



universität  
wien

# DISSERTATION

Titel der Dissertation

**Zur Rezeption der Psychoanalyse  
in der akademischen Pädagogik  
des deutschen Sprachraums  
(1900-1945)**

Eine rezeptionshistorische Studie  
am Beispiel pädagogischer Lexika und enzyklopädischer Handbücher

Verfasser

Mag. phil. Michael Wininger

angestrebter akademischer Grad

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, im Juni 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A092297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Ao Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler



*„Die Rezeption ... eines Neuen,  
das das Bestehende nicht unmittelbar fortsetzt und  
bestätigt, ist ein schweres Geschäft.  
Hier menschelt es in erschreckendem Maße.“*

Johannes Cremerius (1981, S. 7)



## **Kurzdarstellung**

Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zur Rezeptionsgeschichte der Psychoanalyse in der deutschsprachigen Pädagogik zwischen 1900 und 1945 leisten. Neben dem Verlauf der Rezeptionsintensität über den Untersuchungszeitraum hinweg, werden dazu insbesondere inhaltliche Schwerpunkte der pädagogischen Psychoanalysezereption und Psychoanalysekritik am Beispiel von pädagogischen Enzyklopädien und Wörterbüchern herausgearbeitet und vor dem Hintergrund ausgewählter Aspekte der Disziplinentwicklung diskutiert.

## **Abstract**

This doctoral thesis aims to contribute to the history of adoption of psychoanalytic ideas within the German speaking science of education between 1900 and 1945. Quantitative characteristics and topical issues of the adoption process are highlighted by analysing encyclopedias and dictionaries of education. The findings are discussed against the background of selected aspects of disciplinary development.



## Danksagung

An dieser Stelle gilt mein Dank all jenen Personen, die durch ihre Unterstützung zur Entstehung dieser Untersuchung beigetragen haben.

In besonderer Weise möchte ich mich bei *Ao Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler* für seine vielfältigen Anregungen und Hilfestellungen bedanken. Er hat meine Untersuchung über alle Phasen hinweg interessiert begleitet, mich stets in meiner Arbeit bestärkt und mir durch seine kritischen Rückfragen und fachkundigen Hinweise zur Präzisierung bzw. Differenzierung mancher Überlegung verholfen.

Ebenso danke ich *Univ.-Prof. Dr. Bernd Ahrbeck* für seine beratende Unterstützung im Rahmen des „Internationalen Dissertanten-Kolloquiums für Psychoanalytische Forschung“. Seine Rückmeldungen und Empfehlungen haben mich zur Straffung und Fokussierung des ursprünglichen Untersuchungsdesigns angeregt, was sich in mehrfacher Weise als hilfreich und günstig für meine Studie erwies.

Nicht zuletzt möchte ich mich ganz besonders herzlich bei meinen *Eltern* bedanken, die mir in vielerlei Hinsicht Rückhalt sind. Ohne ihrem Vertrauen, ihrer Zuneigung und ihrer tatkräftigen Unterstützung wäre mir vieles nicht möglich gewesen. Ihnen ist die vorliegende Arbeit gewidmet.



# INHALTSÜBERSICHT

## Teil I

### *Problemstellung und methodisches Vorgehen*

<b>1.</b>	<b>PROBLEMENTFALTUNG</b>	<b>17</b>
1.1	ZUM FORSCHUNGSSTAND	18
1.2	ZUM UNTERSUCHUNGSINTERESSE DER VORLIEGENDEN ARBEIT	29
<b>2.</b>	<b>TERMINOLOGISCHE UND METHODISCHE VORÜBERLEGUNGEN</b>	<b>32</b>
2.1	BEGRIFFSKLÄRUNGEN UND ARBEITSDEFINITIONEN	32
2.1.1	Rezeption und Rezeptionsforschung	32
2.1.2	Psychoanalyse	35
2.1.3	Akademische Pädagogik des deutschen Sprachraums	38
2.2	METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN UND VORENTSCHEIDUNGEN	42
2.2.1	Zur Bestimmung potentiell repräsentativer Rezeptionszeugnisse	42
2.2.2	Zur Begründung der Fokussierung auf pädagogische Nachschlagewerke	44
2.2.3	Zur Zusammenstellung des Untersuchungssamples bzw. zur Auswahl der zu untersuchten Rezeptionszeugnisse	47
2.2.4	Zum Vorgehen in der Suche nach Rezeptionsbelegen	52
2.2.5	Erste Ansätze zur weiteren Auswertung der Rezeptionsbelege	55
2.2.6	Aufbau und Gliederung der Untersuchung	65

## Teil II

### *Zur Situation der akademischen Pädagogik (1900-1945)*

Sowie einige Anmerkungen zum Verhältnis von Psychoanalyse und Universität

	VORBEMERKUNG	71
<b>1.</b>	<b>ZUM DISZIPLINÄREN STATUS DER AKADEMISCHEN PÄDAGOGIK (1900-1945)</b>	<b>72</b>
<b>2.</b>	<b>ZUR UNIVERSITÄREN ETABLIERUNG UND VERANKERUNG DER AKADEMISCHEN PÄDAGOGIK (1900-1945)</b>	<b>77</b>
2.1	ZUR UNIVERSITÄREN SITUATION DER PÄDAGOGIK IN DEUTSCHLAND	78
2.2	ZUR UNIVERSITÄREN SITUATION DER PÄDAGOGIK IN ÖSTERREICH	83
2.3	ZUR UNIVERSITÄREN SITUATION DER PÄDAGOGIK IN DER SCHWEIZ	92
2.4	DIE LÄNDERSPEZIFISCHEN INSTITUTIONSVERLÄUFE IM VERGLEICH	96
<b>3.</b>	<b>REZEPTIONSBEZOGENE SCHLUSSFOLGERUNGEN</b>	<b>98</b>
<b>4.</b>	<b>ANMERKUNGEN ZUM VERHÄLTNIS VON PSYCHOANALYSE UND UNIVERSITÄT</b>	<b>101</b>

# Teil III

## Teilergebnisse

### Psychoanalysezereption am Beispiel ausgewählter pädagogischer Nachschlagewerke

	VORBEMERKUNG	115
<b>1.</b>	<b>PSYCHOANALYSEREZEPTION IM ENZYKLOPÄDISCHEN HANDBUCH DER PÄDAGOGIK – 2. AUFLAGE</b>	<b>117</b>
1.1	EDITIONSGESCHICHTLICHES	117
1.2	HERAUSGEBER UND AUTORINNEN	118
1.3	METHODISCHE ANMERKUNGEN ZUR AUSWAHL UND BEARBEITUNG	126
1.4	BELEGSTELLEN FÜR REZEPTIONSPROZESSE	129
1.5	WEITERFÜHRENDE AUSWERTUNG DER BELEGE	132
1.6	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER TEILERGEBNISSE	137
<b>2.</b>	<b>PSYCHOANALYSEREZEPTION IM ENZYKLOPÄDISCHEN HANDBUCH DER ERZIEHUNGSKUNDE – 1. AUFLAGE</b>	<b>141</b>
2.1	EDITIONSGESCHICHTLICHES	141
2.2	HERAUSGEBER UND AUTORINNEN	143
2.3	METHODISCHE ANMERKUNGEN ZUR AUSWAHL UND BEARBEITUNG	148
2.4	BELEGSTELLEN FÜR REZEPTIONSPROZESSE	150
2.5	WEITERFÜHRENDE AUSWERTUNG DER BELEGE	151
2.6	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER TEILERGEBNISSE	153
<b>3.</b>	<b>PSYCHOANALYSEREZEPTION IM ENZYKLOPÄDISCHEN HANDBUCH DER ERZIEHUNGSKUNDE – 2. AUFLAGE</b>	<b>156</b>
3.1	EDITIONSGESCHICHTLICHES	156
3.2	HERAUSGEBER UND AUTORINNEN	157
3.3	METHODISCHE ANMERKUNGEN ZUR AUSWAHL UND BEARBEITUNG	157
3.4	BELEGSTELLEN FÜR REZEPTIONSPROZESSE	157
3.5	WEITERFÜHRENDE AUSWERTUNG DER BELEGE	157
3.6	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER TEILERGEBNISSE	159
<b>4.</b>	<b>PSYCHOANALYSEREZEPTION IM LEXIKON DER PÄDAGOGIK 1. AUFLAGE</b>	<b>162</b>
4.1	EDITIONSGESCHICHTLICHES	162
4.2	HERAUSGEBER UND AUTORINNEN	166
4.3	METHODISCHE ANMERKUNGEN ZUR AUSWAHL UND BEARBEITUNG	173
4.4	BELEGSTELLEN FÜR REZEPTIONSPROZESSE	175
4.5	WEITERFÜHRENDE AUSWERTUNG DER BELEGE	189
4.6	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER TEILERGEBNISSE	193

<b>5.</b>	<b>PSYCHOANALYSEREZEPTION IM PÄDAGOGISCHEN LEXIKON 1. AUFLAGE</b>	<b>198</b>
5.1	EDITIONSGESCHICHTLICHES	198
5.2	HERAUSGEBER UND AUTORINNEN	200
5.3	METHODISCHE ANMERKUNGEN ZUR AUSWAHL UND BEARBEITUNG	201
5.4	BELEGSTELLEN FÜR REZEPTIONSPROZESSE	204
5.5	WEITERFÜHRENDE AUSWERTUNG DER BELEGE	232
5.6	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER TEILERGEBNISSE	243
<b>6.</b>	<b>PSYCHOANALYSEREZEPTION IM LEXIKON DER PÄDAGOGIK DER GEGENWART</b>	<b>249</b>
6.1	EDITIONSGESCHICHTLICHES	249
6.2	HERAUSGEBER UND AUTORINNEN	251
6.3	METHODISCHE ANMERKUNGEN ZUR AUSWAHL UND BEARBEITUNG	255
6.4	BELEGSTELLEN FÜR REZEPTIONSPROZESSE	257
6.5	WEITERFÜHRENDE AUSWERTUNG DER BELEGE	287
6.6	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER TEILERGEBNISSE	296
<b>7.</b>	<b>PSYCHOANALYSEREZEPTION IM PÄDAGOGISCHEN WÖRTERBUCH – 1. AUFLAGE</b>	<b>303</b>
7.1	EDITIONSGESCHICHTLICHES	303
7.2	ZUM HERAUSGEBER BZW. AUTOR	304
7.3	METHODISCHE ANMERKUNGEN ZUR AUSWAHL UND BEARBEITUNG	306
7.4	BELEGSTELLEN FÜR REZEPTIONSPROZESSE	307
7.5	WEITERFÜHRENDE AUSWERTUNG DER BELEGE	312
7.6	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER TEILERGEBNISSE	317
<b>8.</b>	<b>PSYCHOANALYSEREZEPTION IM PÄDAGOGISCHEN WÖRTERBUCH – 2. AUFLAGE</b>	<b>320</b>
8.1	EDITIONSGESCHICHTLICHES	320
8.2	ZUM HERAUSGEBER BZW. AUTOR	321
8.3	METHODISCHE ANMERKUNGEN ZUR AUSWAHL UND BEARBEITUNG	322
8.4	BELEGSTELLEN FÜR REZEPTIONSPROZESSE	324
8.5	WEITERFÜHRENDE AUSWERTUNG DER BELEGE	326
8.6	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER TEILERGEBNISSE	330
<b>9.</b>	<b>PSYCHOANALYSEREZEPTION IM PÄDAGOGISCHEN WÖRTERBUCH – 3. AUFLAGE</b>	<b>333</b>
9.1	EDITIONSGESCHICHTLICHES	333
9.2	ZUM HERAUSGEBER BZW. AUTOR	333
9.3	METHODISCHE ANMERKUNGEN ZUR AUSWAHL UND BEARBEITUNG	333

9.4	BELEGSTELLEN FÜR REZEPTIONSPROZESSE	335
9.5	WEITERFÜHRENDE AUSWERTUNG DER BELEGE	337
9.6	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER TEILERGEBNISSE	340

## **Teil IV**

### *Zusammenführung der Teilergebnisse*

	VORBEMERKUNG	347
<b>1.</b>	<b>HÄUFIGKEIT UND UMFANG DER REZEPTION</b>	<b>347</b>
1.1	ANZAHL DER BELEGE IM UNTERSUCHUNGSZEITRAUM	347
1.2	BELEGKATEGORIEN IM ZEITVERLAUF	358
1.3	UMFANG DER REZEPTIONSBELEGE	361
<b>2.</b>	<b>ZUR REZEPTIONSHALTUNG</b>	<b>365</b>
<b>3.</b>	<b>THEMATISCHE BZW. INHALTLICHE ASPEKTE DES REZEPTIONSVERLAUFS</b>	<b>370</b>
3.1	THEMATISCHE SCHWERPUNKTE DER REZEPTION	370
3.2	THEMATISCHE ASPEKTE DER REZEPTIONSHALTUNG	373
<b>4.</b>	<b>ZUR FRAGE DER PÄDAGOGISCHEN RELEVANZ VON PSYCHOANALYSE</b>	<b>376</b>
4.1	ZUM UMFANG UND ZEITLICHEN VERLAUF DER RELEVANZDISKUSSION	377
4.2	INHALTLICHE ARGUMENTE DER RELEVANZDISKUSSION	377

## **Teil V**

### *Thesen – Schlussfolgerungen – Ausblick*

<b>1.</b>	<b>ERÖFFNUNG</b>	<b>389</b>
<b>2.</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG AUSGEWÄHLTER ERGEBNISSE</b>	<b>390</b>
<b>3.</b>	<b>RÜCKBEZUG DER ERGEBNISSE AUF DEN FORSCHUNGSSTAND</b>	<b>393</b>
<b>4.</b>	<b>ZUR INTERPRETATION DER ERGEBNISSE</b>	<b>397</b>
<b>5.</b>	<b>SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK</b>	<b>404</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>407</b>
	<b>Anhang</b>	<b>423</b>

# TEIL I

## Problemstellung & Methodisches Vorgehen



# Inhaltsverzeichnis

## Teil I

<b>1. Problementfaltung</b> .....	<b>17</b>
Vorbemerkung .....	17
1.1    Zum Forschungsstand – oder: Von Widersprüchen und Schwierigkeiten in der Rezeptionsgeschichte der Psychoanalyse .....	18
1.2    Zum Untersuchungsinteresse der vorliegenden Arbeit.....	29
<b>2. Terminologische und methodische Überlegungen</b> .....	<b>32</b>
2.1    Begriffsklärungen und Arbeitsdefinitionen .....	32
2.1.1 <i>Rezeption und Rezeptionsforschung</i> .....	32
2.1.2 <i>Psychoanalyse</i> .....	35
2.1.3 <i>Akademische Pädagogik des deutschen Sprachraums</i> .....	38
2.2    Methodische Überlegungen und Vorentscheidungen .....	42
2.2.1 <i>Zur Bestimmung potentiell repräsentativer Rezeptionszeugnisse</i> .....	42
2.2.2 <i>Zur Begründung der Fokussierung auf pädagogische Lexika und enzyklopädische Handbücher</i> .....	44
2.2.3 <i>Zur Zusammenstellung des Untersuchungssamples bzw. zur Auswahl der zu untersuchten Rezeptionszeugnisse</i> .....	47
2.2.4 <i>Zum Vorgehen bei der Suche nach Rezeptionsbelegen</i> .....	52
2.2.5 <i>Erste Ansätze zur weiteren Auswertung der Rezeptionsbelege</i> .....	55
2.2.6 <i>Aufbau und Gliederung der Untersuchung</i> .....	65



## 1. Problemfaltung

### Vorbemerkung

Während die Geschichte der Psychoanalysezereption in den angrenzenden Disziplinen und Wissenschaftsbereichen bereits seit längerer Zeit umfangreich bearbeitet wurde, steht im Bereich der deutschsprachigen Pädagogik Ähnliches weitgehend aus.

Die Entwicklungsgeschichte der frühen Psychoanalytischen Pädagogik ist heute zwar mittlerweile gut erforscht und dokumentiert (vgl. Datler 1995; Füchtner 1978, 1979; Rehm 1968; Wagner-Winterhager 1988). Allerdings hat sich die Psychoanalytische Pädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts über weite Strecken abseits der universitären Pädagogik entwickelt. Bei ihren Protagonisten und Protagonistinnen handelte es sich im Wesentlichen um pädagogische Praktiker, die sich Rat suchend an die Psychoanalyse wandten; bzw. um Analytiker und Analytikerinnen, die sich unter neurosenprophylaktischem Gesichtspunkt mit pädagogischen Fragen beschäftigten. Die zentralen Persönlichkeiten der Anfangs- und ersten Blütezeit der Psychoanalytischen Pädagogik (Füchtner 1979) waren insofern kaum in die institutionalisierte akademische Pädagogik eingebunden.

Wie aber wurde die Psychoanalyse außerhalb des Kernbereichs der Psychoanalytischen Pädagogik aufgenommen? Wie intensiv und umfangreich war die Auseinandersetzung mit psychoanalytischem Gedankengut in der akademischen Pädagogik zwischen 1900 und 1945? Wie wurde von Disziplinvertretern die pädagogische Relevanz psychoanalytischer Theorien bewertet? Welche Theorien und Begriffe wurden aufgenommen und diskutiert? Gegen welche Überlegungen richtete sich Kritik und in welcher Form wurde diese zum Ausdruck gebracht?

Dieser Fragenkomplex ist bislang weitestgehend unerforscht. Seine Bearbeitung und Aufklärung scheint unter disziplinhistorischem Aspekt lohnend und wurde daher ins Zentrum der vorliegenden Untersuchung gerückt.

Neben dem Verlauf der Rezeptionsintensität über den Untersuchungszeitraum hinweg wurden dazu insbesondere inhaltliche Schwerpunkte der pädagogischen Psychoanalysezepktion und Psychoanalysekritik am Beispiel von erziehungswissenschaftlichen Enzyklopädien und Wörterbüchern identifiziert und vor dem Hintergrund der Disziplinentwicklung diskutiert.

### **1.1 Zum Forschungsstand – oder: Von Widersprüchen und Schwierigkeiten in der Rezeptionsgeschichte der Psychoanalyse**

Mehr als 110 Jahre nach dem Erscheinen der „Studien über Hysterie“ (Breuer, Freud 1895) ist nach wie vor umstritten, wie Freuds Theorien in verschiedenen Gesellschafts- und Wissenschaftsbereichen aufgenommen wurden. Unter „dem Eindruck der erschreckend verzerrten Resonanz“ (Scheidt 1986, S. 9), die psychoanalytische Begriffe und Überlegungen mitunter erfahren haben, hat sich Sigmund Freud wiederholt selbst mit der Psychoanalysezepktion beschäftigt. Bekanntlich war seine Einschätzung diesbezüglich düster (vgl. z.B. 1913; 1917; 1925)<sup>1</sup>.

Seine Ideen wären, so Freud, großen Widerständen und hartnäckigen Ressentiments ausgesetzt gewesen. Die rigide viktorianische Sexualmoral, die feindliche akademische Welt und der zunehmende Antisemitismus hätten eine angemessene Würdigung und Aufnahme psychoanalytischer Theorien erschwert und streckenweise sogar verunmöglicht. So wären seine revolutionären Ideen auf eine „unvorbereitete Welt“ getroffen, die sich weitgehend ablehnend und unverständlich gezeigt hätte. Freud hält etwa im fünften Kapitel seiner „Selbstdarstellung“ (1925d, S. 75) fest:

---

<sup>1</sup> Die Zitation der wörtlich oder sinngemäß entlehnten Stellen aus den Schriften Freuds, orientiert sich bezüglich der Jahreszahlangebe an der von Meyer-Palmedo und Fichtner (1999) editierten, grundlegend revidierten Neuauflage der Sigmund Freud Konkordanz und Gesamtbibliographie. Die Seitenzahlangebe folgt der Fischer-Taschenbuchausgabe der Gesammelten Werke Sigmund Freuds (G.W. I-XVII; G.W. Nachtragsband).

*„Die Aufnahme [der Psychoanalyse] war nirgends eine freundliche oder wohlwollend zuwartende. Nach kürzester Bekanntschaft mit der Psychoanalyse war die deutsche Wissenschaft in ihrer Verwerfung einig.“*

In den Jahren seiner großen Entdeckungen sei er, so Freud, überdies intellektuell isoliert und zum Teil sogar geächtet gewesen (1925d, S. 74):

*„Durch mehr als ein Jahrzehnt nach der Trennung von Breuer hatte ich keine Anhänger. Ich stand völlig isoliert. In Wien wurde ich gemieden, das Ausland nahm von mir keine Kenntnis. Die 'Traumdeutung', 1900, wurde in den Fachzeitschriften kaum referiert.“*

Die Ursache für die (angebliche) Ablehnung bzw. Nichtbeachtung seiner Theorien sah Freud nur zu einem geringen Teil in intellektuellen oder sachlichen Gründen. Vielmehr führte er die Rezeptionsschwierigkeiten auf starke emotionale Widerstände und Reflexe zurück, da das menschliche Selbstverständnis durch die Annahme eines dynamischen Unbewussten eine schwere narzisstische Kränkung erlitten hätte (Freud 1925d, S. 109):

*„Der größte Anteil [am Widerstand gegen die Psychoanalyse] rührt davon her, dass durch den Inhalt der Lehre starke Gefühle der Menschheit verletzt worden sind ... Die psychoanalytische Auffassung vom Verhältnis des bewussten Ich zum übermächtigen Unbewussten [bedeutet] eine schwere Kränkung der menschlichen Eigenliebe.“*

Diese psychologische Kränkung stellte Freud in eine Reihe mit der biologischen Kränkung durch die Darwinsche Deszendenztheorie und die kosmologische Kränkung durch das heliozentrische Weltbild des Kopernikus (vgl. Schuster, Springer-Kremser 1997, 16). Freud schien dieser Vergleich so treffend, dass er ihn an zumindest drei Stellen seines Werks referierte. Die prägnanteste und anschaulichste Version dieses Gedankens findet sich im 18. Kapitel der „Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse“ (1916-1917a, S. 294f.):

*„Mit dieser Hervorhebung des Unbewussten im Seelenleben haben wir aber die bösesten Geister der Kritik gegen die Psychoanalyse aufgerufen. Wundern Sie sich darüber nicht und glauben Sie auch nicht, dass der Widerstand gegen uns nur an der begreiflichen Schwierigkeit des Unbewussten oder an der relativen Unzulänglichkeit der Erfahrung gelegen ist, die es erweisen. Ich meine, er kommt von tiefer her. Zwei Kränkungen ihrer naiven Eigenliebe hat die Menschheit im Laufe der Zeiten von der Wissenschaft erdulden*

*müssen. Die erste, als sie erfuhr, dass unsere Erde nicht der Mittelpunkt des Weltalls ist, sondern ein winziges Teilchen eines in seiner Größe kaum vorstellbaren Weltsystems. Sie knüpft sich für uns an den Namen Kopernikus, obwohl schon die alexandrische Wissenschaft ähnliches verkündet hat. Die zweite dann, als die biologische Forschung das angebliche Schöpfungsvorrecht des Menschen zunichte machte, ihn auf die Abstammung aus dem Tierreich und die Unverteilbarkeit seiner animalischen Natur verwies. Diese Umwertung hat sich in unseren Tagen unter dem Einfluss von Ch. Darwin, Wallace und ihren Vorgängern nicht ohne das heftigste Sträuben der Zeitgenossen vollzogen. Die dritte und empfindlichste Kränkung aber soll die menschliche Größensucht durch die heutige psychologische Forschung erfahren, welche dem Ich nachweisen will, dass es nicht einmal Herr im eigenen Hause, sondern auf kärgliche Nachrichten angewiesen bleibt von dem, was unbewusst in seinem Seelenleben vorgeht.“*

Freuds Sichtweise wurde von seinen Biographen und Schülern – allen voran Ernest Jones – bereitwillig aufgegriffen, ausgeschmückt und über Jahrzehnte hinweg tradiert. Erst Ende der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts haben amerikanische Studien damit begonnen, die Rezeption der Psychoanalyse differenzierter zu untersuchen. Autoren wie Ellenberger (1973) und Sulloway (1979) kamen zu der Einschätzung, dass „weder sexuelle Tabus noch (der) Antisemitismus ein Hindernis“ für die Psychoanalyse dargestellt hätten (Scheidt 1986, S. 130). Ihre Rezeption wäre insgesamt viel positiver und wohlwollender verlaufen, als es von Freud und seinen Gefolgsleuten dargestellt wurde. Die Freudsche Selbstdarstellung sei „in diesem Punkt als Teil eines planvoll inaugurierten ... Heldenmythos“ zu verstehen. (Sulloway 1979; zit. n. Scheidt 1986, S. 130). Ellenberger (1973, S. 762) spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer regelrechten „Freudlegende“.<sup>2</sup> Eine ähnliche Stoßrichtung verfolgend beschreibt auch Kraiker (1994, S. 176) Freuds „Geschichte von den drei Kränkungen“ als „wunderbares Exemplar hypnohistorischer Manipulation“ mit dem Zweck „die Psychoanalyse gegen Kritik zu immunisieren und Freud selbst als großen Märtyrer und Geisteshelden darzustellen.“

Aber nicht nur amerikanische Untersuchungen kamen zu derartigen Ergebnissen. Auch eine jüngere österreichische Arbeit weist in eine ähnliche Richtung. In einer gründlichen Rezeptionsstudie durchforsteten Zwettler-Otte und Tichy (1999) mehrere Wiener Wochenschriften, Zeitungen und Zeitschriften. Sie konnten zeigen,

---

<sup>2</sup> Die kleiner angelegten Untersuchungen von Bry, Rifkin (1962) und Decker (1971; 1975) stützen diese Ergebnisse weitgehend.

dass Freud zu Lebzeiten weder im liberalen Bürgertum noch in der Ärzteschaft ignoriert und totgeschwiegen wurde. Anhand zahlreicher Belegstellen wird deutlich, dass die Psychoanalyse in verschiedensten Bereichen (z.B. Medizin, Literatur, Politik und darstellende Kunst) thematisiert und einbezogen wurde. Ebenso konnten die Autorinnen dokumentieren, dass Freud bereits in den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts zu erheblicher Prominenz gelangt war und sich daher nicht über mangelnde Beachtung seitens der Presse beklagen konnte. Beispielsweise wurde in den zeitgenössischen Printmedien auf psychoanalytische Vorträge und Neuerscheinungen hingewiesen. Anlässlich von Ehrungen und Jubiläen wurde über Sigmund Freud berichtet. Insbesondere Schriftsteller und Literaten haben immer wieder auf die außerordentliche Bedeutung der Psychoanalyse hingewiesen und sich wiederholt für Freud und seine Lehre eingesetzt. Über die Verleihung des Goethe-Preises im Jahr 1930 wurde in der damaligen Presse beispielsweise ausführlich berichtet. Dies darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Rezeption inhaltlich zum Teil problematisch blieb. In der journalistischen Diktion wurden psychoanalytische Begriffe offenbar häufig verflacht und einzelne Theoriestücke mitunter missverständlich bzw. verkürzt wiedergegeben (vgl. Zwettler-Otte, Tichy 1999). Auch Ruhs (1999) konnte eindeutige Hinweise dafür ausmachen, dass etwa die „Traumdeutung“ (1900) wesentlich früher, breiter und interessierter rezipiert wurde, als dies von Freud (z.B. 1925d, S. 74) wiederholt dargestellt wurde. Neben der zweifellos vorhandenen Ablehnung und Polemik (etwa durch Karl Kraus) hat es – zumindest in Wien – offensichtlich auch breite Kreise gegeben, die der Psychoanalyse durchaus mit Interesse und Diskussionsbereitschaft entgegen gekommen waren.

Umso erstaunlicher scheinen daher die Ergebnisse von vier Untersuchungen zur Situation der Psychoanalyse in den Sozialwissenschaften des deutschen Sprachraums zwischen 1900 und 1940. Johannes Cremerius (1981) hat drei umfangreiche Studien herausgegeben, die sich in eingehender Weise mit der Rezeption der Psychoanalyse in der Soziologie (Brauns 1981), der Psychologie (Brodthage, Hoffmann 1981)<sup>3</sup> und der Theologie (Scharfenberg 1981) befassen. Im Sinne einer Ergänzung hat Scheidt

---

<sup>3</sup> Zur Rezeption der Psychoanalyse in der Psychologie vgl. auch Elliger (1986) und Nitschke (1989).

(1986) fünf Jahre später eine Untersuchung zur Rezeption der Psychoanalyse in der Philosophie veröffentlicht.

Ungeachtet einiger unterschiedlicher Detailergebnisse kamen die genannten Studien zu ähnlich ernüchternden Befunden. Die AutorInnen charakterisieren die Rezeptionsverläufe mit Attributen wie „missglückt“ (Cremerius 1981, S. 8) oder „ausgesprochen dürftig“ (Brodthage, Hoffmann 1981, S. 188). Für Cremerius (1981, S. 8) macht „die Rezeptionsgeschichte der Psychoanalyse in den (untersuchten) Disziplinen ... das Elend der Wissenschaft an der Stelle deutlich, wo sie sich eigentlich als Wissenschaft bewähren müsste: in der Auseinandersetzung mit neuen Ideen“ (Cremerius 1981, S. 8). Wissenschaften müssten neuen Ideen möglichst vorurteilsfrei begegnen und sie einer sachlichen – wenn auch kritischen – Überprüfung unterziehen.

Auch wenn man sich im Anschluss an Kuhn (1973) von einem derart idealisierten Wissenschaftsverständnis distanzieren muss, scheint die Rezeption der Psychoanalyse in den untersuchten Disziplinen dennoch problematisch verlaufen zu sein. Namhafte Vertreter von Soziologie, Philosophie, Psychologie und Theologie zeigten sich allem Anschein nach befangen in den Denkwängen ihres Faches bzw. in den herrschenden ideologischen Schranken. In beinahe stereotyper Weise brachten sie der Psychoanalyse Vorurteile entgegen und rangen darum, ihr den Charakter der Wissenschaftlichkeit abzuspochen. In den genannten Studien wurde umfangreiches Material gesammelt und aufbereitet, mit dem „alle Spielarten missglückter Rezeption“ (Cremerius 1981, S. 8ff.) zu belegen sind.

In Zusammenschau der von ihm herausgegebenen Rezeptionsstudien fasst Cremerius (ebd.) unter anderem folgende *Formen und Aspekte von Rezeptionsschwierigkeiten* zusammen, mit der die Psychoanalyse in den untersuchten Disziplinen angeblich konfrontiert gewesen sei:

1. Laut Cremerius (1981, S. 9) sei etwa bei manchen Autoren die Tendenz zum „Todschweigen der Psychoanalyse“ nachzuweisen, da Freud und seine Erkenntnisse in manchen Zusammenhängen offenkundig absichtlich ignoriert bzw. unerwähnt gelassen wurden. Zum Beispiel finden sich noch in den

1920er-Jahren breit angelegte psychologische Übersichtsarbeiten zum Thema Traum, in denen die psychoanalytischen Beiträge zur Traumtheorie völlig unbeachtet geblieben sind.

