 1994:112].

Dabei sind die hier von Thomas Aichhorn erwähnten Voraussetzungen nicht nur auf die breite Praxis von Wien und die große Zahl an psychoanalytisch ausgebildeten Pädagogen und Pädagoginnen zu beziehen. Letztlich ist es die Frage der *Laienanalyse* die eine entscheidende Rolle spielte. Die WPV - vor allem Sigmund Freud – stand allen Berufsgruppen grundsätzlich offen gegenüber, während andere psychoanalytische Vereinigungen eine medizinische, später auch psychologische, Vorbildung voraussetzten [Stephan Becker, 1993:110]. Aus diesem Grund war es Pädagogen und Pädagoginnen beispielsweise in den USA kaum möglich, eine psychoanalytische Ausbildung zu erhalten. So erklärt die Frage der Laienanalyse, wieso vor allem in Wien so viele Pädagogen und Pädagoginnen ihren Weg zur Psychoanalyse fanden und warum die psychoanalytische Pädagogik an einem anderen Ort so nicht möglich wurde [ebd.].

Im Zusammenspiel dieser Faktoren kommt etwa Roland Kaufhold zu der Einschätzung Wien als den „sozialen Ort“¹⁰ der psychoanalytischen Pädagogik zu bezeichnen [ebd., 2003:37].

Neben einer räumlichen Fokusbildung halte ich es für notwendig den Begriff auch zeitgeschichtlich einzuschränken. 1938 schloss sich Österreich dem Deutschen Reich an. Die meisten Mitglieder der WPV emigrierten ins Ausland, allen voran in die USA. Es kam in der Folge nie wieder zu einer annähernd vergleichbaren Konzentration von pädagogischer Forschung und Praxis wie in Wien der 1920er und 1930er Jahre. Aus diesem Grund halte ich es für notwendig, die psychoanalytische Pädagogik zeitgeschichtlich einzuschränken. Die psychoanalytische Pädagogik – im Sinne einer Bewegung – existierte nur bis 1938. Nach 1938 waren es einzelne psychoanalytische Pädagogen und Pädagoginnen, die an verschiedenen Orten mit unterschiedlichen Themen tätig wurden.

Mit dieser Sicht grenze ich mich insbesondere von der zeitgeschichtlichen Einteilung Winfried Böhms (1994) und Roland Kaufholds (2002) ab, die beide eine Traditionslinie bis in die Gegenwart ziehen. Es ist sicher unbestreitbar, dass etwa

¹⁰ Roland Kaufhold spielt mit der Bezeichnung auf einen Artikel von Siegfried Bernfeld an. Dieser trägt den Titel „Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik“ (1929) und diskutiert den Einfluss der sozialen und materiellen Lebensbedingungen auf die Entwicklung von Kindern [Siegfried Bernfeld, 1969b:198].

die Erziehungsversuche von Fritz Redl und Bruno Bettelheim, ebenso wie einige Schriften von Horst Richter, in die Tradition der psychoanalytischen Pädagogik eingeordnet werden können. Auch ist es zu würdigen, dass seit den 1990er Jahren in der DGfE¹¹ eine *Kommission für Psychoanalytische Pädagogik* existiert. Der Begriff Psychoanalytische Pädagogik drückt jedoch eine Eigenständigkeit aus, zu der ein Mindestmaß an Konsistenz und Breite notwendig ist. Diese hat sie meinem Urteil folgend nur in den 1920er und 1930er Jahren besessen und dies vornehmlich in Wien.

Gleichzeitig macht die zeitgeschichtliche Einschränkung auch den theoretischen Bezug deutlich. Arbeiten von psychoanalytischen Pädagogen und Pädagoginnen im Sinne meiner Definition beziehen sich unmittelbar auf die von Sigmund Freud entwickelten Theorien. Insbesondere durch die starke Ausdifferenzierung der Psychoanalyse in einzelne Schulen gewinnt der Begriff psychoanalytische Pädagogik hierdurch Konturenschärfe. Die Theorie wird so in dem Kontext betrachtet, in dem sie entworfen wurde: der konkreten Praxis analytischer Forschung zu Lebenszeiten von Sigmund Freud.

2.2 Die Rolle der Frau und die berufliche Herkunft

Neben dem Ort kann für die psychoanalytische Pädagogik ebenfalls bestimmt werden, wer die Protagonisten waren. Roland Kaufhold ist eine ausführliche Auflistung aller Mitglieder der WPV, die sich um die psychoanalytische Pädagogik bemühten und in die USA¹² emigrierten, zu verdanken [Roland Kaufhold, 2003:41]. In seiner Liste finden sich zwei Dr. med.¹³, vier Dr. phil.¹⁴ und vier Personen, die einen pädagogischen Beruf¹⁵ ohne akademischen Titel erlernt haben. Von den zehn aufgeführten Mitgliedern der WPV sind acht weiblich und zwei männlich.

¹¹ Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

¹² Die USA stellt das Land da, in das mit Abstand die meisten Mitglieder der WPV emigrierten. Die Mitglieder der WPV hielten sich nach 1938 an folgenden Orten auf: USA (51), Uruguay (1), Polen (1), Palästina (4), Bosnien (1), England (14), Italien (1), Niederlande (3). 17 Mitglieder blieben in Österreich. 9 Mitglieder starben in Konzentrationslager des Dritten Reiches [vgl. Elke Mühlleitner, 1992].

¹³ Anny Angel-Katan und Marianne Kris.

¹⁴ Siegfried Bernfeld, Edith Buxbaum, Anna Maenchen und Editha Sterba.

¹⁵ Berta Bornstein (Lehrerin), Stefanie Bornstein-Windholzova (Lehrerin, Fürsorgerin), Erik H. Erikson (priv. Lehrer), Lili Roubiczek (Erzieherin).

Es erscheint mir wesentlich, die hohe Beteiligung von Pädagogen und Pädagoginnen an der Entwicklung der psychoanalytischen Pädagogik hervorzuheben, da dies einem Bild entgegen steht, in dem die psychoanalytische Pädagogik als professionsfremdes Konzept aufgefasst wird, dass von einer anderen Berufsgruppe entworfen wurde.

Ein kritischer Blick auf Darstellungen der psychoanalytischen Pädagogik ergibt sich aus dem von mir fest gestellten hohen Frauenanteil. Wird dies berücksichtigt, so muss beispielsweise dass von Reinhard Fatke und Horst Scarbath herausgegebenen Buch „Pioniere der psychoanalytischen Pädagogik“ (1994) verwundern, denn in ihm werden ausschließlich männliche Protagonisten vorgestellt.¹⁶

2.3 Zur Einschränkung auf die Neurosenprophylaxe

Diese Arbeit wird zeigen, dass im Zentrum von Anna Freuds pädagogischen Ausführungen die Neurosenprophylaxe steht, also das Bemühen, durch eine richtige Erziehung einer späteren neurotischen Entwicklung vorzubeugen. Dass sich die psychoanalytische Pädagogik dieser Frage zugewandt hat, ist durch ihren Gegenstand nahe liegend. Therapeutisch tätige Psychoanalytiker haben bis heute vor allem mit den negativen Auswirkungen von Erziehung zu tun. Und so schreibt Anna Freud 1965 zur Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik:

„Die Anwendung der aus der Erwachsenenanalyse gewonnenen Kenntnisse kam erst nach ein bis zwei Jahrzehnten analytischer Arbeit, in einer Ära, in der es die Analytiker aus guten Gründen drängte, sich in der praktischen Pädagogik zu versuchen. Die Analyse der erwachsenen Neurotiker hatte eine steigende Zahl von schwerwiegenden Erziehungsfehlern aufgedeckt und über ihre Rolle bei der Neurosenbildung keinen Zweifel gelassen“ [ebd., 1987:2124].

Würde also, so der Gedanke, in der Erziehung das berücksichtigt, was die Psychoanalyse in der Behandlung von Erwachsenen als Ursache von Neurosen erkannte, käme es nicht zu neurotischen Entwicklungen.

¹⁶ Elke Mühlleitner hat zu dem Thema Frauen in der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung einen lesenswerten Artikel veröffentlicht. Sie kommt darin zu dem Bild, dass sich die Frauen in der Psychoanalyse vornehmlich mit Kindern – also mit der Kinderanalyse und der psychoanalytischen Pädagogik – beschäftigten [ebd., 2000:658], wobei sie ebenfalls herausstellt, dass die WPV einen deutlich höheren Anteil an Frauen aufweist und die Frauen ebenfalls Leitungspositionen einnahmen [ebd.:643f].

Für Anna Freud war eben diese Frage der Gegenstand der psychoanalytischen Pädagogik. Da die Psychoanalyse im Laufe ihrer Entwicklung zu der Auffassung gekommen ist, dass sich durch Erziehung eine neurotische Entwicklung nicht generell verhindern lässt, erklärt sie 1965 die psychoanalytische Pädagogik aufgrund ihrer Gebundenheit an die Frage der Neurosenprophylaxe als gescheitert:

„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 Neurose [...]. Im großen und ganzen bleibt [...] die psychoanalytische Pädagogik hinter dem Ziel zurück, das sie sich eingangs gesteckt hat. Die unter dem neuen Regime aufgewachsenen Kinder mögen in mancher Hinsicht anders sein als die Kinder früherer Generationen. Sie sind aber nicht freier von Angst und von Konflikten und darum neurotischen und anderen psychischen Störungen nicht weniger ausgesetzt. [...] Streng analytisches Denken sollte uns darauf vorbereiten, dass die Suche nach einer eindeutigen >Wurzel der Neurose< so unrealistisch ist wie die Hoffnung auf eine auf Erziehung gegründete Neurosenprophylaxe“ [ebd., 1987:2126f].

Wie diese Arbeit zeigen wird, haben sich in der Tat viele Artikel der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* (1926-1937) mit Fragen der Neurosenprophylaxe beschäftigt. Ebenso wird diese Arbeit zeigen, dass die von Anna Freud beschriebene Stufenentwicklung der versuchten Neurosenprophylaxe richtig ist.

In Abgrenzung zu den Ausführungen von Anna Freud halte ich die Frage der Neurosenprophylaxe jedoch nur für eine von mehreren Entwicklungslinien der psychoanalytischen Pädagogik. Freilich handelt es sich um eine bedeutende, vielleicht sogar um die Bedeutendste. Die psychoanalytische Pädagogik jedoch auf diese Frage zu beschränken, halte ich mit einem exemplarischen Verweis auf August Aichhorn und Siegfried Bernfeld für unzulässig.

Der Erziehungsversuch von August Aichhorn kann nicht im Sinne einer Prophylaxe verstanden werden, sondern stellt einen Versuch der Behandlung von Jugendlichen dar. Siegfried Bernfeld hat mit seinen Entwürfen für eine zukünftige Kibbuzpädagogik [vgl. ebd., 1970:837]¹⁷ ein psychoanalytisch orientiertes Gesamtkonzept vorgelegt, das lange in dieser von Bedeutung war und sich vor

¹⁷ „Im Anfang war die Utopie“ (1919).

allem mit der Sozial- und Charaktererziehung beschäftigt [Erik Adam, 1992:94]. Seine Entwürfe für eine Schulgemeinde, die er in seinem Kinderheim Baumgarten versucht hat umzusetzen [vgl. Siegfried Bernfeld, 1969a:84]¹⁸, sind vor allem im Sinne einer psychoanalytisch untermauerten sozialistischen Erziehung zu verstehen. Auch sein Hauptwerk „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ (1925) beschäftigt sich nicht mit der Neurosenprophylaxe sondern mit den Grundbedingungen von Erziehungsprozessen und ihrer Begrenztheit [vgl. ebd., 2000:122ff]¹⁹. Der Verweis auf diese beiden Autoren soll genügen, um zu zeigen, dass Anna Freuds Einschränkung nicht generell für die psychoanalytische Pädagogik Gültigkeit haben kann, sondern nur einen Teil der psychoanalytischen Pädagogik aufgreift.

Dabei kann in Anna Freuds ersten Werken ebenfalls eine kulturkritische Perspektive aufgezeigt werden. In ihrer „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen“ (1930) betrachtet sie die Erziehungsprozesse aufgrund ihrer Wirkung kritisch. Erziehungsprozesse erzeugen Verdrängung und durch Verdrängung verliert das Kind seine Begabung und Aufgewecktheit [ebd., 1987:116]. Während andere Autoren zur gleichen Zeit Erziehungsprozesse kritisch reflektieren, weil sie in ihnen die Ursache von Neurosen sehen [vgl. Wilhelm Reich, 1926a] liegt Anna Freuds Perspektive auf einer anderen Ebene. Trotz dieses kleinen Fragmentes muss hier festgestellt werden, dass Anna Freud diese Perspektive später nicht wieder aufgreift. Bereits in ihrem zweiten pädagogischen Beitrag „Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus“ (1934) konzentriert sie sich auf die Bedingungen die ein „gesundes Aufwachsen“ ermöglichen [ebd.:137]. Für diese Arbeit bildet aus diesem Grund diese Perspektive den Fokus.

2.4 Der Begriff Psychoanalytische Pädagogik in dieser Arbeit

Ausgehend von den vorangegangenen Ausführungen komme ich für diese Arbeit zu folgender Definition des Begriffs *psychoanalytische Pädagogik*:

Psychoanalytische Pädagogik meint das Bemühen von überwiegend weiblichen pädagogisch oder therapeutisch tätigen Personen, die psychoanalytischen

¹⁸ „Kinderheim Baumgarten – Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung“ (1921).

¹⁹ Das Werk „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ erschien das erste mal (1925).

Erkenntnisse in der Erziehungspraxis anzuwenden. Diese Bemühungen sind räumlich und zeitgeschichtlich in Wien der 1920er und 1930er Jahre verortet.

Eine bedeutende Gruppe bemühte sich darum, auf Grundlage der psychoanalytischen Erkenntnisse eine Erziehung zu entwickeln, die einer neurotischen Entwicklung vorbeugt. Diese Gruppe, dessen Repräsentantin Anna Freud ist, ist Gegenstand dieser Arbeit und ihr Bemühen kristallisiert sich in dem Begriff *Neurosenprophylaxe*.

3 Biografischer Teil

Anna Freuds Leben kann in zwei große Abschnitte unterteilt werden: in die Wiener Jahre (1895-1938) und in die Zeit im englischen Exil (1938-1982). Entsprechend habe ich diesen Teil gegliedert und zwischen diesen beiden Abschnitten die Beziehung zwischen Anna Freud und ihrem Vater thematisiert. Dieses Vorgehen soll dem Umstand Rechnung tragen, dass die Biografien zu Anna Freud sehr widersprüchlich sind. Sie entwickeln diametrale Anna-Freud-Bilder.

So ist zum Beispiel Anna Freud nach Wilhelm Salber Lehrerin geworden, weil ihr Abschluss für ein Universitätsstudium nicht ausreichte und der Beruf einer Lehrerin für höhere Töchter als angemessen empfunden wurde [ebd., 1985:14]. Dieser Sicht kann Robert Coles gegenübergestellt werden. Nach ihm wollte Anna Freud nicht an der Universität studieren und hätte dies gemacht, wenn es ihr Ziel gewesen wäre [ebd., 1995:26]. Die größte Konfliktlinie zwischen den Biografen liegt in der Bewertung der Beziehung von Anna Freud und ihrem Vater, aus der ihr bereits zu Beginn ihrer Laufbahn Vorwürfe erwachsen [vgl. 3.2].

Insbesondere in der Psychoanalyse kann eine Theorie nicht vom dem Psychoanalytiker / von der Psychoanalytikerin getrennt werden. Dies gilt noch mehr für die Pioniere der Psychoanalyse. Sie entwickelten ihre Theorie aus ihrer Praxis, aus der Analyse von Patienten und damit aus der Gegenübertragung des Analytikers / der Analytikerin selbst. In diesem Sinne sind blinde Flecken des Analytikers / der Analytikerin eine bedeutende Fehlerquelle. Die widersprüchlichen Biografien über Anna Freud erschweren es, Anna Freud mit ihren Theorien in Bezug zu setzen.

Es ist für eine sozialpädagogische Diplomarbeit eine unlösbare Aufgabe, Anna Freud selbst einer nachträglichen Analyse zu unterziehen, um auf mögliche theoretische Mängel zu schließen. Die sehr widersprüchlichen Darstellungen zu Anna Freud machen es auch unmöglich, sich hierbei auf andere Autoren zu stützen. Diese Arbeit versucht daher bei dem zu bleiben, was Anna Freud selbst schrieb, um nicht allzu sehr in Spekulationen zu verfallen. Kapitel 3.2 ist hier ein Kompromiss. Es wird die Beziehung zum Vater angesprochen, ohne dass dies für die weitere Arbeit Wirkung entfaltet.

3.1 Anna Freuds Lebensweg bis 1938

Anna Freud wurde 1895 in Wien als jüngstes der sechs Kinder Sigmund Freuds geboren, im selben Jahr, in dem Sigmund Freud die Psychoanalyse mit dem Werk „Studien über Hysterie“²⁰ begründete. Sie besuchte ab 1901 die Schule, die sie 1911 am Cottage Lyceum mit der Matura beendete [vgl. Roland Besser, 1982:3]. Anschließend nahm sie eine Ausbildung zur Lehrerin auf, die sie 1914 mit der ersten und 1917 mit der zweiten Prüfung bestand. Sie arbeitete weitere drei Jahre – mit der Bewährung zusammen also fünf Jahre – als Lehrerin am Cottage Lyceum [ebd.]. Für Anna Freud hatte diese Tätigkeit eine weit reichende Bedeutung: „ Wenn ich auf mein Leben zurückblicke, wird mir klar, wie wichtig diese fünf Jahre für mich waren“ [Anna Freud zitiert nach Robert Colen, 1995:28]. Vermutlich war es diese Tätigkeit, die dazu führte, dass sie sich in ihrer weiteren Entwicklung vornehmlich mit Kindern beschäftigte und immer wieder pädagogische Beiträge veröffentlichte.

Während ihrer Ausbildung zur Lehrerin begann Anna Freud ihr Studium²¹ der Psychoanalyse. Sie besuchte die Vorlesungen ihres Vaters, nahm an Stationsvisiten bei Paul Schilder und Heinz Hartmann teil und absolvierte schließlich zwischen 1918 und 1921 eine Lehranalyse bei ihrem Vater [Roland Besser, 1982:4].

²⁰ Dieses Werk verfasste er zusammen mit Joseph Breuer. Das Werk wird in dieser Arbeit in der Taschenbuchausgabe der Fischer Bücherei aus dem Jahr 1970 zitiert.

²¹ Es handelte sich nicht um ein formales Studium an einer Hochschule, sondern um eine formlose Beschäftigung mit der Psychoanalyse. Eine Ausbildung wie sie heute existiert, gab es zum damaligen Zeitpunkt nicht.

Anna Freud wurde 1922 Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung (WPV) und nahm 1923 ihre eigene Praxis auf, in der sie vor allem mit Kindern arbeitete [ebd.:8]. Ihre Erfahrungen trug sie ab 1925 am Lehrinstitut der WPV vor, und sie wurden schließlich 1927 in ihrem ersten Werk „Einführung in die Technik der Kinderanalyse“ veröffentlicht.²² 1924 wurde sie Mitglied des *Komitees*²³, und ersetzte dort Otto Rank²⁴ [Elisabeth Young-Bruehl, 1995a:201]. Ab 1926 hielt sie vor Pädagogen und Pädagoginnen am Lehrinstitut Vorträge. Diese wurden 1930 in dem Werk „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen“²⁵ veröffentlicht [Thomas Aichhorn, 2004:20]. 1935 wurde sie schließlich Direktorin des Lehrinstituts der WPV. 1936, zum 80. Geburtstag ihres Vaters, veröffentlichte sie „Das Ich und die Abwehrmechanismen“ und leistete damit einen bedeutenden Beitrag zur Theorieentwicklung. 1937 eröffnete sie einen Kindergarten in Wien, welchen sie ein Jahr später wieder aufgab, da sie 1938 mit ihrer Familie ins englische Exil fliehen musste [Christiane Ludwig-Körner, 2000:78].²⁶

²² Dieses Buch wird 1929 in der zweiten Auflage um den Artikel „Zur Theorie der Kinderanalyse“ (1928) erweitert. In den Gesammelten Schriften von Anna Freud ist das Buch daher in zwei Teilen zu finden. Kapitel eins bis vier des Buches finden sich auf den Seiten 11ff mit der Überschrift „Vier Vorträge über Kinderanalyse“, während sich das fünfte Kapitel hiervon losgelöst auf den Seiten 165ff unter der Überschrift „Zur Theorie der Kinderanalyse“ findet.

²³ „Das Komitee wurde im Jahre 1912 nach dem Abfallsbewegungen durch Carl G. Jung und Alfred Adler initiiert, um einen zuverlässigen Kreis von Mitstreitern um Sigmund Freud zu etablieren und um die Nachfolge von Sigmund Freud zu sichern [Roland Besser, 1982:7].

²⁴ Otto Rank war ein enger Schüler von Sigmund Freud, und seit 1911 sein Privatsekretär. 1929 trat er aus der WPV aus, und distanzierte sich von Sigmund Freud. Insbesondere seine seit 1924 entwickelte Theorie des Geburtstrauma und seine mit Sándor Ferenczi vertretende Position, dass die kindliche Vergangenheit für die Behandlung unproduktiv sein, beförderte diesen Bruch [Joseph Rattner, 1995:136f]. Otto Rank emigrierte 1935 in die USA. Nach Ernst Feder liegt in der Abkehr von Otto Rank und dessen Emigration in die USA, in der er immer noch als klassischer Psychoanalytiker und Privatsekretär Sigmund Freuds wahrgenommen wurde, eines der Urprobleme in der Re-Integration von psychoanalytischen Konzepten in Europa [Ernst Feder, 1993:17].

²⁵ In den Gesammelten Schriften ist der Hauptteil dieses Buches unter dem Titel „Vier Vorträge über Psychoanalyse für Lehrer und Eltern“ zu finden. In diesen Vorträgen bezieht sie sich jedoch ausschließlich auf Erzieherinnen [Anna Freud, 1987:79]. Zu vermuten ist, dass der deutsche Titel dieser Vorträge einem Übersetzungsfehler geschuldet ist. Die gesammelten Schriften sind zunächst in englischer Sprache veröffentlicht worden. Entsprechend des Langenscheidt Großwörterbuch Englisch (2004) wird Erzieher je nach Tätigkeitsbereich mit *educator*, *teacher*, *tutor* oder *governess* übersetzt [ebd.:1326]. So kann in einer Übersetzung, aus dem englischen *teacher* (Erzieher im Kindergarten) der deutsche *Lehrer* entstanden sein. 1956 wurde das Buch deutlich erweitert. Das nun fünfte Kapitel findet sich in den Gesammelten Schriften auf Seite 1257ff unter der Überschrift „Die Rolle der körperlichen Krankheit im Seelenleben des Kindes“ (1952). Das sechste Kapitel entspricht S. 1531ff mit dem Titel „Einige Bemerkungen zur Säuglingsbeobachtung (1953). Der siebente Teil „Die Aggression in ihrer Beziehung zur Normalen und pathologischen Gefühlsentwicklung“ lässt sich in identischer Form nicht in den Gesammelten Schriften wieder finden. Er weist jedoch Ähnlichkeiten mit „Bemerkungen zur Aggression“ (1948) S. 1061ff auf.

²⁶ Offiziell wurde dieser nicht von ihr geführt, da dies durch den wachsenden Antisemitismus in Österreich nicht mehr möglich war [Christiane Ludwig-Körner, 2000:78].

Gemessen an dem heutigen Wissenschaftsbetrieb hatte Anna Freud eine sehr steile Karriere. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass es sich bei der WPV weder um eine Hochschule, noch um eine gefestigte Institution gehandelt hat. Vielmehr handelte es sich bei der Psychoanalyse um eine junge Strömung, deren Vereinigung Anfang der 1920er Jahren in Wien keine 40 Mitglieder angehörten [Elke Mühlleitner, 1992].

3.2 Anna und ihr Vater

Joseph Rattner bricht die Beziehung zwischen Anna Freud und ihrem Vater auf wenige Sätze herunter:

„Als Forscherin wurde sie eigenständig im Bereich der Kinderpsychoanalyse und der Kindertherapie. Sie blieb aber doch geistig immer in den Fußstapfen ihres Vaters, der in ihrem Leben gewaltigen Raum einnahm. Daher wohl blieb Anna auch unverheiratet und [...] Freud nannte sie selbst in seinen späten Jahren seine Antigone [...]. In der Tat waltet über Anna Freuds Lebenslauf eine Art Ödipus- oder Elektraschicksal, wobei man von einer glücklich kompensierten inneren Tragik sprechen kann. Durch wissenschaftliche Leistungen und Übernahme menschlicher Verantwortung gelang dieser Frau erfolgreiche Daseinsbewältigung ...“ [Joseph Rattner, 1995:226].^{27, 28}

Die Schlüsselstellung in der Auseinandersetzung um die Beziehung von Vater und Tochter spielt die Lehranalyse, die Anna Freud bei ihrem Vater absolviert hat.²⁹ Dass sich die Auseinandersetzung an diesem Punkt kristallisiert, ist aus psychoanalytischer Sicht verständlich. Die Lehranalyse ist nicht nur ein bedeutender Ausbildungsabschnitt, sondern stellt auch den Ausgangspunkt für die wissenschaftliche Arbeit, insbesondere der Pioniere der Psychoanalyse, dar [vgl. Elisabeth Young-Bruehl, 1995a:147ff]. Ist eine Lehranalyse fehlerhaft, so ist nicht nur die Befähigung zur Behandlung, sondern auch die Theorieentwicklung

²⁷ Sibylle Duda, vertritt die Auffassung, dass Anna Freud gegen den Willen ihres Vaters eine Liebesbeziehung zu Dorothy Burlingham hatte [Sibylle Duda, 2005]. Mit dieser Position steht sie meiner Recherche zufolge jedoch allein und die Beziehung zu Dorothy Burlingham wird allgemein als Freundschaft bezeichnet [vgl. Joseph Rattner, 1995:226].

