

Ulrike Fickler-Stang
Dissoziale Kinder und Jugendliche –
unverstanden und unverstehbar?

Unter anderem sind bisher folgende Titel im Psychosozial-Verlag in der Reihe »Psychoanalytische Pädagogik« erschienen:

- BAND 34** G. Salmon, J. Dover: Pädagogische Psychotherapie bei emotional-sozialen Lernstörungen. 2011.
- BAND 35** A. Eggert-Schmid Noerr, J. Heilmann, H. Krebs (Hg.): Elternarbeit. Ein Grundpfeiler der professionellen Pädagogik. 2011.
- BAND 36** S. Bender: Sexualität und Partnerschaft bei Menschen mit geistiger Behinderung. Perspektiven der Psychoanalytischen Pädagogik. 2011.
- BAND 37** M. Datler: Die Macht der Emotion im Unterricht. Eine psychoanalytisch-pädagogische Studie. 2012.
- BAND 38** D. Zimmermann: Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. 2012.
- BAND 39** J. Heilmann, H. Krebs, A. Eggert-Schmid Noerr (Hg.): Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung. 2012.
- BAND 40** H. Figdor: Patient Scheidungsfamilie. Ein Ratgeber für professionelle Helfer. 2012.
- BAND 41** H. Schnoor (Hg.): Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. 2012.
- BAND 42** T.M. Naumann: Gruppenanalytische Pädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. 2014.
- BAND 43** J. Heilmann, A. Eggert-Schmid Noerr, U. Pforr: Neue Störungsbilder – Mythos oder Realität? Psychoanalytisch-pädagogische Diskussionen zu ADHS, Asperger-Autismus und anderen Diagnosen. 2015.
- BAND 44** U. Pav: »... und wenn der Faden reißt, will ich nur noch zuschlagen!« Pädagogischer Umgang mit Gewalt in der stationären psychotherapeutischen Behandlung Jugendlicher. 2016.
- BAND 45** D. Zimmermann: Traumapädagogik in der Schule. Pädagogische Beziehungen mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen. 2016.
- BAND 46** H. Hirblinger: Lehrerbildung aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive. Grundlagen für Theorie und Praxis. 2017.
- BAND 47** H. Hirblinger: Psychoanalytisch-pädagogische Kompetenzen für die Lehrerbildung. Wahrnehmung, sprachliches Handeln und Erfahrungsorganisation. 2018.
- BAND 48** A. Eggert-Schmid Noerr, J. Heilmann, I. Weißert (Hg.): Unheimlich und verlockend. Zum pädagogischen Umgang mit Sexualität von Kindern und Jugendlichen. 2017.
- BAND 49** M. Fürstaller: Wenn die Melodie des Abschieds kein Gehör findet. Eine psychoanalytische Untersuchung zur Eingewöhnung in Kitas. 2019.

BAND 50

Psychoanalytische Pädagogik

HERAUSGEGEBEN VON

BERND AHRBECK, WILFRIED DATLER
UND URTE FINGER-TRESCHER

Ulrike Fickler-Stang

**Dissoziale
Kinder und Jugendliche –
unverstanden
und unverstehbar?**

**Frühe Beiträge
der Psychoanalytischen Pädagogik
und ihre aktuelle Bedeutung**

Psychosozial-Verlag

Die vorliegende Schrift wurde als Dissertation von der Kultur-, Sozial- und
Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin
unter dem Titel »Frühe Beiträge der Psychoanalytischen Pädagogik
zur Arbeit mit dissozialen und delinquenten Kindern und Jugendlichen.
Historisch-verklärende Rettungsromantik oder zukunftsweisende Ansätze?«
im Frühjahr 2018 angenommen.
Tag der Disputation: 19. Juni 2018

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

Originalausgabe

© 2019 Psychosozial-Verlag, Gießen

E-Mail: info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form
(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung
des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet,
vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: Wassily Kandinsky, *Bestimmend*, 1928

Umschlaggestaltung & Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar

Satz: metiTec-Software, me-ti GmbH, Berlin

www.me-ti.de

ISBN 978-3-8379-2894-5 (Print)

ISBN 978-3-8379-7624-3 (E-Book-PDF)