2. Psychoanalytisches Gedankengut sei darüber hinaus häufig entlehnt, mit neuen Begrifflichkeiten versehen und anderen Theoriegebäuden einverleibt worden. Verweise auf die originäre Herkunft der Überlegungen blieben dabei vielfach aus (ebd.).
3. Nicht selten sei gegenüber der Psychoanalyse in den untersuchten Disziplinen der Vorwurf erhoben worden, dass sie „unwissenschaftlich“ und in akademischen Diskursen daher zu vernachlässigen sei. Dies ging so weit, dass Freuds Lehre in wissenschaftlichen Publikationen als „Altweiberpsychiatrie“, „paranoides Geschwätz“, „seelische Masturbation“, „talmudistische Spitzfindigkeit“ oder „jüdische Wissenschaft“ diffamiert wurde. In der Fortführung dieser Praxis wurde auch unter Vertretern der untersuchten Disziplinen der Ruf nach Polizeiverfolgung, Bücherverbrennung und Praxisverbot laut (Cremerius 1981, S. 9).
4. Fand die Psychoanalyse in den untersuchten Disziplinen Behandlung, so sind ihre Begriffe, Konzepte und Theorien häufig unklar oder verkürzt gefasst und auf Basis dessen vernichtend kritisiert worden (Cremerius 1981, S. 10). Besonders häufig dürften sich Disziplinvertreter am vermeintlichen „Pansexualismus“ der Psychoanalyse gestoßen haben, indem ihr vorgeworfen wurde, dass sie alle Erscheinungen des menschlichen Seelen- und Kulturlebens in reduktionistischer Weise auf sexuelle Gründe zurückführen würde. Theoretische Zusammenhänge dürften – laut Cremerius (ebd.) – dabei häufig missverständlich rezipiert und dargestellt worden sein. Zum Beispiel wurde der Zusammenhang von Verdrängungstheorie und therapeutischem Handeln in einigen der untersuchten Veröffentlichungen einseitig und verkürzt referiert, indem das Anliegen und Ziel der psychoanalytischen Kur auf das bloße Abreagieren unterdrückter Triebregungen reduziert wurde.
5. Zur Argumentation der Psychoanalysekritik wurden ferner stellenweise Texte herangezogen, die veraltete bzw. überholte psychoanalytische Positionen darstellten. Weiterentwicklungen wurden teilweise nicht rezipiert oder mitunter gar vorsätzlich ignoriert. Cremerius (1981, S. 9) zufolge dürften

manche Kritiker insofern zum Teil jahrelang gegen Festungen gelaufen sein, die Freud und seine Anhänger bereits längst verlassen hatten.

6. Die Rezeption der Psychoanalyse scheint in den untersuchten Disziplinen überdies auch durch den Umstand erschwert gewesen zu sein, dass viele im akademischen Umfeld erst gar nicht wagten, sich mit ihr zu beschäftigen. Die Nähe zu psychoanalytischem Gedankengut konnte im Wissenschaftsbetrieb ernsthafte Repressalien nach sich ziehen und akademische Laufbahnen offenbar nachhaltig gefährden. So wurden etwa einschlägige Habilitationsverfahren systematisch abgelehnt oder dem wissenschaftlichen Nachwuchs die Beschäftigung mit der Psychoanalyse ausdrücklich untersagt (Cremerius 1981, S. 11).

Das Ausmaß und die Intensität der Rezeptionsschwierigkeiten zwischen 1900 und 1940 warfen für Cremerius natürlich auch zwangsläufig die *Frage nach den Ursachen* auf. Vor dem Hintergrund der von ihm editierten Studien kam er diesbezüglich zu einer ähnlichen Einschätzung wie Freud (Cremerius 1981, S. 13):

*Wenn man „den Motiven nach[geht], welche zur Ablehnung der Psychoanalyse führten, stößt man [zumindest in den untersuchten Disziplinen] zunächst ... immer auf dieselben, nämlich auf solche affektiver Natur. Am stärksten imponiert ein Gefühl des Bedrohtseins, ein Gefühl nahender Gefahr.“*

Auch für Cremerius sind die Ursachen der Rezeptionsschwierigkeiten also primär in affektiven bzw. emotionalen Hindernissen zu suchen. So sei die Psychoanalyse – zumindest unbewusst – von vielen Vertretern angrenzender Disziplinen als „bedrohlich“ und „gefährlich“ wahrgenommen worden. Die Gründe dafür schreibt Cremerius (1981, 13ff.) folgenden Faktoren zu:

1. Als besonders beunruhigend dürfte vor allem die *emanzipatorisch-aufklärerische Potenz* psychoanalytischen Gedankenguts empfunden worden sein. In den ersten Jahrzehnten der psychoanalytischen Entwicklungsgeschichte sei das herrschende Gesellschaftssystem tendenziell autoritär und triebfeindlich strukturiert gewesen. Freud wies auf die Gefährlichkeit übertriebener Triebeinschränkungen hin und entlarvte die gegebene Sexualmoral als Mittel der Disziplinierung und Machtsicherung.

Psychoanalytische Ideen unterminierten die viktoriansch geprägte Gesellschaftsideologie und verunsicherten somit auch vertraute soziale Orientierungen. In der schwelenden sozialen und moralischen Verunsicherung des fin de siècle klammerten sich viele an die herrschenden oder gerade aufkeimenden Ideologien. Begriffe wie Moral, Ethik, Familie oder Vaterland wurden hybrid besetzt und vehement verteidigt. Gleichzeitig begann die Psychoanalyse diese Ideale kritisch zu hinterfragen und zu problematisieren. Die aufklärerische Kraft psychoanalytischer Ideen traf dabei insbesondere auch die Fundamente religiöser Überzeugungen. Indem Freud den Zusammenhang von ödipalem Vater-Komplex und Gottesgläubigkeit nachwies, machte er bewährte Orientierungsmodelle und Lebensentwürfe brüchig. Die daraus resultierenden Ängste scheinen massive Abwehrimpulse gegen psychoanalytisches Gedankengut mobilisiert zu haben.

2. Psychoanalytische Theorien bedrohten aber nicht nur die gegebenen gesellschaftlichen Konstrukte und Orientierungen sondern auch *das Bild des Einzelnen von sich selbst*. Indem Freud die ungeheure Macht der Triebkräfte und des Unbewussten aufzeigte, destabilisierte er das Vertrauen in die eigene Vernunft und Kritikfähigkeit. Seine bildreichen Textierungen haben dies nachdrücklich begünstigt, wenn er etwa in Analogie zu seiner Sicht des Psychischen formulierte, dass gefesselte Sklaven den Thron der Herrscherin tragen (1925e, S. 106), die Stimme des Intellekts leise (1927c, S. 377) und der Mensch nicht Herr im eigenen Haus sei (1917a, S. 11). Das eigene psychische Gleichgewicht schien im Gefolge von Freud nicht mehr lediglich von außen bedroht. Vielmehr verlagerte er die Bedrohung nach innen. Erscheinungen des Alltags und des Seelenlebens bekamen durch Freud zumindest eine zweite, latente Bedeutung. Vieles – das eigene Selbst eingeschlossen – schien plötzlich doppelbödig oder potentiell verdächtig.

Hat Freud in seiner Einschätzung der Rezeptionsschwierigkeiten also doch Recht behalten? Ist die frühe Rezeption der Psychoanalyse tatsächlich an einer „unvorbereiteten und voreingenommenen Welt“ gescheitert? In gewisser Hinsicht scheinen die oben referierten Untersuchungsergebnisse von Brauns (1981), Brodthage, Hoffmann (1981), Scharfenberg (1981) und Scheidt (1986) diesen Schluss ja nahe zu legen. Dennoch scheint sich die Situation aber komplexer gestaltet

zu haben, weil auch von Seiten der frühen Psychoanalyse offenbar einiges dazu beigetragen worden sein dürfte, dass ihre Rezeption in den untersuchten Disziplinen in einer Weise verlaufen ist, die von manchen Autoren als „missglückt“, „verzerrt“ und „verzögert“ bezeichnet wurde. Cremerius (1981, S. 21ff.) führt in seiner editorischen Einleitung zu den von ihm herausgegebenen Rezeptionsstudien diesbezüglich folgende Aspekte ins Treffen:

1. Cremerius (ebd.) kommt etwa zu der Einschätzung, dass das „Verhalten der Analytiker ... nicht dazu angetan gewesen [sei], ihren Umgang zu suchen.“ Freud selbst lebte sehr zurückgezogen und besuchte kaum psychiatrische oder psychologische Kongresse. Nach Ausbruch seiner Krebserkrankung mied er öffentliche Auftritte zusehends. Darüber hinaus sei das Bild vieler Freud-Schülerinnen und Freud-Schüler wenig einladend gewesen. Bei vielen von ihnen dürfte es sich laut Cremerius (1981, S. 22) um wissenschaftliche „Out-Sider“ mit teils „obskuren“ Ausbildungs- und Lebensläufen gehandelt haben. Zum Teil dürften sie glühendes „Sendungsbewusstsein“ an den Tag gelegt haben und dementsprechend aggressiv und vehement aufgetreten sein. In diesem Zusammenhang hält Cremerius (ebd.) etwa resümierend fest: „Neue Ideen ziehen weniger Repräsentanten der tradierten Zustände als vielmehr schwierige Charaktere an, die, unruhig und unzufrieden mit dem Bestehenden, das Heil in der Veränderung suchen. Darunter sind neben kühnen Forscher- und Entdeckertypen stets auch Abenteurer, Glücksritter und seelisch schwer Gestörte. Die Unruhe in dem Kreis ... um Freud beweist, dass die Vertreter der letzteren Gruppe sehr zahlreich waren.“ (vgl. dazu auch Schüle 1999, S. 46ff.)
2. Laut Cremerius (1981, S. 23) wären viele von Freuds Texten für seine Zeitgenossen überdies schwer verständlich gewesen, wobei Freud dieses Problem an mehreren Stellen seines Werkes selbst bedauerte (z.B. 1905, S. 145; 1909, S. 43). Aber nicht nur der kritische Laie dürfte mit einzelnen psychoanalytischen Texten zu kämpfen gehabt haben. Sogar versierte Mitarbeiter aus dem engeren Umfeld Freuds äußerten wiederholt Verständnisschwierigkeiten (ebd.). Unter diesen finden sich auch prominente Namen wie Jung, Abraham oder Pfister. Manches theoretische

Missverständnis in der Rezeptionsgeschichte der Psychoanalyse könnte diesem Umstand geschuldet sein.

3. Ein weiteres Rezeptionsproblem dürfte sich, so vermutet Cremerius (1981, S. 24), durch den raschen Wandel bzw. die beständige Weiterentwicklung psychoanalytischer Begriffe und Konzepte ergeben haben. Cremerius weist diesbezüglich etwa darauf hin, dass Freud zwischen 1900 und 1930 zum Beispiel drei unterscheidbare Fassungen der Triebtheorie vorgelegt hat und es sowohl in der Gruppe der Kritiker als auch in der Gruppe der Sympathisanten offenbar viele Vertreter gegeben haben dürfte, die insbesondere den Umbruch der psychoanalytischen Theorie zwischen 1920 und 1926<sup>4</sup> nicht oder erst mit einiger Verspätung vollzogen haben.
4. Nicht zuletzt, so macht Cremerius (ebd., S. 25) abschließend geltend, dürfte die frühe Psychoanalyse die eigene Rezeption vermutlich auch durch ihr schwankendes wissenschaftliches Selbstverständnis nachhaltig erschwert haben, indem sie sich mal als Naturwissenschaft, mal als Geisteswissenschaft deklarierte bzw. zu konstituieren versuchte.

Im Gegensatz bzw. in Ergänzung zu Cremerius und seinem Team haben manche Autoren den Versuch unternommen, die anfänglichen Rezeptionsprobleme der Psychoanalyse primär vor dem Hintergrund der Kuhn'schen Paradimentheorie zu erklären (vgl. etwa Tömmel 1985).

Im Anschluss an Thomas Kuhns Untersuchungen zur Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (1973) kann davon ausgegangen werden, dass alle revolutionären Theorien und Ideen in der Regel mit heftigen Widerständen zu kämpfen haben. Wenn neue Theorien dem bestehenden Paradigma nicht unmittelbar folgen, so gestaltet sich der Prozess ihrer Rezeption nahezu zwangsläufig spannungsgeladen und konfliktreich. Wissenschaftlicher Fortschritt entspricht in Kuhns Lesart nicht dem verklärten Bild, das man gerne von Wissenschaft aufrechterhalten würde. Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen sind Kuhn zufolge nur in sehr begrenztem Umfang in der Lage, konkurrierende Ideen sachlich-distanziert zu prüfen und kühl gegeneinander abzuwägen. Vielmehr gestaltet sich die wissenschaftliche Beschäftigung mit radikal neuen Theorien oftmals in drastischer Weise anders. Nicht

---

<sup>4</sup> Jenseits des Lustprinzips 1920; Das Ich und das Es 1923; Hemmung, Symptom und Angst 1926

selten erinnert der Prozess der wissenschaftlichen Auseinandersetzung an „Glaubenskriege ... mit dem Ziel der psychischen Vernichtung des (jeweils) Andersdenkenden“ (Cremerius 1981, S. 7). Die Geschichte des wissenschaftlichen Fortschritts kann vor dem Hintergrund von Kuhns Paradimentheorie insofern auch als eine Geschichte der versuchten Ausgrenzung und Verfolgung von divergenten Anschauungen gelesen werden (vgl. di Trocchio 1998). Nach Kuhn setzen sich veritable Theorien aber letztlich durch, indem sie gestärkt, geschärft und gefestigt aus den Konflikten mit überkommenen Paradigmen hervor gehen.

Folgt man dieser Überlegung, so läge durchaus der Gedanke nahe, dass die Psychoanalyse in ihren Anfängen mit den zentralen Paradigmen einzelner geisteswissenschaftlicher Disziplinen in Konflikt geraten sein könnten und sich die von Freud beklagten bzw. von einzelnen Studien nachgewiesenen Rezeptionsprobleme insofern retrospektiv als Ausdruck und Folge der daraus resultierenden Paradigmenkonflikte verstehen lassen.

Bei genauerer Prüfung dürfte ein derartiges Erklärungsmodell allerdings unbefriedigend bleiben bzw. sogar problematisch sein. Kuhn hat seine Theorie am Beispiel von naturwissenschaftlichen Disziplinen, insbesondere der Physik, entwickelt und für seine Überlegungen auch nur in diesem Kontext Geltung beansprucht. Ein unkritisches Übertragen seiner Theorien auf geisteswissenschaftliche Disziplinen scheint problematisch, da diese grundsätzlich anders strukturiert sind und – im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen Disziplinen – meist kein alleingestelltes Paradigma mit umfassender Orientierungs- und Normierungsfunktion ausbilden. Vielmehr dürften sich geisteswissenschaftliche Disziplinen – wie Oelkers und Tenorth (1993) etwa für die Pädagogik gezeigt haben – durch eine nebeneinander bestehende Pluralität von Ansätzen und Wissensformen auszeichnen, die innerhalb von geisteswissenschaftlichen Disziplinen jeweils diskursiv zu verhandeln und zu integrieren sind (vgl. Seeling 2003, S. 242). Die Annahme, dass die Rezeptionsprobleme der Psychoanalyse in den Geisteswissenschaften weitestgehend auf Paradigmenkonflikte zurückgeführt und unter dem Aspekt von Wissenschaftsevolution erklärt werden können, scheint vor diesem Hintergrund deutlich zu verkürzt und vereinfachend.

Die Zusammenschau der vorliegenden Untersuchungsergebnisse deutet vielmehr darauf hin, dass Rezeptionsprozesse hoch komplexe, wechselseitige Geschehen sind, die nicht zuletzt auch durch die je spezifische theoretische, wie institutionelle Verfasstheit der jeweils aufnehmenden Disziplin mit beeinflusst werden (siehe dazu Kapitel 2 dieses Teils der vorliegenden Arbeit).

Die Frage der Psychoanalyse-Rezeption kann daher nicht losgelöst von der Institutionalisierung- und Entwicklungsgeschichte der jeweils rezipierenden Disziplin untersucht und verstanden werden. Der knappe Überblick zum Forschungsstand macht deutlich, dass in angrenzenden Disziplinen zum Teil bereits umfangreichere Forschungsbemühungen verfolgt wurden, um die Anfänge der Psychoanalyse-Rezeption innerhalb der eigenen Disziplin und damit ein wesentliches Stück der eigenen Disziplin-Geschichte zu erhellen. Auch wenn einzelne Rezeptionsstudien in angrenzenden Wissenschaftsbereichen teilweise zu sehr widersprüchlichen Aussagen und unbefriedigenden Interpretationen gelangt sind, nehmen sich die einschlägigen Initiativen und Ergebnisse im Bereich der akademischen Pädagogik daneben vergleichsweise dürftig aus.

So muss nach eingehender Recherche festgestellt werden, dass in den letzten Jahrzehnten im Bereich der akademischen Pädagogik des deutschen Sprachraums offenbar keine umfangreicheren Untersuchungen zur Frage der frühen Psychoanalyse-Rezeption durchgeführt oder gar veröffentlicht worden sein dürften. Die Frühgeschichte des Verhältnisses von akademischer Pädagogik und Psychoanalyse liegt insofern bislang weitestgehend im Dunklen.

## **1.2 Zum Untersuchungsinteresse der vorliegenden Arbeit**

Angesichts der Tatsache, dass sich die Psychoanalyse bereits in ihren Anfängen explizit mit pädagogischen Fragestellungen befasst hat, mag dieser Umstand überraschen. Freud und sein Kreis begannen schließlich bereits bald nach der Jahrhundertwende darüber nachzudenken, welche Folgen ihre Erkenntnisse für das Nachdenken über Erziehung haben. Ihre Hinwendung zu pädagogischen Fragen ergab sich „als eine fast notwendige Konsequenz aus den [psychoanalytischen]

Theorien ... zur Entstehung der Neurosen“ (Figdor 1983, S. 29). Freud erkannte, dass die Ursachen der Neurose in frühkindlichen, traumatogenen Konflikten zu suchen sind; Konflikten „zwischen infantilen Triebneigungen auf der einen und einschränkenden bzw. verweigernden Tendenzen der Außenwelt auf der anderen Seite“ (ebd.). Man ging davon aus, dass die Ausbildung von neurotischen Symptomen insbesondere dann begünstigt sei, wenn die äußere oder verinnerlichte Forderung nach Triebunterdrückung besonders stark ist. Freud und seine Anhänger waren deshalb davon überzeugt, dass triebfeindliche Erziehungsmethoden mit Zwangscharakter unmittelbar zur Ausbildung von neurotischen Symptomen führen. Diese Überzeugung führte zu zwei Argumentationslinien, die für die frühe Psychoanalytische Pädagogik charakteristisch waren. Zum einen verstand sich die Psychoanalytische Pädagogik in ihren Anfängen „als *Erziehungskritik* vom psychoanalytischen Standpunkt aus, zum anderen als praktische Anwendung der Psychoanalyse auf die Erziehung mit dem Ziel der *Neurosenprophylaxe*“ (Bittner 1996, S. 246; Hrvhbg. M.W.). Besonders nachdrücklich vertrat Ferenczi (1908) diese beiden Begründungsfiguren in seinem Vortrag über „Psychoanalyse und Pädagogik“ auf dem ersten Psychoanalytischen Kongress in Salzburg. Spätestens nach diesem viel beachteten Beitrag „war die grundsätzliche pädagogische Relevanz der Psychoanalyse unter den Anhängern (Freuds) unstrittig. Dies ging so weit, dass zwischen Psychoanalyse und Pädagogik nicht (mehr) unterschieden wurde“ (Kerl-Wienecke 2000, S. 68). Die Überzeugung, dass die Entstehung vieler psychischer Erkrankungen in ungünstigen Erziehungskonstellationen gründet, führte dazu, dass zahlreiche pädagogisch orientierte PsychoanalytikerInnen nach Wegen zu suchen begannen, den erzieherischen Alltag in förderlicher Weise zu gestalten. Ihre Bemühungen schlugen sich nicht zuletzt in zahlreichen Publikationen und Erziehungsexperimenten nieder<sup>5</sup>.

Die Entwicklungsgeschichte der frühen Psychoanalytischen Pädagogik ist heute – wie bereits eingangs erwähnt – mittlerweile gut erforscht und dokumentiert (vgl. z.B. Ekstein, Motto 1963; Rehm 1968; Füchtner 1979; Datler 1995). Ihre Protagonisten

---

<sup>5</sup> Fatke und Scarbath (1995) stellen in ihrem Band „Pioniere der Psychoanalytischen Pädagogik“ einige zentrale VertreterInnen der frühen Psychoanalytischen Pädagogik und ihre Projekte vor. Müller (1993) bietet einen Einblick in das Leben und Werk von mehr als 40 psychoanalytisch orientierten Pädagoginnen und Pädagogen. Knappe Darstellungen finden sich darüber hinaus auch bei Heinemann und Hopf (2001); Maas (1999); Hirblinger (2001) und Kerl-Wienecke (2000).

und Protagonistinnen waren aber kaum oder nur äußerst randständig in die institutionalisierte akademische Pädagogik eingebunden. Vielmehr handelte es sich bei den maßgeblichen Vertretern und Vertreterinnen entweder um pädagogische Praktiker, die sich hoffnungsvoll an die Psychoanalyse wandten; oder aber um Analytiker und Analytikerinnen, die sich unter neurosenprophylaktischem Gesichtspunkt für pädagogische Fragen interessierten und engagierten. Die frühe Psychoanalytische Pädagogik entwickelte sich insofern über weite Strecken abseits der wissenschaftlichen bzw. universitären Pädagogik.

Entgegen der psychoanalytisch-pädagogischen Frühgeschichte ist die Frage der pädagogischen Psychoanalysezepktion außerhalb des Kernbereichs der Psychoanalytischen Pädagogik bislang weitestgehend unerforscht. Zu den wenigen erfreulichen Ausnahmen sind etwa die Aufsätze von Fatke (2002) und Göppel (1989) zu zählen, in denen das Verhältnis von Reformpädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik bzw. die Psychoanalysezepktion im Kontext der heilpädagogischen Bewegung der Weimarer Republik Behandlung finden.

Wie aber die Psychoanalyse im Bereich der wissenschaftlichen bzw. akademischen Pädagogik in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts aufgenommen wurde, scheint hingegen noch völlig unbearbeitet und unklar. So ist nicht bekannt, wie intensiv und umfangreich die Auseinandersetzung mit psychoanalytischem Gedankengut im Bereich der akademischen Pädagogik zwischen 1900 und 1945 geführt wurde, welche psychoanalytischen Theorien, Begriffe und Konzepte von Disziplinvertretern aufgenommen, diskutiert und aufgrund welcher Argumente kritisiert oder auch befürwortet wurden.

Aus disziplingeschichtlicher Sicht scheint dieses Desiderat bedauerlich. Die vorliegende Untersuchung möchte diesen Umstand daher zum Ausgangspunkt nehmen und einen Beitrag zur Rezeptionsgeschichte der Psychoanalyse in der akademischen Pädagogik und damit auch zur Disziplingeschichte der Pädagogik zwischen 1900 und 1945 leisten.

## **2. Terminologische und methodische Vorüberlegungen**

Neben der Dokumentation des Verlaufs der Rezeptionsintensität über den Untersuchungszeitraum hinweg sollen im Rahmen der vorliegenden Arbeit insbesondere auch inhaltliche Schwerpunkte der pädagogischen Psychoanalyse-rezeption und Psychoanalysekritik identifiziert und diskutiert werden. Dieser Anspruch erfordert ein Untersuchungsdesign, das *sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte* in den Blick bringt. Welcher forschungsmethodische Zugang dazu gewählt wurde, findet im folgenden Kapitel Darstellung. Zuvor sind aber noch einige zentrale Begriffe zu erläutern und festzulegen.

### **2.1 Begriffsklärungen und Arbeitsdefinitionen**

Bereits der Untersuchungstitel enthält zahlreiche definitionsbedürftige Termini. So ist nicht zuletzt zu klären, welcher Rezeptionsbegriff der gegenständlichen Untersuchung grundgelegt, wie der Gegenstandsbereich der Psychoanalyse (als zu untersuchende Rezeptionsvorgabe) gefasst und was unter dem Begriff „akademische Pädagogik“ subsumiert wird.

#### *2.1.1 Rezeption und Rezeptionsforschung*

Der Begriff „Rezeption“ entstammt der Kommunikations- bzw. Publizistikwissenschaft und leitet sich etymologisch vom lateinischen Verb „recipere“ ab, was so viel bedeutet wie „aufnehmen“ oder „empfangen“. Im engeren Sinn bezeichnet der Begriff „Rezeption“ den Prozess der Aufnahme von Aussagen und Inhalten durch eine Person (den Rezipienten/die Rezipientin) oder durch eine Personengruppe (das Publikum) (vgl. Maletzke 1998, S. 54f). In der Kommunikationswissenschaft wird in diesem Zusammenhang häufig darauf hingewiesen, dass die etymologische Wurzel des Rezeptionsbegriffs mitunter missverständlich ist. So konnten zahlreiche Studien belegen, dass der Rezipient im

Rezeptionsprozess keinesfalls bloß „passiver Empfänger“ ist. Vielmehr gestaltet dieser das Ergebnis von Rezeptionsprozessen in einem hohen Ausmaß durch seine je individuellen, subjektiv getönten Verarbeitungsmodi entscheidend mit (vgl. Maletzke 1998, S. 55). Insofern muss Rezeption als etwas kommunikativ Wechselseitiges gedacht und unter interaktionaler Perspektive untersucht werden. Diese Stoßrichtung verfolgend, konstatiert Elliger (1986, S. 8), dass sich „Rezeptionsgeschichte ... konsequenterweise nicht allein mit der Wirkungsgeschichte einer Rezeptionsvorgabe, sondern ebenso mit der Geschichte der rezipierenden Subjekte“ zu befassen habe. Das Ergebnis von Rezeptionsprozessen sei damit immer als „Niederschlag eines stattgefundenen Kommunikationsaktes“ zu begreifen und „enthält daher in hohem Maß Informationen über das Subjekt der Rezeption“ – den Rezipienten (ebd.). Die primäre Fragestellung von Rezeptionsforschung sei laut Elliger (ebd.) daher: „Warum rezipiert wer, was, wie?“

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 1 referierten Untersuchungsergebnisse scheint dieses Verständnis von Rezeption in besonderer Weise angezeigt, wenn es Prozesse der Psychoanalyse-Rezeption in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen zu untersuchen gilt. So konnte nicht zuletzt in den von Johannes Cremerius editierten Rezeptionsstudien herausgearbeitet werden, dass sich die je spezifischen Rezeptionsverläufe in Psychologie, Theologie, Philosophie und Soziologie vorwiegend als gemeinsames, wechselseitig bedingtes „Produkt“ von Vertretern der Psychoanalyse und Vertretern der einzelnen Disziplinen interpretieren lassen (siehe dazu Kapitel 1 dieses Teils). Für die vorliegende Studie bedeutet dies, dass auch der Prozess der pädagogischen Psychoanalyse-Rezeption als wechselseitig determinierter Kommunikationsprozess zwischen Vertretern der Psychoanalyse und Vertretern der deutschsprachigen akademischen Pädagogik verstanden und untersucht werden soll. Inwiefern sich die gegenständliche Arbeit in diesem Sinne als *rezeptionshistorische Untersuchung* begreift, bedarf weiterer Konkretisierung:

In der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts verloren neopositivistische Wissenschaftstheorien – nicht zuletzt durch die Arbeiten Thomas Kuhns – zusehends an Glaubwürdigkeit. Gleichsam in einer Gegenbewegung verstärkte sich seit dem Ende der 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts das Interesse an Rezeptionsforschung. Im Gegensatz zu neopositivistischen Konzepten vermag Rezeptionsforschung eine

*historiographische Perspektive* auf Wissenschaft und Wissenschaftsentwicklung zu eröffnen, welche auch *subjektive Determinanten* von wissenschaftlichen Diskurs- und Veränderungsprozessen zu beleuchten versucht (vgl. Elliger 1986, S. 5). Obwohl Rezeptionsforschung in den letzten Jahrzehnten, „immer größere Berücksichtigung in den Einzel- und Metawissenschaften“ findet, steht „ihre Etablierung als eigenständiger Gegenstandsbereich wissenschaftlicher Auseinandersetzung bis dato – vielleicht mit Ausnahme der Literaturwissenschaft – noch“ aus (ebd.). Dessen ungeachtet liegen aber einige Versuche vor, den Rezeptionsbegriff schärfer zu konturieren und vom benachbarten Wirkungsbegriff abzugrenzen.

Elliger (1986, S. 6) hält etwa fest, dass unter „Rezeption“ im Allgemeinen „die Aufnahme (Adsorption, Reproduktion, Assimilation) eines Textes, einer wissenschaftlichen Konzeption, eines Autors zu verstehen ist, die ‚spontan‘ oder ‚reaktiv‘, ‚primär‘ (als Rezeption eines ersten Lesers) oder ‚sekundär‘ (als re-interpretierte Rezeption) erfolgen kann“.

Ein derart definierter Rezeptionsbegriff sei laut Elliger (ebd.) aber noch vom angrenzenden „Wirkungsbegriff“ abzugrenzen. Er verweist in diesem Zusammenhang auf Goltschnigg (1974), der anknüpfend an Mandelkow (1970) zwischen Wirkung als „den direkten Einfluss eines Werkes auf ein anderes“ und Rezeption als „Aufnahme eines Werkes sowie Urteil und Kritik darüber“ unterscheidet. - Eine weitere Differenzierung zwischen „Wirkung“ und „Rezeption“ würde laut Elliger (ebd.) möglich, wenn man den Rezeptionsprozess in „Rezeptionsakt, Rezeptionsresultat und ... Rezeptionswirkung“ untergliedert. Das „Rezeptionsresultat (ließe) sich (dann) als unmittelbarer Niederschlag des Rezeptionsaktes definieren, während ‚Wirkung‘ begrifflich den Sachverhalt des nur bedingt vom Rezeptionsresultat abhängigen, eher indirekten Einflusses auf den wissenschaftlichen Produktionskontext des Rezipienten fassen würde“ (Elliger 1986, S. 6f). Aus einer solchen Unterscheidung wäre abzuleiten, dass sich rezeptionsgeschichtliche Forschung insbesondere mit „expliziten Urteilen“ zu beschäftigen hat, während wirkungsgeschichtliche Forschung hingegen „impliziten Einflüssen“ nachspürt, die beispielsweise bestimmte Theoriesysteme auf einzelne Disziplinen genommen haben (ebd.).