²⁸ Antigone, Tochter des Ödipus, wird erstmals in der Tragödie „Ödipus“ des Sophokles erwähnt. Sie folgt ihrem Vater in die Verbannung, versucht später den prophezeiten tödlichen Streit zwischen ihren Brüdern zu verhindern und wird zum Tode verurteilt, als sie trotz Verbot der Götter ihrem Bruder die Totenzeremonie erweist. Sie wird von ihrem zugesagten Mann befreit und begeht mit ihm Selbstmord [Wikipedia, 2006]. Unter anderem Joseph Rattner bezieht die Antigone darauf, dass sie ihrem Vater folgte [Joseph Rattner, 1995:226].

²⁹ Wilhelm Salber zufolge wurde sie 1924 wieder aufgenommen [ebd., 1991:27] und Elisabeth Young-Bruehl vermutet, dass Lou Andreas Salomé die zweite Lehranalytikerin von Anna Freud war [ebd., 1995:158]. Roland Besser stellt dies als sehr fraglich dar [ebd., 1982:7f].

zweifelhaft. Auf dem Londoner *Anti-Anna-Freud-Symposium* (1927) wurde Anna Freud zum ersten Mal dieser Vorwurf gemacht. Anna Freud hatte in ihrer „Einführung in die Technik der Kinderanalyse“ (1927) an mehreren Stellen kritisch auf Melanie Klein Bezug genommen. Sie kritisierte nicht nur Melanie Kleins Methode, sondern auch inhaltliche Züge, hier vor allem die Frage, ob ein Kleinstkind einen Ödipuskomplex haben kann und ob ein Analytiker / eine Analytikerin pädagogisch tätig sein muss [vgl. Anna Freud, 1987:43ff]. Auf dem Londoner Symposium reagierten die Analytiker um Melanie Klein. Sie warfen Anna Freud vor, dass sie den Ödipuskomplex nicht erfassen könne, da ihr ihre nicht gelöste Beziehung zum Vater im Wege stehe [vgl. Uwe H. Peters, 1984:158]. Ella Sharpe konstatierte, dass Anna Freud ein Kind für eine wirkliche Analyse zu jung hielte, und daher eine Verquickung mit der Pädagogik fordere, da sie selbst eine ungenügend analysierte Analytikerin sei, in der ein dem Kind gleiches „tief verankertes sexualverdammendes Über-Ich“ [ebd.] wirke.

Die Bewertung der Lehranalyse durch den Vater wird heute von ihren Biografen und Biografinnen unterschiedlich vorgenommen. Einige heben hervor, dass es damals noch keine Vorschriften für die Lehranalyse gegeben hat. Ehemalige Patienten wurden nach der Behandlung selbst Analytiker und Gesunde erwarben sich ihre Befähigung nicht in einer Analyse, sondern in Gesprächen auf ausgedehnten Spaziergängen [Uwe H. Peters, 1984:70] Für Elisabeth Young-Bruehl sind es zwei einfache Gründe, die Sigmund Freud veranlassen, seine Tochter selbst zu analysieren. Erstens waren alle Kollegen, denen er vertraute, in Budapest und Berlin. Diese konnte Anna Freud nicht aufsuchen, da sie durch ihre Beschäftigung als Lehrerin an Wien gebunden war. Zum anderen war die finanzielle Situation der Familie Freud so angespannt, dass es die finanziell günstige Alternative war, dass sie durch ihn analysiert wurde [ebd.:164f].

Letztlich wird die Beziehung zwischen Vater und Tochter nicht nur durch die Lehranalyse auffällig, sondern auch das weitere Leben ist hierdurch gekennzeichnet. Anna Freud hat ihre Praxis im Nachbarzimmer ihres Vaters [Elisabeth Young-Bruehl, 1995a:150f], lebt bis zum Tod des Vater mit diesem in einem Haus und übernimmt hauptsächlich dessen Pflege [ebd., 1995b:11]. Dabei übernimmt sie im Familiengefüge an vielen Stellen die Position ihrer Mutter [vgl. ebd., 1995a:179].

In der Bewertung dieser Auffälligkeiten unterscheiden sich dabei die Biografien deutlich. Elisabeth Young-Bruehl stellt heraus, dass Anna Freud versuchte, aus dem Elternhaus zu entfliehen [ebd., 1995a:169], sie aber spätestens durch die Krebserkrankung ihres Vaters gehalten wurde. Er war es, der ihre Nähe forderte, und er nutzte Anna Freuds Ambivalenz zwischen gehen und bleiben wollen [ebd.:168]. Wilhelm Salber stellt Anna Freud unterdes als eine an ihren Vater libidinös gebundene junge Frau dar, die um ihren geliebten Vater eine Familie aufbaute, deren Oberhaupt sie war und die durch sie kontrolliert wurde [ebd. 1991:31f].

Es würde diese Arbeit überfordern, die Fragen, die andere Arbeiten nicht eindeutig klären konnten, zu beantworten. Und so ist es vielleicht ein zu pragmatischer aber notwendiger Schluss, diesen Abschnitt mit einem Zitat von Grete Bibring zu beenden:

„Käme Anna Freud zu Ihnen oder zu mir als Patientin, dann hätten wir – wie stets – eine Menge zu tun, nicht war? Doch wenn Sie sich ansehen, was sie in ihrem Leben getan hat – dann geht es um ihre Aktivitäten, ihre Forschungstätigkeit und ihre Werke. [...] Vielleicht sollten wir es einfach akzeptieren und würdigen als das, was es war: ein ungewöhnlicher >Moment< zwischen zwei ungewöhnlichen Menschen – es kam doch eine Menge Gutes dabei raus.“ [Grete Bibring zitiert nach Robert Coles, 1995:36].

3.3 Anna Freuds Lebensweg von 1938 bis 1982

Unabhängig davon, wie die Beziehung zwischen Anna Freud und ihrem Vater wirklich war, begann für sie 1938 ein neuer Lebensabschnitt, und dies in mehrfacher Hinsicht. Sie lebte in London, dessen psychoanalytische Vereinigung bis dahin von Melanie Klein dominiert wurde, der zweite Weltkrieg begann und ihr Vater starb 1939 im englischen Exil.

Bereits 1940 wurde sie gebeten, ein Kinderheim für Kriegskinder zu eröffnen [Anna Freud, 1987:XVI]³⁰. Anna Freud legte damit den Grundstein für ihre späteren Arbeiten. Diese Kriegskinderheime bilden zum einen inhaltlich einen Schwerpunkt ihres Spätwerkes und sind gleichzeitig die Räumlichkeiten für ihre

³⁰ Vorworte von Anna Freud zu den einzelnen Bänden ihrer „Gesammelten Schriften“ werden losgelöst von den Texten mit römischen Zahlen nummeriert. Dieser Beleg bezieht sich auf Anna Freud Vorwort zu den Bänden II und III aus dem Jahr 1973.

1951 gegründete Klinik. Bereits 1941 begann sie mit inoffiziellen Kursen für die Beschäftigten der *Hampstead Nurseries* [Anna Freud, 1987:478].³¹ Mit Kriegsende wurden die Heime geschlossen.

1947 gründete sie die *Hampstead Child Therapy Course*³², der 1951 die *Hampstead Child Therapy Clinic*³³ folgte [ebd.:1627]. Bis zu ihrem Lebensende wird sie um die Anerkennung dieser Ausbildung ringen [Elisabeth Young-Bruehl, 1995b:249ff] und durch die Gründung verschärfte sich der Konflikt mit der britischen psychoanalytischen Vereinigung [ebd.]. Neben der Ausbildungsstätte war die Hampstead Child Therapy Clinic von Anfang an auch, oder vor allem, eine Forschungseinrichtung [vgl. Anna Freud, 1987:1633], in der durch den von Dorothy Burlingham entwickelten *Hampstead Index*³⁴ und das von Anna Freud entwickelte *Diagnostische Profil*³⁵, ein wesentlich breiterer Vergleich von Befunden möglich war [vgl. Elisabeth Young-Bruehl, 1995b:166f].

Um Vergleichsmaterial zu erhalten, gründete Anna Freud einen Kindergarten und baute eine Mütterberatungsstelle sowie Frühfördergruppen auf [ebd.:168]. Des Weiteren entstand eine Kindergartengruppe und Mütterberatungsstelle für blinde Kinder [vgl. Anna Freud, 1987:1627]. Diese Einrichtungen liefern später das Material für verschiedene Veröffentlichungen, von denen besonders ihre Arbeit „Wege und Irrwege in der Kindesentwicklung“ (1965) heraus sticht.

In den späten 1960er Jahren begann Anna Freud ein neues Projekt. Sie wurde gebeten, an der *Yale University* (USA) Seminare zu halten [Elisabeth Young-Bruehl, 1995b:288]. Neu war für Anna Freud weniger das Thema, zu dem sie referieren sollte – kindliche Entwicklung – sondern vielmehr der Kontext dieser Seminare, da sie am rechtswissenschaftlichen Fachbereich referierte. Zusammen mit Joseph Goldstein und Albert J. Solnit veröffentlichte sie als Summe ihre

³¹ Da die Ausführungen zu dieser Ausbildung nur sehr dürftig sind, werde ich sie nicht weiter aufgreifen. In den Kriegsberichten finden sich einige kurze Schilderungen über den Inhalt und die Organisation [vgl. Anna Freud, 1987:478; 619; 674].

³² Es handelt sich hier um eine Ausbildungsstätte für Kinderanalytiker und Kinderanalytikerinnen, die sie zusammen mit Kate Friedlaender gründete.

³³ Eine Therapieeinrichtung für Kinder, die heute den Namen „Anna Freud Centre“ trägt.

³⁴ Der Begriff Hampstead Index bezeichnet ein Karteikartensystem, in das Befunde und Erfahrungen einsortiert wurden. Hierdurch war es möglich, unter einem Schlagwort verschiedene Befunde und Krankengeschichten nachzulesen. Dies führte zu einer differenzierteren Theorieentwicklung. Im Vergleich zur früheren Arbeitsweise, in der vornehmlich aus eigenen Fallmaterial Theorien entwickelt wurden, war so einem Analytiker eine größere Zahl von Fällen zum Vergleich zugänglich.

³⁵ Hier handelte es sich um einen standardisierten Bogen, der für die Diagnose verwendet wurde.

Wirken an der Yale University eine Trilogie - „Jenseits des Kindeswohls“ (1973), „Diesseits des Kindeswohls“ (1979) und „Das Wohl des Kindes“ (1986).³⁶

Ein Thema, das sie insbesondere in den 1960er und 1970er Jahren beschäftigte, ist, das Erbe und den Ruf ihres Vaters zu wahren [Elisabeth Young-Bruehl, 1995b:314ff]. In diesem Zusammenhang wurde sie mit diversen Biografien über ihren Vater konfrontiert, die ihrer Auffassung nach völligen Verzerrungen unterliegen [ebd.:316]. 1982 stirbt Anna Freud in England.

4 Die pädagogischen Schriften der Anna Freud

1956 veröffentlicht Anna Freud den Artikel „Anwendung psychoanalytischen Wissens auf die Kindererziehung“. Sie schildert in diesem, dass sich die psychoanalytische Pädagogik in mehreren Schritten, entsprechend des jeweiligen psychoanalytischen Wissensstandes, entwickelte und so immer dem folgte, was versprach, eine Neurose zu verhindern. Entsprechend hat sich die psychoanalytische Pädagogik in verschiedenen Phasen mit verschiedenen Inhalten beschäftigt [ebd., 1987:1863f].

Mein Hauptteil lehnt sich an diese Darstellung der psychoanalytischen Pädagogik an. Er gliedert sich in die vier Oberthemen: „Sexuelle Aufklärung“ (4.2), „Trieberziehung“ (4.3.), „Ich“ (4.4) und „Objektbeziehung“ (4.5). Diesen vier Gliederungspunkten ist gemein, dass sie alle in die Entwicklungsgeschichte der Neurosenprophylaxe eingeordnet werden können. In ihrem Spätwerk wendet sich Anna Freud einigen Themen zu, die sich unmittelbar an die in 4.5 geschilderte Objektbeziehung anschließen, jedoch nicht mehr unmittelbar in die Entwicklungslinie der Neurosenprophylaxe eingebunden sind. Aus diesem Grund habe ich sie in 4.6 von der Objektbeziehung abgesondert, damit die Schilderung der Entwicklungslinie in 4.5 ihr Ende finden kann.

³⁶ Die hier angegebenen Jahreszahlen entsprechen der englischen Originalauflage. In deutscher Sprache erschienen die ersten Auflagen: „Jenseits des Kindeswohls“ (1974), „Diesseits des Kindeswohls“ (1982) und „Das Wohl des Kindes“ (1988). In der Arbeit wird jeweils die deutsche Erstauflage genutzt. Auch wenn „Das Wohl des Kindes“ nach Anna Freuds Tod veröffentlicht wurde, war sie von 1979 – 1982 an der Arbeit beteiligt [vgl. Anna Freud / Joseph Goldstein / Albert J. Solnit, 1988:20].

Vorangestellt wird eine quantitative Betrachtung der Schriften Anna Freuds, die auch die Frage thematisiert, ob Anna Freud eine psychoanalytische Pädagogin war.

4.1 Eine quantitative Betrachtung

Die deutsche Gesamtausgabe umfasst 127 Veröffentlichungen in 10 Bänden mit insgesamt 3022 Seiten. In Band III finden sich größere Auslassungen [vgl. Anna Freud 1987:675; 799; 801; 805], die Wiederholungen vermeiden sollen. Die weggelassenen Berichtsteile bilden die Grundlage für die Schrift „Anstaltskinder“ (1944), die Teil der Gesamtausgabe ist [vgl. ebd.:879].

Nicht Teil der Gesamtausgabe sind einige Werke, die sie mit anderen Autoren gemeinsam verfasst hat, so das mit Thesi Bergmann herausgegebene Buch „Kranke Kinder – Ein Psychoanalytischer Beitrag zu ihrem Verständnis“ (1972) und die drei zusammenhängenden Werke zum Kindeswohl, die sie zusammen mit Joseph Goldstein und Albert J. Solnit veröffentlichte. Auch die beiden Artikel „Erzieher und Neurose“ (1932) und „Psychoanalyse des Kindes“ (1932) sind nicht in der Gesamtausgabe enthalten.³⁷

Eine oberflächliche Durchsicht der Gesamtausgabe zeigt, dass sich Anna Freud immer wieder mit Erziehung beschäftigte. Insgesamt finden sich 16 Titel³⁸, in denen sich entweder auf eine pädagogische Einrichtung bezogen wird oder die eine allgemeine Auseinandersetzung mit Fragen der Erziehung versprechen. Hinzu kommen 56 Berichte aus den Kriegskinderheimen (1939-1945) mit einem Umfang von 638 Seiten³⁹. Ihre offensichtlich pädagogischen Beiträge haben, ohne die Berichte, einen Seitenumfang von 326 Seiten, wobei nur zwei Publikationen⁴⁰

³⁷ Diese zitiere ich entsprechend ihres Originals aus der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik.

³⁸ „Die Beziehung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik“ (1929), „Vier Vorträge über Psychoanalyse für Lehrer und Eltern“ (1930), „Erzieher und Neurose“ (1932), „Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus“ (1934), „Anstaltskinder“ (1944), „Kindergartenerziehung: Nutzen und Gefahren“ (1949), „Eine Diskussion mit Lehrern. Fragen und Antworten“ (1952), „Psychoanalyse und Erziehung“ (1954), „Anwendung psychoanalytischen Wissens auf die Kindererziehung“ (1956), „Der Eintritt in den Kindergarten – Psychologische Voraussetzungen“ (1960), „Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und kinderpsychiatrischer Beratungsstelle“ (1966), „Psychoanalytisches Wissen über Kindesentwicklung und seine Anwendung in öffentlichen Institutionen“ (1964), „Heim oder Pflegefamilie“ (1967), „Filmbesprechung: John, 17 Monate, Neun Tage in einem Kinderheim von James und Joyce Robertson“ (1969), „Dynamische Psychologie und Erziehung“ (1976).

³⁹ Inklusive „Anstaltskinder“ (1944).

⁴⁰ „Vier Vorträge über Psychoanalyse für Lehrer und Eltern“ (1930), „Anstaltskinder“ (1944).

deutlich mehr als 20 Seiten umfassen. Im Vergleich mit dem Umfang des Gesamtwerkes wirft dies die Frage auf, ob Anna Freud wirklich als psychoanalytische Pädagogin zu bezeichnen ist, oder ob die Beschreibung von Anna Freud als Kinderanalytikerin, die sich auch mit pädagogischen Fragen beschäftigte, zutreffender ist.

Anna Freud wird, neben Melanie Klein, als Begründerin der Kinderanalyse bezeichnet [Joseph Rattner, 1995:227] und dies scheint sich bei einer quantitativen Durchsicht ihrer Schriften zu bestätigen. Zwar deuten nur neun Schriften⁴¹ auf eine Auseinandersetzung mit der Kinderanalyse hin. Hier müssen jedoch auch die Schriften berücksichtigt werden, die sich mit psychischen Erkrankungen von Kindern beschäftigen und die verschiedenen Ansätze, eine psychoanalytische Entwicklungspsychologie zu begründen, die letztlich in dem Werk „Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung“ (1965) münden. Quantitativ scheint Anna Freud demnach vor allem eine Kinderanalytikerin gewesen zu sein.

Zu beachten ist jedoch, dass die Kinderanalyse und die psychoanalytische Pädagogik historisch derselben Wurzel entspringen. In den 1920er Jahren wurde versucht, die Psychoanalyse auf Kinder anzuwenden. Die für diese Frage entstandenen Gesprächskreise sind sowohl für die Kinderanalyse als auch für die psychoanalytische Pädagogik der „Geburtsort“ [Nelly Wolffheim, 1951:315]. Anna Freud muss als Teil dieses symbiotischen Wurzelstückes verstanden werden.

Speziell bei Anna Freud muss zudem berücksichtigt werden, dass sie in ihrem Konzept der Kinderanalyse eine deutliche Vermischung von Pädagogik und Analyse forderte [vgl. Anna Freud, 1987:57], einer der wesentlichen Gründe für den Bruch zwischen Anna Freud und Melanie Klein, die diese Vermischung ablehnte [Nelly Wolffheim, 1951:315]. Und so verwundert es nicht, dass sich in ihren kinderanalytischen Schriften immer wieder deutliche Bezüge zur Pädagogik zeigen.

Quantitativ fällt in einer Analyse ihrer Schriften zudem ins Auge, dass ihre Wiener Schriften einen deutlicheren pädagogischen Anteil haben. Den „Vier Vorträgen

⁴¹ „Vier Vorträge über Kinderanalyse“ (1927), „Zur Theorie der Kinderanalyse“ (1928), „Indikationsstellung in der Kinderanalyse“ (1945), „Indikation und Kontraindikation der Kinderanalyse“ (1968), „Probleme der Beendigung in der Kinderanalyse“ (1970), „Kinderanalyse als ein Spezialfach der Psychoanalyse“ (1970), „Die Hauptaufgabe der Kinderanalyse“ (1978), „Kinderanalyse als Untersuchung der psychischen Entwicklung: Normal und Abnormal“ (1979), „Die Bedeutung der Kinderanalyse“ (1978).

über Kinderanalyse“ (1927) und dem Vortrag „Zur Theorie der Kinderanalyse“ (1928) stehen die „Vier Vorträge über Psychoanalyse für Lehrer und Eltern“ (1930), die beiden Artikel „Erzieher und Neurose“ (1932) und „Psychoanalyse des Kindes“ (1932) und der Vortrag „Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus“ (1934) gegenüber.

In der Nachkriegszeit zeigt sich ein deutlicher Bruch in ihrem Schriftwerk. Sie veröffentlicht nun mehr Schriften zur Kinderanalyse und weniger Schriften zur psychoanalytischen Pädagogik. In diesem Sinne kann festgestellt werden, dass 9 ihrer 16 pädagogischen Texte vor 1960 veröffentlicht wurden, hingegen 6 ihrer 9 Schriften zur Technik der Kinderanalyse nach 1960 erschienen.

Auch inhaltlich lässt sich dabei ein Bruch feststellen. War die Pädagogik in ihren 1927 veröffentlichten „Vier Vorträge über Kinderanalyse“ noch ein Gegenstand, auf den sie sich immer wieder Bezog [vgl. Anna Freud, 1987:57], so wird diese in ihrem 1965 erschienenen Werk „Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung“ zu einem Gegenstand, den sie primär in einer historischen Betrachtung aufgreift [vgl. ebd.:2124].

Es ist nahe liegend, diesen Bruch mit dem Verlust des Sozialen Ortes [vgl. 2.1] der psychoanalytischen Pädagogik zu erklären und Anna Freuds Hinwendung zur klinischen Anwendung der Psychoanalyse mit der in den USA und England vorherrschenden „Medizinisierung“ [Stephan Becker, 1993:110] der Psychoanalyse zu begründen. Sicher spielt dies eine Rolle, zu bedenken ist dabei jedoch, dass Anna Freud 1965 die psychoanalytische Pädagogik als gescheitert erklärt, da sich Neurosen durch Erziehung nicht verhindern lassen [ebd., 1987:2124]. Es muss an dieser Stelle leider spekulativ bleiben, ob es zwischen diesen beiden Tatbeständen eine Wechselwirkung gab und warum Anna Freud ihr Interesse deutlich von der psychoanalytischen Pädagogik abzog. Sie äußert sich leider nicht dezidiert zu dieser Frage.

Für diese Arbeit bleibt unterdes festzuhalten, dass Anna Freud trotz dieses Wechsels auch als Pädagogin zu bezeichnen ist. Ihre Schriften, vor allem aus Wien, ihre Tätigkeit als Lehrerin, Leiterin einer Kinderkrippe und dreier Kinderheime, sowie ihre Berichte aus diesen beweisen dies.

4.2 Sexuelle Aufklärung oder die Bedeutung der Subjektivität

Ausgangspunkt der psychoanalytischen Pädagogik war die Feststellung, dass ein Kind ein Sexualleben hat und sich aus diesem psychische Erkrankungen entwickeln können. Bis in die Mitte der 1920er Jahre stand der Kastrationskomplex hierbei im Vordergrund.

Gustav H. Graber schildert 1926 einen Fall, in dem ein neunjähriger Junge aufgrund von Vorstellungen über die Zeugung und Geburt deutliche Erziehungsschwierigkeiten entwickelte [ebd., 1926:244ff]. Ursache für die konflikträchtigen Vorstellungen des Jungen ist für den Autor eine fehlende Aufklärung des Jungen [ebd.]. Allgemeiner formuliert Hans Behn-Eschenburg die Problematik. Kinder interessieren sich für alles, was sie umgibt. Dies beinhaltet auch die Sexualität und die Frage wo Kinder her kommen [ebd., 1926:360]. Bietet die Umwelt den Kindern keine befriedigende Antwort oder sind diese zu widersprüchlich, ist das Kind darauf angewiesen, sich selbst ein Urteil zu bilden. Dies führt aufgrund fehlender Informationen zu Fehlschlüssen, aus denen sich schwerwiegende psychische Konflikte entwickeln [ebd.:363]. Das Kind muss daher aufrichtig aufgeklärt werden. Wo das Elternhaus versagt muss die Schule dies übernehmen [ebd.:367].

Was diese beiden Autoren dokumentieren, ist die Vorstellung, dass dem Kind problematische Konflikte, insbesondere Kastrationsphantasien, erspart werden können, wenn es nur im richtigen Moment auf die richtige Weise aufgeklärt wird und dass vor allem Kastrationsphantasien die Ursache für neurotische Entwicklungen sind. Dies muss vor dem zeitgeschichtlichen Hintergrund verstanden werden. Der Umgang mit Sexualität, insbesondere gegenüber Kindern, war äußerst prüde [vgl. Karl Pawek, 2001].⁴² In diesem Kontext lässt sich leicht vorstellen, dass ein Kind, das den elterlichen Geschlechtsverkehr beobachtet oder ein Kind des anderen Geschlechts nackt sieht, aufgrund fehlender geeigneter Ansprechpartner zu beängstigenden Erklärungen seiner Beobachtungen kommt.

⁴² Exemplarisch sei die Empfehlung eines Mädchenkalenders erwähnt, in dem Mädchen empfohlen wurde, das Badewasser mit Sägemehl zu bestreuen, um sich nicht mit der eigenen Scham zu konfrontieren [Karl Pawek, 2001].

Es wäre jedoch eine Missinterpretation der damaligen Theorie, wenn die Frage des Kastrationskomplexes mit dem Verweis auf den zeitgeschichtlichen Kontext abschließend relativiert würde. Sigmund Freud postuliert die Hypothese eines Phallusprimats und leitete aus diesem ab, dass das Mädchen, das den Penis beim Jungen sieht und bei sich vermisst, sich in der Folge dem Jungen unterordne, beziehungsweise sich die Dominanz des Jungen eben aus dem Besitz des Penis ergibt [Sigmund Freud, 1983:16].⁴³ Die Überwindung des Kastrationskomplexes ist dabei ein für die Psychohygiene kritischer Punkt, der durch den gesellschaftlichen Kontext, in dem nicht über sexuelle Inhalte gesprochen wurde, eine besondere Brisanz entwickelte. Entsprechend war die Hoffnung vorherrschend diese Situation zu entschärfen, wenn die Kinder aufgeklärt würden.⁴⁴

Erste kritische Stimmen, die diese Hoffnungen nicht teilen, finden sich mit Karl Landauer und Siegfried Bernfeld. Karl Landauer stellt fest, dass sich das Kind der Aufklärung widersetzt und beständig an seiner falschen Vorstellung festhält, weil die Meinung des Pädagogen mit der Meinung der Eltern konkurriert [ebd., 1926:227] und der „Reiz“, der durch die Aufklärung verursacht wird, für das Kind eine Gefahr für seine „Bravheit“ bedeutet [ebd.].