Inhalt

1	Einleitung oder der Versuch einer Annäherung an die pädagogische Realität	7
2	Psychoanalyse, historischer Blick und das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik	19
2.1	Zugänge über die Geschichtswissenschaft	20
2.2	Pädagogik und Psychoanalyse – Kleine Skizze des Verhältnisses oder der (unmögliche) Versuch einer Standortbestimmung	26
2.3	Der erweiterte Ausgangspunkt dieser Arbeit	31
3	Die vier Psychologien der Psychoanalyse als Referenz- und Ordnungsschema	33
3.1	Die Triebpsychologie	35
3.2	Die Ich-Psychologie	42
3.3	Die Psychologie der Objektbeziehungen	45
3.4	Die Selbstpsychologie	49
3.5	Resümee, neuere Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen	52
4	Historischer Rahmen der Betrachtung	63
4.1	Begriffs- und Ideengeschichte sowie disziplinäre Verortung der Beschäftigung mit schwierigen Kindern und Jugendlichen	64

4.2	Reformpädagogische und psychoanalytisch fundierte Erziehungsversuche – Der Zeitgeist des Aufbruchs im Wien der Zwischenkriegszeit	72
4.3	Der Nationalsozialismus als folgenreiche Zäsur für die Psychoanalyse und die psychoanalytische Pädagogik	81
5	Ausgewählte frühe psychoanalytisch-pädagogische Theorien und institutionelle Konzepte im Umgang mit schwierigen Kindern und Jugendlichen	89
5.1	August Aichhorn – Biografie und Konzepte	91
5.2	Siegfried Bernfeld – Biografie und Konzepte	114
5.3	Fritz Redl – Biografie und Konzepte	141
5.4	Exkurs zur Rezeption von Aichhorn, Bernfeld und Redl	168
6	Die frühen psychoanalytischen Konzepte Aichhorns, Bernfelds und Redls vor der Folie der vier Psychologien	175
6.1	August Aichhorn und die vier Psychologien der Psychoanalyse	176
6.2	Siegfried Bernfeld und die vier Psychologien der Psychoanalyse	196
6.3	Fritz Redl und die vier Psychologien der Psychoanalyse	213
6.4	Kurze Zusammenfassung	228
7	Diskussion	233
7.1	Aktuelle Standpunkte der Fachdisziplin(en)	233
7.2	Konsequenzen und Anknüpfungspunkte für die aktuelle Pädagogik	247
7.3	Kurze Nachbemerkung	264
	Literatur	269

1 Einleitung oder der Versuch einer Annäherung an die pädagogische Realität

M. ist 13 Jahre alt, er wird in wenigen Wochen 14. M. hat eine zwei Jahre ältere Schwester. Seinen Vater hat er nicht kennengelernt. Bis zum Eintritt in die Schule lebte M. bei seiner Mutter, seitdem ist er in wechselnden Institutionen untergebracht.

Aktuell besucht M. die Integrierte Sekundarschule äußerst unregelmäßig. Seine bisherige Schullaufbahn ist von Schul- und Klassenwechseln gekennzeichnet, die aufgrund seiner andauernden Störungen des Unterrichts sowie aufgrund von teils heftig eskalierenden Konflikten mit Mitschülern und Lehrkräften notwendig gewesen seien. Sein aktueller Klassenlehrer sowie die Schulsozialarbeiterin berichten von ihren Versuchen, M. in die Klassengemeinschaft zu integrieren, die jedoch nicht als erfolgreich zu bezeichnen seien.

M.s Verhaltensauffälligkeiten sind bereits im frühen Kindesalter aufgefallen. War M. im Kindergarten aufgrund des großen Engagements seiner Bezugserzieherin trotz seiner affektiven Durchbrüche noch zu halten, überforderte der schulische Rahmen die Möglichkeiten seiner Anpassungsleistung und die Verhaltensauffälligkeiten potenzierten sich. Immer wieder kam es zu Konflikten mit Mitschülern und am Unterricht konnte M. nur teilnehmen, wenn er unmittelbare Betreuung bekam.

M. wird als kluges Kind beschrieben, er kann jedoch seine kognitiven Ressourcen für sich selbst nicht gewinnbringend nutzen. Schon in den ersten Grundschuljahren ist M. mit zahlreichen Diagnosen im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung versehen worden. Ein mehrwöchiger Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie brachte nicht den erhofften Erfolg.