Wenn sich die vorliegende Arbeit als *rezeptionshistorische* Arbeit begreift, dann im Sinne der letztgenannten Unterscheidung. D.h., sie wird vorwiegend verschiedenen Kategorien von „expliziten Urteilen“ nachgehen, die RepräsentantInnen der deutschsprachigen Pädagogik im Untersuchungszeitraum zur Psychoanalyse insgesamt oder zu einzelnen ihrer Teilaspekte getroffen haben. In welcher Weise psychoanalytische Theorien impliziten Einfluss auf die Erziehungswissenschaft als Disziplin genommen haben, kann und wird in diesem Rahmen hingegen nicht Bearbeitung finden. Eine solche Fragestellung wäre gemäß der obigen Unterscheidung Gegenstand wirkungsgeschichtlicher Forschung und würde einen anderen methodischen Zugang erfordern. Sehr wohl soll mit der geplanten Untersuchung jedoch Material recherchiert und aufbereitet werden, das für weiterführende wirkungsgeschichtliche Arbeiten nutzbar gemacht werden kann.

### 2.1.2 Psychoanalyse

In den Kommunikations- und Publizistikwissenschaften wird der Gegenstand von Rezeptionsprozessen meist als „Rezeptionsvorgabe“ bezeichnet. Im Kontext der vorliegenden Untersuchung kann die Psychoanalyse demnach als Rezeptionsvorgabe verhandelt werden, während der deutschsprachigen Pädagogik die Rezipientenposition zukommt. Da aber weder der Begriff „Psychoanalyse“, noch der Begriff „deutschsprachige Pädagogik“ für ein klar umrissenes Konstrukt steht, gilt es diese Termini im Hinblick auf das Forschungsvorhaben in definitorischer Absicht zu präzisieren.

Um eine Definition des Begriffs „Psychoanalyse“ rang selbst schon Freud (1923a, S. 211). Er fand zu einer ternären Formulierung, die den Psychoanalysebegriff wie folgt umreißt:

*„Psychoanalyse ist der Name 1.) eines Verfahrens zur Untersuchung seelischer Vorgänge, welche sonst kaum zugänglich sind; 2.) einer Behandlungsmethode neurotischer Störungen, die sich auf diese Untersuchung gründet; 3.) einer Reihe von psychologischen, auf solchem Wege gewonnen Einsichten, die allmählich zu einer neuen wissenschaftlichen Disziplin zusammenwachsen.“*

Freuds Definition macht deutlich, wie vielgestaltig und breit der Psychoanalysebegriff seit jeher ist. Die Psychoanalyse hat sich weder als monolithisches Konstrukt zu entwickeln begonnen, noch ist sie es im Laufe ihrer Geschichte geworden. Vielmehr ist sie seit ihren Anfängen geprägt von einer Vielzahl an (zum Teil konkurrierenden) Problemstellungen, Theorien und Strömungen, welche psychosoziale Phänomene aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten und untersuchen<sup>6</sup>.

Viele psychoanalytische Erkenntnisse und Theorien verdanken sich dabei nicht ausschließlich der Arbeit Sigmund Freuds. Die Entwicklung der Psychoanalyse wäre nicht möglich gewesen ohne seine zahlreichen Schüler und Wegbegleiter, die seine Ansätze aufgegriffen, weiterentwickelt und in verschiedene Wissenschaftsbereiche hineingetragen haben. Ihre rege Betriebsamkeit und ihr breites thematisches Interesse fanden noch vor dem zweiten Weltkrieg Niederschlag in einer heute schier unübersehbaren Fülle an Publikationen.

Psychoanalytische Rezeptionsstudien sind angesichts dieses Umstandes gezwungen, Komplexität in einem zulässigen Ausmaß zu reduzieren, indem sie den zu untersuchenden Gegenstand stark eingrenzen. Nahezu alle der weiter oben erwähnten Rezeptionsstudien (siehe Kapitel 1) haben dieses Problem gelöst, indem sie ausschließlich die Rezeption Freudscher Schriften fokussierten. So versteht etwa Scheidt (1986, S. 14; Hrshbg. M.W.) in seiner Studie zur Rezeption der Psychoanalyse in der deutschsprachigen Philosophie unter „Psychoanalyserzeption“ im weitesten Sinne „alle schriftlichen Äußerungen eines Autors, die auf eine *Auseinandersetzung mit dem Werk Freuds* schließen lassen“. Im Einzelnen handle „es sich zumeist entweder um die Berücksichtigung der Psychoanalyse in Originalarbeiten oder aber um Rezensionen, Besprechungen und Kritiken *Freudscher Schriften* in ... Fachzeitschriften. Im Normalfall (werde) dabei explizit auf *Freud* Bezug genommen“ (ebd.).

---

<sup>6</sup> Pine (1990) unterscheidet innerhalb der Psychoanalyse beispielsweise „vier Psychologien“: die Triebpsychologie, die Ich-Psychologie, die Psychologie der Objektbeziehung und die Psychologie des Selbsterlebens. Zur (sonder-)pädagogischen Relevanz dieser Binnendifferenzierung siehe Crain (2005).

Angesichts der vielen wichtigen Beiträge, die Freuds Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zur Entwicklung der Psychoanalyse leisteten, scheint eine derartige Engführung von Psychoanalyse grundsätzlich bedenklich. Bezogen auf die Untersuchung der Psychoanalysezepktion in der deutschsprachigen akademischen Pädagogik wäre eine solche Arbeitsdefinition aber in besondere Weise problematisch.

Wie bereits erwähnt, hat Freud die Beschäftigung mit pädagogischen Fragen unter dem neurosenprophylaktischen Gesichtspunkt ausdrücklich begrüßt. Er selbst hat aber kaum zu pädagogischen Problemstellungen gearbeitet oder publiziert. Unter seiner wohlwollenden Anteilnahme haben sich vielmehr andere um die Verbindung von Psychoanalyse und Pädagogik verdient gemacht. Im Unterschied zu ähnlich gelagerten Untersuchungen in angrenzenden Disziplinen ist der Fokus im Falle der Pädagogik daher breiter zu halten. Neben der Konzentration auf Freuds Werk, bedarf es auch der Berücksichtigung der psychoanalytischen Beiträge von AutorInnen, die sich besonders um die Verknüpfung von Psychoanalyse und Pädagogik bemüht haben.

Da bislang kaum Informationen über die pädagogische Psychoanalysezepktion zwischen 1900 und 1945 vorliegen, schien es wenig sinnvoll, bereits im Vorfeld der Untersuchung eine taxative Auflistung von psychoanalytisch-pädagogisch orientierten AutorInnen zu erstellen, deren Werkrezeption in die Untersuchung mit einfließen soll. Zweckmäßiger schien ein offen-explorativer Zugang, der neben der pädagogischen Freudrezeption auch die Rezeption der Schriften von AutorInnen mitberücksichtigt, die in den zu untersuchenden erziehungswissenschaftlichen Rezeptionszeugnissen explizit mit psychoanalytischem Denken und/oder Sigmund Freud in Verbindung gebracht werden.

In Anlehnung an die Arbeitsdefinition Scheidts (1986, S. 14) werden daher in der vorliegenden Arbeit als „Psychoanalysezepktion“ all jene schriftlichen Äußerungen gewertet, die auf eine Auseinandersetzung mit dem Werk Freuds bzw. auch anderer psychoanalytisch orientierter AutorInnen schließen lassen. In diesem Sinne wird als Rezeption „die Registrierung und Aufnahme, das pure Bekanntwerden und die kritische Verarbeitung“ von psychoanalytischen Publikationen verstanden, „soweit

diese Vorgänge explizit ablaufen und dokumentarisch belegbar sind“ (Elliger 1986, S. 28). Im Regelfall handelt es sich dabei entweder um die Berücksichtigung der Psychoanalyse in pädagogischen Originalarbeiten oder aber um enzyklopädische Einträge in Fachwörterbüchern bzw. um Rezensionen und Kritiken psychoanalytischer Schriften in pädagogischen Fachzeitschriften.

### 2.1.3 Akademische Pädagogik des deutschen Sprachraums<sup>7</sup>

Nachdem ausgewiesen wurde, was in der vorliegenden Erhebung unter „Psychoanalyserzeption“ verstanden wird, gilt es in Folge auch den zu untersuchenden Rezipientenkreis - die akademische Pädagogik - zu spezifizieren. Bei diesem Unterfangen ist man zunächst vor ein terminologisches Problem gestellt, das im Weiteren auch zu methodologischen Fragen überleiten wird.

In vielen Sprachen wird „in der Regel deutlich zwischen *Erziehung* und *Pädagogik* unterschieden, wobei der erste Begriff gewöhnlich die *Praxis* des erzieherischen *Tuns* bezeichnet, während der zweite Terminus dem reflektierenden und/oder projektierenden (Nach- bzw. Vor-)*Denken* über dieses Tun, mithin der Theorie der Erziehung vorbehalten bleibt“ (Böhm 1997, S. 169). Im Deutschen wird diese sprachliche Differenzierung nicht bzw. tendenziell salopp gepflogen. Der Begriff „Pädagogik“ ist dadurch mehrdeutig und unscharf. Laut Böhm (ebd.) bezeichnet er „sowohl die Praxis des Erziehens (und sei sie gleich noch so unreflektiert!) als auch die Theorie (in allen ihren Abstufungen vom schlichten Weistum bis zur elaborierten Wissenschaft) ...“

Im Untersuchungstitel wurde dem Begriff „Pädagogik“ daher das Adjektiv „akademisch“ vorangestellt. Folgt man gängigen Definitionen und versteht unter „Pädagogik“ die Wissenschaft von Erziehung und Bildung (vgl. etwa Lenzen 2001, S. 1105), so mag der Zusatz „akademisch“ tautologisch und insofern redundant erscheinen. Eingedenk der mehrfachen Bedeutungsebenen des Pädagogikbegriffs, schien dies aber sinnvoll, um den Untersuchungsfokus deutlich zu markieren: Ziel

---

<sup>7</sup> Unter dem Begriff „deutscher Sprachraum“ werden in der vorliegenden Erhebung Deutschland, Österreich und die deutschsprachigen Teile der Schweiz zusammengefasst.

der Erhebung ist eben nicht, die Psychoanalysezepktion im Bereich der pädagogischen Anwendungen, also im weiten Feld der so genannten pädagogischen Praxis zu beleuchten. Vielmehr interessiert, in welchem Ausmaß und in welcher Weise psychoanalytisches Gedankengut *im wissenschaftlichen Diskurs über Erziehung und Bildung* Berücksichtigung und Beurteilung gefunden hat.

Beabsichtigt man die Rezeption der Psychoanalyse in der akademischen Pädagogik zu untersuchen, so ist man unausweichlich mit der Frage konfrontiert, durch wen oder was die akademische Pädagogik repräsentiert ist bzw. welche AutorInnen, Schriften und Publikationsorgane ihr zuzuschlagen sind. Oder anders gewendet: Wie kann der Begriff „akademische Pädagogik“ für den Untersuchungszweck in legitimer Weise *präzisiert* werden und welche Kategorien von Rezeptionszeugnissen können davon ausgehend als repräsentativ für die akademische Pädagogik des Untersuchungszeitraums erachtet werden? Eine mögliche Antwort auf diese Frage gewinnt an Kontur, wenn man sich vor Augen führt, wodurch wissenschaftliche Disziplinen im Allgemeinen charakterisiert sind:

In der Wissenschaftstheorie und Wissenschaftssoziologie wird weithin die Auffassung geteilt, dass eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin zumindest durch zwei grundlegende Kriterien bestimmt und von anderen Disziplinen abgegrenzt werden können muss (vgl. etwa Krüger 1987; Becher 1989): Sie bedarf *erstens* eines spezifischen Gegenstandes und *zweitens* eines Bündels an spezifischen Methoden, mit denen sie diesen Gegenstand untersucht. Um den Status einer eigenständigen Disziplin erlangen zu können, muss ein Fachbereich insofern deutlich machen, „inwiefern andere Disziplinen von anderen Gegenstandsbereichen handeln, mit anderen Methoden betrieben werden und anderen erkenntnisleitenden Interessen folgen“ (Datler, Felt 1996, S. 51). Breinbauer (2007, S. 7) erinnert daran, dass die Vorsilbe „dis“ im Lateinischen für „entzwei“ bzw. „auseinander“ steht und damit „auf den Grundvorgang allen Erkennens und Lernens, [nämlich] auf das auseinander haltende *Unterscheiden*“ verweist. In diesem Sinn würden wissenschaftliche Disziplinen laut Ruhloff (2006, S. 36) auch „für Unterscheidungen von Sachgebieten und Fragestellungen“ stehen und „Unterscheidungen hervor beziehungsweise Unterschiede zur Erkenntnis“ bringen.

Im Falle der wissenschaftlichen Pädagogik war dieses Kriterium bis in die späten 20er Jahre des vorigen Jahrhunderts nur zum Teil respektive nicht in allen deutschsprachigen Ländern gleichermaßen gegeben. Fragen von Erziehung und Bildung waren auf universitärem Niveau über weite Strecken philosophischen Fakultäten und Lehrstühlen zugeordnet und wurden nahezu ausschließlich aus philosophisch-geisteswissenschaftlicher Perspektive verfolgt (vgl. Helm u.a. 1990). Obwohl der pädagogische Diskurs seit der Aufklärung ein hohes wissenschaftliches Niveau erreicht hatte, dauerte es – insbesondere in Deutschland – bis spät in die 30er Jahre des vorigen Jahrhunderts, bis sich die wissenschaftliche Pädagogik aus der Philosophie „herausschälen“ und den Status einer eigenständigen Disziplin erringen konnte (vgl. Altenhuber 1949, S. 30f.; nähere Ausführungen dazu finden sich im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit).

Für die vorliegende Erhebung hat dies zur Folge, dass nur schwer *anhand formaler Kriterien* zu entscheiden ist, wer als relevanter bzw. repräsentativer Autor für die akademische Pädagogik des Untersuchungszeitraums zu gelten hat. In einigen Rezeptionsstudien wurde diese Frage geklärt, indem man repräsentative Disziplinvertreter über deren einschlägige Habilitationen und Lehrstühle identifiziert hat. Im Falle der Pädagogik wäre ein solches Vorgehen jedoch nicht ratsam, da viele wichtige pädagogische Beiträge von WissenschaftlerInnen verfasst wurden, die in anderen akademischen Disziplinen - vorwiegend in der Philosophie - habilitiert und sozialisiert waren. Dessen ungeachtet haben sie aber zum Teil entscheidend dazu beigetragen, die Pädagogik als Wissenschaftsdisziplin zu konstituieren. Insofern scheint es im Rahmen der vorliegenden Untersuchung notwendig, eine Auswahl repräsentativer Rezeptionszeugnisse auf anderem Wege abzuleiten bzw. zu begründen.

Einen diesbezüglichen Ansatzpunkt liefern Datler und Felt (1996, S. 53f.), die in Anknüpfung an Stichweh (1994) und Lepenies (1981) darauf hinweisen, dass die beiden oben genannten Kriterien keineswegs hinreichen, um eine eigenständige Disziplin zu charakterisieren. Um eine wissenschaftliche Disziplin zu konstituieren bedürfe es mehr als eine „größere Gruppe von Menschen, die sich nach bestimmten Methoden mit einem speziellen Gegenstandsbereich“ befassen. Es müssen darüber hinaus auch „Prozesse der sozialen Differenzierung (einsetzen), die bestimmte

Institutionalisierungen hervorbringen, welche von maßgeblichen Vertretern bereits bestehender Disziplinen, von gesetzgebenden Gremien, von politischen Entscheidungsträgern etc. explizit oder implizit anerkannt, mit getragen und mit gestaltet werden“ (ebd., S. 51). In jüngeren Definitionsversuchen zum Disziplinbegriff (vgl. Becher 1989; Stichweh 1987; Favre 1985) werden etwa Merkmale ausgewiesen, die für Disziplinen charakteristisch wären: Disziplinen würden sich insbesondere auch „durch Orte, Instanzen, Netzwerke, Hilfsmittel und Berufsgruppen definieren“, welche eine Voraussetzung zur „systematischen Produktion von neuen Erkenntnissen“ darstellen (Hofstetter, Schneuwly 2002, S. 39). Disziplinen sind unter diesem Gesichtspunkt vor allem als kommunikative Netzwerke zu begreifen, die „Diskurskonstellationen“ hervorbringen. Ein wichtiges Charakteristikum einer eigenständigen oder im Entstehen begriffenen Disziplin sei in diesem Sinn die „Etablierung von ausmachbaren Kommunikationsstrukturen“, wie etwa der Veranstaltung von einschlägigen Kongressen und vor allem der Gründung von *disziplinspezifischen Periodika* und *Publikationsorganen* (Datler, Felt 1996, S. 53f.). Ein wesentliches Merkmal bzw. auch Recht von Disziplinen sei nicht zuletzt die eigenständige Regulierung von Qualifizierungs- und Selektionsprozessen.

Für jede Disziplin ist damit unabdingbar die Notwendigkeit zur Herausbildung spezifischen „Wissens, das von Angehörigen einer Disziplin als verbindlich angesehen wird“, verbunden (ebd.). Dieses ist von Vertretern der Disziplin „*in speziellen Lehrbüchern* oder *Handbüchern* öffentlich einsehbar zur Darstellung zu bringen“ (ebd.).

Wenn eine wissenschaftliche Disziplin demnach insbesondere auch durch das Wissen repräsentiert ist, dass sie öffentlich in Form bestimmter Publikationsgattungen zugänglich zu machen hat, dann eröffnet dies interessante Ansatzpunkte für das forschungsmethodische Design der intendierten Untersuchung. Überlegungen dazu, sind Gegenstand des nachstehenden Unterkapitels.

## 2.2 Methodische Überlegungen und Vorentscheidungen

Anschließend an den eben referierten Gedanken werden im Folgenden zunächst unterschiedliche Kategorien von Rezeptionszeugnissen bestimmt, die sich prinzipiell für eine rezeptionshistorische Bearbeitung eignen würden. Warum sich die geplante Erhebung schwerpunktmäßig auf einen der vorgestellten forschungsmethodischen Zugänge konzentrieren wird bzw. welcher Zugang weshalb dafür ausgewählt wurde, findet in einem weiteren Schritt Begründung.

### 2.2.1 Zur Bestimmung potentiell repräsentativer Rezeptionszeugnisse

Auch wenn die Pädagogik im Untersuchungszeitraum noch nicht vollends der disziplinären Klammer der Philosophie entwachsen war, so lag dennoch bereits nach 1900 ein umfangreiches wissenschaftliches Schrifttum vor, das explizit pädagogischen Fragestellungen gewidmet war und darauf abzielte, *bislang vorliegende Wissensbestände* aus dem Bereich der Pädagogik zu systematisieren und überblicksgemäß zugänglich zu machen. In dieser Absicht wurden im Verlauf der ersten Jahrzehnte des vorigen Jahrhunderts zahlreiche *Einführungen* in die Pädagogik, pädagogische *Lehr- bzw. Handbücher* sowie einschlägige *Lexika, Wörterbücher* und *Enzyklopädien* veröffentlicht.

Diese Publikationsgattungen nehmen per definitionem für sich in Anspruch, den jeweils aktuellen Wissensstand der Pädagogik möglichst vollständig zusammenzufassen und über die Auswahl von Begriffen die Struktur des Fachs „abzubilden“. Insofern scheint es zulässig, sie als repräsentativ für die Pädagogik anzusehen und sie in der vorliegenden Erhebung grundsätzlich als Rezeptionszeugnisse in Betracht zu ziehen.

Eine weitere Publikationsgattung, die für eine Rezeptionsstudie als Quelle prinzipiell geeignet scheint, ist jene der *wissenschaftlichen Fachzeitschriften*. Sie bilden „gewissermaßen die aktuellen Bestrebungen, Inhalte und Diskurse einer Wissenschaft als auch die eingesetzten Forschungsmethoden und die daraus resultierenden Ergebnisse“ ab (Buchner und König 2008, S. 17). Damit sind

„wissenschaftliche Zeitschriften ... (jener) Ort, an dem sich die Wissenschaftskommunikation entfaltet und über den sie fortschreitet“ (Weisser 2004; zit. n. Buchner und König 2008, S. 17). Dies ist nicht zuletzt auch deshalb der Fall, weil Journals aufgrund der weniger zeitaufwendigen Produktion gegenüber Monographien einen „Aktualitätsvorsprung“ aufweisen (ebd.). Für Rezeptionsstudien würden Zeitschriften überdies eine nachgerade unüberblickbare Fülle an Material bieten. Etwa ist der Darstellung Buchhefts (1939; zit. n. Oelkers 2003, S. 28) zu entnehmen, dass im deutschen Sprachraum zwischen 1871 bis 1914 mehr als 1000 verschiedene pädagogische Zeitschriften erschienen sind. Allein im Jahr „1914 waren 447 Titel am Markt“, wobei nicht weniger als vier davon täglich erschienen sind (ebd.). Natürlich muss einschränkend angemerkt werden, dass nicht alle diese Zeitschriften der *wissenschaftlichen* Auseinandersetzung mit Erziehung und Bildung gewidmet waren. Dennoch illustriert der Umfang der pädagogischen Presse zu Beginn des 20. Jahrhunderts eindrucksvoll, dass Rezeptionsstudien im Bereich der Pädagogik zur Beschränkung und damit zur Auswahl der zu untersuchenden Rezeptionszeugnisse gezwungen sind.

Insofern kann die vorliegende Arbeit nicht darauf abzielen, die Psychoanalyse-Rezeption in der deutschsprachigen Pädagogik vollständig und lückenlos zu dokumentieren. Auch können nicht alle grundsätzlich geeigneten Rezeptionszeugnisse in gleichem Ausmaß Berücksichtigung finden. Vielmehr beabsichtigte die Untersuchung, anhand einer beschränkten – aber möglichst repräsentativen – Literatúrauswahl *zentrale Grundlinien und Tendenzen der pädagogischen Psychoanalyse-Rezeption* herauszuarbeiten. Dieses Vorgehen scheint notwendig, wirft aber zwangsläufig das Problem auf, inwieweit sich von einer eingeschränkten Literatúrauswahl verallgemeinerbare Rückschlüsse auf die Rezeptionsgeschichte der Psychoanalyse in der akademischen Pädagogik ableiten lassen. Die Hoffnung auf Gelingen scheint jedoch umso begründeter, je repräsentativer die ausgewählte Literatur ist.

Das Sample an zu beforschender Literatur muss demnach *thematisch breit angelegt* sein und möglichst *disziplin-spezifisch konsensualisierte Positionen* abdecken. Wissenschaftliche Publikationsgattungen wie

- facheinschlägige Wörterbücher und enzyklopädische Handbücher,

- pädagogische Lehrbücher und Gegenstandsdarstellungen
- sowie wissenschaftliche Zeitschriften

scheinen diesem Anspruch tendenziell gerecht zu werden.

Grundsätzlich wäre es interessant und aufschlussreich, die pädagogische Psychoanalysezereption in allen diesen Publikationsgattungen eingehend zu untersuchen und zu dokumentieren. Im Sinne der Umsetzbarkeit und Überschaubarkeit des Vorhabens schien es aber notwendig, die Untersuchung schwerpunktmäßig auf eine Literaturgattung zu beschränken. Die Wahl fiel diesbezüglich zugunsten der *Untersuchung fach einschlägiger Wörterbücher und enzyklopädischer Handbücher* aus. Welche Gründe die Bearbeitung dieser Publikationsgattung besonders geeignet und vielversprechend erscheinen lassen, soll im folgenden Unterkapitel Darstellung und Erläuterung finden.

### 2.2.2 *Zur Begründung der Fokussierung auf pädagogische Lexika und enzyklopädische Handbücher*

Die Erarbeitung von Enzyklopädien hat in vielen Wissenschaftsdisziplinen eine lange Tradition und wichtige Funktion. Heigenmooser (1913, S. 1071) bezeichnet die Idee einer pädagogischen Enzyklopädie gar „als Inbegriff der pädagogischen Wissenschaften“.

Das Wort „Enzyklopädie“ (griech.:  $\epsilon\pi\kappa\upsilon\kappa\lambda\omicron\varsigma\ \pi\alpha\iota\delta\epsilon\acute{\iota}\alpha$ ) setzt sich aus den griechischen Wörtern *enkyklios* (kreisförmig) und *paideía* (Lehre bzw. Bildung) zusammen. Als „Bildungskreis“ beschrieb der griechische Enzyklopädiebegriff damit ursprünglich die Gesamtheit des für einen freien Griechen anzustrebenden Wissens und Könnens (vgl. Heigenmooser 1913, S. 1069). Mit der in der Neuzeit aufkommenden Idee einer *scientia generalis* erlangte der Enzyklopädiebegriff eine Renaissance und inhaltliche Akzentverschiebung bzw. Ausweitung: So stand der Terminus „Enzyklopädie“ nach 1500 zum einen zusehends für die Idee einer umfassenden Allgemeinwissenschaft, als auch zum anderen für die auf Vollständigkeit abzielende Darstellung der Ergebnisse einer solchen *scientia generalis*.

Das heutige Begriffsverständnis von „Enzyklopädie“ ist nahezu ausschließlich auf den letzteren Aspekt reduziert. Rückblickend gesehen, dürfte dafür vor allem auch das große Werk der französischen Enzyklopädisten d'Alembert und Diderot maßgeblich gewesen sein, welche zwischen 1751 bis 1772 ihre 28 bändige „Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers“ veröffentlichten (vgl. Henningsen 1966). Nicht zuletzt durch ihr ambitioniertes Projekt wurde der Begriff „Enzyklopädie“ zusehends zum Synonym bzw. zur Kurzform für „Enzyklopädisches Lexikon“. D'Alembert und Diderots Werk wurde für Aufbau, Gestalt und Wesen von modernen Enzyklopädien nachhaltig prägend. Insbesondere die von ihnen eingeführte Darstellung durch alphabetisch gereihte Stichwortartikel hat sich bis in die Gegenwart gehalten (vgl. Heigenmooser 1913, S. 1069).

Das ursprüngliche Anliegen der so genannten „Universalenzyklopädien“ war es, das Gesamt des Menschheitswissens zu sammeln und in verdichteter Weise aufzubereiten. Mit der Pluralisierung der Wissenschaften und ihrer rasant fortschreitenden Erkenntnisproduktion entstanden im 18. und 19. Jahrhundert so genannte „Fach- bzw. Realenzyklopädien“, welche der auf Vollständigkeit angelegten Darstellung des Wissens eines *abgegrenzten Themen- bzw. wissenschaftlichen Fachgebiets* dienen sollten (zum Beispiel pädagogische Enzyklopädien<sup>8</sup>). Diese Publikationsgattung erlangte rasch für nahezu alle Disziplinen wesentliche Bedeutung, weil sie per definitionem *die* zentralen disziplinspezifischen Begriffe und Erkenntnisse zusammenzufassen hat und damit einerseits eine fachweit kommunizier- und lehrbare Wissensbasis zur Verfügung stellt und andererseits über die Bandbreite der aufgenommenen Stichworte auch zur Markierung und Konturierung des „Hoheitsbereichs“ bzw. der Grenzen des eigenen Faches entscheidend beiträgt. Nicht zuletzt aufgrund dieser Eigenschaft bietet sich die Untersuchung von facheinschlägigen Enzyklopädien<sup>9</sup> in besonderer Weise für das gegenständliche Forschungsvorhaben an.

---

<sup>8</sup> Zur Entwicklungsgeschichte der pädagogischen Enzyklopädien vgl. Heigenmooser (1913).

<sup>9</sup> Die Enzyklopädik, als Wissenschaft von der Erforschung enzyklopädischer Nachschlagwerke, unterscheidet neben verschiedenen Typen von Enzyklopädien auch unterschiedliche Formen von Lexika, (Fach-)Wörterbüchern und enzyklopädischen Handbüchern. Obwohl einiges für die scharfe Abgrenzung der einzelnen Begriffe spricht, werden in der vorliegenden Untersuchung die Begriffe „Fachwörterbuch“, „Enzyklopädie“ und „enzyklopädisches Handbuch“ aus Einfachheitsgründen weitgehend synonym verwendet.

So hat bereits in den frühen 30er Jahren des vorigen Jahrhunderts A.F. Storfer, ein Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung, den Versuch unternommen, die Rezeption der Psychoanalyse am Beispiel von drei ausgewählten Wörterbüchern bzw. Enzyklopädien schlaglichtartig zu untersuchen. Er hat die einzelnen Artikel eines religionswissenschaftlichen Handwörterbuchs<sup>10</sup> und zweier konfessionell orientierter pädagogischer Wörterbücher<sup>11</sup> durchgesehen und dahingehend befragt, ob bzw. in welchen Artikeln die Psychoanalyse thematisiert wird und in welcher Weise sie zur Darstellung kommt. Die Ergebnisse seiner Recherchen hat Storfer allem Anschein nach im Kreis der Wiener Kollegenschaft referiert und 1934 in der Zeitschrift „Imago“ veröffentlicht (Storfer 1934). Storfers Arbeit macht deutlich, dass sich auch schon Repräsentanten der frühen Psychoanalyse Gedanken dazu gemacht haben, in welcher Weise ihre Ergebnisse Transmission und Rezeption in anderen Wissenschaftsbereichen gefunden haben. Zwar sind Storfers Resultate ob der schmalen Recherchebasis nur beschränkt aussagekräftig, dennoch aber scheint sein methodischer Zugang auch aus heutiger Perspektive vielversprechend, weil Lexika und Wörterbücher in möglichst umfassender Weise die Begriffe eines Gegenstandsbereichs abzudecken haben – ohne dabei aber an Übersichtlichkeit zu verlieren. Laut Winfried Böhm (1982, S. VI) sei diese Aufgabe im Bereich der Pädagogik allerdings mit besonderen Schwierigkeiten verbunden. In „kaum einer anderen Wissenschaft (sei) es (nämlich) ähnlich schwer, die Grenzen der (eigenen) ‚Disziplin‘ zu markieren“ (ebd., S. VII). Herausgeber von pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Nachschlagewerken wären daher in besonderer Weise zum Verzicht auf Redundanzen und damit zur Konzentration auf zentrale Grundbegriffe gezwungen.

Teilt man Böhms Gedanken, so läge der folgende Schluss nahe: Finden sich in pädagogischen Wörterbüchern oder Enzyklopädien Einträge zu psychoanalytischen Begriffen, so kann davon ausgegangen werden, dass sie vom Herausgeber als grundlegend oder zumindest bedeutsam für die eigene Disziplin bewertet wurden.

---

<sup>10</sup> Schiele, F.M., Zscharnack, L. (Hrsg.) (1909-1913): Die Religion in Geschichte und Gegenwart. J.C.B Mohr: Tübingen.