Auch Siegfried Bernfeld glaubt nicht an eine neurosenprophylaktische Wirkung der sexuellen Aufklärung, beginnt seinen Artikel „Über sexuelle Aufklärung“ (1926) aber dennoch mit der Forderung: „Das Storchmärchen muß abgeschafft werden“ [ebd., 1969d:195]⁴⁵. Sein Artikel bemüht sich, zu belegen, dass die

⁴³ Einen größeren Überblick über diese Thematik in Sigmund Freuds Werken bietet Friedrich W. Doucet [1972:77f].

⁴⁴ Die Eingebundenheit in diesen gesellschaftlichen Kontext kann auch bei psychoanalytischen Autoren und Autorinnen festgestellt werden. So warnt Oskar Pfister vor einer „unvorsichtigen Reizung der Sinnlichkeit“ [Oskar Pfister, 1929c:252] etwa durch eine „unvollständig bekleideten Mutter“ [ebd.] oder dem Kitzeln [ebd.]. Auch die in der Gesellschaft geführte Diskussion um die Freikörperkultur findet sich in der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. Im November 1928 wird in ihr eine Aufsatzreihe veröffentlicht, die sich mit folgender Fragestellung beschäftigen: „Ist es ratsam, daß sich Eltern ihren kleinen Kindern unbekleidet zeigen? Oder besser nur die Mutter dem Mädchen, der Vater dem kleinen Sohne? Oder besser gar nicht!“ [Karl Landauer, 1928:41]. Die Zeichensetzung gibt hier bereits an, für welche Variante plädiert wird. „Jeder, der mit Neurotikern zu tun hat, wird sich an Fälle erinnern, wo Knaben [...] einen tiefen, lebensbestimmenden Eindruck aus dem Schauen nackter Eltern und namentlich ihrer Geschlechtsteile davongetragen haben“ [ebd.]. Vier Jahre später antwortet Therese Mülhause-Vogeler auf dieses Novemberheft, indem sie, selbst aus der Freikörperkultur stammend, die Empfehlung des Novemberheftes zurückweist und sie darauf zurückführt, dass in den Arbeiten die Erfahrungen von Kindern, die nicht „nackt erzogen“ werden und zufällig „schauen“ zum Ausgangspunkt genommen wird, anstatt auf die Entwicklung von Kinder zu schauen, die „nackt erzogen“ werden [Therese Mülhause-Vogeler, 1932:333ff].

⁴⁵ Hier Zitiert aus dem Sammelband „Bernfeld – Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse 1“ Herausgegeben von Lutz von Werder und Reinhart Wolff

sexuelle Aufklärung ihre prophylaktische Wirkung zwar verfehlt, die Aufklärung aber dennoch nicht unnütz ist:

„... diese vollaufgeklärten [sic!] Kinder benehmen sich in ihrem Leben und in der Analyse, als hätte die Aufklärung nie stattgefunden. [...] Der wirkliche Wert der Aufklärung ist wahrscheinlich ein negativer: Sie schädigt nicht, während die Methode, [...] die Kinder zu belügen, sehr oft einen sicheren Schaden herbeiführt. Darüber hinaus aber wirkt sie kaum, gewiß nicht als Schlüssel zu zentralen Problemen der Erziehung“ [ebd.:196f].

In der weiteren Entwicklung hat die Frage des Kastrationskomplexes zunehmend an Bedeutung verloren. Aus heutiger Sicht wird der Kastrationskomplex überwiegend kritisch und als Zeugnis einer patriarchalen Gesellschaft bewertet [vgl. Klaus-Jürgen Tillmann, 2000:71f]⁴⁶. In orthodoxen Darstellungen wird allerdings nach wie vor an dem Phallusprimat und der Kastrationsdrohung festhalten [vgl. Siegfried Elhardt, 1998:99f]⁴⁷.

Anna Freud hat sich zur Frage der sexuellen Aufklärung selbst nicht geäußert. Sie greift allerdings zwei mit diesem Komplex verbundene Aspekte immer wieder auf. Zum einen stellt sie fest, dass ein Kind aufgrund einer fehlerhaften Interpretation von realen Ereignissen psychische Defekte entwickeln kann [vgl. u.a. Anna Freud, 1987:161]⁴⁸. Das noch heute Lohnende an diesem Gedanken ist die Feststellung, dass für die psychische Entwicklung des Kindes nicht Ausschlag gebend ist, was wirklich geschah, sondern was das Kind wahrgenommen hat, und dass ein Kind auch dann seine Umwelt falsch interpretieren kann, wenn sie ihm vollständig erklärt wurde.

Eine zweiter Schluss ist die sich aus dem Komplex der sexuellen Aufklärung ergebende Folge der „neuen Aufrichtigkeit“ [ebd.:1864]. Eltern und Kinder konnten, da um die Sexualität kein Geheimnis mehr gemacht werden musste, in einer ehrlicheren Weise miteinander umgehen und es entwickelte sich so auch auf anderen Gebieten eine neue Form der Eltern-Kind Beziehung:

„Die Kinder, die ihre Impulse und Wünsche nicht länger verbergen mußten, konnten ihren Eltern mit neuer Aufrichtigkeit begegnen; und die Eltern, die wenig Grund hatten, ihr eigenes Leben geheimzuhalten, wurden ehrlicher ihren Kindern gegenüber. Aufgrund dieses neuen

⁴⁶ Erstmals erschienen 1989, hier zitiert in der 10 erweiterten und überarbeiteten Auflage.

⁴⁷ Erstmals erschienen 1971.

⁴⁸ „Ein hysterisches Symptom bei einem zweieinvierteljährigen Kinde“ (1923).

Vertrauensverhältnisses verlor die ganze Problematik von Ehrlichkeit und Lüge, ein beherrschendes Thema der pädagogischen Praxis des vergangenen Jahrhunderts, allmählich an Bedeutung“ [ebd.:1864f].

Während der Kriegsjahre kann diese neue Aufrichtigkeit bei Anna Freud verdeutlicht werden und zugleich einen Hinweis darauf geben, dass sie auch für die Entwicklung des Kindes Vorteile bringt.

In den von Anna Freud geführten Kriegskinderheimen verloren einige der betreuten Kinder ihren Vater, beziehungsweise ihre Mutter. In der Frage, wie mit dem Tod eines Elternteils umgegangen werden soll, stellt sie fest, dass es für die kindliche Entwicklung erhebliche Komplikationen bedeutet, wenn ihnen in Bezug auf den Tod unaufrichtig begegnet wird [ebd., 1987:457]. Sie bedauert, dass manche Eltern den Kindern die Wahrheit verschweigen und stattdessen von einem Urlaub des Vaters sprechen. Dieses Verhalten ist nicht nur unaufrichtig, sondern verhindert, dass das Kind die Situation produktiv überwinden kann [ebd.].

„Ohne Zweifel könnte all diesen Kindern durch eine offene Aussprache über ihr Schicksal geholfen werden. Aber im Augenblick sind uns die Hände gebunden, und es wird noch viel behutsame und geduldige Arbeit brauchen, um die Mütter von ihrer Einstellung abzubringen“ [ebd.:459].

4.3 Trieberziehung oder die Entwicklung zum Mittelweg

In dem Vorwort zu der 1920 erschienenen vierten Auflage der „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie“ (1904) stellt Sigmund Freud fest, dass zwar die meisten Teile der Psychoanalyse breite Anerkennung gefunden haben, die in den „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie“ entwickelten Thesen jedoch nach wie vor auf breite Ablehnung stoßen [ebd., 1964:10]. Der Bruch der Psychoanalyse mit dem Bild der unschuldigen Kindheit war für die Bevölkerung, aber auch für die Fachöffentlichkeit, schwer erträglich.⁴⁹

Anna Freud weist in ihrem Artikel „Psychoanalyse des Kindes“ (1932) darauf hin, dass es nicht nur die Feststellung der kindlichen Sexualität allein ist, die es erschwert, dass sich die Theorie durchsetzt. Erschwerend kommt der Umstand hinzu, dass die kindliche Sexualität pervers ist, sich in Oralität, Analität und

⁴⁹ Dies zeigt etwa die empörte Reaktion katholischer Lehrer und Lehrerinnen aus Baden auf die Aushändigung eines Probeheftes der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ [vgl. Heinrich Meng, 1929:301].

Inzestwünschen äußert, und so die Theorie in doppelter Hinsicht Widerstand erzeugt [vgl. ebd., 1932a:7].

So unschuldig das Kind in der gesellschaftlichen Wahrnehmung hinsichtlich sexueller Inhalte war, so durchtrieben war es, zumindest potenziell, auf der anderen Seite. Nimmt man die Bücher „Schwarze Pädagogik“ (1977) von Katharina Rutschky und „Hört ihr die Kinder weinen“ (1974), herausgegeben von Lloyd deMause als Ausgangspunkt, so entwickelt sich schnell ein Bild von Erziehung, das sich vortrefflich mit dem von Johann M. Sailer formulierten Satz „Die Erziehung, ein ewiger, doch heiliger Krieg“ [Johann M. Sailer zitiert nach Katharina Rutschky, 1997:149] zusammenfassend beschreiben lässt. Wenn Erziehung einem Krieg gleicht, so sind, wie in der Liebe, alle Mittel erlaubt.⁵⁰ Und so erhielten die Kinder Prügel, wenn sie ihre Kleidung beschmutzten, oder wurden zum Nachtschiff gerufen, den die Erwachsenen aßen, während die Kinder eine Apfelsine bekamen, damit sie lernten, bescheiden zu sein [vgl. Lloyd de Mause, 1977:578f]. Ohne weiteres könnte die Liste an erzieherischen Grausamkeiten fortgesetzt werden und meine pädagogische Praxis als Erzieher lässt mich zweifeln, hier ausschließlich die Vergangenheitsform zu wählen.⁵¹ In der Nachkriegszeit haben sich einige Autoren mit dieser Erziehung, seinen Folgen und den Motiven der so Erziehenden auseinandergesetzt, etwa Alice Miller in „Am Anfang war Erziehung“. Unterdessen haben sich bereits vor dem zweiten Weltkrieg psychoanalytische Pädagogen und Pädagoginnen dieser Fragen zugewandt.

In der Behandlung von erwachsenen Patienten wurden in der Analyse immer wieder diese Erziehungsmethoden als Ursache von neurotischen Entwicklungen aufgedeckt. Es war aus dieser Perspektive nahe liegend, diese Erfahrungen auf die Kindererziehung anzuwenden und eine andere Erziehung einzufordern [Anna Freud, 1987:2126]. Die Psychoanalyse stand hier jedoch vor einem Problem. Zentrales Thema ihres Konzeptes ist das Unbewusste, das das menschliche Handeln determiniert. Aus dieser Prämisse heraus werden Erwachsene – also die Erzieher der Kinder – als Getriebene ihres Unbewussten definiert und so wird es

⁵⁰ Ich lehne mich hier an das deutsche Sprichwort: In der Liebe und im Krieg ist alles erlaubt" an [vgl. Wikiquote, 2006].

⁵¹ In meiner Tätigkeit als Erzieher sind zweifelhaftes Erziehungsmittel, auch die Prügelstrafe, immer wieder Thema von Elterngesprächen.

schwierig, Leitlinien für Handeln zu entwickeln, da dieses Menschenbild davon ausgeht, dass der Mensch nicht Herr seines Handelns ist.

4.3.1 Trieberziehung in der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

In der Diskussion dieser Problematik kann in der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik ein Bruch festgestellt werden. Die erste hier formulierte Position rät aufgrund des geschilderten Problemfeldes von Erziehungsmaßnahmen der Eltern ab. So stellt Wilhelm Reich in seinen Beiträgen „Eltern als Erzieher“ (1926) heraus, dass Eltern einen Erziehungszwang hätten [ebd., 1926a]. Die Eltern werden von inneren Regungen und nicht von objektiven Kriterien in ihrer Erziehung geführt, letztlich folgen sie ihren eigenen Kindheitserfahrungen und den Ge- und Verboten ihrer Eltern [ebd., 1926b]. Diese Tatsache gilt auch in Familien, die sich alle Mühe geben und etwa der psychoanalytischen Theorie mächtig sind [ebd., 1926a:65]. Dabei sind „Entsagungen“ [ebd.] zwar für die kindliche Entwicklung wichtig, Erziehungsmaßnahmen, die durch die eigenen psychischen Prozesse motiviert sind, bergen jedoch mehr Gefahren, als sie Entwicklungsmöglichkeiten bieten. Aus diesem Grund empfiehlt er:

„Enthaltbarkeit in der Erziehung bis zum äußersten [sic!], Einschränkung der Erziehungsmaßnahmen auf die allernotwendigsten Versagungen, Wissen, daß man sein Kind aus ganz natürlichen Gründen nicht nur liebt, sondern auch haßt. Und die Gefahren des Gewährenlassens? Sie dürften kaum größer sein als die, die der Erziehungszwang mit sich bringt“ [ebd., 1926a:74].

Die hier von Wilhelm Reich vorgetragene Position kann in der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik in zahlreichen Varianten nachgelesen werden. Nelly Wolffheim etwa kommt zum selben Schluss und stellt erweiternd fest, dass vor allem die Erziehungshaltung der Eltern Ausschlag gebend ist [ebd., 1926:156]. Ein besonderes Dokument dieser Phase ist der Artikel „Die größten Fehler der Erziehung“ (1927) von Eduard Hirschmann. Dieser stellt unter der Prämisse, nur die „größten“ Erziehungsfehler zu benennen, eine bemerkenswert umfangreiche Sündenkartei auf.⁵²

⁵² So zählt er als „größte“ Erziehungsfehler folgende Verhaltensweisen auf: „rohe Gewalt“, „Ungerechtigkeit“, „Zurücksetzung“, „Geiz“, „Unaufrichtigkeit“, „wiederholte Vorwürfe“, „Zuviel-Erziehen“, „Verwöhnung und Überzärtlichkeit“, „hypochochondrische Angst“, „übertriebene

Ein Wechsel in der Konnotation des Problems ist mit der 1929 von Oskar Pfister verfassten Artikelreihe „Elternfehler“ zu erkennen. Auch bei ihm sind es Erziehungsfehler, die einer neurotischen Entwicklung voran gehen, jedoch empfiehlt er nicht, das erzieherische Tun möglichst weit einzuschränken. Er erkennt vor allem zwei allgemeine Erziehungsfehler:

„Die Aufstellung des Erziehungsplanes ohne Rücksicht auf die Eigenart und Neigung des Kindes, sowie die Ziellosigkeit der Erziehungsarbeit“ [ebd., 1929a:173].

Mit dem zweiten Erziehungsfehler meint er nicht den Wankelmut zwischen Erziehungszielen, sondern explizit „Laissez faire, laissez aller“ [ebd.:174].⁵³ Beide Extreme beeinflussen die Entwicklung des Individual- [ebd.] und Sozialcharakters [ebd., 1929b] negativ. Seiner Auffassung nach muss sich das Kind dem Elternwillen unterordnen [ebd., 1929a:207], wobei damit keine „Erziehung des kategorischen Befehls“ [ebd.:208] gemeint ist, sondern die Kunst des richtigen Befehlens und Erlaubens: „Nur im Sonnenschein der mit sittlichem Ernst gepaarten Milde, Freundlichkeit, Güte, kann die zarte Seelenpflanze gedeihen“ [ebd.]. Mit dem Artikel von Oskar Pfister ersetzt das „wie“ das „ob“ in der Diskussion.⁵⁴

Die Diskussion in der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik ändert sich um 1930 auch dahingehend, dass auf Auflistungen von Erziehungsfehlern der Eltern verzichtet wird und dafür eine breitere Diskussion über Eltern- beziehungsweise Erziehungsberatung einsetzt⁵⁵, ein Umstand, der auch der Praxis in Wien entsprach. Die WPV baute in den 1930er Jahren in Wien Erziehungsberatungsstellen auf [vgl. Renate Göllner, 2003]. Ebenfalls ab 1929/30 findet eine intensive Auseinandersetzung mit Erziehungsmitteln statt, die etwa 1931 mit dem Sonderheft „Strafen“ zum Ausdruck kommt.

Einschüchterung“, „Unterlassene sexuelle Aufklärung“, „negatives Vorbild“, „Konflikte zwischen den Eltern“, „Scheidung“, „blinde Liebe“, „großer Ehrgeiz“ und „große Eitelkeit“ [vgl. Eduard Hitschmann, 1926:65ff].

⁵³ Es kann von mir an dieser Stelle nicht entschieden werden, ob Oskar Pfister hier begrifflich mit dem heute üblichen wissenschaftlichen Gebrauch des Wortes übereinstimmt, in dem zwischen „Laissez-faire“ und „Antiautorität“ ein Unterschied gemacht wird.

⁵⁴ In der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ findet sich nach 1929 kein Artikel, der die Empfehlung auf Triebeinschränkungen zu verzichten wieder aufgreift.

⁵⁵ Vergleiche „Erziehungsberatung“ (1932) von August Aichhorn und „Erziehungsberatung, Erziehungshilfe, Erziehungsbehandlung“ (1932) von Fritz Redl.

Richard Sterbas 1932 verfasster Artikel „Zur Theorie der Erziehungsmittel“ kann als Summe dieser Auseinandersetzungen verstanden werden. Er geht davon aus, dass sich zwar einige Triebregungen von selbst modifizieren können und daher bei ihnen theoretisch auf eine Intervention verzichtet werden kann [ebd., 1932:422], dass aber „autoerotische Befriedigungen“ sich dieser natürlichen Triebmodifikation entziehen [ebd.:423]. Der Erzieher / die Erzieherin kann nicht darauf hoffen, dass natürliche Erfahrungen zu der Modifikation führen und er kann autoerotischen Triebregungen auch nicht entgegenwirken, indem er dem Kind das Objekt entzieht, es sei denn, er wendet „mittelalterliche Erziehungsmittel“ [ebd.:426] wie „das Festbinden“ [ebd.] an. Um die Plastizität des Triebes zu nutzen und ihn auf ein sozial höheres Objekt zu lenken, muss gegen den Trieb selbst interveniert werden:

„Wenn auf eine Lustbefriedigung regelmäßig eine Unlust folgt, die größer ist als die gewonnene Lust, so wird schließlich der Triebablauf gegen diese Lust hin verhindert. Jenen Anteil des Apparates, der die Fähigkeit besitzt aus der Erfahrung zu lernen, nennen wir das Ich [...]. Wenn das Ich die Regelmäßigkeit einer Unlustfolge auf eine bestimmte Befriedigung hin begriffen hat, dann nimmt es diese Unlustfolge beim Herannahen eines neuen solchen Triebverlangens probeweise vorweg; [...] diese Veränderung nennen wir den Einfluß des Realitätsprinzips. Um die Einsetzung des Realitätsprinzips nun bemüht sich die Erziehung“ [ebd.:425].

Das Mittel des Ichs, um Triebansprüche abzuwehren, ist die Angst, woraus folgt: „keine Erziehung ohne Angst“ [ebd.:428]. Um Unlust, respektive Angst zu erzeugen, stehen dem Erzieher zwei Wege zur Verfügung, „Leidzufügung“ und „Liebesentzug“ [ebd.:426]. Der erste birgt Gefahren für die psychische Entwicklung und aus diesem Grund muss der Erzieher mit dem zweiten arbeiten. Erziehung durch Belohnung, beziehungsweise Liebesprämien ist erst später möglich, wenn das Kind auf eine Triebbefriedigung verzichtet hat – Belohnung setzt ein Verhalten des Kindes voraus, zu dem das Kind erst bewegt werden muss [ebd.].

Richard Sterbas Artikel stellt einen Übergang in die nächsten Entwicklungsstufen dar. Die psychoanalytische Pädagogik versprach sich in der weiteren Entwicklung von einer Stärkung des Ichs und später von einer stabilen Objektbeziehung eine prophylaktische Wirkung. Beides, die Fähigkeiten des Ich und die

Objektbeziehung – im Gewand einer Liebesbeziehung – werden in seinem Artikel als Lösungsweg angesprochen.

4.3.2 Der Wandel bei Anna Freud

Der dargestellte Bruch von einer geforderten Zurückhaltung in der Erziehung zur notwendigen Triebeinschränkung durch Erziehung findet sich auch in den Schriften von Anna Freud wieder. Er ist deutlich an den beiden Schriften „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen“ (1930) und „Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus“ (1934) zu erkennen.⁵⁶

Der Chronologie ihrer Schriften folgend betrachte ich zunächst ihre „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen“.⁵⁷ Interessant ist der Umstand, dass sie die Grundbegriffe und ihre daraus gezogenen Schlüsse nicht an klinischem Material, sondern am Beispiel einer kindlichen Entwicklung unter den Bedingungen einer „Musterfamilie“ [Anna Freud, 1987:93] vornimmt. Ihre Ausführungen erhalten durch dieses didaktische Mittel einen Charakter der Unvermeidlichkeit und allgemeinen Gültigkeit.⁵⁸ In dieser Vorgehensweise kommt der Wissensstand der Psychoanalyse zum Ausdruck: Kindliche Konflikte und Verdrängung sind, so erzogen wird, unvermeidlich und kein Prozess, der auf klinische Fälle reduzierbar ist. Es ist der Grundwiderspruch zwischen den kindlichen Wünschen und den Erwartungen der Umwelt, der diese Konflikte unvermeidlich macht.

„Für das Kind ist, wie wir gesehen haben, die Erwerbung von Lust das Hauptziel des Lebens; der Erwachsene will es lehren, die Anforderungen der Außenwelt wichtiger zu nehmen als die innere Triebbefriedigung. Das Kind ist ungeduldig, verträgt keinen Aufschub und arbeitet nur für den Augenblick; der Erwachsene lehrt, seine Triebbefriedigung hinauszuschieben und für die Zukunft zu sorgen“ [ebd.:105].⁵⁹

⁵⁶ Beide Vorträge wurden vor einem ähnlichen Publikum mit einer vergleichbaren Intention gehalten. Bei der „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen“ handelt es um vier Vorträge, die sie ab 1926 am Lehrinstitut der WPV vor Erzieherinnen gehalten hat [vgl. Nelly Wolffheim, 1966:177; Thomas Aichhorn, 2004:22]. Auch der Vortrag „Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus“ wurde vor Erzieherinnen als Einführungsvortrag gehalten [Anna Freud, 1987:179].

⁵⁷ Da ich die Kenntnis der Grundbegriffe voraussetze werde ich ihre Ausführungen zu diesen nicht wiedergeben.

⁵⁸ Diese Vorgehensweise zeigt sich auch bei anderen Autoren, etwa bei Wilhelm Reich in seinem Artikel „Eltern als Erzieher“ (1926).

⁵⁹ Vergleiche auch Anna Freud, 1987:116; 123.

Die Abhängigkeitsposition des Kindes führt dazu, dass das Kind in diesem Konflikt das schwächere Glied ist, und so muss es seine Triebansprüche den Forderungen der Eltern entsprechend verdrängen. Anna Freud kapriziert immer wieder auf diese Entstehung des Unbewussten [vgl. ebd.:86; 99f; 109f] und macht dabei deutlich, dass der Erzieher / die Erzieherin, im Kindergarten und Hort nur ein „Nacherzieher“ [ebd.:83f] ist, der auf diesen Erziehungsleistungen der Eltern aufbaut oder mit ihnen zu kämpfen hat [ebd.:116].

Auf der einen Seite macht sie mit ihren Ausführungen deutlich, dass die wesentlichen Bildungsprozesse beim Kleinkind stattfinden, und nicht beim Schulkind oder gar jungen Studenten – eine Position, die seinerzeit nicht Allgemeingut war. Auf der anderen Seite verschiebt sie durch diese Perspektive den Blick von aktuellen Erziehungsprozessen zwischen Erzieher / Erzieherin und Kind auf die vergangenen Erziehungsprozesse zwischen den Eltern und dem Kind. Erziehungsprozesse im Kindergarten und Hort sind so vor allem als Übertragungsprozesse zu verstehen, in denen das Kind an dem Erzieher / der Erzieherin Erfahrungserfahrungen und Beziehungsmuster wiederholt [ebd.:113].

Anna Freud rückt hierdurch den Erziehungsprozess sehr nah an die Prozesse in einer psychoanalytischen Therapie. Diese versteht sich ebenfalls als „Nacherziehung“ [vgl. Sigmund Freud, 1925:5] und Übertragungsprozesse sind darin zentrales Element. Entsprechend liegt es nah, vom Erzieher ähnliche Qualifikationen zu erwarten wie vom Therapeuten.

„Ich meine wir haben das Recht, zu verlangen, dass der Lehrer oder Erzieher seine Konflikte kennt und beherrschen gelernt hat, ehe er die pädagogische Arbeit beginnt. Sonst dienen ihm die Zöglinge nur als ein mehr oder weniger günstiges Material, um seine eigenen unbewussten und ungelösten Schwierigkeiten an ihnen abzureagieren“ [Anna Freud, 1987:135].

Die Frage, wie diese Forderung umgesetzt werden soll, konnte die psychoanalytische Pädagogik nie zu einem Abschluss bringen. Dorothy Burlingham veröffentlichte 1937 einen Beitrag mit dem Titel „Probleme des psychoanalytischen Erziehers“. Diesem ist zu entnehmen, dass alle psychoanalytischen Pädagogen / Pädagoginnen ihre eigene Analyse absolviert hätten [ebd., 1937:91]. Auf der anderen Seite weist Siegfried Bernfeld die Forderung, dass alle Erzieher / Erzieherinnen analysiert werden sollen, zurück: „...

eine solche Forderung habe keinen Sinn, weil sie prinzipiell (quantitativ) nicht zu erfüllen sei“ [Siegfried Bernfeld zitiert nach Ruth Kloocke / Elke Mühlleitner, 2004:47]. Die große Bedeutung dieser Frage zeigt sich darin, dass dieses Thema immer wieder angesprochen wurde.⁶⁰ So ungelöst die Frage der Analyse für Pädagogen und Pädagoginnen blieb, mit der geänderten Einstellung zur Erziehung selbst, mit dem Wechsel vom „ob“ zum „wie“, wurde diese Frage nachrangig und verlor an Brisanz.