M. lebt seit Kurzem in einer therapeutischen Wohngemeinschaft. Das ist die vierte stationäre Wohneinrichtung, die M. innerhalb von gut sieben Jahren erlebt. Anlass für die außerfamiliäre Unterbringung beider Geschwister war ein schwerwiegender gewalttätiger Übergriff des damaligen Lebensgefährten der Mutter gegenüber M.s Schwester, die aufgrund ihrer Verletzungen zur Behandlung in eine Klinik musste. Die über einen Träger installierte Familienhilfe verständigte sich mit dem Jugendamt, M. und seine Schwester nun endgültig in die Fremdunterbringung zu geben und der Mutter zunächst nur begleiteten Umgang zu gewähren. Diesen nahm die Mutter trotz zahlreicher Angebote seitens der Wohneinrichtung nur sporadisch wahr, oft wartete M. vergeblich auf den angekündigten Besuch.

Die ambivalente Beziehung der Mutter zu ihren Kindern spiegelt sich darin wider. Sie ist kaum in der Lage, ein liebevolles Umfeld zu schaffen, denn zu sehr ist sie mit ihren eigenen Konflikten beschäftigt. Professionellen Hilfsangeboten gegenüber gibt sie sich aufgeschlossen, jedoch ohne sie in der gebotenen Regelmäßigkeit wahrzunehmen. M.s biologischer Vater hat sich sofort nach Bekanntwerden der Schwangerschaft komplett aus dem familiären Umfeld zurückgezogen und ist zu keiner Zeit – weder physisch noch emotional – für M. verfügbar gewesen. Die wechselnden Partner der Mutter versuchten gar nicht erst, für ihn eine Vaterfigur zu sein.

Die pädagogischen Professionellen in den vorangegangenen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, in denen M. lebte, waren mit seinem Verhalten vollkommen überfordert. Alle gut gemeinten Angebote lehnte M. ab, alle therapeutischen Maßnahmen scheiterten, weil M. sich diesen entzog. Immer wieder kam es zu Wechseln in der Unterbringung, da M. für die Gruppen untragbar wurde. Mittlerweile hatte sich M. sein soziales Umfeld mehrheitlich »auf der Straße« organisiert, war bei kleineren Diebstählen erwischt worden und sein Verbleib in der therapeutischen Wohngemeinschaft stand erneut zur Diskussion. Auf die Drohung, er müsse auch diese Einrichtung verlassen, wenn er sich nicht anpasse, reagierte M. wütend und ignorant zugleich – es war schwer, mit ihm über seine Situation zu sprechen, die er selbst als »verloren, willkürlich und hilflos« erlebte. M. kam nirgendwo richtig an, sorgte aber gleichzeitig mit seinem Verhalten dafür, dass seine Integration fast unmöglich erschien.

Es fällt M. nach wie vor enorm schwer, sich an Absprachen und Regeln zu halten, sodass die Gefahr besteht, dass er mit Erreichen des 14. Lebensjahres stärkere strafrechtliche Konsequenzen befürchten muss, wenn sich sein delinquentes Verhalten nicht begrenzen wird.

Dieser fiktive Fall, für den sich zahllose Parallelen in der realen Welt der Kinder- und Jugendhilfe finden ließen, beschreibt einen Jungen, mittlerweile im Jugendalter, der seit vielen Jahren im Hilfesystem betreut wird. An dieser Stelle soll weder den staatlichen Fürsorgeeinrichtungen noch den darin tätigen Professionellen der Vorwurf mangelnden Engagements gemacht werden. Schließlich sind sie bemüht, ein als gescheitert betrachtetes Angebot durch ein anderes zu ersetzen – verbunden entweder mit der optimistischen Hoffnung, dass sich nun endlich alles zum Guten wenden werde (im Sinne des »Mythos des Neuanfangs«, vgl. Freyberg & Wolff 2006, S. 152), oder andernfalls schon mit einem resignativen Blick, M. so lange im System der Kinder- und Jugendhilfe zu halten, bis die Verantwortung aus Gründen veränderter Zuständigkeiten endet.