<sup>11</sup> Spieler, J. (Hrsg.) (1930+1932): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart Band I und Band II. Herder: Freiburg im Breisgau

Schwartz, H. (Hrsg.) (1928-1931): Pädagogisches Lexikon. Band I bis Band IV. Velhagen & Klasing: Bielefeld

*Die Aufnahme von psychoanalytischen Begriffen in pädagogischen Nachschlagewerken ließe damit Rückschlüsse auf die ihnen zuerkannte (beträchtliche) pädagogische Relevanz zu.*

Natürlich wäre dies nur dann von Interesse, wenn die Zusammenstellung der Einträge mehr widerspiegelt als die persönlichen Interessen und Bewertungen des jeweiligen Herausgebers. Vielmehr müsste es Grund zu der Annahme geben, dass die Auswahl und Behandlung der aufgenommenen Begriffe ein möglichst treffendes „Bild“ des jeweils aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurses widerspiegelt.

Dafür spricht unter anderem, dass Verlage in der Regel nur solche Personen mit der Herausgabe von Nachschlagewerken betrauen, welche in der „scientific community“ breite Akzeptanz und weithin geteiltes Ansehen genießen. Auch aus „verkaufsstrategischen“ Gründen kommen daher tendenziell Editoren zum Zug, die um sachliche und inhaltliche Ausgewogenheit bemüht sind. Obwohl die persönliche Wertung in der Auswahl der einzelnen Wörterbucheinträge grundsätzlich nicht eliminierbar ist (vgl. Böhm 1982), scheint ihre rezeptionshistorische Bearbeitung dennoch sinnvoll und aufschlussreich. Um zu aussagekräftigen Ergebnissen gelangen zu können, ist es jedoch erforderlich, das Sample der zu untersuchenden pädagogischen Nachschlagewerke unter bestimmten Gesichtspunkten aufzubauen. Welche Überlegungen und Annahmen diesbezüglich leitend waren, ist Gegenstand des nachstehenden Unterkapitels.

### *2.2.3 Zur Zusammenstellung des Untersuchungssamples bzw. zur Auswahl der zu untersuchten Rezeptionszeugnisse*

Über die Auswahl der zu untersuchenden pädagogischen Wörterbücher, Lexika und enzyklopädischen Handbücher sollte ein Sample von Nachschlagewerken zusammengestellt werden, das die Wahrscheinlichkeit groß erscheinen lässt, dass in deren Einträgen und Artikeln jene Positionen, Theorien und Strömungen zur Darstellung gelangen, die von einem Gutteil der zeitgenössischen „scientific community“ der deutschsprachigen Pädagogik als bedeutsam (wenn nicht sogar als repräsentativ) für das Fach in seiner damaligen Verfasstheit angesehen wurden.

Trifft dies zu, so kann – mit aller Vorsicht – angenommen werden, dass mit der Untersuchung der Psychoanalysezereption, die in diesen Nachschlagewerken zum Ausdruck kommt, Untersuchungsergebnisse generiert werden, die Aussagen über die generelle Rezeption der Psychoanalyse innerhalb der akademischen Pädagogik in der Zeit von 1900 bis 1945 erlauben.

Gestützt kann diese Annahme dadurch werden, dass vor allem Wörterbücher, Lexika und enzyklopädische Handbücher in das Sample aufgenommen wurden, die hohe Auflagenzahlen erreichten, im deutschen Sprachraum gute Verbreitung fanden und in zeitgenössischen Arbeiten häufig zitiert wurden. Ferner wurde in die Auswahl miteinbezogen, ob Personen in diesen Nachschlagewerken publizierten, die in jüngeren Arbeiten zur Geschichte der Pädagogik als bedeutsame Vertreter des Faches ausgewiesen werden, weil sie etwa wichtige Funktionen innerhalb der akademischen Pädagogik (z.B. einschlägige Lehrstühle) innehatten, gängige Lehrbücher oder andere angesehene Veröffentlichungen verfasst bzw. zentrale pädagogische Periodika mitbegründet oder herausgegeben hatten.<sup>12</sup>

Dass Nachschlagewerke Positionen, Strömungen und Themen einer Disziplin nicht nur „abbilden“, sondern auch strukturierenden Einfluss auf das wandelnde Selbstverständnis eines Faches nehmen, entkräftet die Argumentation der Samplezusammenstellung nicht. Aus dieser Perspektive besehen käme in den Nachschlagewerken – zumindest partiell – jenes Selbstverständnis der Disziplin zum Ausdruck, das mit dem Erscheinen des Nachschlagewerks mit hervorgebracht wurde und insofern ebenfalls in den Untersuchungszeitraum fällt – wenn gleich nicht (nur) auf den Zeitraum vor der Publikation, sondern auf den Zeitraum nach der Veröffentlichung bezogen.

In der Auswahl der zu untersuchenden pädagogischen Wörterbücher und enzyklopädischen Handbücher wurden darüber hinaus *drei weitere Gesichtspunkte* (ein regionaler, ein zeitlicher und ein ideologischer) berücksichtigt:

---

<sup>12</sup> Siehe dazu die editorischen Vorbemerkungen, die den einzelnen Teiluntersuchungen im dritten Teil der vorliegenden Arbeit vorangestellt sind. Dort findet sich jeweils ausgewiesen, welche – retrospektiv für das Fach mitunter bedeutsamen – Personen in die Erstellung der Nachschlagewerke eingebunden waren.

*Erstens* wurde darauf geachtet, dass die ausgewählten Nachschlagewerke möglichst repräsentativ für die akademische Pädagogik des gesamten deutschen Sprachraumes sind. Zu diesem Zweck wäre es zwar grundsätzlich sinnvoll gewesen, aus jedem der drei interessierenden Länder zumindest ein pädagogisches Lexikon bzw. ein enzyklopädisches Handbuch oder Wörterbuch zu bearbeiten. Recherchen haben jedoch gezeigt, dass umfangreichere allgemein-pädagogische Nachschlagewerke im Untersuchungszeitraum offensichtlich nur von deutschen (im Falle einer Ausnahme auch österreichischen) Disziplinvertretern herausgegeben und über deutsche Verlage veröffentlicht worden sind. Für das Sample wurden daher Publikationen ausgewählt, bei denen österreichische und Schweizer Wissenschaftler zumindest in größerem Umfang als Autoren mitgewirkt haben.

Die geringer Verfügbarkeit österreichischer und schweizerischer Nachschlagewerke scheint jedoch nicht sonderlich problematisch, da einige der heute noch verfügbaren Lexika und Enzyklopädien im gesamten deutschen Sprachraum Verbreitung und Anwendung in Lehre und Forschung gefunden haben. Dafür spricht nicht zuletzt der Umstand, dass viele dieser Nachschlagewerke unmittelbar nach dem Erscheinen – zum Teil in mehrfacher Ausgabe – von schweizerischen und österreichischen Universitätsbibliotheken angekauft wurden und auch heute noch im Bestandskatalog geführt werden. Insofern wurde bei der Zusammenstellung des Samples darauf geachtet, dass nur möglichst auflagenstarke und weitverbreitete Nachschlagewerke Berücksichtigung finden, welche sich auch heute noch nachweislich in den Beständen von deutschen, österreichischen und schweizerischen Universitäts- bzw. Nationalbibliotheken befinden. Auch die beiden, von Storfer (1934) untersuchten pädagogischen Wörterbücher, wurden in das Untersuchungssample miteinbezogen, um sie einer gewissenhaften Nachuntersuchung unterziehen zu können. Dies schien sinnvoll, da Storfer sein methodisches Vorgehen nicht im Detail ausgewiesen hat und seine persönliche Nähe zu Freud möglicherweise zu einer verzerrten oder tendenziellen Einschätzung der Rezeptionsergebnisse beigetragen haben könnte.<sup>13</sup>

Bei der Zusammenstellung des Samples wurde *zweitens* darauf geachtet, dass Nachschlagewerke aus unterschiedlichen Erscheinungsjahren Berücksichtigung

---

<sup>13</sup> Darüber hinaus hat sich im Zuge der Auswertungen rasch herausgestellt, dass Storfer zum Teil „unsauber“ gearbeitet haben und zahlreiche Belege übersehen haben dürfte.

finden, sodass möglichst viele Phasen des Untersuchungszeitraums (1900-1945) mit den Erscheinungszeiträumen der ausgewählten Publikationen abgedeckt werden können.

Scheidt (1986, S. 14) hat darauf hingewiesen, dass Rezeptionsgeschichte immer auch als Ideologieggeschichte verstanden und untersucht werden sollte. Da die akademische Pädagogik im Untersuchungszeitraum teils stark konfessionell geprägt war, scheint dies für die Pädagogik in besonderer Weise zuzutreffen. Um diesen Aspekt mitberücksichtigen zu können, wurde bei der Festlegung des Untersuchungssamples daher *drittens* darauf geachtet, dass im Sample Nachschlagewerke mit unterschiedlichen (konfessionell-)weltanschaulichen Hintergründen enthalten sind.

In den Untersuchungszeitraum fällt mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten in Deutschland (1933) und Österreich (1938) darüber hinaus auch ein markanter zeitgeschichtlicher Bruch, der mit tiefgreifenden ideologischen Umwälzungen verbunden war. Im Sinne einer Hypothese ist anzunehmen, dass dies nicht ohne Folgen für die Psychoanalysezereption geblieben sein wird. Um diese Annahme ein Stück weit differenzieren und überprüfen zu können, schien es sinnvoll, zumindest ein Wörterbuch zu untersuchen, das sowohl vor, als auch während der Nazidiktatur herausgegeben wurde.

Um den genannten drei Gesichtspunkten möglichst gerecht zu werden, wurden für die rezeptionshistorische Untersuchung daher folgende pädagogische Nachschlagewerke ausgewählt:

## Sample der untersuchten Wörterbücher und enzyklopädischen Handbücher

Erscheinungszeitraum	Titel	Herausgeber	Bände	Auflage	Ideol. Hintergrund
1903-1911	Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik	Rein, W.	10	2. Aufl.	nicht ausgewiesen
1906-1908	Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde	Loos, J.	2	1. Aufl.	nicht ausgewiesen
1911-1913	Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde	Loos, J.	2	2. Aufl.	nicht explizit ausgewiesen
1913-1917	Lexikon der Pädagogik	Roloff, E.M.	5	1. Aufl.	katholisch
1928-1931	Pädagogisches Lexikon	Schwartz, H.	4	1. Aufl.	protestantisch
1930-1932	Lexikon der Pädagogik der Gegenwart	Spieler, J. (Deutsches Institut für wissenschaft. Pädagogik)	2	1. Aufl.	katholisch
1931	Pädagogisches Wörterbuch	Hehlmann, W.	1	1. Aufl.	nicht ausgewiesen
1941	Pädagogisches Wörterbuch	Hehlmann, W.	1	2. Aufl.	explizit national-sozialistisch
1942	Pädagogisches Wörterbuch	Hehlmann, W.	1	3. Aufl.	explizit national-sozialistisch

In welcher Weise diese Publikationen Bearbeitung fanden, ist Gegenstand des nachfolgenden Subkapitels.

#### 2.2.4 *Zum Vorgehen bei Suche nach Rezeptionsbelegen*

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es in erster Linie, in den ausgewählten Nachschlagewerken möglichst viele Textpassagen ausfindig zu machen, in denen von den Autoren Bezüge zur Psychoanalyse hergestellt wurden, um diese Rezeptionszeugnisse in weiterer Folge dann unter verschiedenen Gesichtspunkten näher auswerten zu können. Da die ausgewählten Publikationen zum Teil aber äußerst umfangreich und zudem im Untersuchungszeitraum teilweise in mehreren Auflagen erschienen sind, ergab sich ein auszuwertendes Textvolumen von insgesamt mehr als 20.000 Seiten. Angesichts dieses Umfangs schien es unmöglich, den gesamten Textkorpus der zu untersuchenden Lexika, Wörterbücher und Enzyklopädien systematisch zu sichten. Um dies zu illustrieren: Würde man für die Bearbeitung einer Lexikoseite durchschnittlich 30 Minuten veranschlagen, so würde allein die Durchsicht des Gesamttextkorpus etwa 2.500 Arbeitswochen (a 40 Stunden) in Anspruch nehmen. Es empfahl sich daher ein argumentierbares selektives Vorgehen, das dennoch ein möglichst hohes Maß an Treffsicherheit in der Suche nach Rezeptionsbelegen gewährleisten kann. Vor diesem Hintergrund schien es sinnvoll, in der Durchforstung der Lexika folgenden Zwischenschritt zu durchlaufen:

Nahezu alle der ausgewählten Lexika oder enzyklopädischen Handbücher beinhalten ein umfangreiches Sach- und/oder Personenregister. In einem *ersten Suchschritt* wurden daher die Verzeichnisse auf Indikatoreinträge wie etwa „Psychoanalyse“, „Tiefenpsychologie“, „Sigmund Freud“ oder „Unbewusstes“ durchgesehen. Fanden sich solche Einträge in den Verzeichnissen, wurden die betreffenden Passagen aufgesucht und etwaige weiterführende Querverweise zu anderen psychoanalytisch relevanten Einträgen weiter verfolgt. Da sich derartige Einträge selten bzw. nur in jüngeren Nachschlagewerken fanden und die Verzeichnisse – wie sich bald herausstellte – teilweise unvollständig waren, diente dieser Suchschritt in der Regel aber bloß als erste Orientierung.

In einem *zweiten Suchschritt* wurden die Inhaltsverzeichnisse der einzelnen Bände gesichtet, wobei die Nachschlagewerke des Untersuchungssamples meist durchschnittlich Referate zu etwa 1.000 Stichworten versammeln. Aus dieser Fülle mussten zunächst alle jene Stichworte skartiert werden, deren thematische Lagerung eine Bezugnahme auf Psychoanalyse kaum sinnvoll annehmen hat lassen. Im Vorfeld der Darstellung der Teiluntersuchungsergebnisse wird im dritten Teil der Arbeit daher jeweils transparent gemacht, welche Art von Begriffen im Falle der einzelnen Lexika konkret ausgeschieden wurde. An dieser Stelle sei aber zur Illustration bereits auf einige solcher Begriffe hingewiesen. Etwa wurden Stichworte wie

Algebraische Aufgaben mit elementarer Lösung in der Volksschule, Altersversorgung der Lehrer an Privatschulen in Deutschland, Bau des Schulhauses, Botanik an höheren Schulen, Chorsprechen und Chronik der Schule, Direktorenkonferenz, Eislauf, Forstschulen und forstliches Prüfungswesen, J.G. Fichte, Australien, Approbation der Lehrbücher und Lehrmittel, Besoldung der Lehrer und Lehrerinnen, Blumenpflege, Campe Johann Heinrich, Dienstwohnung, Eisenbahnfachschulen, Erste Hilfe bei Unglücksfällen, Forstschulen, Franckesche Stiftung, Gehaltsbezüge des Lehrpersonals höherer Schulen in Österreich und Deutschland, Geistige Getränke, Gesangsunterricht, Goethe als Pädagoge, Impfung, Japan, Kurzsichtigkeit

keiner näheren Untersuchung unterzogen. Zwar kann nicht mit absoluter Sicherheit ausgeschlossen werden, dass in diesen Stichworten einzelne psychoanalysebezogene Belegstellen unentdeckt blieben, jedoch scheint die Wahrscheinlichkeit dafür – wie stichwortartige Überprüfungen nahe legen – vernachlässigbar klein zu sein.

Nach dem Ausscheiden dieser Kategorie von Begriffen wurden die verbleibenden Stichworte und Verweise in zwei Gruppen geteilt: Zunächst wurde eine erste Gruppe von Begriffen extrahiert, in deren Kontext eine Bezugnahme auf psychoanalytische Überlegungen durchaus wahrscheinlich schien, da sie entweder anthropologische, psychopathologische, allgemein-, denk-, sozio-, oder entwicklungspsychologische, psychotherapeutische bzw. (sexual-)pädagogische Probleme behandeln und damit Themenbereiche berühren, die auch für die frühe Psychoanalyse von zentralem Interesse waren. Zu denken ist in diesem Zusammenhang etwa an Begriffe wie:

Traum, Hysterie, Affekt, unbewusstes Vorstellungsleben, Perversion, Trieb, Psychopathologie, Suggestion und Hypnose, Sexualität, Psychotherapie, Zwang, Symbol,

Onanie, Psychologie, Bewusstsein, kindliche Entwicklung, Geschlechtliche Verirrungen, körperliche Züchtigung, Strafe, uvm.

Referate zu Begriffen dieser Kategorie wurden detailliert durchgesehen und in voller Textlänge ausgewertet. Darüber hinaus fand sich in den Inhaltsverzeichnissen aber auch zum Teil eine größere Anzahl von Stichworten, innerhalb derer eine Bezugnahme auf Psychoanalyse zwar nicht besonders wahrscheinlich, aber dennoch auch nicht völlig auszuschließen schien. Überstieg deren Umfang das für die Untersuchung bewältigbare Ausmaß, wurden aus dieser verbleibenden Stichwortkategorie größere Zufallsstichproben gezogen, die dann systematisch ausgewertet wurden. Auf diese „Restkategorie“ von Begriffen entfielen etwa Stichworte wie:

Bildungsideal und Bildungsziel, Ekstase, Nervensystem, Instinkt, Gehorsam, Disziplin, Seelsorge, Apathie, Soziologische Ansätze, usw.

Angesichts dieses methodischen Vorgehens, kann die vorliegende Erhebung nicht in Anspruch nehmen, alle relevanten Belegstellen in den untersuchten Nachschlagewerken nachweislich ausfindig gemacht zu haben. Zwar scheint das Vorgehen Grund zu der Annahme zu geben, zumindest einen Gutteil der Belegstellen nachgewiesen zu haben. Dennoch kann es durchaus sein, dass sich in den untersuchten Lexika und Enzyklopädien mitunter noch die eine oder andere weitere Belegstelle ausfindig machen ließe, die im Rahmen der vorliegenden Erhebung nicht aufgefunden werden konnte. Dennoch scheint die Suchstrategie differenziert genug zu sein, um zentrale Linien der pädagogischen Psychoanalyse in diesen Nachschlagewerken identifizieren zu können.

Im Wesentlichen wurde das eben beschriebene Vorgehen in der Sichtung aller Nachschlagewerke des Samples beibehalten. Allerdings legte die spezifische Konzeption einzelner Lexika oder Enzyklopädien fallweise kleinere Anpassungen nahe, die in den methodischen Vorbemerkungen zu den Teiluntersuchungen im III. Teil der vorliegenden Arbeit jeweils transparent gemacht und begründet werden.

### 2.2.5 *Erste Ansätze zur weiteren Auswertung der Rezeptionsbelege*

Die vorliegende Arbeit stellt die Frage nach Ausmaß und inhaltlicher Lagerung der pädagogischen Psychoanalyse-Rezeption in den ausgewählten Nachschlagewerken. Insofern gilt es Belege für Rezeptionsprozesse nicht nur ausfindig zu machen, sondern auch nach bestimmten Kriterien weiterführend auszuwerten. Diesbezüglich scheinen nicht zuletzt folgende Aspekte aus folgenden Gründen bedeutsam:

#### ***Anteil der Belegstellen am Gesamttextvolumen***

Da im Rahmen der vorliegenden Untersuchung unter anderem ein Stück weit Aufklärung finden soll, wie intensiv und umfangreich die Auseinandersetzung mit psychoanalytischem Gedankengut in der akademischen Pädagogik zwischen 1900 und 1945 war, müssen die einzelnen Nachschlagewerke des Samples auch unter einem quantifizierenden Gesichtspunkt ausgewertet werden.

Die im Zuge der Durchsicht der einzelnen Nachschlagewerke aufgefundenen Rezeptionsbelege sind im dritten Teil der Arbeit zunächst jeweils im Wortlaut wiedergegeben und durch Kommentare kontextuell verortet bzw. erläutert. Unter quantifizierendem Gesichtspunkt gilt es jeweils den Umfang dieser Textstellen zu bestimmen. Da die untersuchten Publikationen teilweise deutlich unterschiedliche Seitenumfänge und Layoutierungen aufweisen, scheint dazu der prozentuale Anteil, den die Belegstellen am Gesamttextvolumen der einzelnen Nachschlagewerke einnehmen, am aussagekräftigsten, weil vergleichbarsten. Im Anschluss an die Wiedergabe der Rezeptionsbelege wird daher im dritten Teil der Arbeit jeweils ermittelt, wie hoch der prozentuale Anteil ist, der den identifizierten Belegstellen am gesamten Textkorpus des jeweiligen Nachschlagewerkes zukommt. Errechnet wird er über die Zeilenanzahlen, welche die Belegstellen im Original einnehmen. Die Übertragung der Zeilenanzahlen in prozentuale Anteilswerte ermöglicht in weiterer Folge einen gegenüberstellenden Vergleich zwischen den einzelnen Nachschlagewerken (siehe Teil IV der vorliegenden Arbeit).

Zur Erhebung des Zeilenumfanges der einzelnen Belegstellen wird zunächst in der Originalausgabe jeweils der Zeilenumfang des Satzes bestimmt, in welchem die Psychoanalyse, Sigmund Freud und oder ein psychoanalytischer Begriff (z.B. „Ödipuskomplex“) ausdrücklich genannt ist. Zusätzlich werden aber die Zeilenzahlen jener angrenzenden Sätze hinzugezogen, die für den Nachvollzug des jeweiligen Gedankenganges bzw. Zusammenhangs erforderlich scheinen. Finden sich in einzelnen Referaten oder Einträgen Literaturangaben oder –empfehlungen zu psychoanalytischen Veröffentlichungen, so werden diese ebenfalls in die Berechnung der Zeilenanzahlen einbezogen. Wenn Belegstellen nach der Hälfte einer neuen Zeile enden, werden diese unvollständigen Zeilenanteile in der weiteren Zählung und Berechnung zu einer vollen Zeile aufgerundet.

Um das Vorgehen mit einem *Beispiel* zu illustrieren: Die folgende Passage stammt aus dem ersten Band des „Lexikons der Pädagogik der Gegenwart“, das 1930 von J. Spieler herausgegeben wurde. Unter dem Stichwort „Biologie und Psychologie“ bezieht sich Allers dort unter anderem auf Psychoanalyse. Er hält fest (1930, S. 394):

*„Die allgemeinste Verhaltensweise des Lebendigen, in beiden Sphären [Körper und Seele; Anm. M.W.], erblickt K. Groos im Reiz-Reaktionsschema, wobei er wie James den biologischen Begriff des Reflexes zugrunde legt. Dies tut auch vielfach die Psychopathologie, dieses Schema mit dem der Assoziations-Psychologie verbindend, so Wernicke und in einiger Abwandlung auch die Psychoanalyse Freuds.“*

Der eigentliche Verweis auf Freud bzw. die Psychoanalyse findet sich im zweiten Satz dieser Textstelle, der im Original etwa vier Zeilen umspannt. Losgelöst von dem voranstehenden Satz, wäre diese Referenz inhaltlich allerdings kaum nachvollziehbar. Deshalb wird der erste Satz in die Erhebung der Zeilenzahlen miteinbezogen werden. Dieser nimmt im Original ebenfalls vier Zeilen ein.

Wenige Absätze später nimmt Allers (ebd.) unter dem Stichwort „Biologie und Psychologie“ nochmals kurz auf Sigmund Freud und die Psychoanalyse Bezug:

*„Schließlich bedeutet die Übernahme des Entwicklungsgedankens durch die Psychoanalyse eine Annäherung an die Biologie, entweder durch Betonung des Parallelismus der beiden Entwicklungen, oder durch Fundierung der seelischen durch die körperliche Entwicklung,*

---

*entweder nur als Ontogenese verstanden, oder vom Tier her, oder auch kulturhistorisch (so Freud), wobei meist diese Gesichtspunkte durcheinander gehen (Ch. Bühler, H. Vokelt, G. Hinsche u.a.).“*

Diese Passage nimmt im „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ etwa zehn Zeilen ein, sodass für die Belegstelle im Stichwort „Biologie und Psychologie“ insgesamt eine Gesamtzeilenanzahl von 18 ermittelt und weiter verrechnet wird.

Dieses kurze Beispiel soll genügen, um das grundsätzliche Vorgehen in der Ermittlung des Zeilenumfangs zu erläutern. Ergeben sich bei der Auswertung einzelner Belegstellen darüber hinaus Detailfragen oder Probleme, so werden diese in den methodischen Anmerkungen zu den einzelnen Teiluntersuchungen im dritten Teil der vorliegenden Arbeit jeweils eingehend erläutert und diskutiert.

### ***Unterscheidung nach Belegkategorien***

Da im Rahmen der Untersuchung – neben Umfang und Ausmaß – vor allem auch inhaltliche Gesichtspunkte der pädagogischen Psychoanalysezepktion interessieren, gilt es im Zuge der Auswertung nicht zuletzt auch thematische Aspekte der Rezeption zu beleuchten. Unter anderem ist es in diesem Zusammenhang aufschlussreich, welcher inhaltliche Stellenwert bzw. welches Gewicht der Psychoanalyse im Rahmen der zu untersuchenden Nachschlagewerke zugemessen bzw. eingeräumt wurde. Zu diesem Zweck scheint es sinnvoll, zwischen drei verschiedenen Belegkategorien zu unterscheiden bzw. die aufgefundenen Rezeptionsbelege in folgende drei Gruppen zu untergliedern:

„*Kategorie I*“ werden jene Rezeptionsbelege zugeschlagen, die explizit und ausschließlich der Psychoanalyse, einem Vertreter der Psychoanalyse oder einem spezifisch-psychoanalytischen Begriff bzw. Theoriekonzept gewidmet sind. Beispielsweise wäre ein Hauptreferat zur „Psychoanalyse“ oder ein Eintrag zur „psychoanalytischen Traumdeutung“ bzw. zur Person „Sigmund Freuds“ dieser Kategorie von Belegen zugerechnet.

„*Kategorie II*“ werden hingegen solche Belege zugeordnet, in denen psychoanalytisches Gedankengut neben anderen Ansätzen und Inhalten

referiert oder diskutiert wird – etwa, wenn unter dem Stichwort „Neurose“ neben hirnhysiologischen und hereditären Erklärungsansätzen auch die psychoanalytische Theorie der Neurosengenesis Erwähnung findet. Als „Ankerbeispiel“ für einen Beleg dieser Kategorie kann zum Beispiel eine Passage aus dem „Pädagogischen Lexikon“ dienen, in welcher Casper (1931, S. 694ff.) unter anderem verschiedene theoretische Zugänge zum Phänomen des Spiels vorstellt und dabei unter anderem auch Bezug zur psychoanalytischen Spieltheorie nimmt:

*„Eine andere teleologische Betrachtung wertet das Spiel als Katharsis. Instinkte, die wie etwa der Kampf- und Geschlechtstrieb dem Individuum leicht zum Schaden gereichen können, finden eine erleichternde Entladung im kindlichen Spiel. Diese Ansicht findet sich in mannigfachen Abwandlungen bei älteren und neuen Psychologen, ihr stehen auch die Psychoanalytiker nahe, ihnen ist das Spiel eine Manifestation des Trieblebens; die Individualpsychologie sieht im Spiel eine Scheinbefriedigung des Triebes nach Macht.“*

„Kategorie III“ fasst indessen solche Wörterbucheinträge, in denen zwar nicht explizit auf Psychoanalytisches Bezug genommen wird, jedoch dem Leser zur weiteren Vertiefung psychoanalytische Publikationen empfohlen werden. Ein „Ankerbeispiel“ hierfür findet sich etwa in der ersten Auflage von Hehlmanns „Pädagogischem Wörterbuch“. Die Psychoanalyse wird dort von Hehlmann (1931, S. 205) unter dem Stichwort „Verwahrlosung“ nicht explizit erwähnt oder gar ausführlicher behandelt. Allerdings verweist Hehlmann in den Quellenangaben bzw. Literaturempfehlungen am Ende des Eintrags auf August Aichhorns Buch „Verwahrloste Jugend“ (1925), das eine explizite psychoanalytische Orientierung aufweist.

### ***Unterscheidung nach Rezeptionshaltung***

Im Sinne des Untersuchungsinteresses der vorliegenden Arbeit gilt es auch in den Blick zu nehmen, wie sich die Autoren der Nachschlagewerke zur Psychoanalyse positionierten bzw. zu welchem Urteil sie in deren Einschätzung fanden. Im Bewusstsein der damit verbundenen Schwierigkeiten (vgl. Tichy, Zwettler-Otte 1999), wurde daher der Versuch unternommen, die identifizierten Rezeptionsbelege einer diesbezüglichen Einschätzung zu unterziehen. Dies wurde anhand der

nachstehenden fünfteiligen Skala durchgeführt, die ungeachtet ihrer „Grobmaschigkeit“ einen ersten orientierenden Eindruck ermöglicht:



Skala „Rezeptionshaltung“

Probecodierungen haben gezeigt, dass sich Rezeptionsbelege in der Regel eindeutig einer dieser fünf „Rezeptionshaltungs-Kategorien“ zuordnen lassen. Zur Illustration seien – im Sinne von „Ankerbeispielen“ – zu jeder der fünf Kategorien kurze Exempelpassagen angeführt:

Der Kategorie „*ablehnend-zurückweisend*“ werden Belege zugeordnet, in denen Autoren (pauschale) Vorwürfe und Anschuldigungen gegenüber der Psychoanalyse erheben, welche nicht näher fundiert oder argumentiert bzw. von den Autoren in herabsetzender Diktion vorgebracht wurden, respektive sachlicher Grundlage entbehrten. Ein Beispiel für eine solche Belegstelle findet sich unter anderem in der zweiten Auflage von Hehlmanns „Pädagogischem Wörterbuch“ (1941). Auf Seite 324 ist dort Folgendes zu lesen:

*„Das Verfahren [der Psychoanalyse; Anm. M.W.] wurde von Freud und seinen Anhängern zu einer allgemeinen Lehre vom Seelenleben erweitert und beherrschte dank umfassender, vor allem jüdischer Propaganda zeitweise die Seelenkunde besonders des Auslandes. Sein mechanistischer Charakter ist der Ausdruck typisch jüdischer Geisteshaltung.“*

Ein weiteres Beispiel für diese Kategorie kann der 1. Auflage des „Lexikon der Pädagogik“ entnommen werden. Nebst zahlreichen anderen Vorwürfen hält Lindworsky (1917, S. 1163) dort etwa fest:

*Den Leistungen der Psychoanalyse „steht als Missverdienst gegenüber, dass sie in eines der schwierigsten Gebiete ein völlig unwissenschaftliches Verfahren und eine jede Kritik vergessende phantastische Deutungskunst eingeführt hat. Noch beklagenswerter ist indes die praktische Folge. Dem Scharlatanismus schlimmster Art wurden die Tore geöffnet, nahezu jegliches Ding zu einem sexuellen Symbol gestempelt und das Wühlen im Sexuellen unter dem Namen der Wissenschaft zum Sport gemacht.“*

Als „*kritisch-distanziert*“ wurden hingegen Belege beurteilt, in welchen Autoren zwar durchaus gewisse Sachkenntnis an den Tag legten, der Psychoanalyse aber tendenziell reserviert und skeptisch gegenüber standen – ohne aber in der Diktion „entwertend“ gewesen zu sein. Beispielhaft dafür kann etwa eine Stelle aus v. Dürings Referat zum Stichwort „Hysterie“ angeführt werden, das 1929 im „Pädagogischen Lexikon“ Abdruck fand. Von Düring (1929, S. 932f.) zweifelt dort grundsätzlich an der psychoanalytischen Theorie der Hysterieentstehung und hält in diesem Zusammenhang unter anderem fest:

*„So müssen wir denn sagen (und müssen uns an dieser Stelle damit begnügen), dass wir der ‚Verdrängung‘ keine wesentliche, wenn überhaupt eine Rolle bei der Verursachung hysterischer Symptome zuerkennen können.“*

Für die Unterscheidung zwischen den Kategorien „ablehnend-zurückweisend“ und „kritisch-distanziert“ ist Folgendes bedeutsam: Gemeinsam ist Belegen beider Kategorien, dass Autoren in den betreffenden Passagen der Einschätzung Ausdruck verleihen, dass Psychoanalyse dezidiert keine Bereicherung für Pädagogik darstelle. Zum Unterschied von Belegstellen der Kategorie „ablehnend-zurückweisend“ muss diese Einschätzung von den Autoren für die Zuordnung zur Kategorie „kritisch-distanziert“ jedoch ein Stück weit sachlich argumentiert worden sein. Die zuletzt zitierte Textpassage wäre in diesem Sinn nicht als „ablehnend-zurückweisend“, sondern vielmehr als „kritisch-distanziert“ zu charakterisieren, weil von Düring seine Einschätzung in den voranstehenden und nachfolgenden Passagen – zumindest ansatzweise – zu begründen und durch Argumente zu untermauern versuchte.