Erziehung ist für Anna Freud in der „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen“ ein Prozess, in dem das Kind, bedingt durch seine Abhängigkeitsposition gegenüber den Eltern, genötigt wird, von seinem eigentlichem Ziel, dem Lustgewinn, Abstand zu nehmen und höhere Stufen der sozialen Entwicklung zu erreichen [ebd., 1987:88; 96f; 106]. Würde das Kind auf frühen Stufen der kindlichen Entwicklung wirkliche Befriedigung erfahren, so hätte es keinen Grund, sich weiter zu entwickeln, beziehungsweise würde später bei Schwierigkeiten immer wieder auf diese Stufe zurück springen [ebd.:107f]. Diese Entwicklung wird aber mit dem Preis erkaufte, dass das Kind in diesem Prozess deformiert wird und seine „Aufgewecktheit“, „Energie“ und „Begabung“ verliert [ebd.:116]. Der Verlust entsteht dadurch, dass das Kind durch die Forderungen seiner Erziehungspersonen gezwungen wird, seine Triebenergie zu verdrängen, um brav zu werden. Eben diese verdrängten Energien begründen jedoch „Aufgewecktheit“ und „Begabung“ [ebd.]. Anna Freud stellt schließlich die Frage, was passieren würde, wenn wir die Kinder nicht erziehen würden und ob hierdurch ihre kindlichen Fähigkeiten erhalten bleiben könnten. Sie muss diese Frage aber aufgrund von fehlenden Erfahrungen unbeantwortet lassen [ebd.:118].

Innerhalb der Argumentation entwickelt sich an dieser Stelle ein Widerspruch, der auch bei anderen Autoren festzustellen ist [vgl. u.a. Wilhelm Reich, 1929a; 1929b]. Auf der einen Seite wird Versagung als für die Entwicklung unabänderlich notwendig erachtet und gleichzeitig als Erziehungsmittel kritisch reflektiert, indem ihre Wirkung, Verarmung der kindlichen Fähigkeiten oder neurotische Erkrankung, problematisiert wird.

⁶⁰ Vergleiche Ernst Schneider „Über sachliche und unsachliche Erziehung“ (1926), Mary Chadwick „Die Erziehung des Erziehers“ (1929), Steff Bornstein-Windholz „Ein Beitrag zur Psychoanalyse des Pädagogen“ (1932) und Gertrud Behn-Eschenburg „Die Erziehung des Kleinkind-Erziehers“ (1933).

In ihrem 1934 veröffentlichten Vortrag „Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus“ greift Anna Freud die Frage, ob auf Erziehung verzichtet werden kann, um die Fähigkeiten des Kindes zu erhalten, nicht wieder auf. Im Gegenteil, im Zentrum des Vortrags steht die Frage, wie erzogen werden muss. Sie führt aus, dass es dem Pädagogen / der Pädagogin nicht hilft, das Triebleben zu erläutern und dabei stehen zu bleiben, sie lediglich zu Respekt gegenüber diesem aufzurufen [ebd., 1987:182]. Es bleibt unklar, wie sich der Respekt konkretisieren soll [ebd.]. Er kann im Sinne von Jean-Jacques Rousseau⁶¹ oder in einer Haltung, in der der Erzieher mit aller Kraft „gegen die Natur“ [ebd.:183] arbeiten muss, konkretisiert werden, denn Respekt ist nicht zwingend mit Wertschätzung gleichzusetzen [ebd.].

Zur Klärung der Frage, wie erzogen werden muss, führt sie aus, dass sowohl das vollständige Ausleben der Triebe als auch das kategorische Verboten nicht zu einer gesunden Entwicklung beitragen. „Das zur Gesundheit Verhelfende liegt hier in der Mitte“ [ebd.:184f], wobei es schwierig ist, dem Kleinkind gegenüber dieses Mittelmaß einzuhalten, da es auch gemäßigte Versagungen als absolute Verbote interpretiert und sie nicht in einen relativierenden Gesamtkontext stellt [ebd.:186f].

Anna Freud sieht die Lösung dieses Problems in der Entwicklung des Kindes selbst, da dieses zum einen sein Triebleben von der Autoerotik zur Objektbeziehung wendet und daher leichter zu beeinflussen ist [ebd.] und zum anderen das Kind ein Über-Ich aus dieser Objektbeziehung entwickelt, in dessen Folge die versagende Umwelt durch Selbstbeschränkungen abgelöst wird [ebd.:189]. Es ist somit beides: Dem Kinde etwas zu entsagen, damit es aufhört „... sich zu befriedigen statt zu sublimieren...“ [ebd.186] und dem Triebleben des Kleinkind gegenüber eine gewisse Gelassenheit zu zeigen, da die Entwicklung des Kindes selbst auf Sublimieren ausgelegt ist und daher übermäßige Frustrationen des Kleinkindes unterbleiben können. Für die praktische Pädagogik kann aus dieser Ausführung noch kein Schluss gezogen werden, da die Antipole von Verboten und Erlauben durch Versagen und Gelassen sein ersetzt wurden.

⁶¹ Nach Jean-J. Rousseau hat der Mensch drei „Lehrer“: die Natur, die Menschen und die Dinge. „Widersprechen sie sich, so ist der Schüler schlecht erzogen und wird immer uneins mit sich sein“, [Jean-J. Rousseau, 1993:10]. Erziehung gelingt dann, wenn die Lehrer mit ihren Forderungen miteinander im Einklang stehen. Die Natur beugt sich dabei jedoch nicht, wir haben auf sie keinen Einfluss, „... so müssen wir die beiden anderen nach dem Faktor ausrichten, über den wir nichts vermögen“ [ebd.:11]. Erziehung muss sich also nach der Natur des Kindes richten und darf nicht versuchen, Erziehungsziele zu verfolgen, die von ihr abweichen. Folglich muss sich die Erziehung nach den Trieben richten und darf nicht gegen sie arbeiten.

In den Berichten ihrer Kriegskinderheime greift sie diesen Gedanken wieder auf [vgl. 4.5.4]. 1934 definiert sie als Ziel für die psychoanalytische Pädagogik:

„Die Aufgabe einer auf den analytischen Tatsachen aufgebauten psychoanalytischen Pädagogik sei es nun, einen Mittelweg zwischen den Extremen zu finden, das heißt, für jede Alterstufe des Kindes die richtige Mischung zwischen Gewähren von Befriedigung und Triebeinschränkung anzugeben. Vielleicht hätte die ausführliche Schilderung dieser neuen pädagogisch analytischen Vorschriften den eigentlichen Inhalt meiner Mitteilungen an Sie ausmachen sollen. Diese analytische Pädagogik gibt es aber vorläufig noch nicht“ [ebd.:132f].

4.4 Das Ich oder Erziehung zur Selbstkontrolle

Anna Freud beginnt ihr Werk „Das Ich und die Abwehrmechanismen“ (1936) mit einer allgemeinen Darstellung, in der sie verdeutlicht, dass sich die Psychoanalyse von einer Es-Analyse zu einer Analyse der drei Instanzen entwickelt hat [vgl. Anna Freud, 1987:197]. War das Ich 1895 etwas Störendes, das mit Hilfe der Hypnose umgangen wurde [ebd.:205], so wurde dieses mit der Einführung der freien Assoziation zunächst zu einem Verbündeten des Therapeuten und schließlich durch die Widerstandsanalyse zur beobachteten Instanz [ebd.:207].

Aus heutiger Sicht müssen ihre ersten Kapitel vor allem als Ausdruck einer Theoriediskussion verstanden werden, worauf Anna Freud selbst in einer Gesprächsreihe mit einer Gruppe um Joseph Sandler hinweist. Sie fühlte sich seinerzeit veranlasst, den Gegenstand ihrer Arbeit zu rechtfertigen, da sie sich nicht mit dem Es, sondern mit dem Ich beschäftigte, einem Umstand, der nicht im damaligen „Mainstream“ lag [Joseph Sandler, 1989:15]. Deutlich wird der damalige Zeitgeist an der Reaktion von Helene Deutsch auf Anna Freuds Buch:

„Ich erinnere mich, dass Helene Deutsch, [...] sagte, mit diesem Buch hätte ich mich für immer vor den Analytikern unmöglich gemacht, weil ich mich mit dem Ich und nicht mit dem Es befasste“ [Anna Freud, zitiert nach Joseph Sandler, 1989:15].

„Das Ich und die Abwehrmechanismen“ wird heute, zusammen mit den Schriften von Heinz Hartmann, als der Kristallisationspunkt für die Wende der Psychoanalyse zur Ich-Psychologie, also die Abkehr vom Es und die Hinwendung

zum Ich, betrachtet [Robert S. Wallerstein, 2001:650]. Anzumerken ist, dass nicht alle Autoren, die die Geschichte der Ich-Psychologie darstellen, Anna Freud als Begründerin erwähnen. So stellen Gertrude und Robin Blanck allein auf Heinz Hartmann ab [ebd., 1974:33f].

Eine Wende wird meistens mit dem Autor oder der Autorin verbunden, der / die die auslösenden Theorien entwickelte. Hier liegt die Lage anders. Anna Freud hat keine neue Theorie entwickelt, sondern Gedanken ihres Vaters systematisch aufgearbeitet und ergänzt. Der neue Stellenwert des Ichs ist nicht an Anna Freuds Werk festzumachen, ebenso wenig an Heinz Hartmann, sondern geht auf das 1923 von Sigmund Freud eingeführte *Strukturmodell*⁶² zurück. Auch ist der Begriff *Abwehr* ein Grundbegriff der Psychoanalyse [Jean Laplanche / Jean-Bertrand Pontalis, 1973:24] und Abwehrmechanismen wurden von Sigmund Freud lange vor Anna Freud Werk an verschiedenen Stellen beschrieben [Anna Freud, 1987:234], wenn auch nicht unter dem Oberbegriff Abwehrmechanismus zusammengefasst. Die „Identifizierung mit dem Angreifer“ und die „altruistische Abtretung“ sind die einzigen Abwehrmechanismen, die auf Anna Freud zurückgehen, alle anderen entnimmt sie den Schriften ihres Vaters [Joseph Rattner, 1995:238]. Die Wende, als dessen Kristallisationspunkt die Werke von Anna Freud und Heinz Hartmann wahrgenommen werden, steht weniger für einen neuen Inhalt als mehr für einen neuen Schwerpunkt oder eine neue Perspektive.

4.4.1 Eine Erweiterung des psychoanalytischen Theoriegebäudes

Peter Kutter nutzt in seiner Einführung in die Psychoanalyse – „Moderne Psychoanalyse“ (1989) – die Metapher eines Baumes, um die Entwicklung der psychoanalytischen Theorie darzustellen. In diesem Bild stellt er die „Trieb- und Traumatheorie“ als Stamm des Baumes da, der sich mit „Ich-Psychologie und früher Objektbeziehungstheorie“ weiterentwickelte, um schließlich in diverse Äste zu münden [ebd., 1989:42]. Was Peter Kutter mit dieser Metapher ausdrückt, ist, dass Sigmund Freud seine Theorie in den 1920er Jahren deutlich veränderte und in der Theorieentwicklung das Ich einen anderen Stellenwert erhielt.

⁶² Das Modell des Es, Ich, Über-Ich hat verschiedene Namen. Ebenfalls üblich sind die Begriffe: *Instanzenmodell*, *zweites topisches Modell* und *Strukturmodell*.

Ausgangspunkt der Theorie von Sigmund Freud war die Erkenntnis, dass das Leiden seiner hysterischen Patienten durch die Verdrängung eines Erlebnisses verursacht wird, da dieses im Unbewussten weiter wirkt. Die Behandlung bestand darin, das Unbewusste wieder bewusst werden zu lassen und das Verfahren – die Hypnose – erreichte dies, indem es das Ich übersprang [Sigmund Freud / Joseph Breuer, 1970:204]. Die Ergebnisse blieben jedoch zweifelhaft. Bei der Suche nach einer besseren Behandlungsmethode stieß Sigmund Freud auf den Traum, dessen mögliche Deutung Gegenstand seines Hauptwerks „Die Traumdeutung“ (1900) ist. In diesem postulierte er sein *topisches Modell*. Die menschliche Psyche ist diesem folgend in drei Instanzen unterteilt – un-, vor- und bewusst [Sigmund Freud, 1968:546].

Der psychische Konflikt besteht hier darin, dass ein Inhalt versucht, aus der einen Instanz in die nächste vorzudringen. Der Konflikt liegt in dem Kampf zwischen dem Zensor und einem unbewussten oder vorbewussten Inhalt, der danach trachtet, ins Bewusstsein vorzudringen [ebd.]. Entsprechend richtete sich die Aufmerksamkeit des Psychoanalytikers auf das Unbewusste, beziehungsweise im Sinne einer genetischen Perspektive auf das Es [Jean Laplace / Jean-Bertrand Pontalis, 1973:507].

In den 1920er Jahren veröffentlichte Sigmund Freud mit dem Strukturmodell ein zweites Modell der menschlichen Psyche. Die Psychoanalyse war in ihrer therapeutischen Arbeit immer wieder mit Widerständen konfrontiert, die dem Klienten nicht bewusst waren. Die Widerstände selbst sind dem Ich zugeordnet. Daher führte es zu Ungenauigkeiten, wenn die Probleme im alten System von un-, vor- und bewusst dargestellt werden sollten.

„Wir sagen ihm dann, er stehe unter der Herrschaft eines Widerstandes, aber er weiß nichts davon und selbst, wenn er aus seinen Unlustgefühlen erraten sollte, dass jetzt ein Widerstand in ihm wirkt, so weiß er ihn nicht zu benennen und anzugeben. [...] Die Folge dieser Erfahrung für die analytische Praxis ist, dass wir in unendlich viele Undeutlichkeiten und Schwierigkeiten geraten, wenn wir an unserer gewöhnlichen Ausdrucksweise festhalten und zum Beispiel die Neurose auf einen Konflikt zwischen dem Bewussten und dem Unbewussten zurückführen wollen“ [Sigmund Freud, 1978:175]⁶³.

⁶³ Entnommen aus dem Aufsatz „Das Ich und das Es“, erstmals 1923 veröffentlicht.

Der Konflikt liegt hier zwischen den unbewussten Anteilen des Ichs und den unbewussten Anteilen des Es. Daher schafft ein Modell, dass das Es, Ich, Über-Ich ins Zentrum rückt, mehr Klarheit als das Modell des un-, vor- und bewussten. Die Einführung des Strukturmodells schafft dabei das topische Modell nicht ab. Im „Abriss der Psychoanalyse“ (1940)⁶⁴ existieren beide nebeneinander, ohne sich gegenseitig einzuschränken [vgl. Sigmund Freud, 1983:9f]. Es führt allerdings leicht zu Unklarheiten, wenn der Rezipient Freudscher Theorie diese beiden Modelle nicht getrennt voneinander denkt, und etwa das Ich mit dem Bewussten gleichsetzt.

Erschwert wird der Umgang mit beiden Modellen dadurch, dass sie nicht widerspruchsfrei sind. Dies wird an den beiden Begriffen Verdrängung und Angst deutlich. Sigmund Freuds Ausgang war, dass ein Inhalt aus dem Bewusstsein in das Unbewusste verdrängt werden kann. Diese Abwehrreaktion führt in der Folge zu Problemen, da der unbewusste Inhalt immer wieder versucht, ins Bewusstsein vorzudringen. Diese Versuche erzeugen Angst, und so ist Angst das Ergebnis von Verdrängung [vgl. Gertrude Blanck / Rubin Blanck, 1991:33]⁶⁵.

Im Modell des Ich, Es, Über-Ich wird die Verdrängung zu einer von vielen Abwehrreaktionen, wobei die Abwehrreaktionen selbst überwiegend unbewusst sind. Der Angstbegriff nimmt eine andere Stellung ein. Angst löst hier Abwehr, also auch Verdrängung, aus, ist also Ursache und nicht Ergebnis eines psychischen Prozesses [vgl. 4.4.3].

Bedeutend für die Praxis ist, dass beide Modelle eine unterschiedliche Perspektive nahe legen. Während das Modell von un-, vor- und bewusst in die Vergangenheit des Klienten führt, indem es die Inhalte des Unbewussten zu erforschen versucht, bietet das Modell des Es, Ich, Über-Ich verschiedene Ansätze, die genetische Perspektive durch eine Perspektive auf aktuelle Konflikte und Konfliktbewältigungsformen zu ersetzen, ein Umstand, der sich in der vielfältigen Ausdifferenzierung der Psychoanalyse seit den 1950er Jahren zeigt [vgl. Peter Kutter, 1989:31ff].

⁶⁴ Der „Abriss der Psychoanalyse“ wurde von Sigmund Freud nicht vollendet. Nach seinem Tod wurden die fertigen Manuskripte unter dem Titel „Abriss der Psychoanalyse“ veröffentlicht.

⁶⁵ „Angewandte Ich-Psychologie“ erschien erstmals 1974.

Auch wenn die Entwicklungen der 1920er und 1930er Jahre die weiteren Entwicklungen nahe legten, so muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass für orthodoxe Psychoanalytiker und Psychoanalytikerinnen der Fokus auch nach der Einführung des Strukturmodells auf dem Unbewussten blieb, erweitert um die unbewussten Anteile anderer Instanzen.

„Es ist die Aufgabe des Analytikers, Unbewusstes bewusst zu machen, gleichgültig, welcher Instanz dieses Unbewusste angehört. Der Analytiker richtet seine Aufmerksamkeit gleichmäßig und objektiv auf alle drei Instanzen, soweit sie unbewusste Anteile enthalten; er verrichtet seine Aufklärungsarbeit, wie man mit einem anderen Ausdruck sagen könnte, von einem Standpunkt aus, der von Es, Ich und Über-Ich gleichmäßig distanziert ist“ [Anna Freud, 1987:221].

Die Hinwendung zum Ich kann, meinen kurzen Ausführungen folgend, nicht auf Anna Freud zurückgeführt werden, ebenso wenig wie die meisten Abwehrmechanismen.⁶⁶ Der Begriff Abwehrmechanismus wurde jedoch, wie die Konkordanz zu den Gesammelten Werken von Sigmund Freud zeigt, nicht von Sigmund Freud geprägt. Sigmund Freud verwendet den Begriff Abwehrmechanismus/men nur sechzehn Mal in seinem Gesamtwerk [Samuel A. Guttmann und andere, 1995:66]. Lediglich zweimal wird der Begriff von ihm vor dem Erscheinen von „Das Ich und die Abwehrmechanismen“ (1936) gebraucht, hingegen vierzehn Mal nach der Veröffentlichung in „Die endliche und die unendliche Analyse“ (1937) [ebd.]. Es liegt nahe zu vermuten, dass Anna Freud mit ihrem Werk hier prägend war. Erhärtet wird diese These, wenn berücksichtigt wird, dass beispielsweise in der pädagogischen Diskussion der Begriff vor Anna Freuds Werk nicht verwendet wurde, nach dem Erscheinen jedoch zum Standardbegriff wurde.⁶⁷

⁶⁶ Ein Umstand auf den Anna Freud in ihrem Werk selbst aufmerksam macht [vgl. Anna Freud, 1987:233f].

⁶⁷ Auch in der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik lässt sich ein Wandel der Begrifflichkeiten mit dem Erscheinen von Anna Freuds Werk verzeichnen. So nutzt Karl Landauer 1935 in seinem Artikel „Die Ich-Organisation in der Pubertät“ (1935) nicht den Begriff Abwehrmechanismus sondern „Hemmungsapparat“ [ebd.:386]. Nach Erscheinen von Anna Freuds Werk wird hingegen der Begriff Abwehrmechanismus genutzt [vgl. Berta Bornstein, 1936:269; Editha Sterba, 1936:263].

4.4.2 Das Ich in der psychoanalytischen Pädagogik

Ein deutlich anderes Bild zeigt sich, wenn die Verwendung des Ichs beziehungsweise des Strukturmodells in der pädagogischen Praxis betrachtet wird. Wie bereits angedeutet erscheint das Werk von Anna Freud in der Anwendung als Ausgangspunkt.

Die früheste von mir gefundene Auseinandersetzung mit dem Ich in der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik stellt der bereits vorgestellte Artikel von Richard Sterba aus dem Jahr 1932 dar [vgl. 4.3.1]. Ausführlicher beschäftigt sich Karl Landauers Artikel „Die Ich-Organisation in der Pubertät“ (1935) mit dem Ich. Er stellt darin dar, dass durch neu aufkommende Triebkräfte und gestiegene Umweltanforderungen der Jugendliche, insbesondere in der Frühpubertät, eine Ich-Störung entwickelt. Die Ich-Organisation, die aus der Kindheit stammt, ist den neuerlichen Anforderungen nicht gewachsen [ebd., 1935:384f]. Da es sich um das Wiederaufflammen von infantilen Triebregungen handelt, muss eine Erziehung, die versucht, das Problem „Psychohygiene in der Pubertät“ [ebd.:419] zu lösen, vor allem dahin wirken, dass die Erziehung in der frühen Kindheit die infantilen Konflikte gut löst. „Am günstigsten scheinen mir jene Fälle zu verlaufen, bei denen der Ödipuskomplex nicht allzu explosiv zerplatzte ...“ [ebd.]. Neben den Artikeln von Karl Landauer und Richard Sterba findet sich in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik vor dem Erscheinen von Anna Freuds Werk nur noch der Artikel „Ich und Es in der Pubertät“ (1935). Dieser stammt von Anna Freud und erschien ein Jahr später in identischer Fassung als 11. Kapitel in „Das Ich und die Abwehrmechanismen“.

Dass das Ich ein diskutiertes Thema war, deutet Alice Balint in einer Fußnote in ihrem Artikel „Versagen und Gewähren in der Erziehung“ (1935) an. In dieser Arbeit unterscheidet sie zwischen zwei inhaltlichen Teilen der Erziehung: Zwischen den Inhalten, die ins Über-Ich übernommen werden und den Fähigkeiten, Triebe einzuschränken. Zum letzten Inhalt fügt sie in einer Fußnote an:

„Dies Training kann sowohl als Trainieren der Triebe wie als Trainieren des Ichs aufgefaßt werden. Welches die metapsychologisch richtigere Formulierung ist, kann bei dem heutigen Stand unseres Wissens schwer entschieden werden“ [ebd., 1936:78f].

Werden die wenigen Funde vor dem Erscheinen von „Das Ich und die Abwehrmechanismen“ (1936) mit den Funden nach dem Erscheinen verglichen, deutet dies darauf hin, dass Anna Freuds Werk der pädagogischen Diskussion eine neue Wendung gegeben hat. Obwohl die Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik im Jahr 1937 ihr Erscheinen einstellte und es sich nicht mehr um einen vollständigen Jahrgang handelt, finden sich zahlreiche Artikel, die versuchen, die pädagogischen Implikationen der Abwehrmechanismen zu erfassen.

Editha Sterba schildert, wie ein Mädchen seinen Kastrationskomplex durch Phantasiebildung produktiv überwindet und schließt daraus:

„Ohne diese harmlos zu nennende Kompensation wäre die Normalentwicklung kaum gelungen. Man sieht daraus, wie wichtig die Beachtung, Abschätzung und eventuelle Duldung solcher kompensierender Phantasien für die Normalentwicklung des Kindes gerade auf der Stufe der Verzichtleistungen ist“ [ebd., 1936:268].

Ein Beispiel für eine problematische Entwicklung des Abwehrmechanismus liefert Berta Bornstein in ihrem Artikel „Ein Beispiel für die Leugnung durch die Phantasie“ (1936). Ein Junge entledigt sich seiner Ängste vor der Außenwelt, indem er jede Gefahr leugnet: „Es gibt keine Feinde“ [ebd.:274]. Es handelt sich hier für die Autorin um einen unangepassten Abwehrmechanismus, der dazu führt, dass der Junge seine Angst erst überwinden wird, wenn er sich mit der Umwelt auseinandersetzt, statt ihr durch den Abwehrmechanismus auszuweichen [ebd.].

Emmi Minor Zaruba schreibt in ihrem Artikel „Die fünfjährige Nora im Kindergarten“ (1937), dass sich die psychoanalytische Pädagogik in früherer Zeit auf die Kindheitsneurose und ihr Entstehen reduzierte. Nun sei sie in der Lage einen Schritt weiter zu gehen und „... die Charakterbildung und -entwicklung in ihren ersten Anfängen studieren und womöglich beeinflussen [sic!] zu können“ [ebd., 1937:253]. Sie schildert im weiteren die Entwicklung eines kleinen Mädchens, das versucht, sich mit verschiedenen Abwehrmechanismen von unlustvollen Ereignissen zu befreien und wie sie als Erzieherin dem Mädchen dabei hilft „... unzweckmäßige Methoden der Konfliktverarbeitung durch zweckmäßige einzutauschen ...“ [ebd.:261]. Sehr deutlich wird die neue

Bedeutung des Ichs für die Pädagogik in Steff Bornsteins-Windholz Beitrag „Mißverständnisse in der psychoanalytischen Pädagogik“ (1937):

„Die psychoanalytisch gebildeten Erzieher verfolgen ein bestimmtes Erziehungsziel: sie wollen dem Kind ein optimal gesundes Ich vermitteln. Ein Ich, das die Forderungen der Triebwünsche, der Außenwelt und des Über-Ichs meistern kann, ein Ich, das in Konfliktfällen nicht mit Fluchtreaktionen und Ausfallerscheinungen antwortet, nicht triebfeindlich und nicht für die Lebensleistungen eingeschränkt wird“ [ebd., 1937:81].