Bei allen Bemühungen stellt sich letztlich die Frage: Wie kann oder muss ein professionelles Angebot aussehen, das Kindern und Jugendlichen wie M., die aus vielfältigen Gründen nicht in ihrer Herkunftsfamilie verbleiben können, ein Aufwachsen ermöglicht, welches ihren inneren Notlagen und äußeren Konflikten pädagogisch-therapeutisch gerecht wird? Denn liest man die fragmentarische Fallgeschichte von M., so verfestigt sich der Eindruck eines unverstandenen Kindes, das weder emotional noch sozial fest angebunden ist, das unverschuldet ständige Wechsel von Bezugs- und Wohnsituationen hinnehmen muss, das bei zunehmenden Schwierigkeiten im System delegiert wird und sich so selbst als unaushaltbar erlebt. Viele Diagnosen und Interventionen begleiten seinen Weg, aber von Nachhaltigkeit ist wenig wahrzunehmen; darüber hinaus bleibt diffus, was M. denn nun tatsächlich für ein »Problem« habe.

Kinder und Jugendliche wie M. haben es besonders schwer, denn mit ihren Biografien ist auch die Frage der disziplinären Zuständigkeiten aufgeworfen – gerade wenn die Symptomatik der Schwierigkeiten diese Uneindeutigkeit verstärkt. Liegt die maßgebliche Verantwortung in der Schule, ist M. ein Fall für die Kinder- und Jugendhilfe oder sollte sich gar die Kinder- und Jugendpsychiatrie primär um ihn kümmern? Was bleibt, ist Unklarheit und Diffusität. Denn gerade weil das, was als Verhaltensstörung, Dissozialität, Delinquenz, Verwahrlosung und emotional-soziales Ausagieren beschrieben wird (um nur einige Bezeichnungen zu nennen), in der Pathogenese und Symptomatik so heterogen und vielfältig ist, fällt es schwer, von einer klar abgrenzbaren Gruppe zu sprechen. Diese semantisch-inhaltliche Begrenztheit führt in der Konsequenz aber häufig dazu, dass aus zunächst pluralistisch wahrgenommener Verantwortung eine fast schon strukturelle Verantwortungslosigkeit wird und Kinder und Jugendliche wie M. zwar im System gesehen werden, mit ihren realen Bedürfnissen und Schwierigkeiten aber unsichtbar bleiben.

»Auch Lehrern, Erziehern und Therapeuten fällt es schwer, dissozialen Jugendlichen mit Anteilnahme zu begegnen und ihre Bereitschaft, sich ihnen zuzuwenden, aufrechtzuerhalten. Der Grund liegt in folgendem: anders als vernachlässigte und misshandelte Kinder sprechen dissoziale Jugendliche nur wenig auf empathische Zuwendung an, ein vertrauensvolles Entgegenkommen wird von ihnen oft bitter enttäuscht. Durchschlagende und befriedigende Ergebnisse bleiben zumeist auch bei klaren Grenzsetzungen und konsequenten Sanktionen aus. Die Jugendlichen gehen, wenn überhaupt, nur unregelmäßig in die Schule und sind oft schwer zu bewegen, Ausbildungsmöglichkeiten und Angebote der Jugendhilfe wahrzunehmen. Wenn sie stationär untergebracht sind, wandern sie oft von einer Einrichtung zur nächsten, bis sie volljährig sind. Viele von ihnen sind zu diesem Zeitpunkt schon straffällig geworden« (Kipp & Perner 2010, S. 7).

Und bei all den desillusionierenden Vorstellungen bleibt festzuhalten, dass es sich nicht um ein Phänomen gegenwärtiger Entwicklungen handelt, sondern dass es nahezu schon immer Kinder und Jugendliche gegeben hat, die für drängende pädagogische Herausforderungen sorgen und Professionelle wie Institutionen vor nur schwer zu bewältigende Aufgaben stellen.

Bereits früh, während und kurz nach dem Ende des ersten Weltkriegs, hat sich die psychoanalytische Pädagogik im Prozess ihrer praktischen Entwicklung und theoretischen Fundierung mit schwierigen Heranwachsenden beschäftigt; insbesondere mit solchen, die sich als verwahrlost und gewalttätig erwiesen und eine dissoziale und delinquente Entwicklung zeigten. Aus dieser Auseinandersetzung sind Erziehungsversuche und -modelle hervorgegangen, die für die damalige Zeit revolutionär waren. Sie verbinden sich unter anderem mit den Namen August Aichhorn, Siegfried Bernfeld und Fritz Redl. Die Leitidee dieser drei Persönlichkeiten war es, dass sich grundlegende Erkenntnisse der Psychoanalyse, die ursprünglich psychotherapeutischen (Einzel-)Settings entstammten, auch für das pädagogische Feld nutzen lassen, wenn sie eine adäquate Übersetzung für diesen Handlungsraum erfahren.