Der Kategorie „*referierend-darstellend*“ wurden hingegen Belege zugerechnet, in denen sich Autoren darum bemüht zeigten, psychoanalytische Theorien, Annahmen und/oder Konzepte möglichst sachlich wiederzugeben und weitestgehend auf eine persönliche Beurteilung oder Bewertung psychoanalytischer Theorien verzichteten. In Belegen dieser Kategorie enthalten sich Autoren explizit eines Urteils, ob oder inwiefern die Psychoanalyse eine Bereicherung für die Pädagogik darstellen könne. Ob die Autoren psychoanalytisches Gedankengut inhaltlich korrekt wiedergaben, wurde in der Zuteilung zu dieser Kategorie nicht überprüft und somit auch nicht berücksichtigt. Entscheidend war vielmehr der Darstellungsduktus der die

betreffende Belegstelle charakterisiert Als exemplarisch für diese Kategorie kann beispielsweise folgende kurze Referenz dienen, die sich ebenfalls im „Pädagogischen Lexikon“ unter dem Stichwort „Gefühl“ findet (Herchenbach 1929, S. 349ff.):

*„Mit der Hemmung der natürlichen Ausdrucksvorgänge bei den Gefühlen, die durch die Einflüsse des Kulturlebens hervorgerufen werden, und mit den Folgen dieser Ausdruckshemmungen, der ‚Gefühlsverdrängung‘ hat sich besonders die Psychoanalyse (s. dort) beschäftigt. Vgl. dazu O. Pfister, Anwendungen der Psychoanalyse in Pädagogik und Seelsorge. Imago, 1. 1912.“*

Der Kategorie „*kritisch-zugewandt*“ wurden indessen Belege zugerechnet, in denen sich Autoren an der Psychoanalyse interessiert zeigten und sich zu einzelnen ihrer Ergebnisse und/oder Ansätze wohlwollend äußerten – ohne, dass aber ein „nüchtern-distanter“ Darstellungsduktus verlassen worden wäre. Zur Illustration von Belegen dieser Kategorie kann beispielsweise auf eine Passage aus dem Stichwort „Gewissen“ verwiesen werden, dass ebenfalls dem „Pädagogischen Lexikon“ entnommen ist. Titus (1929, S. 483) schreibt dort unter anderem:

*„Es erscheint mir als eine glückliche Annahme Freuds, dass für die Entstehung des Gewissens als einer übergeordneten Instanz (das sog. Über-Ich) die innere Identifikation des Kindes mit dem Vater (der Mutter) den Keim hergibt, indem diese das Idealbild darstellen, dem das Kind zu gleichen bzw. sich anzugleichen wünscht.“*

In Abgrenzung dazu wurden unter der Kategorie „*emphatisch-aufnehmend*“ solche Belege gefasst, in denen sich Autoren in überschwänglicher und undifferenzierter Weise zur Psychoanalyse bekannten und/oder überzogene Erwartungen an sie knüpften. Ein Satz, wie der folgende, wäre insofern der Kategorie „emphatisch-aufnehmend“ zuzuordnen:

*„Die Psychoanalyse wird das Licht der Erkenntnis in das dunkle Gebiet der Pädagogik tragen und damit zur Grundlage der Erziehung des freien Menschen werden.“*

In der Regel erweisen sich auffindbare Rezeptionsbelege von kurzem Umfang und eindeutiger Rezeptionshaltung, sodass Belege verhältnismäßig präzise zu einer der genannten Kategorien zugeordnet werden können. Allerdings finden sich dennoch vereinzelt Belege, in welchen Autoren ambivalente oder widersprüchliche

Positionierungen zur Psychoanalyse vertreten oder in ihrem Darstellungsduktus streckenweise variieren. In solchen Ausnahmefällen werden Belege zum Teil doppelt „verbucht“, indem beispielsweise ein Hauptreferat zum Thema „Psychoanalyse“ in manchen Passagen als „kritisch-zugewandt“ und in anderen als „ablehnend-zurückweisend“ qualifiziert wird. Aus diesem Grund liegt die Gesamtzahl der zu den Kategorien zugeordneten Belegstellen im Fall einzelner Nachschlagewerke höher, als die Zahl der Einzelartikel mit Psychoanalysebezug, die sich in dieser Publikation ausmachen haben lassen. Im Sinne der Transparenz wird die Zuteilung der Belege im dritten Teil der Arbeit natürlich jeweils ausgewiesen und im Zweifelsfall argumentativ gestützt.

Belege der „Kategorie III“ – also bloße Empfehlungen oder Nennungen psychoanalytischer Veröffentlichungen – werden der Skalenstufe „kritisch-zugewandt“ zugeschlagen. Stichworte, die als bloße Querverweise in Nachschlagewerke aufgenommen wurden (z.B. „Verdrängung; siehe Psychoanalyse“) werden unter der neutralen Skalenstufe „referierend-darstellend“ verbucht.

### ***Unterscheidung bezüglich des Ausweises der pädagogischen Relevanz***

Wenn in dieser Untersuchung das Problem der pädagogischen Psychoanalysezereption ins Zentrum gerückt wird, so ist unabdingbar damit die Frage verbunden, wie Autoren die *pädagogische Relevanz von Psychoanalyse* in den untersuchten Nachschlagewerken thematisieren, beurteilen und argumentieren. Da bislang keine Informationen zu diesem Aspekt vorliegen, scheint es angezeigt, zunächst in explorativer Absicht herauszuarbeiten, ob bzw. wenn ja, in welcher Weise psychoanalytischem Gedankengut in den untersuchten Publikationen pädagogische Bedeutsamkeit zuerkannt wurde. In diesem Sinn scheint es aufschlussreich zu sein, Belegstellen unter anderem dahingehend einzuschätzen, ob in diesen die Frage der Relevanz von Psychoanalyse explizit behandelt wurde; und wenn ja, ob psychoanalytisches Gedankengut als Bereicherung für die Pädagogik beschrieben oder aber als pädagogisch irrelevant bzw. gefährlich zurückgewiesen wurde.

Zu diesem Zweck werden die aufgefundenen Belegstellen im dritten Teil der Arbeit daher anhand der nachstehenden Skala eingeschätzt und einer der Kategorien zugeordnet:

<b>Ausweis von pädagogischer Irrelevanz oder Gefahr</b>	<b>Ohne Relevanzausweis</b>	<b>Ausweis von pädagogischer Relevanz</b>
Der Psychoanalyse insgesamt resp. einzelnen psychoanalytischen Konzepten wird pädagogische Relevanz abgesprochen <i>oder</i> vor psychoanalytischen Anwendungsformen (wie etwa der Kinderanalyse) wird problematisierend gewarnt.	Psychoanalytisches Gedankengut kommt zur Darstellung, ohne, dass dessen pädagogische Relevanz explizit thematisiert wird.	Der Psychoanalyse insgesamt resp. einzelnen psychoanalytischen Konzepten und Begriffen wird pädagogische Relevanz zugeschrieben <i>und</i> es wird – zumindest ansatzweise – erläutert, inwiefern psychoanalytisches Gedankengut dazu beitragen kann, pädagogisches Nachdenken zu erweitern bzw. zu differenzieren.

Skala „Ausweis der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse“

Im Sinne von *Ankerbeispielen* gilt es an dieser Stelle wiederum einige knappe Belegstellen anzuführen, mit denen die Kategorien zu illustrieren sind:

Für die Kategorie „*pädagogisch irrelevant bzw. gefährlich*“ kann etwa ein Auszug aus Lindworskys Psychoanalyseferat Pate stehen, das sich im „Lexikon der Pädagogik“ findet. Lindworsky (1917, S. 1165) hält dort gegen Ende seiner Ausführungen resümierend fest:

*„Gegenüber solchen Verirrungen haben dann auch angesehene Ärzte, Psychologen und Erzieher auf das entschiedenste Verwahrung eingelegt. Der bekannte Kinderforscher Prof. W. Stern fasst sein Urteil in die Worte: ‚Die Freudsche Psychoanalyse – speziell in ihrer Anwendung auf das Kind – ist nicht nur eine wissenschaftliche Verirrung, sondern eine pädagogische Versündigung.‘“*

Für eine Zuordnung zur Kategorie „pädagogische irrelevant bzw. gefährlich“ war nicht ausschlaggebend, wie differenziert oder ausführlich die Einwände und Vorwürfe in den betreffenden Belegstellen erläutert oder argumentiert wurden. Für eine Zuordnung war insofern der Umstand ausreichend, dass Autoren ihre offenkundigen Vorbehalte und Bedenken im Sinne eines expliziten Urteils artikulierten.

Wurde die Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse in einzelnen Rezeptionsbelegen hingegen völlig unberührt gelassen, so wurden diese der Kategorie „ohne Relevanzausweis“ zugeschlagen. Ein Beispiel dafür findet sich unter anderem im „Pädagogischen Lexikon“, wo sich unter dem Stichwort „Aphonie“ folgende Referenz ausmachen lässt (v. Düring 1928, S. 189f.):

*„Nicht selten aber ist die Aphonie eine hysterische Erscheinung; sie gehört dann zu den Krankheitssymptomen, die aus unterbewussten und unbewussten psychischen Gründen hervorgehend, als ‚Flucht in die Krankheit‘ (Freud), bestimmte funktionelle, d.h. nicht auf organischen Veränderungen oder Erkrankungen beruhende Störungen darstellen.“*

Da diese Bezugnahme endet, ohne dass der Autor im Weiteren auf die pädagogische Konsequenz oder Bedeutsamkeit dieses Zusammenhangs eingeht, muss diese Passage in der Kategorie „ohne Relevanzausweis“ verbucht werden.

Wenn in Belegstellen hingegen - zumindest ansatzweise – erläutert wurde, inwiefern der Psychoanalyse insgesamt bzw. einzelne ihrer Konzepte oder Theorien pädagogische Bedeutsamkeit zugeschrieben werden kann, so wurden diese Belegstellen in der Kategorie „pädagogisch relevant“ berücksichtigt. Ein Ankerbeispiel für diese Kategorie wäre etwa folgende Passage aus dem „Pädagogischen Lexikon“, die Glöckler (1929, S. 118) unter dem Stichwort „körperliche Züchtigung“ verfasste:

*„Indessen hat sie [die Psychoanalyse bzw. Tiefenpsychologie; Anm. M.W.] die Macht der Triebschichten erneut beachten gelehrt. Sie hat die Wichtigkeit der frühen Kindeserlebnisse klarer gemacht. Sie hat die Bedeutung der personalen Situation erhellt, in der sich das Kind in seiner Umgebung befindet. Sie hat endlich die Notwendigkeit des ‚pädagogischen Bezuges‘ für jede echte pädagogische Beeinflussung, d.h. der inneren Bindung des Zöglings*

---

*an den Erzieher, des schöpferischen Verhältnisses zwischen beiden, dargelegt. Damit hat sie die neuere pädagogische Grundhaltung vorbereiten helfen, die ausschließlicher als früher vom Kinde aus bestimmt ist, die nicht so sehr fragt nach ‚den Schwierigkeiten, die das Kind macht, als nach denen, die das Kind hat‘.*“

Auch die Zuordnung der Rezeptionsbelege zu einer der drei „Relevanz-Kategorien“ gestaltet sich im Verlauf der Untersuchung über weite Strecken. In Zweifelsfällen wurde die Zuteilung von Belegstellen im dritten Teil der Arbeit wiederum diskutiert, erläutert und argumentativ gestützt.

In den methodischen Anmerkungen zur Durchführung und Auswertung der einzelnen Teiluntersuchungen finden sich im dritten Teil der Arbeit noch einige weiterführende Auswertungsdetails geklärt. Bevor der erste Teil der Arbeit nun abgeschlossen werden kann, soll im nachstehenden Unterkapitel allerdings noch ein knapper Überblick zum Aufbau und zur Gliederung der Untersuchung gegeben werden.

#### *2.2.6 Aufbau und Gliederung der Untersuchung*

Die Untersuchung ist in insgesamt fünf Teile gegliedert. Im *I. Teil* wurde zunächst die Problemstellung der Arbeit expliziert und deren pädagogische Relevanz verdeutlicht. Ferner wurden in definitorischer Absicht zentrale Begriffe erläutert und Überlegungen zum methodischen Vorgehen angestellt.

Da Rezeption nicht unabhängig vom Rezipientenkreis und dessen zeitgeschichtlichen Bezügen zu verstehen und zu untersuchen ist, wird der *II. Teil* der vorliegenden Arbeit einen Überblick über die Situation der akademischen Pädagogik zwischen 1900 und 1945 an österreichischen, deutschen und schweizerischen Universitäten geben. Weil die Disziplinentwicklung und die universitäre Etablierung der Pädagogik in den drei Ländern des Untersuchungsraums unterschiedlich und deutlich zeitverschoben verlaufen ist, liegt es nahe anzunehmen, dass dieser Umstand in gewisser Weise auch Folgen für die Psychoanalytische Rezeption gezeitigt haben könnte. Ausgehend von der Auseinandersetzung mit den länderspezifischen Disziplinentwicklungsverläufen wurden daher rezeptionsbezogene Hypothesen abgeleitet, die es vor dem Hintergrund der Untersuchungsergebnisse in späteren

Teilen der vorliegenden Arbeit dann zu diskutieren gilt. Den zweiten Teil der Arbeit beschließen einige Anmerkungen zum Verhältnis von Psychoanalyse und Universität, die ebenfalls in rezeptionsbezogene Überlegungen übergeführt wurden.

Der *III. Teil* ist der Bearbeitung und Auswertung der einzelnen pädagogischen Nachschlagewerke gewidmet, wobei jedem Wörterbuch oder enzyklopädischen Handbuch jeweils ein eigenständiges Teilkapitel gewidmet wurde. Die Darstellung der einzelnen Untersuchungsergebnisse wurde jeweils mit einer editionskritischen Bemerkung und einer biographischen Notiz zum Herausgeber(-team) eröffnet. Wenn sich aufgrund der spezifischen Konzeption einzelner Nachschlagewerke Besonderheiten in Sichtung und Auswertung ergaben, so ist dies jeweils in methodischen Anmerkungen ausgewiesen und erläutert. Am Ende der Teiluntersuchungen finden sich stets Zwischenresümees, in denen die Ergebnisse nochmals zusammenfassend dargestellt und diskutiert werden.

Der *IV. Teil* der vorliegenden Arbeit ist der Zusammenführung und dem Vergleich der im *III. Teil* vorgestellten Teiluntersuchungsergebnisse gewidmet. Ziel ist es, Ähnlichkeiten und Unterschiede zu identifizieren und davon ausgehend – soweit dies möglich ist – großräumigere Trends der pädagogischen Psychoanalyse-Rezeption im Untersuchungszeitraum herauszuarbeiten.

Im abschließenden *V. Teil* werden die Gesamtuntersuchungsergebnisse diskutiert sowie die in Teil II formulierten hypothetischen Überlegungen einer kritischen Revision unterzogen. Unter anderem wird auch die in Kapitel 2.1.1 dieses Teils referierte Vorannahme, dass Rezeptionsprozesse immer auch durch die subjektive Perspektive des Rezipienten(kreises) mitdeterminiert und daher als wechselseitige Kommunikationsprozesse zu verstehen sind, aufgegriffen und diskutiert.

Ein kurzes *Fazit* soll auf den letzten Seiten die Relevanz der Untersuchungsergebnisse herausstreichen sowie Ansatzpunkte für mögliche und vor allem notwendig scheinende Vertiefungs- bzw. Folgeuntersuchung aufweisen.

# TEIL II

## Zur Situation der akademischen Pädagogik (1900-1945)

*Sowie:*

Einige Anmerkungen zum Verhältnis von  
Psychoanalyse und Universität



# *Inhaltsverzeichnis*

## **Teil II**

Vorbemerkung .....	71
<b>1. Zum disziplinären Status der akademischen Pädagogik (1900-1945) .....</b>	<b>72</b>
<b>2. Zur universitären Etablierung und Verankerung der akademischen Pädagogik (1900-1945) .....</b>	<b>77</b>
2.1 Zur universitären Situation der Pädagogik in Deutschland .....	78
2.2 Zur universitären Situation der Pädagogik in Österreich .....	83
2.3 Zur universitären Situation der Pädagogik in der Schweiz .....	92
2.4 Die länderspezifischen Institutionsverläufe im Vergleich .....	96
<b>3. Rezeptionsbezogene Schlussfolgerungen .....</b>	<b>98</b>
<b>4. Anmerkungen zum Verhältnis von Psychoanalyse und Universität .....</b>	<b>101</b>



## Vorbemerkung

Im ersten Teil der Arbeit wurde Rezeption als ein wechselseitig determinierter Prozess beschrieben (siehe Kapitel 2.1.1). Ausprägung und Verlauf von Rezeptionsprozessen sind in diesem Sinne folglich nie ausschließlich von der spezifischen Beschaffenheit des Rezeptionsgegenstandes sondern immer auch von der Verfasstheit und Perspektivität des Rezipientenkreises beeinflusst. Bezogen auf den Gegenstand der vorliegenden Arbeit bedeutet dies, dass der Prozess der pädagogischen Psychoanalytische Rezeption (zumindest auch) als Beziehungsgeschichte zweier „scientific communities“ untersucht und gelesen werden kann.

Folgt man einem solchen Verständnis von Rezeption, so liegt es nicht fern anzunehmen, dass nicht zuletzt auch der *disziplinäre Status* und die *Institutionalisierungssituation* der akademischen Pädagogik Einfluss auf die Psychoanalytische Rezeption des Untersuchungszeitraums genommen hatten. Gleichsam als Hintergrundfolie für die vorliegende Untersuchung soll der zweite Teil der Arbeit daher überblicksweise beleuchten, wie es um das disziplinäre Selbstverständnis und die institutionelle Verankerung der akademischen Pädagogik zwischen 1900 und 1945 bestellt war.

Besonderes Augenmerk wird dabei auf den Prozess der Etablierung von Pädagogik an den Universitäten des deutschen Sprachraums gelegt, da die universitäre Verankerung einen wesentlichen Schritt in der Institutionalisierung und Akademisierung von Disziplinen darstellt. So ist mit der universitären Etablierung 1.) die wissenschaftliche Erkenntnis- und Wissensgeneration in einem Fachbereich nachhaltig sichergestellt, 2.) der Austausch mit angrenzenden Disziplinen durch institutionelle Rahmenbedingungen erleichtert, sowie 3.) die Bildung und Selektion des wissenschaftlichen Nachwuchses unter dem Aspekt der wissenschaftlichen „Qualitätssicherung“ curricular geregelt (vgl. Stichweh 1994). Universitäten stellen unter diesen Gesichtspunkten wichtige Zentren der Wissensproduktion und Wissensvermittlung dar, denen auch für außeruniversitäre Bereiche der akademischen Pädagogik zentrale Bedeutung zukommt, weil sie diesen fachliche Impulse und Orientierungen bieten.

Da die universitäre Etablierung von Pädagogik in Österreich, Deutschland und der Schweiz unterschiedlich akzentuiert und zeitversetzt verlaufen ist, wird der Frage nachgegangen, inwiefern dies möglicherweise Konsequenzen bzw. Folgen für die Psychoanalytische Rezeption in den einzelnen Ländern gezeitigt haben könnte. Ausgehend von der Auseinandersetzung mit der Disziplinentwicklung werden insofern rezeptionsbezogene Überlegungen abgeleitet, die in weiterer Folge auf Basis der Untersuchungsergebnisse ein Stück weit überprüft bzw. differenziert werden sollen.

## **1. Zum disziplinären Status der akademischen Pädagogik zwischen 1900 und 1945**

Im Kapitel 2.1.3 des ersten Teils wurde die Auffassung vertreten, dass die akademische Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch nicht vollends den Status einer eigenständigen Disziplin inne hatte, da dafür – aus wissenschaftssoziologischer Perspektive – wesentliche Voraussetzungen fehlten.

So unterscheidet etwa auch Tenorth (2004, S. 351ff.) in seiner Darstellung der Disziplinentwicklung zwischen einer prädisziplinären und einer disziplinären Phase. Er hält fest, dass sich im 19. Jahrhundert noch „kein einheitliches und geschlossenes Bild oder Selbstverständnis von Erziehungswissenschaft“ etablieren konnte (Tenorth 2004, S. 351). Vielmehr sei die Erziehungswissenschaft durch „eine nebeneinander bestehende Vielfalt des Wissens von der Erziehung und seiner Theoretisierung“ geprägt gewesen (ebd.) und hätte insofern Mühe gehabt, „ihren Wissenschaftsstatus methodisch auszuweisen“ (Tenorth 2004, S. 357). Erschwert wurde der Prozess der wissenschaftlichen Konsolidierung nicht zuletzt auch dadurch, dass die philosophischen bzw. konfessionellen Systementwürfe dieser Zeit „ihrer Funktion nach dogmatisch geblieben“ seien (ebd.). Dies dürfte dazu geführt haben, dass die Pädagogik von angrenzenden Disziplinen über weite Strecken mit Skepsis und/oder Geringschätzung bedacht wurde. Auch für Dilthey (1888; zit. nach Tenorth 2004, S. 357) stellte die Pädagogik gegen Ende des 19. Jahrhunderts noch „eine Anomalie in der gegenwärtigen Wissenschaft“ dar. Er konstatierte diesbezüglich:

---

*„Die Missachtung, mit der man ihr [der Pädagogik] begegnet, beruht auf dem richtigen Gefühl, dass sie eine Wissenschaft im modernen Verstande noch gar nicht sei“ (ebd.).*

Tenorth (2004, S. 358) zufolge eröffnete Dilthey mit dieser Kritik „die moderne Diskussion über die Pädagogik als Wissenschaft“, wobei er die wissenschaftliche Etablierung des Erziehungsdiskurses vor allem an die Entfaltung einer „geschichtlichen Auffassung“ (Dilthey 1988; zit. n. ebd.) gebunden sah und sich demnach für eine historisch orientierte Erziehungswissenschaft aussprach.

Etwa zeitgleich geriet die für die prädisziplinäre Phase des 19. Jahrhunderts charakteristische – philosophisch orientierte – Pädagogik zusehends auch aus anderer Richtung in Kritik. Nicht zuletzt aus Richtung der Reformpädagogik wurde diese paradigmatische Orientierung nach 1900 immer häufiger mit dem Vorwurf der Praxisferne, der fehlenden empirischen Basis und vor allem ihrer normativen Begründungsnot konfrontiert<sup>1</sup>. Auch von namhaften Vertretern der empirischen Psychologie – wie etwa W. Wundt – wurde nachdrücklich gefordert, dass die dogmatische und philosophische Pädagogik von einer empirisch-orientierten Pädagogik abgelöst sei, welche sich primär der „Tatsachenforschung“ zu verschreiben habe (Tenorth 2004, S. 358).

Ausgehend vom Diskurs über die probate methodologische Ausrichtung der Pädagogik wurde „in diesem Kontext ... auch im 20. Jahrhundert“ wieder die „alte Grundfrage [laut], ob die Pädagogik eigentlich eine eigenständige Wissenschaft sei“ (Tenorth 2004, S. 358). Dessen ungeachtet lässt Tenorth (2004, S. 362f.) die disziplinäre Phase der Erziehungswissenschaft mit dem Jahr 1900 beginnen, da die Jahrhundertwende eine wesentliche Zeitmarke dargestellt habe und die Situation um die Jahrhundertwende „im Bewusstsein der Zeitgenossen ... als wissenschaftshistorische Zäsur interpretiert und als ‚Ende der philosophischen Pädagogik‘ sowie, auch international, als Ende der Ära des Herbartianismus<sup>2</sup> wahrgenommen“ wurde – eine Ein-

---

<sup>1</sup> Korrespondierend dazu kann das von der Reformpädagogik aufgebrachte Diktum der „Pädagogik vom Kinde aus“ auch als zeitdiagnostischer Gegenbegriff zur Verfasstheit der damaligen – als „empirielos“ diffamierten – akademischen Pädagogik verstanden werden, der es an erfahrungsgesättigtem Wissen mangle. Besonders pointiert ist diese kritische Position etwa im ersten Kapitel von Siegfried Bernfelds „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ (1925) zum Ausdruck gebracht.

<sup>2</sup> Unter „Herbartianismus“ ist in diesem Zusammenhang eine Strömung der wissenschaftlichen Pädagogik gemeint, die auf den philosophisch-psychologischen Entwurf Johann Friedrich Herbart (1776-1841) zurückgeht. Von besonderer Verbreitung und Bedeutung war der Herbartianismus in der deutschsprachigen Pädagogik der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Zu den bedeutsamen „Herbar-

schätzung, welche die Disziplingeschichte im Verlauf des 20. Jahrhunderts schließlich aber nicht gänzlich bestätigen sollte (ebd.):

Wie bereits erwähnt, wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts im deutschen Sprachraum – vorübergehend – die Auffassung stark, dass sich die Pädagogik nur dann dauerhaft im Konzert der Wissenschaftsdisziplinen etablieren könne, wenn es ihr gelänge, ihre Erkenntnisse mit Hilfe von „Beobachtung, Experiment [und] Statistik“ empirisch zu legitimieren (Meumann 1901; zit. nach Tenorth 2004, S. 358). Mit der Wendung von einer philosophisch orientierten *Pädagogik* zu einer empirisch fundierten *Erziehungswissenschaft* war damit nicht nur die Hoffnung auf Erkenntnisgewinn und Reform, sondern auch auf nachhaltige universitäre Etablierung und Profilierung verbunden.

Beispielhaft für dieses Bestreben sind etwa „Peter und Else Petersen und deren Schüler, unter ihnen vor allem Friedrich Winnefeld [anzuführen, die] versuchten, eine ‚pädagogische Tatsachenforschung‘ zu aktivieren, in der Absicht, den pädagogischen Bereich besser aufzuklären und dadurch der Erziehungswissenschaft endlich die Form exakter Wissenschaft zu geben“ (Lassahn 1978, S. 62). Ähnliche Bemühungen unternahm etwa auch Aloys Fischer, der dafür eintrat, die Pädagogik – in Anlehnung an die Naturwissenschaften – in eine Erfahrungswissenschaft umzuwandeln (ebd.).

Die Generierung der geforderten empirischen Basis stellte die junge bzw. im Werden begriffene Disziplin jedoch vor ein schwerwiegendes Problem, da dazu kaum angestammte, disziplinspezifische Methoden und methodologische Konzeptualisierungen vorhanden waren. Insofern war die akademische Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts unter diesem Aspekt in einen krisenhaften Zustand eingetreten, der innerhalb der (sich langsam konsolidierenden) Disziplin zu einer deutlichen Verunsicherung und verstärkten Selbstthematizierung führte.

Die Distanzierung von den als überkommen bewerteten philosophischen – insbesondere herbartianischen – Orientierungen bedrohte einerseits die noch nicht verfestigte disziplinäre Identität und löste offenbar bei vielen Disziplinvertretern eine orientie-

---

tianern“ zum Beispiel Personen wie Moritz Wilhelm Drobisch, Ludwig von Strümpell, Karl Volkmar Stoy, Tuiskon Ziller, Theodor Vogt, Otto Willman oder Wilhelm Rein zu zählen. (vgl. Prange 2003)

rende Suchbewegung aus, die von dem Bestreben getragen war, über die rezipierende Auseinandersetzung mit angrenzenden Disziplinen – diesmal insbesondere der empirischen (Entwicklungs-)Psychologie – dem manifest gewordenen Empirie- und Methodenmangel der Pädagogik kompensatorisch entgegenzuwirken.

Die akademische Pädagogik war dadurch in ein paradox anmutendes Dilemma eingetreten: Einerseits trachtete sie danach, die eigene disziplinäre Identität zu festigen und sich dazu von benachbarten Disziplinen abzugrenzen. Andererseits schien sie genötigt, Ergebnisse und methodische Zugänge angrenzender Disziplinen zu rezipieren, um über diese die empirische Basis zu erlangen, welche letztlich die disziplinäre Eigenständigkeit legitimieren sollte.

Retrospektiv gesehen, dürften die pädagogischen Empirisierungsversuche der ersten drei Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts allerdings weitgehend gescheitert sein. Brezinka (1971; zit. nach Lassahn 1978, S. 62) bezeichnet die diesbezüglichen Bemühungen etwa als „naiven Empirismus“, der „ziemlich unfruchtbar geblieben [sei] und ... die empirische Pädagogik zeitweilig sogar in Verruf gebracht“ habe. Den Vertretern des naiven Empirismus legt Brezinka (ebd.) zur Last, dass sie theoriefrei an die Beschreibung der Wirklichkeit herangegangen wären und „in ihrer verständlichen Wertschätzung der Erfahrung übersehen [hätten], dass man von der Wirklichkeit nur etwas erfährt, wenn man gezielte Fragen an sie richtet“.

Folgt man Brezinka (1971) und Lassahn (1978), so dürften die anfänglich hohen Erwartungen in die (naive) empirische Pädagogik in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zunächst herb enttäuscht worden sein und nicht unmittelbar zum erwünschten Effekt – der universitären Etablierung und Anerkennung – beigetragen haben.