Im weiteren Verlauf des Artikels fordert sie ein Angsttraining⁶⁸, damit das Kind „... den Weg vom Lust- zum Realitätsprinzip gehen lerne. [...] Das Erziehungsziel, Stärkung des Ichs durch Herabsetzung der Angsterlebnisse, führt [...] zum Gegenteil: die verwöhnten Kinder zeigen der Realität gegenüber ein besonders schwaches Ich“ [ebd.:83]. Dem Kind muss etwas zugemutet werden. Sie verdeutlicht dies an dem Beispiel einer Mutter, die in der Küche beschäftigt ist und von ihrer Tochter gestört wird. Die Mutter sagt darauf im Affekt: „Du ärgerst mich, ich bin jetzt deine Mutter nicht“ [ebd.:84]. In der Folge baut das Kind eine Sandburg und erzählt dies später seiner Mutter. Die Auswertung dieser Erzählung macht deutlich, wie sich die neue Perspektive konkretisiert:

„Das Kind hat von der Mutter eine Versagung bekommen [...], ist jetzt von der Mutter verlassen und auf sein eigenes Ich angewiesen. Dieses Ich, das eben noch an der Schürze der Mutter hing, wird stärker, indem es sich selbst die Hilfe geben muß, die es von der Mutter nicht bekommen konnte. Die Kleine identifiziert sich mit der Mutter, ist sich selbst die helfende Mutter und schafft nun in ihrer Welt des Spiels wie die Mutter in ihrer Welt der Arbeit. Damit bewältigt sie gut ihre Aggressionen gegen die Mutter. [...] Und bewältigt zugleich ihr Liebesbedürfnis nach der Mutter: denn sie weiß, mit dem Erfolg ihrer Identifizierung wird die Mutter versöhnt sein“ [ebd.].

4.4.3 Anna Freuds Werk

Sigmund Freud hat in seinem „Abriss der Psychoanalyse“ (1940) das Ich und seine Funktion zusammengefasst.

⁶⁸ Hier scheint sie sich an den Artikel „Versagen und Gewähren in der Erziehung“ (1935) von Alice Balint anzulehnen. Diese fordert ein „Triebtraining“ [ebd.:80], damit das Kind lernt sich anzupassen, eine Fähigkeit, die es in seinem späteren Leben benötigt. Die Erziehungssituationen sind für das Kind ein Übungsfeld für diese später geforderte Leistung. Insofern verstehen beide Autoren pädagogische Situationen als Übungsfelder für die Kinder.

„Es hat die Aufgabe der Selbstbehauptung, erfüllt sie, indem es nach außen die Reize kennenlernt, Erfahrungen über sie aufspeichert (im Gedächtnis), überstarke Reize vermeidet (durch Flucht), mäßigen Reizen begegnet (durch Anpassung) und endlich lernt, die Außenwelt in zweckmäßiger Weise zu seinem Vorteil zu verändern (Aktivität) [...]. Eine Handlung des Ichs ist dann korrekt, wenn sie gleichzeitig den Anforderungen des Es, des Über-Ichs und der Realität genügt, also deren Ansprüche miteinander zu versöhnen weiß [...]. Das Ich strebt nach Lust, will der Unlust ausweichen. Eine erwartete, vorausgesehene Unluststeigerung wird mit dem Angstsignal beantwortet, ihr Anlaß, ob er von außen oder innen droht, heißt eine Gefahr“ [Sigmund Freud, 1983:10].

In dieser Konzeption dient das Ich dem Lustprinzip, indem es Unlust vermeidet. Es ist zu dieser Leistung in der Lage, da es Erfahrungen speichert. Entsteht eine Situation, in der das Ich Unlust antizipiert, so reagiert es mit einem Angstsignal. An dieser, in der Konzeption des Ichs relativ späten Stelle, setzt Anna Freud mit ihrem Werk „Das Ich und die Abwehrmechanismen“ (1936) an und schildert die verschiedenen Abwehrmechanismen, die dem Ich zur Verfügung stehen.

Auslöser von Abwehr ist Angst, beziehungsweise antizipierte Unlust. Die Gründe für Angst führt Anna Freud in ihrem 5. Kapitel auf drei Grundängste zurück: Über-Ich-Angst [ebd., 1987:245f], Realangst [ebd.:247] und Angst vor Triebstärke [ebd.:249]. Mit anderen Worten fürchtet das Ich Scham (Über-Ich), Bestrafung (Realangst) und Kontrollverlust (Angst vor Triebstärke). Die klassische Situation der Psychoanalyse entspricht dabei einer Neurose aus Über-Ich-Angst.

„Das Charakteristische an diesem Vorgang ist, dass das Ich den Trieb, den es bekämpft, selbst gar nicht als gefährlich empfindet [...]. Der Trieb wird dadurch gefährlich, dass seine Befriedigung vom Über-Ich verboten ist und seine Durchsetzung einen sicheren Konflikt zwischen Ich und Über-Ich heraufbeschwört“ [ebd.:245].

Aus der Perspektive des Erwachsenen erscheint das Über-Ich als die Wurzel aller Neurosen, ist das Über-Ich „... der Störenfried, der kein freundliches Übereinkommen zwischen Ich und Trieb zustande kommen läßt“ [ebd.246]. Entsprechend dieser Wahrnehmung des Über-Ichs als Ursache für neurotische Konflikte liegt das Mittel zur Neurosenprophylaxe in der Erziehung von Kindern quasi auf der Hand:

„Wenn die Neurose vom strengen Über-Ich gemacht wird, dann braucht die Erziehung nur alles zu vermeiden, was einer extremen Über-Ich

Bildung dient. Die Erziehungsmittel, die später vom Über-Ich verinnerlicht werden, müssten milde gehalten sein [...] statt eine in Wirklichkeit gar nicht durchzuführende strenge Übermoral vorzuspielen“ [ebd.].

Die Realangst ist mit der Über-Ich-Angst für das Ich weit gehend identisch. „Der Trieb wird ihm dadurch gefährlich, dass seine Befriedigung von den Erzieherpersonen verboten ist“ [ebd.:247]. Da aber letztlich das Über-Ich die verinnerlichte Außenwelt darstellt, deren wesentlicher Teil die ihn umgebenden Erzieherpersonen mit ihren Ge- und Verboten sind, „... scheint es für die Neurosenbildung gleichgültig, vor wem das Ich Angst hat“ [ebd.:248]. Auch hier liegt die Lösung in der Minderung der Erziehungserwartungen und Erziehungsmethoden, also in einer Entschärfung der Konfliktsituation durch eine mildere und triebfreundlichere Umwelt [ebd.].

Die dritte Angstquelle zerstört die Hoffnung auf eine wirkungsvolle Neurosenprophylaxe durch eine mildere Erziehung. Das Ich ist dem Trieb gegenüber grundsätzlich misstrauisch eingestellt, aber „... diese stille Feindseligkeit gegen den Trieb steigert sich zur Angst, wenn das Ich sich von dem Schutz [...] höherer Mächte verlassen fühlt“ [ebd.:249]. Mit anderen Worten, das Ich entwickelt, wenn es durch eine milde Erziehung auf sich selbst zurückgeworfen wird, Angst vor seinen eigenen Trieben, Angst vor „Überwältigung“ und „Vernichtung“ durch das „Es“ [ebd.].

Die Ängste des Ichs verhalten sich wie kommunizierende Röhren. Werden Situationen der Über-Ich-Angst oder Realangst durch eine mildere Umwelt reduziert, steigen die Ängste vor dem eigenen Trieb, beziehungsweise wird das Kind von Triebangst nur dann entlastet, wenn entsprechende Angstanlässe mit der Umwelt und dem späterem Über-Ich in Kauf genommen werden.

Die im vorangegangenen Kapitel vorgestellte Wende in der Trieberziehung erhält hier eine weitere theoretische Begründung. Angst führt im Sinne des Strukturmodells zu Abwehrprozessen, die wiederum Ausgangspunkt für neurotische Entwicklungen sind. Der Schluss, die Angst für das Kind durch eine mildere Erziehung zu minimieren, um hierdurch Neurosen zu verhindern, ist Anna Freuds Ausführungen folgend unzulässig, denn die Angst des Kindes vor dem eigenen Trieb macht es unmöglich, Angst zu verhindern.

Anna Freud macht in einem Gespräch mit Joseph Sandler deutlich, dass auch noch 1936 viele Analytiker davon ausgingen, dass durch eine mildere Erziehung, durch eine Herabsetzung des Über-Ichs, neurotische Entwicklungen verhindert werden können, beziehungsweise ihnen entgegen gewirkt werden kann. Sie führt im Gespräch weiter aus, dass ihr 5. Kapitel sich explizit gegen diese Denkrichtung wenden sollte [vgl. Joseph Sandler, 1989:194].

1965 greift Anna Freud ihr 5. Kapitel erneut auf. In ihrem Buch „Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung“ führt sie, wie in Kapitel 2.3 geschildert aus, dass eine auf Erziehung aufgebaute Neurosenprophylaxe zum Scheitern verurteilt ist, da kindliche Konflikte nicht zu vermeiden sind und Neurosen der Preis sind, den die Menschheit für Kultur zu zahlen hat.

Es ist unklar, ob Anna Freud bereits 1936 die Neurosenprophylaxe als Utopie auffasste. Dafür spricht, dass sie wenige Ausführungen zu den pädagogischen Folgen ihres Buches vorlegte. Deutlich gegen die Vermutung spricht ihr 1956 gehaltener Vortrag „Anwendung psychoanalytischen Wissens auf die Kindererziehung“. Sie schildert hier die Entwicklung der psychoanalytischen Pädagogik, die sich in Phasen entwickelte und aktuell – also 1956 – davon ausgeht, dass psychischen Fehlentwicklungen vorgebeugt werden kann, wenn die Mutter in ihrer Rolle gestärkt wird [ebd.:1870ff]. Dass eine Neurosenprophylaxe eine Utopie darstellt, dass Neurosen der Preis sind, den die Menschheit für die Kulturentwicklung zu zahlen hat [ebd.:2128], davon findet sich in diesem Vortrag nichts. Insofern ist eher davon auszugehen, dass sich die Einsicht, dass eine neurotische Entwicklung durch Erziehung nicht zu verhindern ist, bei Anna Freud zwischen 1956 und 1965 einstellte.

4.4.4 Zum Umgang mit der kindlichen Phantasie

Anna Freud nimmt in „Das Ich und die Abwehrmechanismen“ (1936) nur sehr selten Bezug auf die Pädagogik, ebenso wenig auf die Kinderanalyse. Zu begründen ist dies am ehesten damit, dass das Werk einen Beitrag zur Theoriediskussion darstellen sollte und die psychoanalytische Pädagogik, ebenso wie die Kinderanalyse, in der psychoanalytischen Diskussion kaum Anerkennung

fand [Roland Kaufhold, 2006].⁶⁹ Daher ist anzunehmen, dass Anna Freud die Erwachsenenanalysen als Bezugspunkt wählte, da diese in der psychoanalytischen Diskussion anerkannter war.

Neben dem 5. Kapitel nimmt Anna Freud ein zweites Mal im 6. und 7. Kapitel Bezug auf die Pädagogik. Sie greift die pädagogische Diskussion um den richtigen Umgang mit der kindlichen Phantasie auf [ebd., 1987:271]. Namentlich kann die Kontroverse an Friedrich Fröbel und Maria Montessori fest gemacht werden.

„Sieht Fröbel in ihr das Lebelement des Kindes, an das alle Erziehung sich anpassen muß, so ist sie für Maria Montessori nur ein unerfreuliches und möglichst zu unterdrückendes Erbeil unzivilisierter Vorfahren. Im Kinderhaus wird daher jede Regung der Phantasie unterdrückt und das Kind zur Beachtung der realen Verhältnisse angeleitet“ [Hilde Hecker / Marta Muchow 1927, S. 172].⁷⁰

Die kindliche Phantasie erhält in den Abwehrmechanismen bei der „Verleugnung in der Phantasie“ und in der „Leugnung in Wort und Handlung“ eine herausragende Bedeutung. Das Ich ist in der Lage, unangenehme Teile der Realität zu verleugnen und so Konflikten mit der Umwelt aus dem Weg zu gehen. Der erlebten Bedrohung durch den Vater wird etwa durch den Besitz eines mächtigeren phantasierten Löwen begegnet. Gelingt es dem Ich, über diesen Weg die Konflikte zu bewältigen, muss es den Trieb selbst nicht verdrängen und entgeht so einer möglichen neurotischen Entwicklung:

„Das Ich des Kindes sträubt sich dagegen, ein Stück unliebsamer Wirklichkeit zur Kenntnis zu nehmen. So wendet es sich erst einmal von der Realität ab, verleugnet sie und ersetzt das Unerwünschte bei sich durch die Vorstellung vom umgekehrten Sachverhalt. [...] Wenn die Umwandlung gelingt, wenn das Kind durch die Phantasiebildung für das betreffende Stück der Wirklichkeit unempfindlich gemacht wird, so erspart sich das Ich die Angstentwicklung und alle Triebabwehr und Neurosenbildung“ [ebd.:266].

⁶⁹ „Eine psychoanalytisch orientierte Arbeit mit Kindern insgesamt erschien als eine fragwürdige Angelegenheit, mit der man innerhalb der ‚Zunft‘ schwerlich Ansehen erlangen konnte. Anna Freud als Mitbegründerin der Kinderanalyse bzw. der psychoanalytischen Pädagogik hat ja vermutlich nur deshalb solches Ansehen erlangt, weil sie die Tochter Sigmund Freuds war“ [Roland Kaufhold, 2006].

⁷⁰ Gestoßen bin ich auf dieses Zitat in dem Artikel „Frauen in der Geschichte des Kindergartens: Martha Muchow“ (2006) von Manfred Berger. Ich habe den Originaltext gelesen und geprüft und bin ebenso wie der Autor zu der Überzeugung gelangt, dass die hier zitierte Textstelle den Inhalt am besten trifft.

Aus der Sicht der Neurosenprophylaxe ist die kindliche Phantasie demnach eine erwünschte Fähigkeit, da sie die Neurosenbildung verhindert. Es handelt sich hier jedoch um eine zu einfache Betrachtung. Selbst wenn es sich um eine äußerst tolerante Umwelt handelt, die die kindliche Phantasie als Abwehr akzeptiert, gerät diese Form der Abwehr im Laufe der Entwicklung in einen Widerspruch mit einer anderen Fähigkeit des Ichs: der Fähigkeit, die Realität wahrzunehmen [ebd.:267].

Das kindliche Ich kann, im Gegensatz zum erwachsenen, diesen Widerspruch aushalten. Es ist in der Lage, widersprüchliche Inhalte nebeneinander bestehen zu lassen. Mit fortschreitendem Alter entwickelt sich im Ich die synthetische Funktion. Das Ich ist hierdurch zunehmend weniger fähig, widersprüchliches auszuhalten. Sie müssen miteinander in Einklang gebracht werden, auch wenn es sich nur um eine subjektive Freiheit von Widersprüchen handelt [ebd.:250].

„Die Methode der Verleugnung durch Wort und Handlung unterliegt im zeitlichen Gebrauch denselben Einschränkungen, die ich im vorigen Kapitel für die Verleugnung in der Phantasie geschildert habe. Sie kann nur so lange verwendet werden, als sie neben der Realitätsprüfung bestehen kann, ohne sie zu stören. Unter den Bedingungen der durch Synthese geeinigten erwachsenen Ich-Organisation verschwindet sie und taucht erst dort wieder auf, wo die Beziehung zur Realität schwer gestört und die Realitätsprüfung eingestellt ist“ [ebd.:275].

Anders formuliert stellt es eine psychische Störung dar, wenn sich der Erwachsene für bedeutende Besetzungen dieses Abwehrmechanismus bedient. Durch die entwickelte synthetische Funktion des Ichs ist ihm dies nur möglich, wenn er sich zugleich von der Realität entfernt. Der Durchbruch von erwachsenen Phantasien zum Lustgewinn stellt dabei den Schritt in die Psychose da [ebd.:268].

Für die Pädagogik ergibt sich daraus wieder eine widersprüchliche Situation. Sie muss die kindliche Phantasie in ihrer Wirkung begrüßen und gleichzeitig das Kind auf einen Weg führen, auf dem es sich von diesem Abwehrmechanismus löst. Anna Freuds Schriften sind keine weiteren Konkretisierungen dieser Problematik zu entnehmen. Jedoch findet sich dasselbe Problem in der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. Bei Editha Sterba überwindet ein Kind einen Konflikt mit Hilfe von kindlichen Phantasien [ebd., 1936:268], während Berta Bornstein einen Fall schildert, indem sich ein Kind durch Phantasie jeder Veränderung verweigert [ebd., 1936:274]. Es scheint, dass die Frage nach dem

Nutzen der kindlichen Phantasie aus der Sicht der psychoanalytischen Pädagogik von dessen Wirkung abhängt. Fördert sie die Entwicklung, indem sie hilft, einen Konflikt zu überwinden, so wird sie begrüßt. Wird sie durch das Kind dazu genutzt, sich einer Veränderung zu widersetzen, wird sie problematisiert. Mir scheint dieser Entwicklungsgedanke von zentraler Bedeutung zu sein. Er wird von Anna Freud zum ersten Mal in ihrem Beitrag „Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus“ (1934) [vgl. 4.3.2] aufgegriffen und findet sich auch später, etwa in ihren Kriegskinderheimen [vgl. 4.5.4], wieder.

4.5 Die Objektbeziehung oder die Basis von Erziehung

Während des zweiten Weltkrieges gründete Anna Freud mehrere Kriegskinderheime. Diese bilden die Grundlage für ihr Spätwerk. Auf der einen Seite gründete sie in den Gebäuden ihres früheren Heimes ihre Kinderklinik, zum anderen beschäftigt sie sich in den Heimen mit der Objektbeziehung – ein Thema, das sie auch nach dem Krieg weiter beschäftigen soll.

Im Gegensatz zu den anderen Kapiteln kann ich hier ihre Texte nicht mehr mit der psychoanalytisch-pädagogischen Diskussion vergleichen, da die Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik ihr Erscheinen 1937 einstellte und keinen äquivalenten Nachfolger gefunden hat.

4.5.1 Das Objekt in der psychoanalytischen Theorieentwicklung

Der Begriff Objekt und die Beziehung des Subjektes zu diesem ist eine grundlegende Kategorie der Psychoanalyse, ohne die diese nicht denkbar ist. Es gehörte immer zum Grundkonzept, dass ein Mensch sich libidinös an Objekte bindet.

Auch wenn Objekte in der Psychoanalyse immer eine bedeutende Rolle spielten, wurde der Objektbeziehung – im Sinne einer wechselseitigen Beziehung – kaum Aufmerksamkeit geschenkt. So entwickelte Sigmund Freud hierzu keine differenzierte Theorie:

„Der Ausdruck >Objektbeziehung< findet sich gelegentlich bei Freud (I); es ist also ungenau zu sagen, Freud ignoriere ihn, wie dies geschah, aber

man darf sicher behaupten, dass er nicht zu seinem begrifflichen Apparat gehörte“ [Jean Laplanche / Jean-Bertram Pontalis, 1992:340].

Jean Laplanche und Jean-Bertram Pontalis schreiben, dass erst in den 1930er Jahren die Objektbeziehung in der Psychoanalyse Aufmerksamkeit erhielt [ebd.]. Für Peter Kutter ist die Objektbeziehung maßgeblich durch die Beiträge von Michael Balint, William R.D. Fairbairns, John Bowlby und René A. Spitz geprägt und entwickelt worden [ebd., 1989:30]. Mit Ausnahme von Michael Balint stammen deren Beiträge aus den 1950er Jahren [ebd.].⁷¹ Dass Michael Balint eine besondere Rolle in diesem Prozess gespielt hat, betonen auch Hans-Martin Lohmann und Joachim Pfeiffer. Sie führen aus, dass er es war, der mit dem Konzept der „primären Liebe“ die Aufmerksamkeit auf die frühe Mutter-Kind Beziehung lenkte [ebd., 2006:278].

Folgt man dieser zeitgeschichtlichen Darstellung, in der die Objektbeziehung zwar immer Gegenstand der Psychoanalyse war, inhaltlich aber vor allem in den 1950er Jahren aufgegriffen wurde, so ist Anna Freud hier als Pionierin zu bezeichnen, da sie sich diesem Thema bereits 1940 zuwandte. Anzumerken ist hier, dass Anna Freud für sich in Anspruch nimmt, die Theoriewende zur Objektbeziehung eingeleitet zu haben [ebd., 1987:XI], dass sie aber in heutigen Abhandlungen zur Objektbeziehung nicht erwähnt wird [vgl. Peter Kuttner, 1989; Hans Martin Lohmann/ Joachim Pfeiffer, 2006]. Wesentlich ist, dass das Konzept der Objektbeziehung, ähnlich wie die Ich-Psychologie, eine andere Perspektive auf psychische Probleme bietet und letztlich ist es wohl eine Frage der Perspektive, warum die Objektbeziehung in den ersten Jahren der Psychoanalyse so wenig Beachtung gefunden hat.

Die klassische Psychoanalyse unterschied bei der Klärung der Triebkräfte Quelle, Objekt und Ziel [Jean Laplanche / Jean-Bertram Pontalis, 1992:341]. In ihrer therapeutischen Anwendung ist sie eine Methode, die in einer Retrospektive Vergangenes aufarbeitet. Es waren erwachsene Patienten, die unter vergangenen Erfahrungen litten. Die Frage, welche Objekte das Subjekt wählte und welche Erfahrungen es mit diesem machte, ist daher nur aus der Perspektive des Subjektes von Bedeutung. Wie das Subjekt auf das Objekt wirkt oder welchen

⁷¹ René Spitz kann hier ebenfalls als Ausnahme verstanden werden. Seine grundlegende Studie „Hospitalism“ wurde 1945 veröffentlicht.

psychischen Prozessen das Objekt unterlegen war, spielte hier eine untergeordnete Rolle.

Im Konzept der Objektbeziehung rücken nun diese beiden untergeordneten Fragen ins Zentrum, weil der gegenseitige Interaktionsprozess zum Gegenstand der Betrachtung wird und die Objekte zu Subjekten werden, indem ihre Motive Bedeutung erhalten. In diesem Sinne verschob sich mit der Akzentuierung der Objektbeziehung das Gewicht von den Trieben auf die Beziehungen und ihre Interaktionsprozesse [Peter Kutter, 1989:30].

Interessant ist, dass diese Beschreibung der Theorieentwicklung für die psychoanalytische Pädagogik nur eingeschränkt Gültigkeit hat. So waren beispielsweise die Motive von Eltern – also die Motive der Objekte – immer wieder Thema von Beiträgen zur psychoanalytischen Pädagogik [vgl. Wilhelm Reich, 1926a; Nelly Wolffheim, 1926], die letztlich zu der beschriebenen Empfehlung führten, auf Erziehungsmaßnahmen zu verzichten [vgl. 4.3.]. Auch die Mutter-Kind Beziehung wird vor dem 2. Weltkrieg von psychoanalytischen Pädagogen thematisiert [vgl. Siegfried Bernfeld, 1969c:11ff⁷²; Endre Pető, 1937:244].

Wird der Gegenstand dieser beiden Gruppen, der therapeutischen auf der einen und der pädagogischen auf der anderen Seite, berücksichtigt, erklärt sich dieser Unterschied. Stehen in der Therapie vergangene Erfahrungserfahrungen im Zentrum, so sind es bei der psychoanalytischen Pädagogik aktuelle. Ein Verstehen der Eltern ist hier gleichbedeutend mit der Möglichkeit einer Veränderung.

4.5.2 Anna Freuds Kriegskinderheime

Im August 1940 begann die deutsche Luftwaffe Ziele in England anzugreifen und konzentrierte ihre Angriffe im September vornehmlich auf London [vgl. Christian Zentner, 1985:192ff]. Der zweite Weltkrieg war dabei der erste Krieg, in dem mit Flächenbombardements ganze Stadtteile zerstört wurden [ebd.]. Die Front rückte so bis in die Städte vor.

⁷² Der Beleg bezieht sich auf Siegfried Bernfelds Artikel „Psychologie des Säuglings: Traumen und Versagungen“ (1925).

Im Oktober 1940, etwa einen Monat nach Beginn der Angriffe auf London, empfing Anna Freud von Freunden⁷³ Geldmittel, um die „Not der Kinder zu lindern“ [Anna Freud, 1987:XVII]. Sie eröffnete mit diesem Geld ihr erstes von später drei Kriegskinderheimen in Hampstead, einem Stadtteil von London, das sich um Kinder kümmern sollte, die „... immer noch unevakuiert oder unevakuierbar waren“ [ebd.]. Im April 1941 gründete sie das zweite Haus in London [ebd.:391] und im August 1941 das Landheim *New Barn* in Essex [ebd.:438]. Die Heime, die eine Einheit bildeten [ebd.:428] betreuten zusammen 191 Kinder, von denen mehr als die Hälfte bei ihrer Aufnahme jünger als ein Jahr waren [ebd.:869]. Die in den Kriegskinderheimen gesammelten Erfahrungen bilden die Grundlage für Anna Freuds pädagogische Schriften nach dem zweiten Weltkrieg.

Im Gegensatz zu der üblichen Praxis gründete sie ihre beiden ersten Heime in London, also dort, wo aus militärischer Sicht die größte Gefahr drohte. Hierin wird Anna Freuds Perspektive vielleicht am konkretesten. Wie dieses Kapitel zeigen wird, hielt Anna Freud die Bombardements und Kriegswirren im Vergleich zu einer unterbrochenen Objektbeziehung für deutlich ungefährlicher.