Das neu errungene Verständnis der intrapsychischen Prozesse und seelischen Notlagen der beschriebenen Kinder und Jugendlichen führte zu fundamental gewandelten Ansätzen im pädagogischen und therapeutischen Umgang mit einer Personengruppe, die bis dahin oftmals als pädagogisch kaum erreichbar galt. In vielen Fällen gelang dadurch eine erfolgreiche rehabilitative Arbeit, mit teils originellen Begründungen, abseits der bis dahin dominierenden rigiden und weitgehend sanktionierenden Erziehungspraktiken.

Damit ist eine historische Dimension aufgeworfen. Was kann aus der frühen Entwicklung psychoanalytischer Pädagogik angesichts des Umstandes gelernt

werden, dass Kinder und Jugendliche, die einen dissozialen und delinquenten Weg einschlagen, nach wie vor nicht zu übersehende pädagogische Probleme hervorrufen? Was lässt sich aus der historischen Entwicklung in den Jahren zwischen den Weltkriegen für die einschlägige Theoriebildung herleiten? – Hier gilt für die Wissenschaftsentwicklung das, was auch für das individuelle Seelenleben zutrifft: »Nach wie vor ist die wohl beste und genaueste Methode, die Psychoanalyse zu verstehen, das Studium ihrer historischen Entwicklung« (List 2009, S. 25).

Thematisch ist dabei eine Beschränkung notwendig: In der vorliegenden Untersuchung kann, wie sich bereits andeutet, nicht auf die gesamte Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik rekurriert werden, denn diese Aufgabe wäre viel zu komplex. Im Mittelpunkt steht vielmehr eine Facette ihrer Entfaltung, die sich bis heute nachzeichnen lässt, nämlich die Art der Pädagogik und Erziehung, die sich mit erziehungsschwierigen Kindern und Jugendlichen auseinandersetzt. Dabei soll zum einen der Frage nachgegangen werden, in welchem politischen, gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und kulturellen Milieu die ersten Ideen klassischer Psychoanalyse Eingang in eine neue Form der Pädagogik und Erziehung gefunden haben. Noch stärker interessiert darüber hinaus, wie sich die frühen Konzepte für den Umgang mit schwierigen Kindern und Jugendlichen weiter entfaltet haben und welche Bedeutung ihnen heute zukommen kann. Denn nur auf den ersten Blick erscheinen sie als anachronistisch und ausschließlich historisch bedeutsam. Bei einer genaueren Betrachtung mit einem zweiten, geschärften Blick tritt nämlich etwas ganz anderes hervor. Es zeigt sich, dass die damaligen Praxiskonzepte noch immer eine häufig unerkannte und ungeahnte Aktualität aufweisen, anschlussfähig an die gegenwärtigen Diskussionen sind und für die aktuelle Erziehungswirklichkeit nutzbar gemacht werden können. Das gilt auch für ihre theoretischen Begründungen, wie sich anhand eines Abgleichs mit der weiteren Theoriebildung belegen lässt.

Doch zunächst noch einmal zurück zu den Anfängen. Freud hielt die Anwendung der Psychoanalyse in Pädagogik und Erziehung für eine ihrer wichtigsten Aufgaben. »Von allen Anwendungen der Psychoanalyse hat keine so viel Interesse gefunden, so viel Hoffnungen geweckt [...] wie die auf die Theorie und Praxis der Kindererziehung« (Freud 1925, S. 7). Und an anderer Stelle:

»Nur an einem Thema kann ich nicht so leicht vorbeigehen, nicht weil ich besonders viel davon verstehe oder selbst so viel dazugetan habe. Ganz im Gegenteil, ich habe mich kaum je damit beschäftigt. Aber es ist so überaus wichtig, so reich an Hoffnungen für die Zukunft, vielleicht das Wichtigste von allem, was die Analyse betreibt. Ich meine die Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik, die Erziehung der nächsten Generation« (Freud 1933, S. 563).