Korrespondierend dazu stellen Hofstetter und Schneuwly (2002, S. 47) fest, dass sich die empirisch-sozialwissenschaftlich orientierte Pädagogik zwar „nach traditionellen disziplinären Formen entwickelt“ habe, sie aber dennoch „Mühe [bekundete] universitäre Abstützung zu finden.“ Anders als Brezinka (s. oben) sehen Hofstetter und Schneuwly (2002, S. 44) die Gründe für die eingetretene Ernüchterung gegenüber der empirischen Pädagogik als „noch ungenügend erforscht“, stellen aber „zweifello-

das Aufkommen ... rechtskonservativer und nationalsozialistischer Bewegungen“ als entscheidenden Faktor mit in Rechnung.

Ähnlich wie Brezinka (1971) argumentiert auch Kümmel (1976, S. 85) in seinem Essay „Pädagogik als empirische Wissenschaft“<sup>3</sup>:

*„Es kam jedoch von dieser Seite [der empirischen Pädagogik; Anm. d. Verf.] zu keiner tiefgreifenden Veränderung, denn einerseits war das methodische Instrumentarium für eine empirische Erforschung des menschlichen Seelenlebens und Sozialverhaltens noch nicht entwickelt, zum anderen hatte die empirische Tradition in Deutschland [wohl auch in Österreich und in der Schweiz; Anm. d. Verf.] noch nie recht Fuß fassen können: sie erschien dem philosophisch gebildeten Zeitgenossen unzureichend. Die Folge war auf der einen Seite eine verstärkte Hinwendung zu pädagogischen Systemen im Sinne der idealistischen Systementwürfe, auf der anderen Seite setzten sich unter dem Einfluss der Transzendentalphilosophie und in Verbindung mit einem beginnenden geschichtlichen Denken Vermittlungsstandpunkte durch, die den postulierten Gegensatz von Empirie und Spekulation schon bald als unhaltbar erkannten.“*

Offensichtlich dürften die ersten pädagogischen Empirisierungsbemühungen demnach wenig befriedigend geblieben sein und in weiterer Folge auch mit dazu beigetragen haben, dass die deutschsprachige akademische Pädagogik letztlich bis zur erfahrungswissenschaftlichen Wende der Sozialwissenschaften (Mitte der 60er des vorigen Jahrhunderts) weitestgehend philosophisch-geisteswissenschaftlich<sup>4</sup> und – unter methodischem Gesichtspunkt – hermeneutisch orientiert blieb (vgl. Kümmel 1976; s. dazu auch Kapitel 2 dieses Teils).

---

<sup>3</sup> Kümmel (1976, S. 84) zufolge lassen sich in der Geschichte der pädagogischen Theoriebildung retrospektiv drei Phasen bzw. Ansätze zu einer empirischen Pädagogik unterscheiden: „(1.) im Zuge der Aufklärung am Ende des 18. Jahrhunderts, (2.) im Zusammenhang mit der Konsolidierung experimenteller Wissenschaft vom Menschen (insbesondere der experimentellen Psychologie) zu Beginn des 20. Jahrhunderts und (3.) in Verbindung mit der Rezeption amerikanischer Forschung nach dem 2. Weltkrieg, verstärkt ab Mitte der sechziger Jahre.“ Für eine differenziertere Darstellung dieser Phasengliederung verweist Kümmel auf Menze (1966).

<sup>4</sup> An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die geisteswissenschaftliche Pädagogik keinesfalls als monolithisches Denkkonstrukt zu begreifen ist. Mit Hermann (2005) ist vielmehr festzustellen, „dass es ‚die‘ Geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht gegeben hat“ und auch gegenwärtig nicht gibt. Zwar teilten nahezu alle namhaften geisteswissenschaftlich-orientierten Pädagogen des Untersuchungszeitraums Diltheys Systementwurf als gemeinsamen Bezugspunkt. Allerdings haben Pädagogen wie etwa Nohl, Spranger, Litt, Bollnow und Flitner ihr Schaffen an jeweils anderen „Aspekten und Phasen“ des Diltheyschen Werks angeschlossen (ebd.; vgl. auch Lassahn 1978, S. 24). Pädagogisch-geisteswissenschaftliches Denken war und ist insofern durch eine Vielfalt an Ansätzen und Positionen charakterisiert, deren differenzierte Darstellung in diesem Rahmen nicht hinreichend Genüge getan werden kann (s. dazu etwa Dahmer, Klafki 1968).

Für die universitäre Verankerung der Pädagogik dürfte überdies erschwerend hinzugekommen sein, dass der „krisenhafte Selbstfindungsprozess“ der Pädagogik aus der Außenperspektive der angrenzenden Disziplinen weniger als Fortschritt der Disziplin konsolidierung, sondern vielmehr als Ausdruck von Diffusion, mangelnder Fachkohärenz und fehlender Wissenschaftlichkeit interpretiert worden sein dürfte. Allem Anschein nach schwächte dies die Position und das Ansehen der Pädagogik im universitären Disziplinkanon empfindlich. Die vergleichsweise langsame und späte eigenständige institutionelle Etablierung der akademischen Pädagogik im deutschen Sprachraum (insbesondere in Deutschland) dürfte nicht zuletzt auch diesem Umstand geschuldet sein. Obgleich die „Krise der philosophisch-orientierten Pädagogik“ in Österreich, Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz in etwa gleichermaßen Platz gegriffen haben dürfte, scheinen sich die daraus erwachsenden Folgen für die universitäre Verankerung in den drei Ländern unterschiedlich schwerwiegend gestaltet zu haben. Inwiefern diesbezüglich Unterschiede auszumachen sind und welche rezeptionsbezogenen Gedanken sich daran anschließen lassen, ist Gegenstand der nachfolgenden Kapitel.

## **2. Zur universitären Etablierung und Verankerung der akademischen Pädagogik zwischen 1900 und 1945**

Wie im vorigen Kapitel dargestellt wurde, dürfte der disziplinäre Status der Pädagogik in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts noch stark umstritten gewesen sein. Zwar wurde die Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Pädagogik aus der Innenperspektive der Fachvertreter zusehends positiv beantwortet. Allerdings dürften die angrenzenden Disziplinen dieser Frage tendenziell kritisch oder zumindest abwartend gegenüber gestanden sein. Tenorth (2004, S. 358) zufolge sollte aber schließlich gerade „die Institutionalisierung der Disziplin an den Universitäten ... faktisch positiv [beantworten], was theoretisch [noch] eine offene Frage“ geblieben war (ebd.). Auch wenn die Pädagogik im Verlauf des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts zusehends an universitärer Autonomie gewinnen konnte, dürfte der kontroverse Diskurs um ihre Wissenschaftlichkeit diesen Prozess dennoch stark verzögert und erschwert haben. Im Ländervergleich zwischen Österreich, Deutschland und der Schweiz lassen sich – wie bereits erwähnt – diesbezüglich deutliche Unterschiede

erkennen. Das nachstehende Kapitel soll diese Aspekte in groben Umrissen zur Darstellung bringen, um im Anschluss daran ein Stück weit der Frage nachgehen zu können, inwiefern diese Entwicklungen Einfluss auf die Psychoanalyse-Rezeption genommen haben könnten.

## **2.1 Zur universitären Situation der Pädagogik in Deutschland**

Wenn man die universitäre Situation der deutschen Pädagogik zwischen 1900 und 1945 verstehen möchte, so ist es unabdingbar, ihre *historische Gewordenheit* in den Blick zu nehmen. Aufschlussreiche Hinweise dazu finden sich in der Untersuchung Altenhubers (1950). Seine Studie zielte zwar primär darauf ab, die Geschichte des Faches Pädagogik an der philosophischen Fakultät der Universität Wien im Zeitraum von 1850 bis 1922 aufzuarbeiten. Im Vorfeld der Untersuchung verfolgte Altenhuber allerdings die Entwicklungsgeschichte der Pädagogik als Universitätsfach bis zu ihren Anfängen zurück und stellte die österreichische Institutionalisierungsgeschichte jener Deutschlands gegenüber. Seiner Darstellung folgend, lässt sich der Verlauf der universitären Institutionalisierung von Pädagogik in Deutschland folgendermaßen zusammenfassen:

Altenhubers erinnert daran, dass die Pädagogik „in bescheidenem Ausmaß und nur in dienender Stellung“ bereits „seit dem Mittelalter an den [deutschen] Universitäten zu finden [war], nämlich in Form von pädagogisch-didaktischen Anweisungen und Lehren im Anschluss an irgend eine Fachschaft“ (Altenhuber 1950, S. 1). Meist waren es Theologen oder Philologen, die sich mit der Pädagogik bzw. Didaktik zu beschäftigen hatten, um Seelsorger und Lehrer für ihre künftigen Tätigkeitsbereiche vorzubereiten. Über diesen Aspekt hinaus konnte die Pädagogik an den deutschen Universitäten bis weit hinein ins 18. Jahrhundert kaum an Bedeutung gewinnen. Vereinzelt wurden zwar in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts philologische oder theologische Seminare eingerichtet (etwa in Göttingen, Halle und Kiel), wo „neben der fachwissenschaftlichen Schulung auch eine theoretische und praktische pädagogische Unterweisung erfolgte“ (ebd., S. 2). Jedoch waren diese Seminare teils nur von kurzem Bestand und primär auf Didaktisches fokussiert. Erst durch die Aufklärungspädagogik wuchs langsam auch das universitäre Interesse an Fragen der Erziehung,

was nicht zuletzt zur Errichtung des ersten pädagogischen Lehrstuhls an der Universität Halle im Jahre 1779 beitrug, welcher mit Trapp besetzt wurde. Dieser legte ihn jedoch nach nur drei Jahren wieder zurück, „da er keinen Rückhalt an einem anderen Fach hatte und es eine Wissenschaft der Pädagogik, die eine eigene Professur ausgefüllt hätte, noch nicht gab“ (Altenhuber 1950, S. 3). Sein Nachfolger, Wolf, wurde zwar als Professor für Pädagogik und Philologie berufen, dürfte aber – laut Altenhuber (ebd.) – die Pädagogik weitestgehend vernachlässigt und keine einschlägigen Vorlesungen mehr abgehalten haben. Für das 18. Jahrhundert bilanziert Altenhuber insofern, dass es der Pädagogik – abgesehen von vereinzelten Ansätzen – nicht gelungen sei, nachhaltige universitäre Selbstständigkeit auszubilden (1950, S. 4).

Auch im 19. Jahrhundert konnte sich die Pädagogik nicht dauerhaft etablieren, obwohl sie sich im Gefolge Herbarts zusehends theoretisch zu fundieren begann. Trotz dieser Bemühungen um wissenschaftliche Fundierung blieb der universitärpädagogische Diskurs weitgehend von zwei Streitfragen dominiert: Zum einen wurde weiterhin vehement in Frage gestellt, ob die Pädagogik ein eigenständiges Fach sei bzw. ein solches zumindest werden könne. Zum anderen wurde heftig debattiert, ob es notwendig und sinnvoll sei, die pädagogische Ausbildung von Lehrern für höhere Schulen an den Universitäten anzusiedeln. Dieser letzte Streitpunkt wurde in weiten Teilen Deutschlands gegen Ende des 19. Jahrhunderts schließlich zugunsten außeruniversitärer Gymnasialseminare entschieden, wodurch das staatliche Interesse an der Universitätspädagogik (insbesondere in Preußen) einen jähen Einbruch erfuhr. Von zwischenzeitlich neun pädagogischen Universitätsseminaren sollten diese Entwicklungen schlussendlich nur vier (in Leipzig, Jena, Heidelberg, Strassburg) überdauern (Altenhuber 1950, S. 6). Seinen Befund zur universitären Situation der deutschen Pädagogik im 19. Jahrhundert resümierend, hält Altenhuber (1950, S. 8) fest:

*„... wenn wir nun Bilanz über das 19. Jahrhundert ziehen, [ergibt sich] kein besonders günstiges Bild. Wohl wurde die Form der nebenamtlichen Vertretungen nun in größerem Ausmaß als im 18. Jahrhundert betrieben, wohl war darüber hinaus an einigen Universitäten durch Errichtung pädagogischer Seminare ein weiterer Schritt zur Selbständigkeit getan worden, aber ihre volle Selbständigkeit in Form von eigenen Lehrstühlen war der Pädagogik am Ende des Jahrhunderts nur an zwei Universitäten gegeben (Leipzig und Jena). Wie gering sind doch diese Erfolge der Pädagogik auf akademischem Boden, wenn man sie in Beziehung setzt zu den großartigen Leistungen, die das 19. Jahrhundert aufzuweisen hat.“*

Auch für die ersten beiden Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts fällt Altenhubers Befund ähnlich ernüchternd aus. Zwar konnten in der pädagogischen Theoriebildung große Entwicklungen verzeichnet werden. Etwa löste die kulturphilosophisch orientierte Geisteswissenschaft den Herbartianismus weitgehend ab und erste empirische Bestrebungen<sup>5</sup> sensibilisierten zusehends für den Blick auf konkrete Phänomene der pädagogischen Alltagswirklichkeit. Ebenso „wuchs [in dieser Phase] das allgemeine Interesse für Erziehungsfragen ständig und allmählich setzte sich die Überzeugung von der großen Bedeutung ordentlicher Lehrstühle der Pädagogik, einerseits als Stätten der Erforschung der Tatsache der Erziehung, andererseits als Regulatoren für die Erziehungswelt durch“ (Altenhuber 1950, S. 9).

Dessen ungeachtet waren aber Ende der 20er Jahre des vorigen Jahrhunderts in Deutschland insgesamt nur „sieben hauptamtliche Vertreter der Pädagogik, darunter drei ordentliche Professoren“<sup>6</sup> etabliert (ebd.). Darüber hinaus bestanden „noch eine a.o. Professur in Berlin, eine Honorarprofessur in Halle ... und eine Privatdozentur in Tübingen“ (Altenhuber 1950, S. 9f.). Ferner „war die Pädagogik an den deutschen Universitäten zum Teil gar nicht, zum Teil nebenamtlich, gewöhnlich durch Philosophen (in Bayern: Philologen) vertreten“ (Altenhuber 1950, S.10).

Altenhuber lässt sein Nachzeichnen des Institutionalisierungsverlaufs Mitte der 20er Jahre mit dieser Feststellung enden. Für die weiteren Entwicklungen bis 1945 ist etwa der Darstellung Lassahns (1978) zu entnehmen, dass sich die Situation der Pädagogik an deutschen Universitäten nach Ende des ersten Weltkrieges zusehends zu bessern begonnen hat. Allen voran waren es ehemalige Schüler Diltheys, welche auf die zahlreicher werdenden pädagogischen Lehrstühle Deutschlands berufen wurden. Exemplarisch dafür benennt Lassahn (1978, S. 24) diesbezüglich folgende Entwicklungen:

*„1920 ging N. Nohl nach Göttingen und erhielt das erste selbständige Ordinariat für Pädagogik. Th. Litt wurde in Leipzig Lehrstuhlinhaber und vertrat als Nachfolger Sprangers Philosophie und Pädagogik. E. Spranger ging nach Berlin, wo er gleichzeitig die Leitung des*

---

<sup>5</sup> Auch wenn diese im Sinne Brezinkas (1971) als „naiv“ zu qualifizieren sind und insofern für die weitere Disziplinentwicklung langfristig ohne größere Bedeutung geblieben sein dürften (siehe Kapitel 1 dieses Teils).

<sup>6</sup> Rein in Jena, Foerster in München und Ziehen in Frankfurt.

---

*„Zentralinstituts für Erziehungsfragen und Unterricht“ übernahm. M. Frischeisen-Köhler war seit 1912 Professor für Philosophie in Halle. ... W. Flitner erhielt 1926 einen der ersten Lehrstühle für Pädagogik an der pädagogischen Akademie in Kiel, ein Jahr später wurde er außerordentlicher Professor für Pädagogik und Philosophie an der Universität Kiel, von 1929 bis 1957 lehrte er in Hamburg.“*

Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten änderte sich das staatliche Erziehungsdenken Deutschlands tiefgreifend. „Erziehung [sollte] bruch- und nahtlos in den Dienst der Herrschaftssicherung“ gestellt und zum Instrument der ideologischen Beeinflussung werden (Blankertz 1982, S. 274). „Überwältigung des Mitbürgers, Indoktrination der Jugend, emotionale Umgehung des Bewusstseins, Drill, Dressur, letztlich ‚Vitalkorrektur‘“ charakterisierten fortan bis 1945 die pädagogischen Bemühungen und Konzeptualisierungen der nationalsozialistischen Erziehungswissenschaft (ebd.). Bereits kurz nach 1933 wurden einige überzeugte Nationalsozialisten auf pädagogische Lehrstühle berufen. Diese versuchten, – in Anknüpfung an geisteswissenschaftliche Positionen – „Ziel- und Zwecksetzungen der Erziehung“ im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie zu begründen (Blankertz 1982, S. 278). Aus diesem Personenkreis traten besonders Ernst Krieck und Alfred Bäumler hervor.

Krieck war ursprünglich Lehrer und bildete sich autodidaktisch in Philosophie und Geistesgeschichte. 1931 wurde er zum Professor an der Pädagogischen Akademie in Frankfurt ernannt und wurde – als bekennender Hitleranhänger – von 1934 bis 1945 in Heidelberg mit einem „Universitätslehrstuhl belohnt“ (ebd.). Krieck reüssierte in den Jahren nach 1934 zum führenden nationalsozialistischen Erziehungswissenschaftler und verfasste zahlreiche einschlägige Schriften. Neben Krieck gelangte auch Alfred Bäumler zu erheblichem Einfluss. Der ursprüngliche Philosophieprofessor wurde 1933 auf den Lehrstuhl für politische Pädagogik in Berlin berufen und nahm in führender Position an den Bücherverbrennungen der nationalsozialistischen Studentenschaft teil (Blankertz 1982, S. 278). Wenig später übernahm er auch das „Amt des Beauftragten des Führers für die Überwachung der geistigen Schulung der NSDAP“ (ebd.).

Abgesehen von den steilen Karrieren einiger „Systemgünstlingen“, wie etwa Krieck und Bäumler, haben sich nach 1933 auch einige bereits etablierte Pädagogen in ihren universitären Positionen halten können. Dies mag nicht zuletzt auf den Umstand zu-

rückzuführen sein, dass sich offenbar einige geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogen (zumindest partiell) mit dem Regime arrangieren konnten. Zwar stand die NS-Ideologie in grundsätzlichem Widerspruch zu geisteswissenschaftlichen Orientierungen. Allerdings dürfte die Aufwertung des Erziehungswesens durch die Nationalsozialisten (obgleich diese inhaltlich höchst problematisch gelagerte war) auch von vielen Fachvertretern als historische Chance wahrgenommen worden sein. Für diese ambivalente Positionierung steht exemplarisch etwa auch Nohl: Zum einen wagte er es, sich noch 1935 im Nachwort der 2. Auflage seiner Schrift „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ vehement für die „ewigen Grundrechte der Idealität“ einzusetzen und sah den Niedergang der Menschheit voraus, wenn die „freie Geistigkeit versagt“ (Nohl 1935; zit. n. Blankertz 1982, S. 270). Andererseits sah er durch den Nationalsozialismus auch eine historische Gelegenheit für die Pädagogik, die es zu ergreifen gelte (ebd.):

*„Jedenfalls hat der nationalsozialistische Staat die Überzeugung der pädagogischen Bewegung hinter sich, wenn er hier radikal zugreift und die Ganzheit oberhalb aller dieser Gegensätze herausarbeitet. Er besitzt in dem nationalen Gehalt unserer Geschichte wie unserer Sendung auch den Fundus, der die einheitliche Schule zu tragen vermag.“*

Diese zwiespältige Positionierung zum Nationalsozialismus und die aus retrospektiver Perspektive zu wenig nachdrückliche Zurückweisung seiner Erziehungsideologie waren der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Deutschlands nach Ende des 2. Weltkrieges vielfach zum Vorwurf geraten. Ohne die mangelnde Distanzierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Nationalsozialismus rechtfertigen zu wollen, muss jedoch in Rechnung gestellt werden, dass ihre Vertreter vor eine hochproblematische Situation gestellt waren: Nachdem in den 20er Jahren endlich mühevoll das „akademische Bürgerrecht“ für die Pädagogik erkämpft wurde, sah sie sich nur wenige Jahre später – noch kaum disziplinär verfestigt – rigider staatlicher Kontrolle und Einflussnahme gegenüber. Ideologiekritische Wissenschaft zu betreiben, gefährdete in dieser Zeit nicht nur die akademische Laufbahn, sondern war im wahrsten Sinne des Wortes lebensgefährlich. In welcher Weise sich die akademische Pädagogik unter diesen Bedingungen zu der – von den Nationalsozialisten als „jüdische Wissenschaft“ diffamierten – Psychoanalyse positionierten, wird die vorliegende Untersuchung ein Stück weit deutlich machen können.

---

### ***Zusammenfassung und Resümee***

Mit Blick auf Altenhubers, Lassahns und Blankertz' Ausführungen zur universitären Institutionalisierung der Pädagogik in Deutschland zwischen 1900 und 1945 lässt sich zusammengefasst in 5 Punkten demnach festhalten:

1. Der Wissenschaftsstatus der Pädagogik blieb auch in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts in Deutschland noch heftig umstritten.
2. Nicht zuletzt deshalb war die Pädagogik bis spät in die 20er Jahre d. v. Jh. Hinein nur an einigen wenigen Universitäten durch eigene Lehrstühle vertreten bzw. an den sonstigen Universitäten nur – wenn überhaupt – durch „disziplinfremde“ (meist philosophische, theologische oder philologische) Professuren mitvertreten.
3. Die vereinzelt entstandenen pädagogischen Universitätsseminare innerhalb der angrenzenden Fächer hatten teils kurz Bestand oder waren anhaltend von Abschaffung bedroht. Die daraus resultierenden lokalen Diskontinuitäten nahmen offenbar hemmenden Einfluss auf Lehre und Theoriebildung.
4. Ein allmählicher Ausbau einschlägiger Professuren kann erst nach Ende des ersten Weltkrieges, insbesondere in der zweiten Hälfte der 20er Jahre, verzeichnet werden. Nahezu alle neu geschaffenen Professuren wurden von unmittelbaren Dilthey-Schülern besetzt, die – wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – durchwegs streng geisteswissenschaftlich orientiert waren. Im universitären Kontext erlangte die deutsche geisteswissenschaftliche Pädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts dadurch gleichsam eine „Monopolstellung“.
5. Die langsam und beschwerlich errungene universitäre Autonomie der Pädagogik währte jedoch nur kurz, da mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten im Jahr 1933 freies, kritisches Nachdenken über Erziehung zusehends verunmöglicht und ideologisch korrumpiert wurde.

### **2.2 Zur universitären Situation der Pädagogik in Österreich**

Laut Altenhuber (1950, S. 1) hat sich in Österreich – im Vergleich zu Deutschland – „die Emanzipation der Pädagogik als Universitätsfach ... verhältnismäßig rasch und

leicht“ vollzogen. Zu einer Ähnlichen Einschätzung kommt auch Brezinka (2000, S. V), indem er feststellt, dass „das Fach Pädagogik ... in Österreich relativ früh ein Lehrgebiet der Universitäten und anderer Philosophischer Studienanstalten geworden“ ist.

Die Anfänge der wissenschaftlichen Pädagogik reichen an österreichischen Universitäten<sup>7</sup> bis in die zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zurück (Altenhuber 1950, S. 12). Etwa hielt Karl Ritter Heinrich von Seibt, außerordentlicher Professor der schönen Künste, bereits ab 1764 Vorlesungen zur „Erziehungskunst“. Als Vertreter des pädagogischen Utilitarismus dozierte er etwa 1771 über den „Einfluss der Erziehung auf die Glückseligkeit des Staates“ (ebd.). Etwa zeitgleich arbeitete Ignaz Mathias von Hess, 1774 bis 1776 Professor der Universal- und Literaturgeschichte, an der Universität Wien zahlreiche Schriften zur Reform des Schul- und Bildungswesens aus, welche Altenhuber (1950, S. 12) als richtungweisend herausstreicht.

Nur wenig später, bereits 1806, wurde die Pädagogik an der Universität Wien offiziell als Universitätsfach eingeführt. Grundlage dafür war das Inkrafttreten eines neuen Lehrplans für die philosophischen Studien, der mit 12. Juli 1805 verabschiedet wurde. Dieses Curriculum sah vor, dass die „Erziehungskunde“ künftig im Umfang von zwei Stunden pro Woche abzudecken sei. Diese Entwicklungen sind nicht zuletzt auch als Ausdruck und Folge der allgemeinen Wertschätzung zu verstehen, welche der Pädagogik an österreichischen Universitäten schon damals zu Teil wurde. Um dies zu illustrieren zitiert Altenhuber (1950, S. 13f.) eine Passage aus dem zweiten Paragraphen des neuen Lehrplans. Dort ist Folgendes zu Pädagogik festgehalten:

*„Dieser Teil der praktischen Philosophie ist in den letzten Zeiten mit so vieler Anstrengung und so großem Nutzen bearbeitet worden, dass er schon deswegen eine eigene Lehrkanzel verdient. Was bisher in den verschiedenen Erziehungsmaximen schwankend war, ist durch Zurückführung auf solche sichere Grundsätze berichtigt, welche keinen, der auf bessere Bildung Anspruch macht, am wenigsten denen unbekannt bleiben sollen, welche sich auch aus freier Wahl die Erziehung der Jugend zum Berufsgeschäft machen. [...] In den pädagogischen Vorlesungen soll vorzüglich gezeigt werden, dass Ausbildung der Anlagen eines Zöglings zur höchst möglichen sittlichen Güte der letzte und höchste Zweck aller Erziehung ist;*

---

<sup>7</sup> Mit „Österreich“ sind in Altenhubers Untersuchung im Wesentlichen die deutschsprachigen Gebiete der kaiserlich-königlichen Donaumonarchie gemeint. Insofern schlägt er Österreich in seiner Untersuchung auch etwa die Universitäten Prag und Königsberg zu.

---

*sie sollen das Wichtigste und Notwendigste von allen dem umfassen, was Beobachtungsgeist und Erfahrung bisher als das Beste und Zweckmäßigste in Ansehung der physischen Erziehung, als auch der intellektuellen und moralischen bestätigt haben.“*

Auf Basis des neuen Lehrplans wurde im März 1806 an der philosophischen Fakultät der Universität Wien die erste Lehrkanzel für Erziehungskunde eingerichtet, auf welche Vincenz Eduard Milde berufen wurde. Obwohl Milde seinen Lehrstuhl aus gesundheitlichen Gründen bereits 1810 wieder zurücklegen musste, wurde er in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts „zum geistigen Führer der Pädagogik in Österreich“ (Altenhuber 1950, S. 14). Ausschlaggebend dafür war vor allem sein „Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde“, das in zwei Teilen (1811 und 1813) erschienen ist und breite Rezeption erfuhr.

Im Gefolge Mildes nahm der pädagogische Lehrstuhl an der Universität Wien über mehr als 40 Jahre hinweg eine relativ stabile Entwicklung.<sup>8</sup> Wie bedeutsam sein Beitrag für die Entwicklung der Wiener Universitatspadagogik dieser Phase war, ist bei Breinbauer, Grimm und Jaggel (2006) eindrucksvoll dokumentiert. Eine markante Zäsur sollten aber schließlich die Jahre 1848/49 für die österreichische Universitatspadagogik darstellen. In dieser Zeit wurden das österreichische Unterrichtsministerium gegründet und eine umfassende Universitätsreform in Angriff genommen, für welche vor allem Graf Thun verantwortlich zeichnete. Im Zuge dieser „Universitätsreform wurde die philosophische Fakultät endlich aus ihrer dienenden Stellung als Vorbereitungsanstalt für die höheren Studien erlöst und zu einer mit den anderen Fakultäten gleichberechtigten freien Lehr- und Forschungsanstalt erhoben“ (Altenhuber 1950, S. 22). Gleichzeitig wurde die Gliederung der Universitatsfacher neu geordnet, wobei die Pädagogik aus dem Angebotsspektrum der philosophischen Fakultät verschwand.

Altenhuber (1950, S. 23) führt dies darauf zurück, dass Milde und dessen Schüler die Herbartsche Philosophie weitgehend ignoriert hätten, welche in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gleichsam zur „Staatsphilosophie Österreichs“ wurde. Zwischenzeitlich gab es im Anschluss an diese Entwicklungen ab 1849 keinen eigenen Lehrstuhl mehr an der philosophischen Fakultät der Universität Wien. Dennoch ge-

---

<sup>8</sup> Einen Überblick über das Schaffen von Mildes Nachfolgern bis 1850 gibt Formanek (1930). Vgl. dazu auch Altenhuber (1950, S. 20f.).

riert das Nachdenken über Erziehung nicht vollends aus dem Blick, da „einige Vertreter der Philosophie ... sich ihrer an[nahmen] und [weiterhin] auch pädagogische Vorlesungen“ abhielten (ebd.).

Obwohl der sich zusehends etablierende Herbartianismus<sup>9</sup> dazu beigetragen hatte, dass die Pädagogik in Österreich wieder aus den universitären Lehrplänen verschwand, war es just ein überzeugter Herbartianer – namentlich Theodor Vogt –, der zu ihrer Wiederetablierung an der Wiener Universität entscheidend beigetragen hat. Vogt habilitierte sich im Jahr 1865 für Pädagogik und vertrat diese fortan mehr als 40 Jahre lang kontinuierlich in Lehre und Forschung und trug dadurch entscheidend dazu bei, dass sich „die Stellung der Pädagogik im Kreise der Fakultätswissenschaften immer mehr zu festigen und schließlich [diesmal] dauerhaft“ zu etablieren begann (Altenhuber 1950, S. 24f.). Bis 1895 war Vogt alleiniger Vertreter der Pädagogik an der Universität Wien. In diesem Jahr begann Alois Höfler, welcher sich unter anderem auch für Pädagogik habilitieren konnte, seine pädagogischen Vorlesungen. Er brachte eine neue pädagogische Denktradition ein, die sich stark an Brentanos Dispositionspsychologie orientierte und dem Herbartschen Denken diametral entgegengesetzt war. 1903 verlies er Wien allerdings wieder, da er einen Ruf auf den pädagogischen Lehrstuhl der Universität Prag erhielt. In Wien folgte Wilhelm Jerusalem Höfler nach, welcher sich an Wilhelm Wundts experimenteller Psychologie orientierte und aus dieser Perspektive ebenso vehementer Kritiker des Herbartianismus war. 1906 starb Vogt, der letzte pädagogische Vertreter der Herbartschen Psychologie. Zu seiner Nachfolge wurde 1907 Höfler<sup>10</sup> von Prag zurück nach Wien berufen. „Im selben Jahr ... habilitierte sich ... Leo Burgerstein für ein Fach, das ein Novum an der philosophischen Fakultät darstellte, nämlich für ‚Hygienische Pädagogik‘“ (Altenhuber 1950, S. 26). Mit Höfler als ordentlichem Professor und Jerusalem und Burger als Privatdozenten, gab es fortan demnach drei pädagogische Vertreter in der philosophischen Fakultät. Für das Studienjahr 1913/14 stieß dann auch noch Wilhelm

---

<sup>9</sup> Zum Begriffe des „Herbartianismus“ siehe Fußnote 2 dieses Teils.