Ab Februar 1941 übernahm der *Foster Parents' Plan for War Children*⁷⁴ die Finanzierung des ersten Heimes und der beiden später gegründeten. Anna Freud musste monatliche Berichte erstellen, hatte aber ansonsten freie Hand. Im Abschlussbericht schreibt sie:

„Wir sind uns bewusst, das kein anderes Kinderheim in England unter ähnlich großzügigen Bedingungen arbeiten und mit gleicher Freiheit entscheiden konnte“ [ebd., 1987:866].

Der Kriegskontext kann in nahezu jedem Bericht nachgelesen werden. Seien es Berichte darüber, wie die Kinder mit den Bombardements umgingen, die

~~sie nach eigenen Angaben~~ allen Kindern in Europa helfen wollte. Bis heute hilft der „Foster Parents' Plan“ Kindern in vielen Ländern, wobei er sich seit 1950 nicht mehr auf Kriegskinder beschränkt [vgl. Foster Parents Plan, 2006].

Schilderung von Problemen, die durch die Rationierungen von Lebensmitteln und Material entstanden oder Einschränkungen des Betriebs durch Kriegsfolgen.

Es stellt sich an dieser Stelle zunächst die Frage, ob durch diesen sehr speziellen Kontext die Erfahrungen von Anna Freud ohne weiteres verallgemeinert werden können. Anna Freud selbst vertritt die Auffassung, dass der Krieg selbst nur „Auslöser“ und „erschwerende Randbedingung“ war [ebd.:XI]. Nicht die Bomben- und Kriegserfahrungen haben eine traumatische Wirkung, sondern die Reaktionen der Umwelt [ebd.:433]⁷⁵ und die durch die Bombenangriffe verursachte Trennung von Mutter und Kind [ebd.:522]. Ich folge hier der Auffassung von Anna Freud und gehe davon aus, dass die weiteren Ausführungen auch dem Leser / der Leserin deutlich machen, dass der Grund für eine Trennung von Mutter und Kind eine untergeordnete Rolle spielt und die Trennung selbst das Entscheidende darstellt.

Anna Freuds pädagogische Praxis scheint sich deutlich von der in den 1940er Jahren üblichen zu unterscheiden. Damit der Leser / die Leserin die weiteren Ausführungen besser einordnen kann, möchte ich an dieser Stelle hervorheben, dass die Heimpraxis in den 1940 Jahren nicht mit der heutigen verglichen werden kann. Menschenrechtsverletzende Erziehungsmethoden waren in den damaligen Heimen keine Seltenheit, sondern konnten häufig beobachtet werden [vgl. Peter Wensierski, 2006].⁷⁶

Anna Freuds pädagogische Praxis unterscheidet sich dabei nicht nur in den gewählten Methoden. Dass sie von Anfang an Mütter und Väter in den Heimaltag einbezieht, ihnen jederzeit Zugang gewährt, einen Elterraum einrichtet und den Eltern ermöglicht, bei ihren Kindern zu schlafen und die Kinder weiterhin zu pflegen, steht deutlich im Widerspruch mit der damaligen Praxis:

„Eltern dieser Schichten sind daran gewöhnt, die Besuchsvorschriften von Krankenhäusern zu befolgen, und hören mit Überraschung und Freude,

⁷⁵ Anna Freud argumentiert, dass das Kind den Krieg nicht real wahrnimmt, sondern im Sinne seiner psychischen Entwicklung. Aus diesem Grund fühlen sich die Kinder zwar durch den Lärm der Bomben gestört, wissen um die Kraft der Bomben, entwickeln jedoch erst durch die bei den Erwachsenen beobachteten Reaktionen Angst vor diesen [ebd.:506ff].

⁷⁶ Das neu erschienene Buch „Schläge im Namen des Herrn“ (2006) von Peter Wensierski zeigt auf erschreckende Weise, was noch in den 1960er Jahren Heimerziehung bedeuten konnte. Zur „Pädagogik“ dieser Einrichtungen gehörten Bestrafungsmaßnahmen, die in der durch Peter Wensierski geschilderten „Scheinhinrichtung als Exempel“ ihren traurigen Höhepunkt finden und die dazu führten, dass ein ehemaliges Heimkindes seine Erfahrungen folgend zusammenfasst: „Ich lebe zum Glück noch, aber zu lieben habe ich nicht mehr gelernt“ [ebd.:187].

daß wir sie jederzeit willkommen heißen. Soweit ihre Arbeit es erlaubt, können sie nach Belieben erscheinen, um ihre Kinder spazierenzuführen, zu baden, ins Bett zu bringen oder gemeinsam mit ihnen zu essen [...]. In der Praxis beschränken sich diese Besuche auf das Wochenende, wo unser Haus bisweilen den Charakter eines Clubs, eines Kaffeehauses oder Restaurants annimmt“ [ebd.:373].

4.5.3 Die Mutter-Kind Beziehung in den Hampstead Nurseries

Anna Freud war sehr daran gelegen, für einen stetigen Eltern-Kind Kontakt zu sorgen. Von Anfang an sind in ihren Berichten immer wieder Hinweise darauf zu finden, wie sehr sie sich bemühte, die Eltern in das Heim zu integrieren und sie zu beteiligen. Diese Haltung von Anna Freud begründet sich durch ihre Position, dass die Eltern in der Erziehung nicht in derselben Qualität von Dritten ersetzt werden können, beziehungsweise ein Ersetzen dieser zu Problemen bei der Rückführung führt, indem das Kind eine doppelten Enttäuschung erleben muss.

Die theoretische Begründung findet sich ausformuliert im November 1942. Der Unterschied zwischen Eltern, Pflegeeltern und Pflegepersonal eines Heims liegt darin, dass der Narzissmus der Erziehungspersonen durch das Kind unterschiedlich stark berührt wird und dieser Narzissmus die Grundlage für eine gelingende Erziehung darstellt. Am nächsten steht die Mutter dem Kind, da sie von diesem am stärksten narzisstisch berührt wird:

„Das Kind beginnt seine Existenz als Teil des mütterlichen Körpers und bleibt für das Gefühl der Mutter durch eine Reihe von Jahren ein Stück ihrer eigenen Person. Der Egoismus der Mutter schließt normalerweise die Person des Kindes mit ein. [...] Dieses Gefühl der primären Einheit zwischen Mutter und Kind mit der daraus erwachsenden Überschätzung der Person des Kindes setzen eine Mutter in den Stand, die Mühe und Arbeit der Kinderpflege auf sich zu nehmen, ohne sich ausgenutzt zu fühlen“ [ebd.:524f].

Der Pflegemutter, die entsprechend der Zuschreibungen einer Mutter am nächsten kommt, fehlen eben diese narzisstisch begründeten Gefühlsbindungen an das Kind [ebd.]. Diese grundsätzliche Haltung gegenüber der leiblichen Mutter ist meiner Auffassung nach der Schlüssel für die weiteren Ausführungen von Anna Freud.

Anna Freud legt weiter dar, dass sich die Beziehung des Kindes zur Mutter in drei Phasen entwickelt. Ausgehend von einer „egoistischen“ und „materialistischen“ Einstellung zur Mutter, entwickelt sich in einer zweiten Phase ein „Gefühlsverhältnis“, das schließlich am Ende des ersten Lebensjahres zu einer „Liebesbeziehung“ wird – der dritten Phase [ebd., 1987:529f]. Diese Liebesbeziehung des Kindes ist wiederum die Voraussetzung für eine Erziehung, die auf Zwangsmittel verzichtet:

„Das Kind kommt als Triebwesen auf die Welt und soll in seinen ersten fünf oder sechs Jahren den weiten Weg bis zu einem annähernd zivilisierten Mitglied der menschlichen Gesellschaft zurücklegen. Eine solche Umwandlung kann nur auf Kosten einer weitgehenden Einschränkung des kindlichen Trieblebens geschehen. [...] Die meisten Eltern benützen bei der Durchführung dieser ersten Trieberziehung nicht irgendwelche Zwangsmittel, sondern rechnen auf die Abhängigkeit und ausschließliche Bindung des Kindes an ihre Person“ [ebd.:537].

Das Fehlen dieser Liebesbeziehung führt nach Anna Freud dazu, dass Erziehung mit unbefriedigenden Mitteln, vor allem Drohungen, Drill und Bestechung, arbeiten muss:

„Im Austausch für Liebe der Eltern ist es bereit, diesen Preis zu bezahlen. Wo solche Liebe nicht vorhanden ist, muß Erziehung sich mit Drohung, Drill oder Bestechung behelfen – Mittel, die allesamt in ihrer Resultaten unbefriedigend sind“ [ebd.:486].

Wird dieser Sicht gefolgt, so wird verständlich, wieso Anna Freud insbesondere die Frage beschäftigte, wie eine durch den Krieg verursachte Trennung zwischen Mutter und Kind so organisiert werden kann, dass diese einen möglichst geringen Schaden für die Mutter-Kind Beziehung bedeutet. Eine Störung der Mutter-Kind Beziehung führt auf der einen Seite dazu, dass sich die narzisstische Bindung der Mutter an das Kind löst, wodurch die Bereitschaft zur Aufopferung sinkt, und auf der anderen Seite wird es notwendig, in der Erziehung auf unbefriedigende Erziehungsmittel auszuweichen, da das Kind keinen Grund mehr hat, auf seine infantilen Triebwünsche zu verzichten.

In den Berichten zeigt sich ein deutlicher Wandel. Waren ihre ersten Berichte noch hoffnungsfroh, dass die Beziehung aufrechterhalten werden kann, so zeigte

sich Weihnachten 1941, dass eine Entfremdungsproblematik nicht zu verhindern ist.

„Für die Mütter ist es natürlich bitter zu erleben, daß ihre kleinen Kinder schon nach einem halben Jahr der Trennung ihre Zuneigung und Abhängigkeit von ihnen abziehen, daß sie die Anstalt ihr Zuhause nennen und sich bei den eigenen Eltern wie Fremdlinge oder Gäste benehmen. Wir geben uns alle Mühe, um diesem Gang der Dinge entgegenzuwirken, indem wir den elterlichen Besuchen keinerlei Beschränkungen auferlegen. Trotzdem ist an der Tatsache nicht zu rütteln, daß sich Kinder dieses Alters nur an einem einzigen Ort wirklich zu Hause fühlen können“ [ebd.:493].

Nach Anna Freuds Beobachtungen gilt dies umso mehr, je jünger die Kinder sind. Die älteren Kinder vergessen zwar die Eltern nicht, jedoch entfremdeten sie sich auf eine nicht weniger problematische Weise. Sie beginnen die Eltern zu idealisieren und entwickeln ein Elternbild, dem die Eltern nicht gerecht werden können, und in dessen Folge es zu herben Enttäuschungen kommt [ebd.:494f].

Anna Freud musste feststellen, dass obwohl sie mit ihren Heimen in London blieb, den Eltern keine Besuchsbeschränkungen auferlegte und bemüht war Besuche der Eltern zu fördern, sich die Objektbeziehung insbesondere bei kleinen Kinder nicht aufrechterhalten ließ [ebd.:569]. Wird nun ihrer Theorie gefolgt, dass eine Objektbeziehung die Voraussetzung für eine Erziehung durch Liebe ist, so müssen sich Erziehungsschwierigkeiten zeigen, wenn ein Heim auf Zwangsmittel verzichtet. Sie verlieren ihr Objekt, dem zuliebe sie auf ihre Lustbefriedigung verzichten, die Motivation für Triebverzicht verschwindet entsprechend und alte Verhaltensweisen kommen wieder zum Vorschein. Interessanterweise schildert Anna Freud im März 1942 genau diesen Prozess und entsprechende Retardationen und Regressionen bei den Kindern [ebd.:569].

Anna Freud ringt 1941/1942 mit den sich daraus ergebenden Problemlagen. Wenn das Heim auf die persönliche Bindung zwischen einem Kind und einer Mitarbeiterin aufbaut, schafft es, da das Ende dieser Beziehung abzusehen ist, die Voraussetzung für eine erneute Trennungserfahrung [ebd.:483]. Es kann für eine gelingende Entwicklung jedoch nicht auf diese frühe Beziehung verzichtet werden und Heime, die versuchen, diese durch positive Elemente der Heimorganisation zu ersetzen, laufen ins Leere [ebd.]. Daher muss ein Heim

Objektbeziehungen anbieten, auch wenn dies eine erneute Trennungserfahrung bedeuten wird:

„Im Krieg muß man eben auf manches verzichten.' Das kann nur heißen, daß Elternliebe [...] Luxus ist. [...] Dieselbe Bemerkung habe ich im Ersten Weltkrieg gehört, damals bezogen auf materielle Dinge wie Zucker, Frischobst und Butter [...]. Heute haben wir gelernt, daß sie wichtige Aufbaustoffe enthalten, und geben uns alle Mühe, um die Kinder mit Zucker und Vitaminen zu versorgen; jedermann fürchtet die entsprechenden Mangelerscheinungen. In späterer Zeit, wenn das Wissen über die psychischen Bedürfnisse des Kindes weiter verbreitet ist, werden wir den gleichen Respekt vor den seelischen Mangelerscheinungen haben, die entstehen, wenn ein Kind in den ersten Jahren so wichtige Elemente wie die Mutterbeziehung entbehren muß“ [ebd.:484].

In Folge dieser Auseinandersetzung organisierte sie ihre Heime im März 1942 um und führte *Familiengruppen* ein, in denen vier bis sechs Kinder von einer Erzieherin gepflegt wurden. Dies bedeutete jedoch nicht, dass sich der Stellenwert der Eltern in ihren Heimen veränderte. Sie war auch weiterhin bemüht die Eltern in die Heimorganisation einzubeziehen, und dies obwohl der Krieg dies nur unter sehr großen Mühen zuließ. So wurden trotz Rationierung von Benzin und Lebensmitteln stetig Besuche der Eltern im Landheim in Essex organisiert und mit so viel Mühe gestaltet, dass die Eltern dies als einen „Tag im Grünen“ erlebten [ebd.:792].

Anna Freud hatte immer im Blick, dass die Kinder nach dem Krieg wieder zu ihren Eltern zurückkehren sollten. Dies galt für sie nicht nur für Familien, die sich darum von sich aus bemühten, sondern als generelle Zielsetzung. Und so hat sich das Heim – namentlich ein Sozialarbeiter - darum bemüht, den Kontakt zu den Eltern wieder aufzubauen, wenn dieser unterbrochen war [ebd.: 791] und die Familien dahingehend zu unterstützen, dass diese ihre eigenen Kinder wieder aufnehmen konnten [vgl. ebd.: 792; 847; 854]. Letztlich ist es ihr gelungen, von 191 Kindern 175 wieder in ihre Familien zurückzuführen [ebd.:841ff].

4.5.4 Erziehungsfragmente aus Hampstead

Anna Freud hat an keiner Stelle in ihren Schriften ein umfassendes pädagogisches Konzept veröffentlicht. Sie beschäftigt sich immer wieder mit einzelnen Fragen der Erziehung, ohne jedoch die einzelnen Teile miteinander zu

verbinden oder dem Leser / der Leserin, mit Ausnahme der geschichtlichen Darstellung der psychoanalytischen Pädagogik [vgl. 2.3], eine Hilfestellung zu geben, wie diese zu verbinden sind. Fünf Berichte aus den Kriegskinderheimen sind am ehesten geeignet diese Lücke zu füllen.

In den letzten Kriegsmonaten bemüht sich Anna Freud in ihren Berichten, die in ihrem Heim angewandten Erziehungsmethoden und Erziehungsprinzipien darzustellen. Auf zwei Aspekte geht sie in diesen nicht mehr ein. Zum einen dass sie die Eltern in ihre Heimpraxis einbezog, immer wieder Besuchskontakte organisierte und diese möglichst angenehm gestaltete, zum anderen dass sie ihre Heime später in Familiengruppen organisierte, um den Kindern eine Objektbeziehung anzubieten. Meine Schilderungen hierzu in Kapitel 4.5.2 und 4.5.3 sollen an dieser Stelle genügen, so dass ich diese beiden Aspekte an dieser Stelle nicht noch einmal aufgreife sondern bei den Schilderungen von Anna Freud zu ihrer Heimpraxis bleibe.

Den Auftakt der Schilderungen macht der 49. Bericht im Februar 1945. Sie erläutert in diesem die grundsätzliche Erziehungshaltung der Hampstead Nurseries. Im 50. Bericht (März 1945) stellt sie dar, wie sich diese Haltung in der Reinlichkeitserziehung äußert, und die Berichte 53 bis 55 (Mai-Juli 1945) beschäftigen sich mit der Esserziehung.

Anna Freud schließt am Anfang ihrer Ausführungen über die Erziehung in Hampstead an ihren Vortrag „Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus“ (1934) an, indem sie von zwei grundsätzlichen Erziehungsmethoden spricht, der traditionellen und der modernen⁷⁷, und wie in ihrem alten Vortrag führt sie aus, dass beide Erziehungsformen für das Kind problematisch sind.

Die „traditionelle Erziehung“ sanktioniert mit „repressiven Mitteln“ [ebd.:812] jeden Ausdruck des kindlichen Trieblebens und erwartet, dass das Kind auch den Wunsch selbst verdrängt.

„In ihrer Wahl der Erziehungsmittel bevorzugen solche Erzieher Methoden, die schnell, direkt und dauerhaft wirken, wie z.B. materielle Belohnung,

⁷⁷ In ihrem 1934 veröffentlichten Vortrag spricht sie von einer Erziehung im Sinne von Jean-Jacques Rousseau und einer Haltung, in der der Erzieher mit aller Kraft „gegen die Natur“ arbeitet [ebd.:183].

Liebesentzug, Drohung und Strafe. Es wird als pädagogischer Erfolg betrachtet, wenn Kinder eine verbotene Handlung, für die sie einmal bestraft worden sind, nicht wiederholen und wenn sie sich ihren primitiven Wünschen so weit entfremden, dass sie deren bloße Existenz aus ihrer inneren Wahrnehmung verbannen“ [ebd.:813].

Es scheint, als wenn diese Erziehung dazu führt, dass das Kind seine Triebimpulse meistert, „... in Wirklichkeit aber ist es gelähmt und nur ungenügend imstande, seine Triebe vernünftig zu steuern“ [ebd.]. Es verarmt und wird zu einer verkümmerten Persönlichkeit, da es seine Triebe durch die Verdrängung nicht mehr transformieren kann und es ihm dadurch unmöglich wird, sie im späteren Leben zu nutzen [ebd.]. Sie bleiben verdrängt, die Persönlichkeit fixiert und starr [ebd.].

Die „moderne“ Erziehung weiß um die Folgen einer Verdrängung und gesteht daher dem Kind volle Ausdrucksfreiheit zu [ebd.:814]. „Ihr Respekt vor dem kindlichen Triebleben ist ebenso groß wie ihre Angst vor den Folgen eines gewaltsamen Eingreifens“ [ebd.]. Das Kind steht bei dieser Erziehungshaltung vor zwei Problemen. Findet es wirklich Befriedigung, so hat das Kind keinen Anreiz, sich weiter zu entwickeln, beziehungsweise springt auf diese Stufe zurück, wenn es auf Frustrationen trifft [ebd.]. Auf der anderen Seite reagiert auch die triebfreundlichste Umwelt auf das kindliche Verhalten mit Unwillen und auch Triebansprüche selbst sind sehr widersprüchlich. Wird das Kind mit seinem für es übermächtigen Triebleben allein gelassen, entwickelt es letztlich Angst vor dem eigenen Triebleben, in dessen Folge es kein psychisches Gleichgewicht entwickeln kann [ebd.:815]. Es zeigen sich hier deutliche Bezüge zu den Kapitel 4.3 und 4.4.

Anna Freud hat zwar bereits früher erläutert, dass die richtige Erziehung zwischen diesen beiden Position liegen muss – „Das zur Gesundheit Verhelfende liegt hier in der Mitte“ [ebd.:184]⁷⁸ - jedoch darauf verzichtet zu erläutern, wie diese Erziehung aussehen kann. Im Februar 1945 konkretisiert sie diese Leitlinie um eine grundsätzliche Richtung der Erziehung:

„Unser Ziel ist, die Kinder zu einer Triebbeherrschung hinzuführen, die nicht auf Verdrängung beruht (soweit Verdrängung in der menschlichen

⁷⁸ Dieses Zitat stammt aus dem Vortrag „Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus“ (1934)

Entwicklung überhaupt zu vermeiden ist), sondern auf einer sehr allmählichen Transformation und Umleitung der infantilen Triebimpulse“ [ebd.:816].

Eine neue Komponente in ihren Ausführungen ist der Hinweis auf die Geschwindigkeit. Erziehung muss grundsätzlich eine langsame Entwicklung anstreben und jede Erziehungsmethode, die schnelle Erfolge verspricht, soll vermieden werden. Erziehungsmethoden die ein schnelles Ergebnis versprechen sind häufig mit einem „Gefühlsaufruhr“ verbunden, in dessen Folge es zu Reaktionsbildungen kommt [ebd.].

„Ebenso wie es in der körperlichen Entwicklung keine diskontinuierlichen Sprünge gibt, so sollte es auch keine schlagartigen Wandlungen von ‚Schlimmheit‘ zu ‚Bravheit‘ [...] geben“ [ebd.].

Es lässt sich in ihren Ausführungen noch ein zweiter Gedanke finden, der zwar von psychoanalytischen Pädagogen, wie in 4.4.2 gezeigt, bereits formuliert wurde, von Anna Freud bis zu den Berichten aber so nicht aufgegriffen wurde. Den Kindern muss ihrer Ansicht nach etwas zugemutet werden, sie müssen Gefahren eingehen und können auch im Scheitern lernen ihre Triebe zu beherrschen [ebd.].

Bis zu dieser Stelle bleiben ihre Ausführungen wie bisher sehr unkonkret und deuten nur grobe Linien an. Konkreter wird sie in der Erziehung des Kindes im Umgang mit seinen oralen Bedürfnissen – im Weiteren als *Eserziehung* bezeichnet. Für die Psychoanalyse ist die erste Stufe der Triebentwicklung die orale. Als erste besitzt sie eine besondere Position.

“Es ist mittlerweile allgemein bekannt, daß das Gelingen oder Scheitern einer befriedigenden Ernährung im ersten Lebensjahr weitreichende Konsequenzen hat, nicht nur für die spätere Einstellung des Kindes zur Nahrung und für seine körperliche Gesundheit, sondern auch für den gesamten Verlauf seiner Trieb- und Gefühlsentwicklung” [ebd.:849].

Erschütterungen dieses ersten Bedürfnisses machen das Kind misstrauisch und unsicher gegenüber jeder Triebbefriedigung überhaupt [ebd.].

Im Vergleich zu späteren Triebbedürfnissen unterscheidet sich die Erziehung in der oralen Phase darin, dass das Kind das Bedürfnis selbst nicht umdeuten, sondern nur seine Ausdruckformen modifiziert soll [ebd.:856]. Es ist ein

erwünschtes Verhalten, dass das Kind den oralen Bedürfnissen nachgeht und mit Genuss isst. Würde es sich von diesem Bedürfnis entfremden, so wäre das Essen eine Pflicht, Essstörungen wären vorgezeichnet [ebd.:875ff].

Die Konflikte ums Essen manifestieren sich vornehmlich an der Frage nach der richtigen Zusammensetzung des Essens, Gier und Ungeduld des Kindes, der richtigen Menge der Nahrung und den Tischmanieren. Interessant ist, dass Anna Freud die Auffassung vertritt, dass keine dieser Fragen erzieherischen Mitteln zugänglich ist. Sie werden allein durch die Entwicklung des Kindes gelöst, zumindest wenn eine Reaktionsbildung vermieden werden soll [ebd.]. Ein ungeduldiges und gieriges Verhalten ist für ein Kleinkind normal, ebenso wie es einem Kleinkind unmöglich ist, still am Tisch zu sitzen. Die Entwicklung des Kindes führt dazu, dass es Geduld erlernt und eine motorische Ruhe entwickelt, die ihm ein Stillsitzen ermöglicht. Ebenso ist nicht zu erwarten, dass ein Kind, das nicht durch erzieherisches Eingreifen von seinen Bedürfnissen entfremdet wurde, verhungert oder sich dauerhaft überisst. Ganz im Gegenteil wird es von allein die richtige Menge finden und sich auch neuen Geschmacksrichtungen öffnen – auch wenn es durch seine konservative Grundhaltung länger an einem Geschmack festhält [ebd.].

Es gibt Anna Freud folgend keinen Anlass um mit dem Kind in Konflikt zu geraten. Dort, wo Verhalten verändert werden soll, kann dies nicht durch erzieherische Mittel geschehen, sondern durch geduldiges Hoffen auf die kindliche Entwicklung. Das erzieherische Verhalten in der Esserziehung besteht demnach vor allem in Zurückhaltung. Anna Freud schließt hierin deutlich an ihre Ausführungen in „Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus“ (1934) an. Bereits damals vertrat sie die Auffassung, dass der Pädagoge / die Pädagogin auf die kindliche Entwicklung hoffen solle.

Zur pädagogischen Praxis schreibt Anna Freud, dass das Frühstück wie ein Büffet organisiert war, an dem sich die Kinder selbständig bedienen konnten. Ihnen wurden keine Vorschriften gemacht, was sie zu essen hatten, ebenso, wie ihr Essverhalten nicht kommentiert wurde. Beim Mittag und beim Tee wurden sie durch die Mitarbeiterinnen bedient, wobei sie ablehnen durften. Waren sie älter, konnten sie sich selbständig auffüllen. Auch wenn die Kinder den Hauptgang verschmähten, erhielten sie ohne Kommentar selbstverständlich den Nachtisch,

wobei sie auch zwischen Nachtisch und Hauptgang wechseln durften, ohne die übliche Reihenfolge einzuhalten. Selbstverständlich konnten die Kinder eine zweite Portion verlangen [ebd.:860f].⁷⁹

Im Gegensatz zur Erziehung hinsichtlich oraler Bedürfnissen muss bei analen Bedürfnissen aktiv interveniert werden, um das Kind mit seinen analen Bedürfnissen zu verfeinden und ihm dabei zu helfen, sich von diesen zu entfremden, sie auf eine andere Stufe zu transformieren.