Auch wenn die Möglichkeiten einer sich psychoanalytisch verstehenden Pädagogik initial sicherlich überschätzt wurden, also eine Entidealisierung notwendig wurde, so hat doch bis heute Bestand, dass sie einen wertvollen Beitrag zum praktischen Erziehungsgeschehen leistet, der aus anderer Perspektive nicht verfügbar ist. Gleiches gilt für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung: Auch hier eröffnet die Psychoanalyse Zugänge, die ansonsten verschlossen bleiben würden. Zeugnis davon legt die insbesondere nach 1968 wiederbelebte Auseinandersetzung mit der Psychoanalytischen Pädagogik und ihre Weiterentwicklung ab, die sich in einem beträchtlichen Publikationsaufkommen und dem seit 1989 erscheinenden *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* als zentralem Bezugspunkt manifestiert.

Allerdings ist die Frage danach, in welchem Verhältnis zueinander die Psychoanalyse und die Pädagogik historisch und aktuell stehen, ein durchaus kontrovers diskutiertes Thema geblieben (vgl. u. a. Bittner & Ertle 1985; Figdor 1989; Körner 1990; Datler 2005). Zahlreiche Beiträge älterer und jüngerer Literatur in diesem Themenfeld greifen die Frage nach dem Wissenschaftsverständnis der Psychoanalytischen Pädagogik auf (vgl. zur Debatte u. a. Datler 2005). Dabei zeigt sich, dass das Selbstverständnis der Psychoanalytischen Pädagogik und ihre Verortung im Kanon wissenschaftlicher Disziplinen angesichts ihrer wechselvollen Geschichte nach wie vor ungenau konturiert sind. Der diesem Sachverhalt zugrunde liegende Diskurs wird deshalb in gebotener Kürze nachgezeichnet und es wird nach einer (vorläufigen) Antwort gesucht.

Bevor detailliert auf die frühen psychoanalytisch-pädagogischen Konzepte zum Umgang mit schwierigen Kindern und Jugendlichen, die als dissozial, delinquent und in ihrer Entwicklung oft früh und massiv gestört beschrieben werden, eingegangen werden kann, bedarf es einiger Vorarbeiten. Zunächst wird ein diskursanalytischer Blick auf den überwiegend geschichtswissenschaftlichen Zugang geworfen, denn dieser ist unmittelbar mit dem Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit assoziiert. Die nicht nur historische Perspektive ermöglicht es, einen Rahmen zu spannen, der eine interdisziplinäre Einordnung der im Weiteren zu explizierenden psychoanalytisch-pädagogischen Modelle und ihrer theoretischen Begründung ermöglicht. Einen weiteren wichtigen Referenzpunkt stellen die sogenannten *vier Psychologien der Psychoanalyse* (Pine 1990) dar. Sie spiegeln die Kerndimensionen psychoanalytischer Theoriebildung und Praxis wider, die sich über die Jahrzehnte herauskristallisiert haben. Obwohl bereits sämtlich bei Freud angelegt, sind sie zwischenzeitlich weiter elaboriert worden und erlauben nunmehr eine exaktere Analyse und Einordnung der vorliegenden historischen und aktuellen Arbeiten zum hier aufgeworfenen Themenkreis.

Daran wird ersichtlich, welche theoretischen Aspekte bereits früh manifest oder latent vorhanden waren, welche später folgten, wo Neues hinzukam – aber auch, was im Laufe der Zeit verloren ging, also »vergessen« wurde. Gerade der zuletzt genannte Punkt bedarf einer besonderen Beachtung, da sich zeigen wird, dass aus verschiedenen Gründen eine neuerliche Rezeption geradezu zwingend notwendig ist.