<sup>10</sup> Höfler betreute Siegfried Bernfelds Dissertation „Zum Begriff der Jugend“ (1915), welche zu einem wichtigen Impulsgeber für die österreichische Jugendforschung werden sollte. Höfler qualifizierte Bernfelds Promotionsschrift als „sehr gut“, „reichhaltig und interessant“ (vgl. Brezinka 2000, S. 322) und begrüßte dessen Interesse für empirische Sozialforschung.

Foerster als außerordentlicher Professor für Pädagogik zu diesem Kreis, bevor dieser 1914 weiter an die Universität München wechselte<sup>11</sup>.

Altenhuber (1950, S. 27f.) zufolge haben dann erst wieder in der Zeit von 1919 und 1923 nennenswerte Veränderungen in der Personalsituation ergeben: 1919 habilitierte sich Willibald Kammel für experimentelle Pädagogik und pädagogische Psychologie, 1921 erlangte Karl Wotke die *venia legendi* für Geschichte der Pädagogik. Ebenso wurde Otto Pommer im Jahr 1923 die Privatdozentur verliehen. Etwa zeitgleich verstarben mit Höfler (1922) und Jerusalem (1923) zwei lang gediente Vertreter der Wiener Universitätspädagogik, sodass der Lehrstuhl abermals vakant wurde.

Dieser wurde 1923 mit Richard Meister besetzt, wodurch eine neue Ära der wissenschaftlichen Pädagogik in Österreich eingeleitet wurde. Laut Brezinka (2000, S. 372) habe Meister „das Schicksal der Pädagogik an den österreichischen Universitäten durch seine Leistungen wie durch seine Versäumnisse stärker beeinflusst als jeder seiner Vorgänger und Nachfolger“, indem er „in der österreichischen Schul-, Hochschul- und Wissenschaftspolitik jahrzehntelang eine Schlüsselstellung eingenommen“ hat. Als Lehrstuhlinhaber war er nachdrücklich darum bemüht, „Anschluss an die zeitgenössischen Forschungsrichtungen“ zu finden und zur Systematisierung wie wissenschaftstheoretischer Fundierung der Pädagogik beizutragen (ebd.). Aber nicht nur in Forschung und Publikation war Meister auffallend aktiv, sondern er widmete sich mit ebenso viel Engagement der Lehre und hielt in vielen Semestern mehr Veranstaltungen ab, als ihm vertraglich vorgeschrieben gewesen wäre (ebd.). Darüber hinaus stärkte er die Position der Pädagogik durch seine zahlreichen Tätigkeiten in inneruniversitären Gremien und außeruniversitären Kommissionen zur Schulreform. Seine Wahl zum korrespondierenden Mitglied der Österreichischen Akademie der Wissenschaften im Jahr 1931 und schließlich seine Ernennung zum Vollmitglied 1934 verschafften seinem Lehrstuhl zusätzlich Reputation. Obwohl er seinen „Arbeitsschwerpunkt in der Klassischen Philologie beibehalten“ hatte, war seine Publikationstätigkeit durch eine breite thematische Vielfalt charakterisiert (Brezinka 2000, S. 396). Aus pädagogischer Perspektive befasste er sich etwa mit Fragen der „Geistes- und Wissenschaftsgeschichte, der Literatur [und] der Philosophie“ (ebd.). Meis-

---

<sup>11</sup> Ein ausführlicher Überblick über das inhaltliche Schaffen von Vogt, Jerusalem, Burgerstein, Höfler, Foerster, Kammel und Wotke findet sich bei Brezinka (2000).

ter war Katholik und Kritiker der Sozialdemokratie, hatte sich aber „in religiöser, weltanschaulicher und parteipolitischer Hinsicht nie exponiert“ (Brezinka 2000, S. 397). Dies sollte ihn allerdings nicht davor bewahren, nach dem Anschluss Österreichs an Hitlerdeutschland 1938 seinen Lehrstuhl zu verlieren, da es „in dem weltanschaulich besonders wichtigen Fach der Pädagogik nicht tragbar“ war, den Lehrstuhl mit einem Nichtparteimitglied zu besetzen (Brezinka 2000, S. 398). Zwar wurde seine „politische Zuverlässigkeit“ und seine wissenschaftliche Eignung in den Akten der NSDAP als „uneingeschränkt positiv“ beschieden. Dessen ungeachtet wurde Meister bereits im April 1938 von seinem Lehrstuhl entbunden (Brezinka 2000, S. 399).

Als kommissarischer Leiter des pädagogischen Instituts wurde Josef Krug bestellt. Ebenso wie Meister, hatte auch er dem Pädagogischen Seminar Alois Höflers angehört und 1911 an der Universität Wien promoviert. Von einer anschließenden Habilitation hatte er aus Zeitmangel Abstand genommen (ebd.). Stattdessen engagierte er sich für zahlreiche andere einschlägige Anliegen. Etwa war er pädagogischer Referent des Verbandes österreichischer Mittelschullehrer und Schriftleiter dessen Publikationsorgans. Da er öffentlich der NSDAP beigetreten war, musste er diese beiden Funktionen 1931 allerdings wieder zurücklegen (Brezinka 2000, S. 404ff.). Ungeachtet seiner nationalsozialistischen Überzeugung dürfte Krug in dieser Zeit – so Brezinka (ebd., S. 403) – „durch zahlreiche Vorträge bekannt geworden [sein], an denen gründliche Sachkenntnis, kritische Offenheit für neue pädagogische Ideen, Klarheit, Verständnis für Kinder und Wohlwollen für die Erzieher zu rühmen sind.“

Im Kontext der vorliegenden Arbeit scheint diesbezüglich besonders interessant und bemerkenswert, dass Krug sich beispielsweise sehr differenziert mit psychoanalytischen Ideen auseinandergesetzt haben dürfte. In seinem Essay „Psychoanalyse und Erziehung“ aus dem Jahr 1929 hätte er laut Brezinka (2000, S. 404):

*„... die Lehren Freuds und der psychoanalytischen Pädagogik mit gemäßiger Sympathie in ihren Vorzügen und Mängeln souverän dargestellt. Auch bei scharfer Kritik blieb Krug stets sachlich und vornehm im Ton. Es fehlte jede Spur von Antisemitismus. Im Gegenteil: er forderte dazu auf, sich in die Schriften Freuds zu vertiefen, ‚die hohes Niveau haben und auch dort, wo man nicht zuzustimmen vermag, reichen Gewinn und Genuss bieten‘.“*

Die Bestellung Krugs, als kommissarischer Nachfolger Meisters wurde allerdings von den Verantwortlichen nur als Übergangslösung gesehen, da dieser für die Führung einer Lehrkanzel nicht ausreichend wissenschaftlich qualifiziert zu sein schien (Brezinka 2000, S. 409). Die Berufungsverhandlungen zur endgültigen Besetzung sollten sich schwierig gestalten und über mehr als ein Jahr erstrecken. Krug wurde in diesen zwar berücksichtigt, allerdings schlussendlich nur an dritter Stelle gereiht. Favorisiert wurde Ottomar Wichmann, dem schließlich im Juni 1939 auch die Leitung des Pädagogischen Seminars übertragen wurde. Krug wurde zum Ausgleich zum Honorarprofessor für Pädagogik ernannt, der er auch bis 1945 blieb.

Im Vorfeld dieser personellen Rochade erlitt die Stellung der Pädagogik an der Universität Wien zwischenzeitlich einen herben Rückschlag. Zur selben Zeit wurde nämlich der nationalsozialistische Agrar-Soziologe Gunther Ipsen auf den Lehrstuhl für Philosophie berufen. Dieser hatte zuvor an der „Universität Königsberg einen Lehrstuhl für Philosophie, einschließlich Psychologie, Pädagogik und ‚Volkslehre‘“ inne gehabt (Brezinka 2000, S. 420). Dies veranlasste den damaligen Dekan zu der Auffassung, dass Ipsen die Pädagogik mit vertreten könne und insofern ein eigener pädagogischer Lehrstuhl verzichtbar wäre. Wichmann, der aussichtsreichste Kandidat auf den nun von Abschaffung bedrohten Lehrstuhl, intervenierte daraufhin über seine SA-Kontakte im Wiener Unterrichtsministerium, was zur Folge hatte, dass seine Anwartschaft auf den Lehrstuhl doch weiter verhandelt wurde. Allerdings wurde ihm keine ordentliche Professur mehr, sondern nur ein pädagogisches Extraordinariat angeboten, welches Wichmann schließlich annahm und dann auch bis 1945 ausübte (Brezinka 2000, S. 420f.). Die Umwandlung des ordentlichen pädagogischen Ordinariats in ein außerordentliches war – in Verbindung mit dem Bemühen um nationalsozialistische Ideologisierung der Pädagogik – allerdings bloß der Beginn einer Negativentwicklung, die bereits 1943 weitere Zuspitzung erfahren sollte. In diesem Jahr wurde nämlich die „Abteilung für Pädagogik in das ‚Philosophische Institut‘ eingegliedert, [wodurch] die alte Selbständigkeit des Pädagogischen Seminars der Universität Wien“ jäh wieder verschwunden war (ebd.).

### ***Zusammenfassung und Resümee***

Fasst man nun die Institutionalisierungsgeschichte der Pädagogik an Österreichischen Universitäten zusammen, so kann man Folgendes feststellen:

1. An der Universität Wien hat die Pädagogik – im Vergleich zu Deutschland – früh Wertschätzung und Anerkennung erfahren. Aber auch an anderen Universitäten der Doppelmonarchie dürfte die Institutionalisierung der Pädagogik früher und rascher als in Deutschland erfolgt sein. Etwa ist bei Altenhuber (1950, 28ff.) nachzulesen, dass insbesondere an der Universität Prag die Pädagogik bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts durch einschlägige Universitätsseminare vertreten war. Auch an anderen österreichischen Universitäten, z.B. Graz und Innsbruck, war die Pädagogik zwar nicht ganz so umfangreich, aber dennoch kontinuierlich abgedeckt. Auch für die nichtdeutschen Universitäten der Doppelmonarchie kam Altenhuber (ebd.) zu der Einschätzung, dass „die Pädagogik ausgezeichnete Pflege“ erfahren habe. Beispielhaft führt er dafür etwa Budapest, Klausenburg und die tschechischsprachige Universität Prag an. Wie groß die Diskrepanz zwischen der deutschen und der österreichischen Institutionalisierungssituation gewesen war, kommt deutlich zum Ausdruck, wenn Altenhuber (1950, S. 30) folgendes Zwischenresümee zieht:

*„So stehen [zu Beginn des 20. Jahrhunderts] den vier pädagogischen Universitätsseminaren in Deutschland (Jena, Leipzig, Göttingen, Heidelberg) fünf in Österreich-Ungarn gegenüber (Wien, zwei in Prag, Budapest und Klausenburg), und gegenüber nur zwei Professuren der Pädagogik in Deutschland (Leipzig und Jena) gibt es in Österreich-Ungarn fünf (Wien, zwei in Prag, Budapest und Graz). Dabei muss man sich vor Augen halten, dass es um diese Zeit in der Habsburgermonarchie nur 11, in Deutschland dagegen 21 Universitäten gab.“*

Zu Beginn der für die vorliegende Untersuchung relevanten Zeitspanne (1900 bis 1945) war demnach die Pädagogik in Österreich bereits deutlich stärker und breiter an den Universitäten verankert, als dies in Deutschland ausmachbar gewesen wäre. Diesen „Vorsprung“ konnte die deutsche Universitátspädagogik bis zum zweiten Weltkrieg nicht mehr vollends aufholen – zumal das

---

nationalsozialistische Regime in Deutschland fünf Jahre früher die Macht übernommen hatte.

2. Obwohl die wissenschaftliche Grundlegung der österreichischen Pädagogik nicht nennenswert weiter gediehen war als in Deutschland, scheint der Wissenschaftscharakter der Pädagogik im Kreise der österreichischen Vertreter deutlich weniger umstritten und daher ihre Institutionalisierung unproblematischer gewesen zu sein. Den Grund dafür sieht Altenhuber (1950, S. 31f.) in einem Zusammenwirken dreier Faktoren: (1.) die allgemeine Hochschätzung des Staates für die Pädagogik; (2.) das fruchtbare Bemühen der Universitätspädagogik um die Ausbildung der Gymnasiallehrer, wodurch ihre gesamtgesellschaftliche Bedeutung unterstrichen und damit wiederum ihre inneruniversitäre Position gestärkt wurde; sowie (3.) der Herbartianismus, der in Österreich einen „günstigen Nährboden“ für die weitere Ausweitung und Verankerung der Pädagogik an den Universitäten geschaffen habe.
3. Ähnlich wie in Deutschland war auch in Österreich der Herbartianismus um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert in Kritik geraten. In Deutschland etablierte sich im Gefolge dieser Entwicklung nahezu flächendeckend die philosophisch-geisteswissenschaftliche Pädagogik der Diltheyschen Prägung. Die zwischenzeitliche Hinwendung zu empirischen Ansätzen und die darauf einsetzende Ernüchterung (vgl. Kapitel 2.1) hatte eine markante Rück- und Wiederbesinnung auf philosophisch-pädagogische Systementwürfe zur Folge. Im Vergleich dazu war die universitäre Pädagogik in Österreich (insbesondere Wien) bezüglich ihrer inhaltlichen Ausprägungen heterogener und einzelne Fachvertreter (etwa Höfler) gegenüber den damals neuen empirischen Ansätzen tendenziell offener eingestellt.
4. Auch für die universitäre Autonomie der österreichischen Pädagogik bedeutete der Nationalsozialismus deutliche Rückschritte. In Deutschland griffen diese Entwicklungen allerdings bereits 1933 Platz, während es in Österreich erst mit dem Anschluss im Jahr 1938 zu deutlichen Restriktionen kam. Insofern hatte die universitäre Etablierung der Pädagogik in Österreich – im Vergleich zu Deutschland – nicht nur früher begonnen, sondern auch fünf Jahre länger Zeit zur Entfaltung gehabt.

Inwiefern mit diesen Unterschieden in den Institutionalisierungsverläufen möglicherweise Konsequenzen für die Psychoanalysezereption verbunden waren, wird im Zentrum der Überlegungen von Kapitel 3 stehen. Zuvor soll aber nun noch der Blick auf Institutionalisierung der Pädagogik an Schweizer Universitäten gelenkt werden.

### **2.3 Zur universitären Situation der Pädagogik in der Schweiz**

Hofstetter und Schneuwly veröffentlichten im Jahr 2002 einen umfangreichen Sammelband, in dem die Entstehung der Erziehungswissenschaft aus unterschiedlichsten Perspektiven differenziert und facettenreich aufgearbeitet wurde. In diesem Band ist unter anderem eine Arbeit von Späni (2002) abgedruckt, welche die Disziplingeschichte der Schweizer Pädagogik zwischen 1870 und 1950 aus der Perspektive der Lehrstuhlentwicklung nachzeichnet. Die nachstehende Darstellung des Institutionalisierungsverlaufs der Schweizer Universitätspädagogik folgt weitgehend ihren Ausführungen. Im Dienst der Übersichtlichkeit wird dabei Spänis Darstellungsmodus beibehalten, in dem zunächst die Lehrstuhlentwicklung an den großen vier kantonalen Universitäten (Basel, Bern, Genf<sup>12</sup> und Zürich) überblickshaft skizziert wird, um im Anschluss daran – unter vergleichender Perspektive – die Frage nach Ähnlichkeiten und Unterschieden stellen zu können.

Der Beginn der universitären Institutionalisierung der Schweizer Pädagogik ist laut Späni (2002, S. 82) approximativ mit dem Jahr 1870 anzusetzen. Doch auch schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts war die Pädagogik als Gegenstand von Lehre an Schweizerischen Universitäten vertreten, allerdings strukturell nicht verankert. Beispielfhaft verweist Späni (2002, S. 82) etwa auf das „bernische Hochschulgesetz von 1834 ..., welches die ‚Pädagogik‘ als ‚Zweig *der Wissenschaften*‘ [ausweist] ..., über welchen sich die Lehrvorträge [künftig] ausdehnen sollen“. Allerdings folgten diesem programmatischen Bekenntnis keine nennenswerten Umsetzungen. Weder wurde ein pädagogischer Lehrstuhl eingerichtet, noch wurde einschlägiges Lehrangebot regelmäßig und flächendeckend angeboten. Eine der spärlichen Ausnahmen dazu stellte Eduard Bobrik dar, der 1833 an der Universität Zürich im Rahmen seines

---

<sup>12</sup> Obwohl die vorliegende Untersuchung auf den deutschen Sprachraum bezogen ist, soll hier auch die Lehrstuhlentwicklung an der französischsprachigen Universität Genf nachgezeichnet werden, da sich im Vergleich zu den Universitäten der Deutschschweiz interessante Unterschiede nachweisen lassen.

Lehrstuhls für Philosophie einen Lehrauftrag zur Pädagogik erhielt und diesen auch – zumindest jedes zweite Jahr – bis 1857 erfüllte. Nach dem Ausscheiden Bobriks wurde dieser Lehrauftrag im Kontext der Neubesetzung des philosophischen Lehrstuhls weiter verlängert.

Im Vergleich dazu „zeigt[e] sich das Veranstaltungsangebot in Pädagogik“ an den anderen Schweizer Universitäten allerdings „spärlich und undifferenziert“ (Späni 2002, S. 83). Erst ab 1870 sollte sich diesbezüglich eine „langsame und kontinuierliche Ausweitung“ ausmachen lassen. Auf die einzelnen kantonalen Universitäten bezogen, gestaltete sich diese Entwicklung wie folgt (nach Späni 2002, S. 84ff.):

An der *Universität Bern* war die Pädagogik seit 1875 kontinuierlich – wenn auch „brüchig“ – vertreten: Von 1875 bis 1883 hatte Siebeck eine ordentliche Professur für Philosophie und Pädagogik inne. Von 1889 bis 1916 erhielt Heman eine außerordentliche Professur zur Vertretung einzelner philosophischer Fächer, insbesondere der Pädagogik. 1920 übernahm Braun zwei Jahre lang ein außerordentliches Ordinariat für Philosophie mit besonderer Berücksichtigung der Psychologie. 1922 wurde dieses in eine ordentliche Professur umgewandelt und mit Häberlin besetzt, welche dieser bis 1944 ausübte.

Aus der Betitelung der Ordinateure wird ersichtlich, dass es der Pädagogik an der Universität Bern im Verlauf der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht gelingen sollte, sich vollends aus der Philosophie herauszuentwickeln und Autonomie zu erlangen. Insofern hält Späni (2002, S. 84) resümierend fest, dass die Pädagogik in Bern zwischen 1900 und 1945 durchgängig als „philosophische Subdisziplin“ behandelt wurde und den „Rang eines [eigenständigen] Faches“ bis 1945 nicht erlangen konnte.

Den Beginn der Etablierung des Fachs Pädagogik an der *Universität Genf* setzt Späni mit 1890 an. In diesem Jahr wurde ein eigener Lehrstuhl für Pädagogik etabliert, der fortan kontinuierlichen Bestand hatte. Von 1890 bis 1896 wurde dieses neu geschaffene Ordinariat von Duproix übernommen. Ihm folgte bis 1912 Malche nach, der den Lehrstuhl bis 1951 abdeckte<sup>13</sup>. Im Jahr 1920 wurde zusätzlich ein zweites Ordinariat zur „Experimentellen Pä-

---

<sup>13</sup> Im Gefolge Malches wurde der pädagogische Lehrstuhl 1952 spezialisiert auf „Allgemeine Pädagogik und Geschichte der Pädagogik“ ausgeschrieben und mit Dottrens besetzt.

dagogik“ eingerichtet und bis 1944 mit Bovet besetzt. (vgl. Späni 2002, S. 84f.)

An der *Universität Zürich* war die Pädagogik ab 1870 innerhalb der philosophischen Fakultät vertreten, konnte sich aber – wie in Bern – bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts nicht aus dieser Zuordnung lösen. Zwischen 1891 und 1902 wurde zwar zwischenzeitlich ein Extraordinariat für „Geschichte der Pädagogik“ (besetzt mit Hunziker) eingerichtet. Dieses fand jedoch nach seinem Ausscheiden keine Fortführung mehr. Erst nach 1925 besserte sich die Stellung der Pädagogik, als zunächst 1925 ein Extraordinariat für „Methodik und Didaktik der Unterrichtsfächer der Volksschule“ (bis 1946 besetzt mit Stettbacher) und 1930 eine Extraordinariat für „Allgemeine Didaktik der Mittelschule“ (übernommen von Zollinger) eingesetzt wurde. Ein Jahr später, 1931, wurde zusätzlich eine außerordentliche Professur für Heilpädagogik geschaffen, auf die Hanselmann<sup>14</sup> berufen wurde. Ein spezifisch pädagogischer Lehrstuhl sollte schließlich erst im Jahr 1946 eingerichtet werden. (vgl. Späni 2002, S. 85f.)

Die Etablierung der Pädagogik an der *Universität Bern* beginnt ebenso 1870, als zunächst ein pädagogisches Extraordinariat eingerichtet wurde, das 1886 sogar in ein Ordinariat umgewandelt werden konnte. Nach dem Tod des Lehrstuhlinhabers Rüegg wurde dieses 1893 aber wieder abgeschafft. Parallel zu diesen anfänglichen Entwicklungen „findet das Fach Gymnasialpädagogik um 1876 Aufnahmen in den Lehrstuhl für klassische Philologie; die Vertretung erfährt zwar zwischen 1886 und 1891 einen Unterbruch, wird aber nach 1891 wiederbelebt und existiert dann bis 1914“ (Späni 2002, s. 87). 1906 wurde ein Extraordinariat „Pädagogik und Psychologie“ gegründet (besetzt mit Dürr) und bereits zwei Jahre später zu einem ordentlichen Lehrstuhl aufgewertet. Der dem Ordinariat angehörige Lehrauftrag wurde erweitert und in „Philosophie mit besonderer Berücksichtigung der Psychologie und der Pädagogik“ umbenannt. Diese Konstruktion überdauerte schließlich bis 1948. Von 1914 bis 1923 hatte diesen Lehrstuhl Häberlin inne. Ihm folgte Sganzi (1923-1946). (vgl. Späni 2002, S. 88)

---

<sup>14</sup> Sein Nachfolger auf diesem Lehrstuhl wurde im Jahr 1951 Paul Moor.

### *Zusammenfassung und Resümee*

Setzt man die Institutionalisierungsverläufe der Pädagogik an den Universitäten Bern, Basel, Genf und Zürich nun in Vergleich, so werden für die Schweizerische Situation mehrere Aspekte augenfällig:

1. Zunächst fällt auf, dass an den drei Universitäten der Deutschschweiz (Basel, Bern und Zürich) bereits um 1870 pädagogische Fachvertretungen eingerichtet wurden. Für diese verhältnismäßig frühe Aufnahme der Pädagogik als Universitätsfach macht Späni (2002, S. 90) den Umstand verantwortlich, dass sich die drei deutschsprachigen Universitäten der Schweiz „ohne bildungspolitischen Druck von außen“ stark für die „berufspraktischen Probleme pädagogischer Berufe“ engagierten und etwa Ausbildungsgänge (z.B. für Gymnasiallehrer) konzipierten und anboten. Mit Blick auf ihre Forschungsergebnisse kommt Späni (2002, S. 93) diesbezüglich sogar zu dem Schluss, „dass der stärkste Anreiz, die Pädagogik als universitäres Fach zu lancieren, in der universitären oder universitätsnahen Ausbildung der Lehramtsanwärter bestand.“ Diese Orientierung an schulpädagogischen und didaktischen Problemstellungen blieb ein zentrales Charakteristikum der Schweizer Universitätspädagogik und fand etwa Niederschlag in der Schaffung von einschlägigen Extraordinariaten an der Universität Zürich (s. oben).
2. Obwohl sich die Pädagogik früh an den Schweizerischen Universitäten etablieren konnte, dauerte es – mit Ausnahme der Universität Genf – verhältnismäßig lang, bis sie universitäre Autonomie erlangte. So sollten nach der Einführung der Pädagogik als Universitätsfach in Basel, Bern und Zürich circa 70 Jahre vergehen, bis sich die Pädagogik durch Schaffung von eigenständigen Lehrstühlen endgültig aus der Philosophie lösen konnte. Strukturell verblieb die Deutschschweizer akademische Pädagogik daher über die gesamte erste Hälfte des 20. Jahrhunderts eine Teildisziplin der Philosophie mit eingeschränkter universitärer Autonomie. Die enge Anbindung an philosophische Fakultäten und die teilweise Mitvertretung durch philosophische Lehrstühle nahm auch Einfluss auf das inhaltliche Gepräge der universitären Pädagogik in der deutschsprachigen Schweiz, welche bis in die zweite Hälfte

des 20. Jahrhunderts stark philosophisch-historisch respektive philosophisch-ethisch geprägte blieb.

3. Im Unterschied zu den Universitäten der Deutschschweiz wurde die Pädagogik an der Universität Genf zwar 20 Jahre später als Universitätsfach verankert, allerdings erhielt sie sofort mit ihrer Einführung nachhaltige Selbständigkeit in der Gestalt eines Lehrstuhls. Obwohl zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der gesamten Schweiz empirische und experimentelle pädagogische Ansätze aufkamen, sollten sich diese nur an der Universität Genf im Jahr 1920 in einem Lehrstuhl für „pédagogie expérimentale“ nachhaltig institutionalisieren (Späni 2002, 95f.). An den anderen Universitäten dürfte es bezüglich der ersten „Empirisierungsversuche“ zu einer ähnlichen Ernüchterung gekommen sein, wie es in Subkapitel 2.1 des vorliegenden Teils bereits für Deutschland beschrieben wurde.

#### **2.4 Die länderspezifischen Institutionsverläufe im Vergleich**

Die skizzenhafte Dar- und Gegenüberstellung der Institutionalierungsverläufe der Pädagogik an deutschen, österreichischen und Schweizer Universitäten lässt mehrere *Gemeinsamkeiten* aber auch deutliche *Unterschiede* erkennen.

Etwa gemeinsam ist den Pädagogiken Deutschlands, Österreichs und der Schweiz, dass sie sich zunächst alle im Rahmen philosophischer Fakultäten zu etablieren begannen und ihr Wissenschaftsstatus über lange Strecken umstritten blieb. Letzterer Aspekt fand nicht zuletzt auch darin Ausdruck, dass die Pädagogik an den verschiedenen Universitäten des deutschen Sprachraums – im Vergleich zu den angrenzenden Disziplinen – erst verhältnismäßig spät institutionelle Eigenständigkeit in Gestalt eigener Lehrstühle erlangen konnte. Abgesehen von dieser grundlegenden Parallelität werden im Ländervergleich diesbezüglich aber – wie oben zu zeigen versucht wurde – deutliche Divergenzen sichtbar:

Während die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik in Österreich bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts inneruniversitär tendenziell außer Streit geraten sein dürfte und folglich die Beschäftigung mit pädagogischen Fragen bereits phasenweise curricular

verankert werden konnte (vgl. Altenhuber 1950 bzw. Kapitel 2.2 dieses Teils), hielt in Deutschland diese Debatte offenbar mit Vehemenz bis in die 20er Jahre des 20. Jahrhunderts an. Korrespondierend dazu dauerte es in Deutschland gegenüber Österreich verhältnismäßig länger, bis flächendeckend eigenständige Lehrstühle errichtet werden konnten. Obwohl die Pädagogik bereits 1870 an den drei großen kantonalen Universitäten der Deutschschweiz als Universitätsfach aufgenommen wurde, sollte es in der Schweiz sogar bis 1950 nicht gelingen, die Pädagogik aus der Philosophie institutionell heraus zu lösen und ihr durch Schaffung eigenständiger Ordinariate Autonomie zu verleihen.

Sowohl in Deutschland und Österreich als auch in der Schweiz geriet der zuvor etablierte Herbartianismus zu Ende des 19. Jahrhunderts in Kritik. An seiner statt griffen in allen drei Ländern zu Beginn des 20. Jahrhunderts empirische bzw. experimentelle Ansätze Platz, mit denen unter anderem auch die Hoffnung verbunden gewesen sein dürfte, dass sie den Wissenschaftscharakter der Pädagogik festigen und insofern ihre inneruniversitäre Positionierung stärken. Diese Erwartungen dürfen sich allerdings nicht erfüllt haben (siehe Kapitel 1 des vorliegenden Teils), wodurch eine breite Ernüchterung und Rückbesinnung auf philosophisch-pädagogische Grundlegungen einsetzte. Jedoch lassen sich diesbezüglich – in aller Vorsicht – auch tendenzielle Unterschiede im Ländervergleich feststellen: In Deutschland wurde vor allem die philosophisch-geisteswissenschaftliche Orientierung Diltheys stark rezipiert. Nahezu alle neu geschaffenen pädagogischen Lehrstühle wurden von seinen unmittelbaren Schülern besetzt, die empirischen Forschungsansätzen tendenziell kritisch gegenüber eingestellt waren. Auch wenn sich innerhalb der philosophisch-geisteswissenschaftlichen Pädagogik markant unterschiedliche Positionen entwickelt haben, war die deutsche Pädagogik bezüglich ihrer methodischen Ausrichtung zwischen 1900 und 1945 relativ homogen gestaltet. Obgleich die österreichische Universitätspädagogik auch schwerpunktmäßig philosophisch-geisteswissenschaftlich bzw. philosophisch-historisch orientiert war, konnten sich zumindest an der Universität Wien einzelne Personen etablieren, die mit den damals neuen empirischen Ansätzen sympathisierten. In der Schweiz dürfte sich die Situation über weite Strecken analog zu Deutschland gestaltet haben, wobei die anhaltend enge Anbindung an die Philosophie die breite philosophisch-historische Orientierung der Pädagogik zusätzlich begünstigte.

In Deutschland wie in Österreich bedeutete die Machtübernahme der Nationalsozialisten einen schmerzlichen Einbruch für die – beschwerlich errungene und noch kaum gefestigte – universitäre Autonomie der Pädagogik. Für die deutsche Situation gestalteten sich diese Entwicklungen besonders dramatisch, da ein Gros der eigenständigen Lehrstühle erst gegen Ende der 20er Jahre gegründet wurden und insofern erst wenige Jahre Bestand hatten, als die Nationalsozialisten 1933 ihr Terrorregime zu entfalten begannen. Mit dem Anschluss an Hitlerdeutschland im Jahr 1938 nahmen fünf Jahre später auch die österreichischen Universitäten insgesamt und die Institutionalisierungsbestrebungen der Pädagogik im Speziellen Schaden. Die Schweiz blieb hingegen weitgehend von diesen Prozessen verschont. Dennoch sollte sich an der eingeschränkten universitären Selbständigkeit der deutschschweizer Pädagogik während der Jahre des zweiten Weltkriegs wenig ändern.