Der Beginn der Reinlichkeitserziehung wird an der Entwicklung des Kindes festgemacht.⁸⁰ Bevor in den Hampstead Nurseries mit der Reinlichkeitserziehung begonnen wurde, mussten drei Kriterien erfüllt sein. 1. das Kind sollte physisch sitzen können, 2. intellektuell in der Lage sein, die Verknüpfung zwischen Anforderung und Bedürfnis herzustellen und 3. eine stabile Gefühlsbedienung an einen Erwachsenen haben [ebd.:822].

Diese Beziehung ist die einzige Basis erfolgreicher Erziehung, wenn drastische Mittel verworfen und materielle Belohnung und Bestrafung abgelehnt werden. Das Verlangen des Kindes, dem Erwachsenen zu gefallen und Kritik zu vermeiden [...] sind die Waffen in diesem Kampf gegen mächtige Triebregungen“ [ebd.].

Die Reinlichkeitserziehung selbst vollzieht sich in zwei Schritten. In einem ersten Schritt werden kleinere Erfolge gelobt und bei Missgeschicken das Missfallen des Erwachsenen zum Ausdruck gebracht.

„In der ersten Phase spielt sich dieser Konflikt zwischen Kind und Erwachsenem ab. Das Kind ist noch mit seinen Triebwünschen einig, verteidigt sie gegen äußere Eingriffe und beantwortet Versagung mit Opposition“ [ebd.:823].

⁷⁹ In „Wegbereiter der Kinderanalyse“ (2000) von Christiane Ludwig-Körner finden sich noch einige weitere Beschreibungen der damaligen Praxis in den Nurseries aus der Sicht von ehemaligem Mitarbeiterinnen. Es wird hier deutlich, dass Anna Freud mit dieser Praxis, in der sich die Kinder auch dreckig machen durften und mit den Händen essen durften, der damaligen deutlich widersprach [vgl. ebd.:81f].

⁸⁰ Anna Freuds Position scheint sich dabei sehr von der in England üblichen Praxis zu unterscheiden. Sie führt aus, dass es drei Anlässe gibt, die in der normalen Erziehung dafür sorgen, dass mit der Reinlichkeitserziehung begonnen wird. 1. Reaktionsbildungen der Mutter, in dessen Folge diese die analen Strebungen ihres Kindes nicht Erträgt [ebd.:821]. 2. Die Mutter deutet das Verhalten als Widerstand gegen ihren Willen und ist nun bemüht diesen – mit drastischen Mitteln – zu brechen [ebd.]. 3. Die Mutter fürchtet Kritik von der Außenwelt [ebd.]. Allen drei Antrieben ist gemein, dass sie nicht vom Kind ausgehen.

Die Kooperationsbereitschaft des Kindes ist eng an die Intensität der Gefühlsbindung zum Erwachsenen gebunden, was erklärt, wieso eben das Vorhandensein dieser eine Voraussetzung dafür darstellt, mit der Reinlichkeitserziehung beginnen zu können. Es fällt dabei den Kindern leichter, auf ihre Triebansprüche zu verzichten, wenn sie aktiv beteiligt werden – etwa durch das Ziehen der Klosettschnur [ebd.: 824].

Aus Identifikation mit dem Erwachsenen entwickelt das Kind einen Ekel vor seinen Exkrementen. Das Kind fängt an, Erwachsene und Kinder zu kritisieren, reagiert auf Missgeschicke mit Betroffenheit und ist um allgemeine Reinlichkeit bemüht [ebd.]. „Alles dies beweist, dass das Kind eine Stufe erreicht hat, auf der es den Kampf gegen seine eigenen Triebwünsche aufnimmt“ [ebd.] und der Konflikt ist von einem äußeren zu einem inneren geworden. Aus diesem Grund muss der Erzieher / die Erzieherin seine / ihre Einstellung ändern:

„Wenn sie fortfährt, das Kind für seine, jetzt unfreiwilligen, Rückfälle zu tadeln, fühlt sich das Kind unfreundlich behandelt und in seinem Kämpfen alleingelassen. Ein solches Gefühl wird seine Bemühungen nicht unterstützen, sondern lähmen“ [ebd.:827].

Das Scheitern des Kindes sollte nicht als „mangelnder Wille“ [ebd.] ausgelegt werden. Eine solche Interpretation fordert strengere Erziehungsmittel. Statt dessen soll der Erzieher / die Erzieherin sich darauf beschränken, das Kind zu ermutigen, und den Stolz über Erfolge und die Trauer über Niederlagen mit ihm teilen [ebd.].

Gleichzeitig muss dem Kind Gelegenheit gegeben werden seine Triebe durch Sublimation statt durch Reaktionsbildung kontrollieren zu können. Das Spiel mit Sand und Wasser und das freie Gewähren in Wort und Spiel ermöglichen dem Kind, seinen Wünschen auf einem höherem Niveau nachzugehen [ebd.]. Die Bindung der Reinlichkeit an die Gefühlsbeziehung zu einem Erwachsenen führt in der Folge auch dazu, dass affektive Belastungen noch längere Zeit durch Einnässen und Einkoten zum Ausdruck kommen. Der Logik folgend sollte dies nicht als Zeichen von Ungehorsam oder Unwillen verstanden werden, sondern als Ausdruck psychischer Belastung.

Werden diese Ausführungen mit dem eingeforderten Mittelmaß in Verbindung gesetzt, so zeigt sich, dass es sich nicht um ein Absolutes sondern um ein summarisches Mittelmaß handelt. Es geht weniger darum sich dauerhaft zwischen den Polen zu positionieren, sondern darum zum richtigen Zeitpunkt auf der notwendigen Seite zu sein. Lediglich in der Summe hält der Erzieher / die Erzieherin das Mittelmaß ein, in der konkreten Situation bedient er / sie eine der beiden Eckpunkte des Spannungsverhältnisses.

4.6 Pädagogische Beiträge aus Anna Freuds Spätwerk

Bevor ich die Neurosenprophylaxe in meinem Fazit wieder aufgreife, möchte ich an dieser Stelle, um Anna Freud vollständig wiederzugeben, noch drei Themen ansprechen, die Anna Freud in ihrem Spätwerk aufgreift. Sie äußert sich zu den Vor- und Nachteilen einer Heimerziehung, zur Frage, wann ein Kind in den Kindergarten gehen soll und wie Sorgerechtsentscheidungen durchzuführen sind.

4.6.1 Heimerziehung und Kindergarten

Die Erkenntnis, dass Objekte für die Entwicklung von Kindern von so herausragender Bedeutung sind und die Erfahrung, dass sich Kleinkinder schlecht in einer Gruppe erziehen lassen, legen es nah eine Heimerziehung zu problematisieren. Anna Freud stellt sich zusammen mit Dorothe Burlingham dieser Frage in „Anstaltskinder“ (1944).⁸¹ Sie untersuchen hierin die Vor- und Nachteile einer Heimerziehung und kommen zu dem Schluss, dass Heime nicht nur nachteilige Entwicklungsbedingungen haben, sondern ebenso fördernde.

Überall dort, wo eine Entwicklung nicht affektiv begründet ist – etwa Entwicklung der Motilität [ebd.:883] – weist ein Heim durch die kindgerechtere Ausstattung und die Professionalität des Personals bessere Entwicklungsbedingungen auf als sie eine Familie bieten kann. Bei Entwicklungsaufgaben, die affektiv begründet sind, etwa Reinlichkeitserziehung [ebd.:889] oder Spracherwerb [ebd.:885], hat ein Heim unterdessen große Schwierigkeiten die kindliche Entwicklung zu fördern.

⁸¹ Der deutsche Titel, der dem Beitrag 1950 gegeben wurde, ist hinsichtlich seines Inhalts aussagekräftiger. Er lautete: „Anstaltskinder: Argumente für und gegen die Anstaltserziehung von Kleinkindern“ und wurde 1950 in der Imago veröffentlicht. Der Beitrag ist das Ergebnis der Auseinandersetzungen in den Monatsberichten der Kriegskinderheime aus den Monaten Mai – Oktober 1943 [vgl. Anna Freud, 1987:683].

Insgesamt haben Heime im Vergleich mit einer Familie jedoch schlechtere Entwicklungsbedingungen, vor allem in der Charakter- und Persönlichkeitsentwicklung, da sie kaum Objekte anbieten können [ebd.:1001].

Anna Freud und Dorothy Burlingham benennen leider nicht die empirische Grundlage ihres Buches. So kann nicht festgestellt werden, ob sich dieses Ergebnis allgemein auf Heime bezieht oder sich auf Heime begrenzt, die nicht wie Anna Freuds Nurseries die Organisation auf Familiengruppen umstellten. Anna Freud äußert sich auch in späteren Werken nicht zu der Frage, ob eine Heimerziehung aufgrund der ihr inhärenten Faktoren als gescheitert anzusehen ist. Es ist aber anzunehmen, dass Anna Freud eine Heimerziehung für die schlechteste aller möglichen Unterbringungsformen hält. In „Heim oder Pflegefamilie“ (1967) äußert sie sich zwar nicht explizit gegen ein Heim, stellt aber fest, dass die besten Entwicklungsbedingungen für ein Kind in einer Familie zu finden sind [ebd.:2579]. Pflegefamilien lassen sich im Gegensatz zu einem Heim leichter durch flankierende Maßnahmen dahingehend aufwerten, dass sie die ihnen eigenen Mängel überwinden können [ebd.:2586]. In „Jenseits des Kindeswohls“ (1972), das auch die Frage von möglichen Unterbringungsformen jenseits der Ursprungsfamilie diskutiert, erwähnen sie und ihre beiden Mitautoren das Heim noch nicht einmal. Sie stellt ausschließlich auf allein sorgeberechtigte Eltern, Adoptionen und Pflegefamilien ab [vgl. 4.6.2].

Auch wenn Heime schlechtere Entwicklungsbedingungen bieten, so lassen sich die Vorteile die eine Heimerziehung bietet für die Entwicklung des Kindes in anderen Institutionen nutzen. So stellt sie zum Kindergarten in „Kindergartenerziehung: Nutzen und Gefahren“ (1949) fest:

„Kindergärten hatten eine positive Wirkung, wo der Fortschritt des Kindes nicht so sehr von Gefühlsbeziehungen, sondern von unpersönlichen Faktoren wie Raum oder geeigneten Material abhängt“ [ebd.:1526].

Wird im Kindergarten zudem die Erziehungsleistung der Familie nicht wiederholt, sondern entsprechend um Erfahrungen ergänzt, die das Kind noch nicht machte, kann das Kind deutliche Entwicklungsvorteile aus dem Besuch eines Kindergarten ziehen [ebd.:1529].

Die Erziehungsleistungen eines Kindergartens seien jedoch aufgrund der fehlenden Objektbeziehung deutlich eingeschränkt. Die Reinlichkeitserziehung, den Spracherwerb und das Sozialverhalten kann der Kindergarten ihrer Meinung nach kaum fördern [ebd.:1526]. Hier handelt es sich um Entwicklungsschritte, die mit dem Übergang von der Selbst- zur Objektliebe zusammenhängen und die sich an der Mutter vollziehen [ebd.:1527]. Da dieser Übergang die Voraussetzung für mannigfaltige Erziehungsziele darstellt, sollte ein Kind den Kindergarten erst besuchen, wenn es eine sichere Bindung an die Mutter hat, damit der Kindergarten auf dieser Entwicklung aufbauen kann [ebd.:1528].

Auch in späteren Beiträgen wiederholt Anna Freud diese Position, und die Objektbeziehung beziehungsweise Objektliebe stellt den Dreh- und Angelpunkt dar. Im 1960 gehaltenen Vortrag „Der Eintritt in den Kindergarten. Psychologische Voraussetzungen“ nennt sie drei wesentliche Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, damit ein Kind den Kindergarten besuchen kann:

1. die Fähigkeit zur zeitweiligen Trennung von der Mutter; 2. angemessenes Benehmen im Kindergarten; 3. die Fähigkeit, am Gruppenleben teilzunehmen und Freude daran zu finden.“ [ebd.:1914].

Während das zweite und dritte Kriterium verhältnismäßig unbestimmt bleiben, widmet sich Anna Freud dem ersten ausführlich. Sie greift die in „Kriegskinder“ (1942)⁸² geschilderte Entwicklung der Mutter-Kind Beziehung [ebd.:529f]⁸³ wieder auf und schlussfolgert „...dass der Eintritt in eine Kindergartengruppe nur für solche Kinder von Gewinn sein wird, die die letzte der genannten Stufen erreicht haben“ [ebd.:1918]. Damit wendet sich Anna Freud gegen den Besuch eines Kindergartens vor dem dritten Lebensjahr, da erst hier diese Stufe erreicht wird [ebd.]. Auch in „Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung“ (1965) wiederholt sie diese Schlussfolgerung [ebd.:2208ff].⁸⁴

⁸² Der 12. Bericht aus den Kriegskinderheimen wurde später als eigenständiger Artikel unter dem Titel „Kriegskinder“ veröffentlicht [vgl. Anna Freud, 1987:496].

⁸³ Anna Freud schildert, dass das Kind zunächst eine reine egoistische und materialistische Beziehung zur Mutter hat [ebd.:, 1987:529]. Später entwickelt sich in einer zweiten Phase ein Gefühlsverhältnis [ebd.:530] das schließlich in einer dritten Phase zu einer Liebesbeziehung wird [ebd.:531]. Vergleiche hierzu auch 4.5.2.

⁸⁴ Anna Freud versucht in ihrem Werk „Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung“ eine psychoanalytische Entwicklungspsychologie zu entwerfen. Dabei spricht sie von verschiedenen Entwicklungslinien, auf denen kindliche Entwicklung stattfindet. Als Kriterien für den Eintritt in den Kindergarten spricht sie hier – neben der sicheren Objektbeziehung – von einer vorhandenen körperlichen Selbstständigkeit, der Fähigkeit Freundschaften eingehen zu können, einem Spielverhalten, dass sich bereits von der Autoerotik entfernt hat und der Fähigkeit die eigenen Triebregungen kontrollieren zu können [Anna Freud, 1987:2210f].

Mit diesen Ausführungen steht Anna Freud deutlich im Widerspruch zu der heutigen Praxis, in der ein Ausbau von Krippenplätzen von verschiedenen Seiten gefordert wird. Es muss einer anderen Arbeit überlassen bleiben der Frage nachzugehen, wie sich in diese Forderung das Ergebnis von Anna Freud einfügt. Zu vermuten ist, dass Anna Freuds Position zu einem großen Teil historisch überholt ist und aufgrund einer Kindergartenpraxis entstanden ist, die sich deutlich von der heutigen unterscheidet. Einen kritischen Ansatzpunkt bietet Anna Freud insofern, als sie ausschließlich die Bedürfnisse des Kindes in den Vordergrund stellt. So wäre zu Fragen, ob die heutige Pädagogik mit der Krippenbetreuung ein suboptimales Modell vertritt, das für die kindliche Entwicklung nicht die selbe Qualität aufweist, wie eine Betreuung in der Familie. Es bleibt jedoch an dieser Stelle festzustellen, dass Anna Freuds Schriften für eine kritische Würdigung der Krippenbetreuung nur als Anregung dienen kann, da ihre Ausführungen für eine umfassende Auseinandersetzung zu kurz sind.

4.6.2 Sorgerechtsentscheidungen

Wie bei den Empfehlungen zum Kindergarten stellt Anna Freud zusammen mit Joseph Goldstein und Albert J. Solnit in ihren drei Werken zum Kindeswohl ausschließlich die Bedürfnisse des Kindes in den Mittelpunkt. Die drei Autoren entwickeln Axiome und Rahmenbedingungen für gerichtliche Sorgerechtsentscheidungen.

Das theoretische Konzept der Objektbeziehung hebt vor allem die Mutter in eine Position, in der sie unersetzbar ist und gleichzeitig an allen Fehlentwicklungen die maßgebliche Schuld trägt [ebd.:1504]⁸⁵. In ihrem 1955 veröffentlichten Vortrag „Der Begriff der ablehnenden Mutter“ entlastet sie zunächst die Mütter. Die Praxis und die Theorie lösen einzelne Aspekte aus ihren Zusammenhängen und übersehen dabei, dass eine misslingende Entwicklung auch in anderen Ursachen begründet sein kann [ebd.:1559]. Es ist dabei allerdings ebenso unbegründet alle Hoffnung auf die Mutter zu richten. Es gibt Mütter, die ihr Kind ablehnen – ablehnende Mütter – und aufgrund dieser Haltung ungenügende Objekte für ihre Kinder sind.

⁸⁵ Beleg verweist auf „Mütterliches Wissen und Wissenschaft für die Mütter“ (1949).

„Es gibt nicht einen, sondern viele Typen der ablehnenden Mutter. Einige Mütter können für ihre ablehnende Haltung verantwortlich gemacht, können ermahnt, beraten und zu einer besseren Harmonie mit ihrem Kind geführt werden; bei anderen ist die Ablehnung jenseits ihrer Kontrolle“ [ebd.:1560].

Das primäre Objekt ist demnach nicht per se die Ursache für eine negative Entwicklung, wenn gleich es Eigenschaften aufweisen kann, die es notwendig machen, dass das Kind anderweitig untergebracht wird. Wie dies nach Ansicht der Autoren geschehen soll wird vor allem in „Jenseits des Kindeswohls“ (1974) herausgearbeitet. Interessanter Weise behandelt die Autoren im selben Atemzug auch Fälle, in den sich Eltern in Fragen des Sorgerechts nicht einigen können.

Zentrale Figur in diesem Werk ist ein neues Konzept, das sich in Anna Freuds Werken an früherer Stelle nicht findet. Es bildet eine notwendige Brücke zu Anna Freuds Auffassung, dass der Narzissmus der Mutter die Grundlage für eine Objektbeziehung darstellt. Aus dem Konzept der narzisstischen Begründung von Objektbeziehungen leitet Anna Freud ab, dass Substituten, durch die fehlende narzisstische Bindung an das Kind, die Grundlage für eine stabile Objektbeziehung fehlt [vgl. 4.5.3]. Somit gerät die rechtliche und pädagogische Praxis in Situationen, in den die Mutter nicht die notwendigen Voraussetzungen besitzt eine Objektbeziehung einzugehen, in eine problematische Lage. Sowohl eine Entscheidung, die das Kind in der Familie belässt als auch eine Entscheidung die das Kind aus dieser entfernt bieten keine geeignete Grundlage für die kindliche Entwicklung. In „Jenseits des Kindeswohls“ (1974) wird nun eine weitere Voraussetzung für eine gelingende Objektbeziehung herausgearbeitet – die *Unentrinnbarkeit der Elternschaft* [ebd.:35f]. Mit ihr lassen sich Bedingungen definieren, unter denen auch bei Substituten die Voraussetzungen für eine Objektbeziehung gegeben sind.

Die Autoren stellen fest, dass mit der Geburt des Kindes und dem Ausstellen der Geburtsurkunde die Eltern davon ausgehen müssen, dass das Kind bei ihnen aufwächst. Sie erhalten unmittelbar die vollständige Verantwortung und die vollständige Handlungsfreiheit. Keine Institution prüft, ob es sich um geeignete Eltern handelt, keine Institution kann ihnen Vorschriften machen, wie sie ihre Kinder erziehen sollen [ebd.]. Ein Versagen in der Erziehung kann nicht auf

Institutionen oder dritte abgeschoben werden, sie allein sind für die Entwicklung des Kindes verantwortlich [ebd.].

Die Situation ist für eine Adoptiv- oder Pflegefamilie, aber auch für allein sorgeberechtigte Elternteile nach einer Trennung, eine andere. Die Ersatzobjekte, beziehungsweise der sorgeberechtigte Elternteil, muss damit rechnen, dass die Entscheidung wieder rückgängig gemacht wird, oder der Betreuungsvertrag ausläuft. Auch bei einer Adoption wirkt die „Probephase“ [ebd.:36f], die zum Wohle des Kindes eingeführt wurde, als Belastung für die Entstehung einer Mutter-Kind Beziehung. Die möglichen Interventionen durchs Jugendamt oder bei Trennungsfällen durch den nicht sorgeberechtigten Elternteil führen dazu, dass der sorgeberechtigte Elternteil oder die Pflegefamilie nicht die ausschließliche Entscheidungsgewalt haben. Missfällt eine Erziehungsentscheidung dem Jugendamt oder dem nicht sorgeberechtigten Elternteil, so kann diese potenziell gegen die aktuelle Situation genutzt werden. Damit wird die Entstehung beziehungsweise Festigung einer Objektbeziehung deutlich behindert, indem die Situation unsicher bleibt [ebd.].

In ihrem Konzept der Unentrinnbarkeit der Elternschaft verbinden die Autoren die beiden Begriffe *Verantwortung* und *Handlungsfreiheit* und stellen heraus, dass sie sich gegenseitig bedingen und letztlich die Voraussetzung für eine Objektbeziehung darstellen.

Aus diesem Grund wird eine Rechtspraxis empfohlen, in der, analog zur Geburt, unmittelbar⁸⁶ und abschließend das Kind in die Obhut eines Elternteils oder von Ersatzobjekten gegeben wird und der nicht sorgeberechtigte Elternteil beziehungsweise das Jugendamt keinerlei Rechte erhält, weiter in die Situation einzugreifen [ebd.:35]. Es darf keine Auflagen geben, die in die elterliche Gewalt eingreifen und so sind etwa Vorgaben für durchzuführende Kontakte des Kindes mit dem anderen Elternteil unzulässig [ebd.:38]. Ob das Kind später den anderen Elternteil sehen darf, muss in der Entscheidungsgewalt des sorgeberechtigten Elternteils stehen, ähnlich wie die Eltern von Geburt an entscheiden, zu welchen Personen das Kind Kontakt pflegen darf [ebd.]. Eine andere Rechtspraxis

⁸⁶ Die Autoren sprechen davon, dass Entscheidungen im Sinne des kindlichen Zeitbegriffs zu fällen sind. Aus diesem Grund sollen Fristen deutlich verkürzt werden und gerichtliche Verhandlungen umgehen anberaumt werden. In Trennungsfällen soll das Scheidungs- und Sorgerechtsverfahren getrennt werden, da ersteres längere Fristen aufweisen muss [Anna Freud und andere, 1974:43]

behindert die Entwicklung oder Festigung der Objektbeziehung, indem die Handlungsfreiheit und die Verantwortung eingeschränkt wird.

Dieses erweiternde Konzept ist insbesondere für eine sozialpädagogische Praxis von Bedeutung, da diese häufiger mit Falllagen konfrontiert ist, in der ein Objekt den Anforderungen des Kindes nicht genügt. Es wirft dabei einen kritischen Blick auf die Praxis insbesondere von Jugendämtern aber auch anderer Institutionen, die versuchen in die Familiensituation hinein zu wirken. Die Ausführungen der Autoren sind zwar erkennbar an die US-Amerikanische Staatsphilosophie angebunden, die Autoren favorisieren Rechtskonzepte, in den der Staat möglichst selten interveniert [ebd.:16], indem jedoch die Entstehung eines Verantwortungsgefühls für ein Kind an die Frage der Elternautonomie gebunden wird, erhält die Forderung nach einer Nichteinmischung einen theoretischen Unterbau, indessen Folge das Konzept nicht allein mit dem Argument einer anderen kulturellen Eingebundenheit entwertet werden kann. Interventionen in die Familie müssen sich daher die Frage stellen lassen, ob sie letztlich nicht die Basis für eine Objektbeziehung gefährden, auch wenn ihr Ziel die Stabilisierung dieser ist. Entsteht etwa von professioneller Seite vermisste Elternverantwortung, wenn Dritte Verantwortung übernehmen und den Eltern dabei helfen wollen Verantwortung zu entwickeln? Das Konzept von Anna Freud, Joseph Goldstein und Albert J. Solnit spricht tendenziell dagegen.

5 Fazit

Am Ende dieser Arbeit ist es ohne Zweifel, dass Anna Freud eine psychoanalytische Pädagogin war. Sie entwickelte pädagogische Theorien und Konzepte und verfügte über eine umfassende pädagogische Praxis. Meine eingangs gestellte Frage, ob sie heute vergessen oder übergangen wird, lässt sich indes nicht so einfach beantworten. Die Vernachlässigung des Werks von Anna Freud wäre nur dann eine Lücke in der wissenschaftlichen Diskussion, wenn es auch heute noch relevant wäre, und die Frage, ob Anna Freud heute noch als relevant zu bezeichnen ist, ist abhängig von der Perspektive des Lesers / der Leserin auf wissenschaftliche Arbeiten.

Die in dieser Arbeit vorgestellten Aussagen von Anna Freud können heute kaum als falsch oder überholt bezeichnet werden. Die Objektbeziehung hat in der Erziehung und Entwicklung des Kindes eine herausragende Bedeutung, ist sicherer Hafen und Motor für Entwicklung, letztlich Mittel zur Erziehung selbst. Ziel von Erziehung sollte die Selbständigkeit des Kindes sein, beziehungsweise psychoanalytisch formuliert, die Stärkung des Ichs, die Förderung der kindlichen Fähigkeiten, sein Triebleben selbst zu kontrollieren und an die Gegebenheiten anzupassen. Weder rigide noch vernachlässigende Erziehungsstile sind geeignet, dem Kind in seiner Entwicklung zu helfen und ein ehrlicher Umgang, der die Subjektivität des Kindes zum Ausgang nimmt, ist für die kindliche Entwicklung eine günstige Voraussetzung.

Alle diese, hier nur holzschnittartig dargestellten Kernaussagen von Anna Freud, beziehungsweise richtiger der Entwicklungslinie Neurosenprophylaxe, können kaum bestritten werden. Vielmehr erscheinen sie mir in der pädagogischen Diskussion Allgemeingut darzustellen.