Die Auswahl des frühen Literaturkorpus bereitet insofern keine gravierenden Probleme, als dieser mit einer Reihe von prominenten Namen psychoanalytischer Pädagogen verbunden ist, die den damaligen Diskurs entscheidend (mit-)bestimmt haben und deren Werke bis heute Beachtung finden (vgl. Bittner & Ertle 1985; Fatke & Scarbath 1995; Kaufhold 2011; Muck & Trescher 2001; Dattler 2005; Wininger 2011; Körner 2014; Hierdeis 2016). Trotzdem richtet die vorliegende Arbeit ihren Fokus aus verschiedenen Gründen dezidiert auf drei herausragende Persönlichkeiten der psychoanalytischen Pädagogik, namentlich auf August Aichhorn (1878–1949), auf Siegfried Bernfeld (1892–1953) und auf Fritz Redl (1902–1988). Die Auswahl dieser drei Pädagogen hat in erster Linie valide inhaltliche Gründe, in zweiter aber auch pragmatisch ökonomische, die kurz erläutert werden sollen. Zum einen waren alle drei – auch wenn vom Alter recht unterschiedlich – im Wien der 1920er und 1930er Jahre aktiv in der Auseinandersetzung und Adaption der Psychoanalyse auf pädagogische Fragestellungen. Auch dass sowohl Aichhorn als auch Bernfeld und Redl gegenüber der Psychoanalyse eine genuin pädagogisch-erzieherische Perspektive einnahmen, ist ein einendes Kriterium. Da die Arbeit ihren Schwerpunkt in der Rezeption und Auseinandersetzung mit frühen psychoanalytischen Konzepten hat, bietet sich die Auswahl der drei Vertreter noch aus Gründen der Differenzierung an, denn bei gleichzeitigem Vorliegen einiger inhaltlicher und lebensweltlicher Überschneidungen von Aichhorn, Bernfeld und Redl präsentiert sich doch ein vielfältiges Spektrum von analytisch fundierten Erziehungskonzeptionen und theoretischen Modellierungen. Zudem ist dann, legt man die Systematisierung des amerikanischen Soziologen und Historikers Jacoby (1990, S. 18f.) zugrunde, mit Aichhorn ein Vertreter der ersten Generation psychoanalytischer Pädagogen einbezogen, mit Bernfeld ist die zweite vertreten und Redl repräsentiert die zweite und beinahe schon dritte Generation zugleich.

Alle drei Persönlichkeiten haben eine ganze Reihe von Gemeinsamkeiten und verfolgen doch in ihren Zugängen zu drängenden pädagogischen Fragen zum Teil recht unterschiedliche Ansätze. Die Verbindung zur Psychoanalyse entsteht bei allen drei Autoren über Freud und die *Wiener Psychoanalytische Vereinigung*, die gerade in den Jahren zwischen dem ersten und dem zweiten Weltkrieg außeror-

dentlich aktiv war und zudem weder die Aufnahme von noch die Auseinandersetzung mit Pädagogen scheute. Dadurch ist in dieser Zeit – nicht zuletzt durch die Gründung der *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik* (1926–1937) – ein fruchtbarer und kontroverser Diskurs um die Verwendung klassisch psychoanalytischer Theorien entstanden, der sich in vielfältigen Publikationen beeindruckend niederschlägt. Aichhorn, Bernfeld und Redl waren an publizistischen Darstellungen maßgeblich beteiligt, alle drei können ein Œuvre an Veröffentlichungen in der *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik* vorweisen, bei dem sie zu verschiedensten pädagogischen Themen Stellung beziehen.

Alle drei sind sich sporadisch im Wien der Zwischenkriegszeit begegnet und gerade im Rahmen der Veranstaltungen der *Wiener Psychoanalytischen Vereinigung* und des *Wiener Psychoanalytischen Instituts* fanden sachliche und fachliche Auseinandersetzungen statt. Die Verbindung zwischen Aichhorn und Redl – Redl absolvierte seine Supervision bei Aichhorn und beide arbeiteten gemeinsam in der Leitung der Wiener Erziehungsberatungsstellen – war dabei noch intensiver als die beider zu Bernfeld. Das mag auch daran gelegen haben, dass Bernfeld im Unterschied zu Redl und Aichhorn ein durch und durch politischer Mensch und als Anhänger des Marxismus in vielen Ansichten nur bedingt konsensfähig war. Allerdings haben sich auch Aichhorn und Bernfeld über ihre Ideen ausgetauscht, wie sich Anna Freud in einem Brief an Lou Andreas-Salomé aus dem Jahr 1924 erinnert:

»Besonders schön war der letzte Samstag Abend mit Bernfeld und Aichhorn. Beide haben [...] über ihre politischen Gesinnungen in Zusammenhang mit ihren pädagogischen geschildert und da hat sich das Merkwürdige ergeben, daß beide von ganz verschiedenen Ausgangspunkten her und auf ganz verschiedenen Wegen doch immer das Gleiche als Ziel vor sich gehabt haben: die kommunistische Schulsiedlung« (Freud & Aichhorn 2012, S. 38f.).

Es kann zudem als relevant zur Kenntnis genommen werden, dass alle drei in ihren jeweiligen Werken Bezug aufeinander genommen haben, wenn auch in unterschiedlicher Form und Intention. Die intensivere Bezugnahme gilt vor allem für Redl, der sich stark auf Aichhorn konzentriert und dessen Konzept in den USA fortführen will (Redl & Wineman 1951/1979). Zudem vertreten alle drei eine Form der Psychoanalyse, die einen starken pädagogischen Impetus aufweist, gleichzeitig aber auch die Ideen Freuds grundsätzlich aufgreift.

Als ein weiteres Kriterium der Auswahl von Aichhorn, Bernfeld und Redl soll das Folgende als Maßstab angelegt werden: Alle drei haben neben einer inten-

siven publizistischen Vita zu pädagogischen Fragestellungen eine weitere, nicht nur historisch hochinteressante Gemeinsamkeit: Sie haben ihre pädagogischen Überzeugungen auch praktisch in Form von Erziehungseinrichtungen umgesetzt, Aichhorn und Bernfeld in Österreich und Redl später in den USA – und auch da gibt es eine eindruckliche Ähnlichkeit, denn alle drei praktischen Erziehungsversuche (Bernfelds *Kinderheim Baumgarten* 1919/20; Aichhorns Leitung der Erziehungsanstalt *Oberhollabrunn/Traisen* 1918/19–1921 und Redls *Pioneer House* in Detroit 1946–1948) sind nach kurzer Zeit wieder geschlossen worden mit der jeweils analogen allgemein gehaltenen Begründung, dass die zuständigen Verwaltungen und Träger eine Weiterführung der Erziehungsversuche nicht unterstützten. Inwieweit für die abrupten Schließungen aller drei Einrichtungen schlicht Schwierigkeiten im Verwaltungshandeln und der Finanzierung verantwortlich waren oder ob nicht eher die Kritik an den innovativen und zum Teil schon revolutionären pädagogischen Konzepten, die allesamt psychoanalytische Überzeugungen beinhalteten und vor allem den für damalige Zeiten unkonventionellen Umgang gerade mit verwahrlosten, dissozialen und delinquenten Kindern und Jugendlichen pflegten, im Vordergrund stand, wird an späterer Stelle noch bei der Betrachtung der einzelnen Konzepte aufgegriffen.

Die Einrichtungen von Aichhorn, Bernfeld und Redl unterschieden sich schon in der Anzahl der dort untergebrachten Heranwachsenden beträchtlich. Während Aichhorn über eintausend Kinder und Jugendliche betreute, so waren es bei Bernfeld knapp dreihundert und bei Redl nur eine Handvoll Kinder. Die allen drei Einrichtungen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zeigten neben vielen Gemeinsamkeiten zum Teil auch große Unterschiede im Bezug auf die Qualität ihrer Verhaltensstörungen und den Grad ihrer Verwahrlosung. Dennoch lässt die Rückschau auf die Ausführungen der drei psychoanalytischen Pädagogen zugleich eine Reihe von Analogien zu.

Alle drei beschäftigten sich schon früh mit der Klientel, die heute zwar terminologisch verschiedenen akademischen Disziplinen anzugehören scheint (u. a. Pädagogik bei Störungen der emotional-sozialen Entwicklung; Pädagogik bei Verhaltensstörungen; Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen; Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung), aber mithin dieselben Fragen an die Fächer formuliert. Sowohl Aichhorn und Bernfeld als auch Redl haben zudem bereits pädagogische Konzepte im Umgang mit diesen Kindern und Jugendlichen entworfen, die nicht nur vor der Folie einer historischen Analyse mit Inhalt und Handlungsimplicationen bestehen können. Diese Konzepte (u. a. Aichhorns Prinzip der »absoluten Milde und Güte«, Bernfelds »Sozialer Ort« und Redls »Therapeutisches Milieu«) waren im Zeitrahmen ihrer Entste-