Anna Freud wäre daher als Einführung für heutige Studierende durchaus geeignet, wenn ihr Werk nicht durch zwei wesentliche Mängel gekennzeichnet wäre. Es ist unsystematisch und historisch. Die hier vorgestellten Kernaussagen sind auf mehr als 3000 Seiten verstreut und versteckt und der Leser / die Leserin muss diese Fragmente aus ihrem Werk lösen und eigenständig zusammenstellen. Allein dieser Umstand lässt eine Beschäftigung mit Anna Freuds Werk im Vergleich mit aktuellen Einführungen in die Pädagogik als unökonomisch erscheinen. Darüber hinaus wirken ihre Texte beschränkt, greifen kaum das Wechselspiel zwischen Objektbeziehung, Ich-Stärke und Erziehungsstil auf und beschränken sich auf eine individuelle Perspektive ohne den gesellschaftlichen Kontext zu integrieren. Es ist daher einem Leser / einer Leserin, die an der Lösung von aktuellen Problemen arbeitet oder als Berufseinsteiger nach einer Einführung sucht, zu empfehlen, sich an aktuelle Literatur zu halten, da diese zum einen komprimierter das hier vorgestellte Wissen vermitteln und gleichzeitig die Erweiterungen dieser hier vorgestellten Konzepte seit den 1960er Jahren mit aufgreifen.

Es wäre jedoch falsch, diese Arbeit mit diesem ernüchternden Fazit zu beenden. Sicher hat die Theorieentwicklung seit den 1960er Jahren starke Veränderungen

erfahren. Insbesondere die stärkere Integration von soziologischen Konzepten, die zwar bereits bei Siegfried Bernfeld zu beobachten war, vor allem jedoch in den 1960er und 1970er Jahren geschah, ist bedeutungsvoll, entwertet aber im Sinne einer wissenschaftlichen – und eben nicht einer praktischen – Perspektive nicht das Werk von Anna Freud. Anna Freuds Texte, und die anderer Autoren der hier geschilderten Entwicklungslinie, müssen im Sinne von Grundlagenforschung verstanden werden, wobei berücksichtigt werden muss, dass diese sich aus der Praxis heraus entwickelte und häufig in ein therapeutisches Milieu eingebunden war.

So wenig Neues ihre Arbeiten für die heutige Praxis bieten, so grundlegend sind ihre Arbeiten doch für das heutige pädagogische Allgemeingut. Sie begründen neben anderen Schriften, warum die heutige pädagogische Diskussion davon ausgeht, dass die Objektbeziehung eine besondere Bedeutung hat, warum dem Kind dabei geholfen werden muss, Konflikte zu meistern, statt dem Kind Konflikte zu ersparen, warum sexuelle Aufklärung von Kindern meist als wünschenswert, in jedem Fall aber nicht als schädlich bewertet wird.

So sehr es die Praxis auch vereinfacht, sich nicht mit historischem „Ballast“ zu beschäftigen, sondern die Aufmerksamkeit ganz auf Voranbringendes zu konzentrieren, so sehr ist diese Haltung eine Gefahr für die Wissenschaftlichkeit einer Profession. Die hier vorgestellten Arbeiten und die ihnen zugrunde liegenden Erfahrungen und Fälle stellen die, mitunter sehr dürftige, empirische Basis für heutiges Allgemeingut dar. Koppelt sich nun das Allgemeingut von dieser empirischen Basis ab, indem die historischen Quellen in Vergessenheit geraten, so werden wissenschaftlich fundierte Allgemeinplätze zu unhinterfragten Glaubenssätzen. Ein Umstand der die Praxis zwar nicht handlungsunfähig macht – mit Glaubenssätzen lässt sich gut arbeiten – sie jedoch zu einer wissenschaftsfernen Profession macht, die dann zu Recht von anderen Wissenschaften nicht ernst genommen wird. In diesem Sinne muss die wissenschaftliche Diskussion ihre historischen Quellen systematisch aufarbeiten und meine Arbeit hat in diesem Sinne eine zumindest im deutschsprachigen Raum klaffende Lücke ein wenig geschlossen.

Neben diesen beiden Perspektiven kann Anna Freud jedoch auch aus der Perspektive der Didaktik betrachtet werden und entwickelt hier besondere

Qualitäten. Ich halte sie für eine didaktisch sehr hilfreiche Figur, an der sich das Wesen der Pädagogik, und noch mehr das der Sozialpädagogik, aufzeigen lässt. Pädagogik ist meiner Auffassung nach selten eindeutig, meist widersprüchlich, durch die Entwicklungen ihrer Bezugswissenschaften ständigen Veränderungen unterworfen, hat große Mühe generelle Aussagen zu treffen und ist in den meisten Fällen gewöhnlich.

All dies zeigt sich in Anna Freuds Schriften. Anna Freuds Werk sind nur sehr wenige konkrete Handlungsanleitungen zu entnehmen, am ehesten aus den letzten Kriegskinderberichten [vgl.4.5.4]. Vielmehr beschreibt sie Spannungsfelder, ein Umstand, der meiner Ansicht nach der Erziehung von Kindern deutlich gerechter wird als Erziehungskonzepte, die versuchen eindeutige, Handlungsanleitungen zu bieten. Anna Freud macht immer wieder deutlich, und dies scheint spezifisch für die psychoanalytische Pädagogik, dass die Motive des Kindes für die Erziehungshandlungen ausschlaggebend sein müssen und nicht das Verhalten selbst, dem sowohl das eine als auch das andere Motiv zugrunde liegen kann [vgl. 4.5.4]. Dabei macht eine Beschäftigung mit Anna Freud, wenn bei dieser der Gedanke der Entwicklungslinie berücksichtigt wird, deutlich, wie wechselhaft die pädagogische Theorie und Praxis ist und wie sehr sie von Entwicklungen in Bezugswissenschaften abhängt. Dies führt dazu, dass Konzepte relativ gesehen werden und nicht absolut – eine Haltung, die ich für die pädagogische Praxis unumgänglich halte.

Ein besonderer Wert erwächst aus dem von Anna Freud gewählten Gegenstand – das gewöhnliche Kind. Ich habe den Eindruck, dass in pädagogischen Diskussionen häufig auf Randbereiche der Pädagogik rekrutiert wird. Sicher sind delinquente Kinder und Jugendliche für die Pädagogik ein Problem, sexuelle Missbrauchssituationen eine äußerst schwere Herausforderung und defizitäre – junge - Mütter eine deutliche Gefahr für die Entwicklung von Kleinstkindern. Aber sind sie das Zentrum von pädagogischem Handeln? Anna Freud konzentriert sich in ihren pädagogischen Beiträgen auf normale, durchschnittliche Kinder, wenn auch in ihren Kriegskinderheimen unter nicht durchschnittlichen Umständen, und kommt hierdurch meiner Wahrnehmung von durchschnittlichen pädagogischen Situationen sehr nahe.

Dies alles kann auch an anderen Autoren aufgezeigt werden, unter anderem Autoren, die der Entwicklungslinie der Neurosenprophylaxe zugeordnet werden können. Anna Freud zeichnet sich hier jedoch durch ihre Kontinuität aus, durch den Umstand, dass sie zu drei von vier Entwicklungsschritten Beiträge lieferte und letztlich auch darüber hinaus tätig blieb.

Und so komme ich zum Schluss meiner Arbeit dazu, meine eingangs gestellte Frage abschließend zu beantworten. Ja, Anna Freud ist, als exemplarisches Beispiel für Entwicklungslinie der Neurosenprophylaxe, mit ihrem pädagogischen Werk in Vergessenheit geraten. Sie sollte in die heutige wissenschaftliche Diskussion wieder integriert werden und als didaktisches Beispiel häufiger aufgegriffen werden, letztlich, da sich an ihr nicht nur das Wesen der Pädagogik diskutieren lässt, sondern zugleich die empirische Basis von heutigem Allgemeingut erkennbar wird.

6 Literaturverzeichnis

Adam, Erik. (1992): Siegfried Bernfeld und die Reformpädagogik – Eine kritische Rezensionsgeschichte. In: Fallend, Karl / Reichmayr, Johannes. (1992): Siegfried Bernfeld oder die Grenzen der Psychoanalyse. Basel. Verlag Stroemfeld / Nexus.

Aichhorn, August. (1932): Erziehungsberatung. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 445-488

Aichhorn, Thomas. (2004): Bericht über die psychoanalytisch-pädagogische Ausbildung im Rahmen der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung bis 1938 - Mit Dokumenten. In: Aichhorn, Thomas (Hrsg.): Luzifer-Amor. Tübingen. Edition Diskord. S. 7-34

Bàlint, Alice. (1936): Versagen und Gewähren in der Erziehung. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 75-83

Becker, Stephan. (1993): Die Weiterentwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik zur Psychoanalytischen Sozialarbeit. In: Kaufhold, Roland (Hrsg.): Psychosozial. Gießen. Psychosozial-Verlag. S.109-112

Behn-Echenburg, Hans. (1926): Über kindliche Sexualforschung und unsere Einstellung dazu. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 360-369

Behn-Eschenburg, Gertrud. (1933): Die Erziehung des Kleinkind-Erziehers. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S.26-32

Bernfeld, Siegfried. (1969a): Kinderheim Baumgarten – Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In: Wolff, Reinhard / Werder, Lutz.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse – Band 1. Darmstadt. März-Verlag.

Bernfeld, Siegfried. (1969b): Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. In: Wolff, Reinhard / Werder, Lutz.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse – Band 1. Darmstadt. März-Verlag.

Bernfeld, Siegfried. (1969c): Psychologie des Säuglings - Traumen und Versagungen. In: Wolff, Reinhard / Werder, Lutz.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse – Band 1. Darmstadt. März-Verlag.

Bernfeld, Siegfried. (1969d): Über sexuelle Aufklärung. In: Wolff, Reinhard / Werder, Lutz.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse – Band 1. Darmstadt. März-Verlag.

Bernfeld, Siegfried. (1970): Im Anfang war die Utopie. In: Wolff, Reinhard / Werder, Lutz.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse – Band 3. Darmstadt. März-Verlag.

Bernfeld, Siegfried. (2000): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main. Suhrkamp.

Besser, Roland. (1982): Leben und Werk von Anna Freud. In: Eicke, Dieter (Hrsg.): Tiefenpsychologie Band 3 – Die Nachfolger Freuds. Einheim / Basel. Beltz Verlag.

Blanck, Gertrude / Blanck, Rubin. (1991): Angewandte Ich-Psychologie. Stuttgart. Klett-Cotta.

Blättner, Fritz. (1971): Geschichte der Pädagogik. Heidelberg. Quelle & Meyer.

Böhm, Winfried. (1994): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart. Alfred Kröner Verlag.

Böhm, Winfried. (2004): Geschichte der Pädagogik – Von Plato bis zur Gegenwart. München. Verlag C.H. Beck.

Bornstein, Berta. (1936): Ein Beispiel für die Leugnung durch Phantasie. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 269-275

Bornstein-Windholz, Steff. (1932): Ein Beitrag zur Psychoanalyse des Pädagogen. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 314-321

Brauner, Klaus. (2001): Pädagogik, psychoanalytische. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe – Band 2. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Verlag.

Brenner, Charles. (1972): Grundzüge der Psychoanalyse. Frankfurt am Main. Fischer Verlag.

Burlingham, Dorothy. (1937): Probleme des psychoanalytischen Erziehers. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 91-97

Chadwick, Mary. (1929): Die Erziehung des Erziehers. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 356-370

Coles, Robert. (1995): Anna Freud oder der Traum der Psychoanalyse. München. Fischer Verlag.

DeMause, Lloyd. (1977): Hört ihr die Kinder weinen. Frankfurt am Main. Suhrkamp

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.). (1997): Fachlexikon der Sozialen Arbeit – vierte, vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart. Eigenverlag.

Doucet, Friedrich W. (1972): Psychoanalytische Begriffe – dritte erweiterte Auflage. München. Wilhelm Heyne Verlag.

Elhardt, Siegfried. (1998): Tiefenpsychologie. Stuttgart. Verlag W. Kohlhammer.

Fatke, Reinhard. (1994): Fritz Redl (1902-1988). In: Fatke, Reinhard / Scarbath, Horst (Hrg.): Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik. Frankfurt am Main. Europäischer Verlag der Wissenschaft.

Fatke, Reinhard / Scarbath, Horst (Hrsg.). (1994): Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik. Frankfurt am Main. Europäischer Verlag der Wissenschaft.

Feder, Ernst. (1993): Geschichtliche Bemerkungen zum Thema Psychoanalyse und Sozialarbeit. In: Büttner, Christian / Finger-Trescher, Urte / Scherpner, Martin.: Psychoanalyse und Sozialarbeit. Mainz. Matthias-Grünwald-Verlag.

Freud, Anna. (1932a): Psychoanalyse des Kindes. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 5-21

Freud, Anna. (1932b): Erzieher und Neurose. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 393-403

Freud, Anna. (1935): Ich und Es in der Pubertät. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. 319-328

Freud, Anna. (1956): Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen. Bern. Verlag Hans Huber.

Freud, Anna. (1987): Die Schriften der Anna Freud in 10 Bänden. Frankfurt am Main. Fischer Verlag.

Freud, Anna / Bergmann, Thesi. (1972): Kranke Kinder – Ein Beitrag zu ihrem Verständnis. Frankfurt am Main. Fischer Verlag.

Freud, Anna / Goldstein, Joseph / Solnit, Albert J. (1974): Jenseits des Kindeswohls. Frankfurt am Main. Suhrkamp.

Freud, Anna / Goldstein, Joseph / Solnit, Albert J. (1982): Diesseits des Kindeswohl. Frankfurt am Main. Suhrkamp.

Freud, Anna / Goldstein, Joseph / Solnit, Albert J. (1988): Das Wohl des Kindes. Frankfurt am Main. Suhrkamp.

Freud, Sigmund. (1964): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Frankfurt/Main. Fischer Verlag.

Freud, Sigmund. (1968): Sigmund Freud Gesammelte Werke, chronologisch geordnet, zweiter und dritter Band – Die Traumdeutung, Über den Traum. Frankfurt am Main. Fischer Verlag.

Freud, Sigmund. (1978): Das Ich und das Es. Frankfurt am Main. Fischer Verlag.

Freud, Sigmund. (1983): Abriss der Psychoanalyse. Frankfurt am Main. Fischer Verlag.

Freud, Sigmund / Breuer, Joseph. (1970): Studien über Hysterie. Frankfurt am Main. Fischer Bücherei.

Göllner, Renate. (2003): Psychoanalytisch-pädagogische Praxis ohne Ideologie vom 'Schädling'. In: Aichhorn, Thomas (Hrsg.): Luzifer-Amor. Tübingen. Edition Diskord. S. 8-36

Göppel, Rolf. (1994): Bruno Bettelheim (1903-1990). In: Fatke, Reinhard / Scarbath, Horst (Hrsg.): Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik. Frankfurt am Main. Europäischer Verlag der Wissenschaft.

Graber, Gustav H. (1926): Zeugung und Geburt in der Vorstellung des Kindes. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 244-254

Grösche, Manfred. (1994): Zur Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik. Ammerbek bei Hamburg. Verlag an der Lottbek.

Guttman, Samuel A. / Parrish, Stephen M. / Ruffing, John / Smith, Philip H. (1995): Konkordanz zu den Gesammelten Werken von Sigmund Freud in 6 Bänden. Waterloo – USA. North Waterloo Academic Press.

Hecker, Hilde / Muchow, Martha. (1927): Friedrich Fröbel und Maria Montessori. Leipzig. Quelle & Meyer.

Hehlmann, Wilhelm. (1971): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart. Alfred Kröner Verlag.

Hitschmann, Eduard. (1927): Die größten Fehler der Erziehung. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 65-68

Kaufhold, Roland. (2003): Spurensuche zur Geschichte der in die USA emigrierten psychoanalytischen Pädagogen. In: Aichhorn, Thomas (Hrsg.): Luzifer-Amor, Heft 31. Tübingen. Edition Diskord. S. 37-69

Klocke, Ruth / Mühlleitner, Elke. (2004): Lehren oder lernen? Siegfried Bernfeld und die ‚Pädagogische Arbeitsgemeinschaft‘ am Berliner Psychoanalytischen Institut. In: Aichhorn, Thomas (Hrsg.): Luzifer-Amor. Tübingen. Edition Diskord. S. 35-58

Kutter, Peter. (1989): Moderne Psychoanalyse. München. Verlag Internationale Psychoanalyse.

Landauer, Karl. (1926): Die Zurückweisung der Aufklärung durch das Kind. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 224-228

Landauer, Karl. (1928): Entweder – Oder (Zur Frage des Sich-Zeigens). In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S.41-44

Landauer, Karl. (1935): Die Ich-Organisation in der Pubertät. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 380-420

Langenscheidt. (2004): Großwörterbuch Englisch. Berlin. Langenscheidt.

Laplanche, Jean / Pontalis, Jean-Bertrand. (1973): Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt am Main. Suhrkamp

Lohmann, Hans-Martin / Pfeiffer, Joachim. (2006): Freud Handbuch, Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart. Verlag J.B. Metzler.

Ludwig-Körner, Christiane. (2000): Wegbereiter der Kinderanalyse. Die Arbeit in der ‚Jackson Kinderkrippe‘ und den Kriegskinderheimen. In: Aichhorn, Thomas (Hrsg.): Luzifer-Amor. Tübingen. Edition Diskord. S. 78-104

Meng, Heinrich. (1929): Zur Protesterklärung katholischer Lehrerinnen gegen die ‚Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik‘. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 301-305

Miller, Alice. (1982): Am Anfang war Erziehung. Frankfurt am Main. Suhrkamp.

Minor-Záruba, Emmi. (1937): Die fünfjährige Nora im Kindergarten – Ein Beispiel für die analytisch-pädagogische Arbeit im Kindergarten. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. 254-261

Mühlleitner, Elke. (1992): Biografisches Lexikon der Psychoanalyse – Die Mitglieder der Psychoanalytischen Mittwochsgesellschaft und der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung 1902-1938. Tübingen. Edition diskord.

Mühlleitner, Elke. (2000): Frauen in der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung 1902-1938. In: Bohleber, Werner. (2000): Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendung. Stuttgart. Klett-Cotta. S. 642-668

Mülhause-Vogeler, Therese. (1932): Wohin führt die Nackterziehung? In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 333-336

Müller, Burkhard. (2000): Psychoanalyse und Sozialpädagogik. In: Stimmer, Franz (Hrsg.): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. München. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Peters, Uwe H.. (1984): Anna Freud – Ein Leben für das Kind. München. Fischer Verlag.

Pető, Endre. (1937): Säugling und Mutter – Beobachtungen über Objektbeziehungen im frühen Säuglingsalter. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 244-251

Petruschkat, Rosemarie. (1977): Psychoanalyse. In: Rombach, Heinrich (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik – Dritter Band. Freiburg. Verlag Herder.

Pfister, Oskar. (1929a): Elternfehler. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 172-184

Pfister, Oskar. (1929b): Elternfehler. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 205-213

Pfister, Oskar. (1929c): Elternfehler. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 251-261

Rach, Alfred. (1968): Biographien zur deutschen Erziehungsgeschichte. Weinheim. Beltz Verlag.

Rattner, Joseph. (1995): Klassiker der Psychoanalyse. Weinheim. Beltz Verlag.

Redl, Fritz. (1932): Erziehungsberatung, Erziehungshilfe, Erziehungsbehandlung. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 523-532

Reich, Wilhelm. (1926a): Eltern als Erzieher – Der Erziehungszwang und seine Ursachen. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 65-74

Reich, Wilhelm. (1926b): Eltern als Erzieher - Die Stellung der Eltern zur kindlichen Onanie. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 263-269

Rousseau, Jean-Jacques. (1993): Emil oder Über die Erziehung. Paderborn. Ferdinand Schöningh.

Rutschky, Katharina. (1997): Schwarze Pädagogik. Berlin. Ullstein Buchverlag.

Salber, Wilhelm. (1991): Anna Freud. Reinbek. Rowohlt Verlag.

Sander, Joseph. (1989): Die Analyse der Abwehr. Stuttgart. Klett-Cotta

Schaub, Horst / Zenke, Karl G.. (1995): Wörterbuch zur Pädagogik. München. dtv.

Schneider, Ernst. (1926): Über sachliche und unsachliche Erziehung. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 172-175

Schneider, Peter. (1996): Die Löcher des Wissens oder Die Frage der Laienanalyse als epistemologisches Problem. In: Aichhorn, Thomas (Hrsg.): Luzifer-Amor. Tübingen. Edition Diskord. S. 101-113

Singer, Kurt. (1981): Psychoanalytische Pädagogik. In: Schiefele, Hans (Hrsg.): Handlexikon zur pädagogischen Psychologie. München. Franz Ehrenwirth Verlag.

Sterba, Editha. (1937): Zwei Arten der Abwehr. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 263-268

Sterba, Richard. (1932): Zur Theorie der Erziehungsmittel. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 423-430

Tillmann, Klaus-Jürgen. (2000): Sozialisationstheorien – Eine Einführung in den Zusammengang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Verlag.

Wallerstein, Robert S. (2001): Entwicklung und moderne Transformation der (amerikanischen) Ich-Psychologie. In: Bohleber, Werner.: Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendung. Stuttgart. Klett-Cotta. S. 649-684

Wellendorf, Franz. (1976): Psychoanalyse und Erziehung. In: Speichert, Horst (Hrsg.): Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Verlag.

Wensierski, Peter. (2006): Schläge im Namen des Herrn – die verdrängte Geschichte der Heimkinder in der Bundesrepublik. München. DVA.

Wolffheim, Nelly. (1926): Elternfehler. In: Meng, Heinrich (Hrsg.): Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien. Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. S. 156-157

Wolffheim, Nelly. (1951): Von den Anfänge der Kinderanalyse und der psychoanalytischen Pädagogik. In: Mitscherlich, Alexander (Hrsg.): Psyche, Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendung. Stuttgart. Ernst Klett Verlag.

Wolffheim, Nelly. (1966): Psychoanalyse und Kindergarten. Basel. Ernst Reinhard Verlag.

Young-Bruehl, Elisabeth. (1995a): Anna Freud eine Biografie – Erster Teil - Die Wiener Jahre. Wien. Wiener Frauenverlag.

Young-Bruehl, Elisabeth. (1995b): Anna Freud eine Biografie – Zweiter Teil - Die Londoner Jahre. Wien. Wiener Frauenverlag.

Zentner, Christian. (1985): Der Zweite Weltkrieg, Texte, Bilder, Karten Dokumente, Chronik. München. Reichenbach Verlag.

Zullinger, Hans. (1951): Psychoanalyse. In: A. Franke AG.: Lexikon der Pädagogik in drei Bänden – Band 2. Bern. A. Franke AG.

6.1 Verzeichnis der Onlinequellen

Berger, Manfred. (2006): Frauen in der Geschichte des Kindergartens: Eine Einführung. Online. (27.07.06): <http://www.kindergartenpaedagogik.de/349.html>

Duda, Sybille. (2005): Frauen-Biographie der Woche - Anna Freud. Online (17.07.06): <http://www.fembio.org/biographie.php/frau/biographie/anna-freud/>

Foster Parents Plan. (2006): Our History Timeline. Online (12.08.06): <http://www.fosterparentsplan.ca/AboutPlan/WhoWeAre/Our-history.aspx>

Kaufhold, Roland. (2002): Psychoanalytische Pädagogik – ein Gespräch zwischen Roland Kaufhold und Rolf Wagner. Online. (03.08.06): http://www.suesske.de/kaufhold_wagner.htm

Kaufhold, Roland. (2006): Edith Buxbaum (1902-1982), eine Pionierin der Psychoanalytischen Pädagogik und antifaschistische Aktivistin: Von Wien über New York nach Seattle/Washington. Online: (27.06.06): <http://www.edithbuxbaum.com/roland.html>

Koller-Tejeiro, Yolanda M.. (2004): Information des Prüfungsausschusses zur äußeren Form der Diplomarbeit. Online (12.05.06): http://www.haw-hamburg.de/sp/sgsp/vorlesung/Aeussere_Form_Diplomarbeit.pdf

Pawek, Karl. (2001): Geschichte der Sexualität. Online (10.09.06): www.geschichte-der-sexualitaet.de

Wikipedia. (2006): Antigone. Online. (07.08.06): <http://de.wikipedia.org/wiki/Antigone>

Wikiquote. (2006): Deutsche Sprichwörter. Online. (14.04.06): http://de.wikiquote.org/wiki/Deutsche_Sprichw%C3%B6rter

6.2 Übersicht zur Gesamtausgabe von Anna Freud

	Seitenzahlen
Band I (1922 – 1936): Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen, Vorträge für Kinderanalytiker und Lehrer, Das Ich und die Abwehrmechanismen.	1 - 365
Band II (1939 – 1945): Kriegskinder, Berichte aus den Kriegskinderheimen „Hampstead Nurseries“ 1941 und 1942.	366 - 655
Band III (1939 – 1945): Anstaltskinder, Berichte aus den Kriegskinderheimen „Hampstead Nurseries“ 1943-1945.	656 - 1009
Band IV (1945 – 1956): Indikationstellung in der Kinderanalyse und andere Schriften.	1010 - 1309
Band V (1945 – 1956): Psychoanalyse und Erziehung und andere Schriften.	1310 - 1626
Band VI (1956-1965): Forschungsergebnisse aus der Hampstead Child-Therapy Clinic und andere Schriften.	1627 - 1859
Band VII (1956-1965): Anwendung psychoanalytischen Wissens auf die Kindererziehung und andere Schriften.	1860 - 2119
Band VIII (1965): Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung.	2120 - 2360
Band IX (1966 – 1970): Probleme der psychoanalytischen Ausbildung, Diagnose und therapeutischen Technik.	2361 - 2625
Band X (1971-1980): Psychoanalytische Beiträge zur normalen Kinderentwicklung und Gesamtregister.	2626 - 3022