Ob und inwiefern diese Aspekte Einfluss auf die pädagogische Psychoanalysezep- tion genommen haben könnten, wird im Zentrum der Überlegungen des nachstehen- den Kapitels stehen.

### **3. Rezeptionsbezogene Schlussfolgerungen – bezogen auf die diszipl- näre und institutionelle Verfasstheit der Pädagogik zwischen 1900 und 1945**

Der Beginn des 20. Jahrhunderts war für die universitäre Pädagogik tendenziell von mangelnder bzw. schwankender wissenschaftlicher Anerkennung und der noch nicht (vollends) vollzogenen Ablösung von der Philosophie charakterisiert. Insbesondere in Deutschland waren daher bis in die 20er Jahre des vorigen Jahrhunderts hingegen nur an sehr wenigen Universitäten einschlägige Lehrstühle angesiedelt, wobei diese meist – wenn überhaupt – durch Philosophen mitvertreten wurden. Die wenigen bestehenden Lehrstühle waren in dieser Phase institutionell noch wenig konsolidiert, oftmals von Abschaffung bedroht und teils ressourcenbezogen schlecht ausgestattet. Die wenigen an den Universitäten vertretenen Pädagogen waren damit nicht nur von dem Ringen um die disziplinäre Identität und – im Zusammenhang des Abrückens vom Herbartianismus und der Auseinandersetzung mit der neuen empirischen Pädagogik – von der Debatte um die wissenschaftsideologische Neuorientierung in Be-

schlag genommen. Vielmehr – so liegt es rückblickend nahe anzunehmen – dürfte ihr universitärer Arbeitsalltag auch in einem hohen Maße von der Frage bestimmt gewesen sein, ob und vor allem wie es den einzelnen pädagogischen Fachvertretern gelingen könne, mit ihren eigenen Forschungs- und Lehrinteressen dauerhaft an der Universität Fuß zu fassen und ihrem Fachbereich innerhalb des Disziplinkanons mehr Anerkennung und Autonomie zu verschaffen.

Retrospektiv gesehen wirkte die „mangelnde Anomie“ (Elliger 1986, S. 25) der Pädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts insofern über lange Strecken hemmend auf ihre institutionelle Etablierung. Im Versuch, die noch nicht etablierte und damit bedrohte disziplinäre Eigenständigkeit und Identität zu festigen, wuchs unter den zeitgenössischen Disziplinvertretern offenbar das Bedürfnis nach Abgrenzung im Dienste der Entfaltung und Differenzierung des disziplinspezifisch „Eigenen“. Im Ringen um Profil und Identität des eigenen Fachs setzte – wie weiter oben dargestellt wurde – zunächst eine orientierende Suchbewegung in Richtung der empirisch-experimentellen Sozialwissenschaften und schließlich eine (Rück-)Besinnung auf philosophisch-historische Systementwürfe und die eigenen pädagogischen Kernbegriffe ein.

Bezogen auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit liegt es vor diesem Hintergrund nahe zu erwarten, dass sich die pädagogische Psychoanalysezereption zu Beginn des 20. Jahrhunderts *ambivalent* gestaltet hat: Zum einen bot die Psychoanalyse eine reichhaltige Fülle an entwicklungspsychologischen und anthropologischen Theorien und Erkenntnissen, welche der unmittelbaren Beobachtung und klinischen Erfahrung abgeleitet waren und insofern das Empirie-Desiderat der Pädagogik potentiell zu verringern versprochen. Gleichzeitig drohte aber die Rezeption disziplinfremder Erkenntnisse den Impetus der Identitätsfindung durch Abgrenzung zu konterkarieren<sup>15 16</sup>

<sup>15</sup> Mögliche weitere Ursachen, Gründe und Folgen der Bedrohung von disziplinärer Identität finden sich bspw. bei Breinbauer (2007, S. 10ff.) angeführt.

<sup>16</sup> Natürlich ist die Psychoanalyse nicht als empirische Wissenschaft im naturwissenschaftlichen Sinn zu begreifen. Zwar ist sie auf empirisch (klinisch) Vorfindbares bezogen, nähert sich diesem aber mit verstehendem – nicht erklärendem – Impetus, um die latenten Dimensionen und Einschreibungen, jener auf empirischem Wege identifizierten bzw. manifesten gewordenen Phänomene – letztlich hermeneutisch – zu erschließen. Dessen ungeachtet sind psychoanalytische Theorien und Konzepte in der Regel in einem hohen Ausmaß „erfahrungsgesättigt“ und können – unter diesem Aspekt – als „empirisch“ respektive „empirisch-fundiert“ qualifiziert werden.

Insofern scheinen – *im Sinne von Hypothesen* – folgende Gedanken nahe zu liegen

1. Die Auseinandersetzung mit der Situation der akademischen Pädagogik deutet darauf hin, dass sich im Untersuchungszeitraum noch verhältnismäßig wenige Fachvertreter an den Universitäten etablieren konnten. Diese wenigen waren neben ihren vielfältigen Aufgaben offenbar auch stark damit befasst, den Wissenschaftsstatus der Pädagogik zu legitimieren und die universitäre Institutionalisierung der Pädagogik gegen vielfältige Widerstände durchzusetzen. Es liegt insofern der Gedanke nahe, dass akademische Pädagogen im Untersuchungszeitraum kaum über größere Kapazitäten verfügten, um die Entwicklung der Psychoanalyse differenziert rezipierend mitzuverfolgen.
2. Im Prozess der Konturierung des (noch unsicheren) Eigenen könnte die etwaige Hereinnahme von „Disziplinfremdem“ überdies potenziell „zersetzend“, „verwässernd“ oder „unterminierend“ und insofern als bedrohlich wahrgenommen worden sein. Ergebnisse und Theorien der Psychoanalyse könnten im akademisch-pädagogischen Fachdiskurs demnach tendenziell unberücksichtigt geblieben oder als disziplinfremd und insofern pädagogisch irrelevant zurückgewiesen worden sein.
3. Sollten psychoanalytische Begriffe und Theorien dennoch (etwa im Rahmen der Empirisierungsbestrebungen) rezipiert worden sein, so scheint es in Verbindung mit Punkt 2 wahrscheinlich, dass diese kaum „organisch“ in pädagogische Theoriebildung einbezogen, sondern vielmehr „eklektisch absorbiert“ wurden – ohne, dass deren pädagogische Relevanz ausgewiesen und systematisch fundiert worden wäre.
4. Im Zusammenwirken dieser drei Aspekte könnte dies mitunter dazu geführt haben, dass die pädagogische Psychoanalysezepktion vergleichsweise schmaler, ablehnender oder undifferenzierter ausgefallen ist als in jenen Disziplinen, deren Status als Disziplin im Untersuchungszeitraum schon deutlich gefestigter und weniger bedroht gewesen war (z.B. in der Philosophie).

Ausgehend von den in den beiden vorigen Kapiteln herausgearbeiteten Unterschieden bezüglich der länderspezifischen Institutionalisierungsprozesse, können diese Überlegungen noch in einem weiteren Punkt differenziert werden:

5. Durch die vergleichsweise frühe Erlangung des „akademischen Bürgerrechts“ könnte das Interesse für und die Hereinnahme von psychoanalytischen Ergebnissen für österreichische Universitätspädagogen – im Vergleich zu Deutschen und Schweizern – weniger bedrohlich für die Integrität des eigenen Faches gewesen und die Psychoanalysezereption folglich etwas wohlwollender und umfangreicher ausgefallen sein. Da die Psychoanalyse ihre Grundlegung und erste Verbreitung in Wien gefunden hatte, könnte die österreichische Pädagogik aufgrund der regionalen Nähe überdies unmittelbar und „unausweichlich“ mit psychoanalytischen Theorien und Begriffen konfrontiert und demzufolge mitunter am stärksten zur Stellungnahme aufgefordert.

Um diese hypothetischen Annahmen sorgfältig prüfen zu können, wären freilich jeweils eigenständige Untersuchungen erforderlich. Ob bzw. inwiefern diese Überlegungen aber durch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung gestützt werden können, wird im weiteren Verlauf der Arbeit herauszuarbeiten bzw. zu diskutieren sein. Bevor im dritten Teil die pädagogische Psychoanalysezereption zwischen 1900 und 1945 am Beispiel von einschlägigen Wörterbüchern und Enzyklopädien Untersuchung finden wird, soll das folgende Kapitel den Blick zunächst aber noch auf einen weiteren Aspekt lenken, welcher die Rezeption der Psychoanalyse innerhalb der akademischen Pädagogik des Untersuchungszeitraums potentiell mit beeinflusst haben könnte. Nämlich: das Verhältnis der frühen Psychoanalyse zur Universität.

#### **4. Anmerkungen zum Verhältnis von Psychoanalyse und Universität**

Der erste Teil der Arbeit beschäftigte sich unter anderem mit Sigmund Freuds Einschätzung zu der Frage, wie sich verschiedene universitär verankerte Wissenschaftsdisziplinen zur Psychoanalyse positionierten. In diesem Kapitel soll nun die Perspektive umgekehrt und der Frage nachgegangen werden, wie die frühe Psychoanalyse

(allen voran Sigmund Freud) zur Universität – als institutionellen Kumulationspunkt und Ort der Vermittlung von Wissenschaft – standen. Dies interessiert wiederum vor dem Hintergrund der Annahme, dass Haltungen maßgeblichen Einfluss auf Rezeptionsprozesse nehmen – oder zumindest potentiell nehmen können.

Eine der jüngeren Arbeiten zum Verhältnis von Psychoanalyse und Universität legte Walter (1994) vor. Er bewegt sich in den ersten Passagen seines Beitrags noch weitgehend in den Bahnen der traditionellen psychoanalytischen Geschichtsschreibung, wenn er feststellt, dass „der Anfang ... [der] Beziehungsgeschichte [von Psychoanalyse und Universität] ... durch Verweigerung der Anerkennung von Seiten der universitären Wissenschaft“ geprägt war (ebd., S. 13). In ganz ähnlichem Wortlaut bekundete Sigmund Freud diese Einschätzung bereits (1914d) in seiner Arbeit „Zur Geschichte der psychoanalytischen Bewegung“ und bekräftigte diese beispielsweise auch noch 1935 in seiner Nachschrift zur „Selbstdarstellung“ (1925d). Freud wendet die (angeblich) fehlende Anerkennung durch die Wissenschaften und Universitäten allerdings tendenziell positiv, indem er just darin die Richtigkeit seiner Theorien bestätigt sieht und die Unabhängigkeit von der Universität zur notwendigen Grundlage für psychoanalytisches Arbeiten erklärt: Da „die Methoden und Erkenntnisse der Psychoanalyse auf das kulturell und gesellschaftlich Abgewehrte treffen“ (Walter 1994, S. 13), sei es nur allzu nachvollziehbar, dass sich die Universitäten – als kulturell-gesellschaftlich geprägte Einrichtung – kritisch verschließen. Die dadurch eintretende Distanz ermögliche es der Psychoanalyse wiederum, ihren kritisch-differenzierten Blick auf kulturelle und gesellschaftliche Phänomene zu wahren. Insofern sei der getrennte Bestand von Psychoanalyse und Universität nicht als Mangel für die Psychoanalyse, sondern vielmehr als notwendige Voraussetzung und Chance zu begreifen.

Obwohl sich diese Position innerhalb der psychoanalytischen Bewegung lange Zeit halten konnte, dürfte sich die Stellung der frühen Psychoanalyse gegenüber der Universität aber in der Tat ungleich komplexer und ambivalenter gestaltet haben. Walter (1994, S. 13ff.) führt etwa einige Hinweise dafür an, dass die frühe Psychoanalyse im Allgemeinen und Sigmund Freud im Speziellen einen starken Wunsch nach „Anerkennung durch die Universität“ aufgewiesen hätten.

Beispielhaft führt er jene Begebenheit an, die sich nach Ernest Jones' Überlieferung (1962, S. 27f.) im Rahmen der Feierlichkeiten zu Freuds fünfzigsten Geburtstag zugetragen haben sollen: Eine kleine Gruppe von Freunden und Anhängern machte ihm eine Medaille zum Geschenk, auf deren Vorderseite Freuds Portrait und auf der Rückseite eine Darstellung des Ödipus vor der Sphinx eingeprägt war. Umrahmt war die Ödipus-Darstellung von dem Sophokles-Zitat: „Der das berühmte Rätsel löste und ein gar mächtiger Mann war ...“ Freud reagierte bei der Übergabe zunächst irritiert und wollte umgehend wissen, auf wessen Idee dieses Geschenk zurückgehe. Nachdem sich Federn als Initiator zu erkennen gegeben hat, klärt Freud seine Irritiertheit auf. Er erzählt den Anwesenden, dass er als junger Student die Büstensammlung im Arkadenhof der Wiener Universität bewundert und sich dabei ausgemalt hatte, dass eines Tages auch seine Büste hier – in der Universität (!) – stehen werde und diese mit eben jenem Satz untertitelt sei, den Federn Jahrzehnte später auf die Medaille prägen hat lassen<sup>17</sup>.

Walter (1994, S. 14) deutet dieses historische Zeugnis als „eindrucksvollen Hinweis auf den Wunsch nach universitärer Anerkennung“ und stützt diese Einschätzung durch weitere Anhaltspunkte ab: Er erwähnt beispielsweise jene Passage aus der Traumdeutung (1900a), in der Freud von seinem tiefen – zunächst unbewussten – Wunsch berichtet, „endlich einmal Professor extraordinarius zu werden“. Ferner verweist Walter auf den Umstand, dass sich Freud von seinen Schülern gerne mit „Herr Professor“ hat anreden lassen und er die Organisationsform der frühen Psychoanalyse weitgehend nach dem Vorbild wissenschaftlicher universitätsnaher Vereinigungen gestaltete. Obgleich diese Hinweise bescheiden sind, dürfen sie aber dennoch vorsichtig zu der Annahme Anlass geben, dass Freud durchaus einen starken Wunsch auf universitäre Anerkennung gehegt hat.

Eine andere Facette tritt aber in den Vordergrund, wenn man jene wenigen frühen Arbeiten heranzieht, in denen sich Freud explizit zum Verhältnis von Psychoanalyse und Wissenschaft bzw. zum Verhältnis von Psychoanalyse und Universität geäußert hat:

---

<sup>17</sup> Am 4. Juli 1955 wurde Freuds Jugendtraum posthum erfüllt. Ernest Jones übergab der Universität im Rahmen einer feierlichen Enthüllung Freuds Büste, welche bis heute im großen Arkadenhof ihren festen Platz hat.

Die früheste Freud-Schrift zu diesem Problem stellt die Schrift über „Das Interesse an der Psychoanalyse“ (1913j) dar. Im Zuge dieses Aufsatzes identifiziert er mehrere Disziplinen bzw. Fächer, für welche psychoanalytische Ergebnisse und Zugänge seines Erachtens von besonderer Relevanz wären. Neben der Psychologie führt er die Sprachwissenschaften, die Philosophie, die Biologie, die Entwicklungsgeschichte, die kulturhistorische Forschung, die Kunstgeschichte und die Pädagogik an. In der Erörterung des Verhältnisses der Psychoanalyse zu den von ihm benannten Disziplinen nimmt er durchgängig eine einseitige Perspektive ein. Auch wenn er den zweiten Teil seines Aufsatzes mit „Das Interesse der Psychoanalyse für [Hrvhbg. M.W.] die nicht psychologischen Wissenschaften“ überschreibt, fragt er nicht danach, inwiefern sich die Psychoanalyse für die genannten Fächer und Disziplinen zu interessieren hat. Auch beschäftigt ihn nicht, inwiefern sich die Psychoanalyse und die genannten Wissenschaftsgebiete – als gleichberechtigte oder gleichwertige Partner – *gegenseitig* befruchten können. Vielmehr referiert er über weite Strecken Gründe dafür, weshalb sich die von ihm behandelten Fächer für die Psychoanalyse interessieren sollten und inwiefern sich diese wichtige Aufschlüsse und Erkenntnisse durch den Einbezug der Psychoanalyse erwarten dürfen.<sup>18</sup> Die Diktion seines Textes fällt dabei passagenweise erstaunlich belehrend aus. Zur Illustration sei dazu auf einen Auszug jenes Kapitels verwiesen, in dem Freud den psychoanalytischen Beitrag zur Philosophie umreißt:

*„Insofern die Philosophie auf Psychologie aufgebaut ist, wird sie nicht umhin kommen, den psychoanalytischen Beiträgen zur Psychologie in ausgiebigster Weise Rechnung zu tragen und auf diese neue Bereicherung unseres Wissens in ähnlicher Art zu reagieren, wie sie es bei allen bedeutenden Fortschritten der Spezialwissenschaften gezeigt hat. Insbesondere die Aufstellung der unbewussten Seelentätigkeit muss die Philosophie nötigen, Partei zu nehmen und im Falle der Zustimmung ihre Hypothesen über das Verhältnis des Seelischen zum Leiblichen zu modifizieren, bis sie der neuen Kenntnis entsprechen. [...] Noch in anderer Art kann die Philosophie aus der Psychoanalyse Anregung gewinnen, nämlich indem sie selbst zum Objekt derselben wird.“*

---

<sup>18</sup> Im selben Jahr wie „Das Interesse an der Psychoanalyse“ veröffentlichten Otto Rank und Hans Sachs ein Buch mit dem Titel „Die Bedeutung der Psychoanalyse für die Geisteswissenschaften“ (1913). Auch diese beiden Autoren beschränken sich darauf, darzustellen, welchen Beitrag die Psychoanalyse zu einzelnen Disziplinen zu leisten im Stande ist und sparen weitestgehend die diametrale Perspektive aus. Das VII. Kapitel ist der Relevanz von psychoanalytischen Ergebnissen für die „Pädagogik und Charakterologie“ gewidmet.

Auch gegenüber der Pädagogik schlägt Freud einen ähnlichen Ton an. Er eröffnet seine Kapitel zur Pädagogik mit dem denkwürdigen und im Bereich der Pädagogik noch heute häufig zitierten Satz (1913j, S. 419):

*„Das gewichtige Interesse der Erziehungslehre an der Psychoanalyse stützt sich auf einen zu Evidenz gebrachten Satz. Ein Erzieher kann nur sein, wer sich in das kindliche Seelenleben einfühlen kann, und wir Erwachsenen verstehen die Kinder nicht, weil wir unsere eigene Kindheit nicht mehr verstehen.“*

Ursächlich für das Unvermögen, die eigene Kindheit unverfälscht repräsentieren bzw. erinnern zu können, erklärt er die infantile Amnesie, welcher aus psychoanalytischer Sicht eine wesentliche Abwehrfunktion und strukturbildende Folge zugeschrieben wird. Eine nachhaltige Überwindung der infantilen Amnesie bleibt der psychoanalytischen Kur vorbehalten, allerdings hält Freud (ebd.) fest:

*„Wenn sich die Erzieher mit den Resultaten der Psychoanalyse vertraut gemacht haben, werden sie es leichter finden, sich mit gewissen Phasen der kindlichen Entwicklung zu versöhnen, und werden unter anderem nicht in Gefahr sein, beim Kind auftretende sozial unbrauchbare oder perverse Triebregungen zu überschätzen.“*

Spitzt man Freuds Gedankengang zu, so bringt er implizit damit zum Ausdruck, dass kaum jemand, der nicht mit der Psychoanalyse vertraut ist oder sich gar selbst einer unterzogen hat, genügend Einfühlungsvermögen aufzubringen vermag, um angemessen erziehen zu können – schließlich stellt die infantile Amnesie aus psychoanalytischer Sicht gleichsam eine ontogenetische Konstante bzw. *conditio sine qua non* dar.

Versucht man im Nachvollzug dieser Gedanken – soweit dies möglich ist – die Perspektive von nicht analytisch gebildeten Pädagogen einzunehmen, so würde es nicht verwundern, wenn solche Passagen von pädagogisch engagierten Menschen seiner Zeit als offener Vorwurf, Geringschätzung oder Anmaßung Seitens der Psychoanalyse aufgenommen worden wären.

In der Arbeit „Soll die Psychoanalyse an den Universitäten gelehrt werden?“ (1919j) nimmt Freud eine ähnliche Haltung gegenüber der universitären Wissenschaft ein<sup>19</sup>. So würde er die Aufnahme der Psychoanalyse in die universitären Lehrpläne grundsätzlich begrüßen, weil diverse Wissenschaftsfächer von ihr immens profitieren könnten. Die Psychoanalyse könne zu verschiedenen Wissenschaftsfächern Entscheidendes beitragen. „Psychoanalytiker als Hochschullehrer ... [wären insofern Repräsentanten] der Interdisziplinarität“ und unter diesem Gesichtspunkt eine große Bereicherung für die Universitäten (Walter 1994, S. 18). Freud führt etwa aus (1919, S. 702):

*„Ich ziehe die Schlussfolgerung, dass jede Universität nur Vorteile davon haben kann, wenn sie bereit ist, die Psychoanalyse in ihrem Lehrplan aufzunehmen.“*

Allerdings – so schickt Freud voraus –, müssten die Psychoanalyse und die Psychoanalytiker *unabhängig* von der Universität bleiben, weil „die psychoanalytischen Organisationen ihrerseits ... ihre Existenz gerade dem Ausschluss aus dem Universitätsbetrieb“ verdanken würden (1919j, S. 700).

Während die Universitäten großen Nutzen durch die Aufnahme der Psychoanalyse ziehen würden, bewertet Freud den Nutzen, den die Psychoanalyse aus diesem Schritt gewinnen würde, eher vorsichtig-kritisch, da sie – in Ermangelung klinisch-psychotherapeutischer Einrichtungen – im Rahmen von Universität nur „in dogmatischer Form“ gelehrt werden könne (ebd.).

Sieben Jahre später widmet sich Freud in „Die Frage der Laienanalyse“ (1926e) dem Thema, wie eine spezialisierte psychoanalytische Hochschule sinnvoll gestaltet sein müsse – obgleich ihm die Verwirklichung einer solchen zum damaligen Zeitpunkt noch unrealistisch schien. In diesem Aufsatz nimmt er erstmals eine veränderte Haltung zum Verhältnis zwischen der Psychoanalyse und den an sie angrenzenden Disziplinen ein. Zwar betont er abermals die großen Leistungen der Psychoanalyse für die einzelnen Wissenschaften. Jedoch kehrt er wenige Zeilen später die Perspektive

---

<sup>19</sup> Entstanden ist dieser Text vermutlich im Herbst 1918, also etwa zur Zeit des V. Internationalen psychoanalytischen Kongresses in Budapest. Zu dieser Zeit demonstrierten zahlreiche Budapester Medizinstudenten für die Aufnahme der Psychoanalyse in die Lehrpläne der medizinischen Fakultät. Mit Walter (1994, S. 17f.) kann vermutet werden, dass u.a. diese Umstände Freud zu dieser Arbeit Anlass gegeben haben.

um und stellt fest, dass sich Großes erwarten ließe, „wenn Kulturhistoriker, Religionspsychologen, Sprachforscher usw. sich dazu verstehen werden, das ihnen zur Verfügung gestellte Forschungsmittel [die Psychoanalyse; Anm. d. Verf.] selbst zu handhaben“ (Freud 1926e, S. 283). Laut Walter (1994, S. 19) würde Freud in seiner Schrift über „Die Frage der Laienanalyse“ insofern die Distanz zwischen Psychoanalyse und Universität verringern, da er die Beziehung zwischen Psychoanalyse und anderen Wissenschaften nunmehr als potentiell *wechselseitige* Bereicherung charakterisiert. Zudem verschiebt Freud den Stellenwert der therapeutischen Analyse zugunsten ihrer außerklinischen Anwendungs- und Forschungsfelder, indem er schreibt (Freud 1926e, S. 283):

*„Der Gebrauch der Analyse zur Therapie der Neurosen ist nur eine ihrer Anwendungen; vielleicht wird die Zukunft zeigen, dass sie nicht die wichtigste ist.“*

Trotz dieser vorsichtigen Annäherung blieb die Beziehungsgeschichte zwischen Psychoanalyse und Universität bis heute spannungsreich und die Frage weitgehend ungeklärt, „welche Möglichkeiten in der Verbindung von Psychoanalyse und Universität liegen“ könnten (Walter 1994, S. 13)<sup>20</sup>.

Die jüngere Debatte zu diesem Thema wurde ebenfalls von Walter (1994, S. 21ff.) überblicksweise aufgearbeitet. Diese ist im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit aber nicht weiter von Interesse. Im Sinne eines Fazits soll vielmehr beschäftigt werden, inwiefern die frühe Beziehungsgeschichte von Psychoanalyse und Universität mitunter Einfluss auf die pädagogische Psychoanalysezereption des Untersuchungszeitraums genommen haben könnte.

### **Fazit**

Überblickt man die wenigen direkten und indirekten Zeugnisse, in denen Freud seine Haltung gegenüber der Universität zum Ausdruck brachte, so vermittelt dies folgenden Eindruck augenfällig:

1. Die frühe Psychoanalyse fühlte sich von den Universitäten abgelehnt und ausgeschlossen.

<sup>20</sup> Ein Überblick zur jüngeren Diskussion um „Psychoanalyse und Universität“ findet sich ebenfalls bei Walter (1994, S. 21ff.).

2. Dieser Umstand wurde von Freud und seinen Anhängern in deren expliziten Darstellungen positiv gewendet und zur notwendigen Voraussetzung für die Psychoanalyse erklärt. Mit dieser Lesart kompatibel war, dass sich die Psychoanalyse tatsächlich über weite Strecken außerhalb der Universität entwickelte und institutionalisierte. Zudem war der Kreis um Freud in den ersten Dezennien des 20. Jahrhunderts nach außen hin verhältnismäßig geschlossen und für nicht-analytische Wissenschaftskollegen kaum zugänglich.
3. Dennoch lassen sich einige Zeugnisse anführen, die zumindest bei Freud auf einen starken Wunsch nach universitärer Anerkennung schließen lassen.
4. Bis 1926 legte Freud das Verhältnis von Psychoanalyse und Universität als „einseitiges Befruchtungsverhältnis“ fest. Er betonte stets den großen Nutzen, den verschiedene universitäre Disziplinen aus psychoanalytischen Ergebnissen und Ansätzen ziehen können – ließ aber die umgekehrte Perspektive meist unthematisiert. Zum Teil muten seine einschlägigen Texte aus der Perspektive angrenzender Disziplinen daher äußerst belehrend an.
5. Erst in seiner Schrift über „Die Frage der Laienanalyse“ aus dem Jahr 1926 kommt es zu einer vorsichtigen Akzentverschiebung, indem sich Freud vom Austausch mit einzelnen Wissenschaftsfächern große Erträge für die Psychoanalyse verspricht.

In der Zusammenschau dieser 5 Aspekte wird deutlich, dass die Haltung der frühen Psychoanalyse zur Universität ambivalent und über lange Strecken kritisch-distanziert war. Pointiert könnte man festhalten, dass die frühe Psychoanalyse ihren universitären Einbezug gefordert und sich für ihre – selbst als unverzichtbar bewerteten – Beiträge auch entsprechende akademische Anerkennung erwartet hat. Gleichzeitig wollte sie von jener Institution, die sie einbeziehen und anerkennen sollte, aber absolut unabhängig bleiben. Anstatt als gleichberechtigte Austauschpartner, sahen sich viele Vertreter der frühen Psychoanalyse offenbar vielmehr als „Gesandte“, die ausziehen, um diversen bereits etablierten Disziplinen nun endlich „auf die Sprünge“ zu verhelfen (vgl. Fatke 1985). Ob eine solche Positionierung die universitäre Psychoanalysezereption begünstigte, mag wohl zu bezweifeln sein. Inwiefern sich dieser Gedanke durch die Ergebnisse der nun folgenden Rezeptionsstudie stützen lassen, wird im Weiteren zu diskutieren sein.

# TEIL III

## Teilergebnisse

Psychoanalytische Rezeption in ausgewählten  
pädagogischen Wörterbüchern und  
enzyklopädischen Handbüchern



# *Inhaltsverzeichnis*

## **Teil III**

Vorbemerkung .....	115
<b>1. Psychoanalytische Rezeption im <i>Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik</i> – 2. Auflage .....</b>	<b>117</b>
1.1 Editions-geschichtliches .....	117
1.2 Herausgeber und AutorInnen .....	118
1.3 Methodische Anmerkungen Zur Auswahl und Bearbeitung .....	126
1.4 Belegstellen für Rezeptionsprozesse .....	129
1.5 Weiterführende Auswertung der Belege .....	132
1.6 Zusammenfassung und Diskussion der Teilergebnisse .....	137
<b>2. Psychoanalytische Rezeption im <i>Enzyklopädischen Handbuch der Erziehungskunde</i> – 1. Auflage .....</b>	<b>141</b>
2.1 Editions-geschichtliches .....	141
2.2 Herausgeber und AutorInnen .....	143
2.3 Methodische Anmerkungen zur Auswahl und Bearbeitung .....	148
2.4 Belegstellen für Rezeptionsprozesse .....	150
2.5 Weiterführende Auswertung der Belege .....	151
2.6 Zusammenfassung und Diskussion der Teilergebnisse .....	153

<b>3.</b>	<b>Psychoanalyse-rezeption im <i>Enzyklopädischen Handbuch der Erziehungskunde</i> – 2. Auflage .....</b>	<b>156</b>
3.1	Editionsgeschichtliches .....	156
3.2	Herausgeber und AutorInnen .....	157
3.3	Methodische Anmerkungen zur Auswahl und Bearbeitung .....	157
3.4	Belegstellen für Rezeptionsprozesse .....	157
3.5	Weiterführende Auswertung der Belege .....	157
3.6	Zusammenfassung und Diskussion der Teilergebnisse .....	159
<b>4.</b>	<b>Psychoanalyse-rezeption im <i>Lexikon der Pädagogik</i> – 1. Auflage .....</b>	<b>162</b>
4.1	Editionsgeschichtliches .....	162
4.2	Herausgeber und AutorInnen .....	166
4.3	Methodische Anmerkungen zur Auswahl und Bearbeitung .....	173
4.4	Belegstellen für Rezeptionsprozesse .....	175
4.5	Weiterführende Auswertung der Belege .....	189
4.6	Zusammenfassung und Diskussion der Teilergebnisse .....	193
<b>5.</b>	<b>Psychoanalyse-rezeption im <i>Pädagogischen Lexikon</i> – 1. Auflage .....</b>	<b>198</b>
5.1	Editionsgeschichtliches .....	198
5.2	Herausgeber und AutorInnen .....	200
5.3	Methodische Anmerkungen zur Auswahl und Bearbeitung .....	201
5.4	Belegstellen für Rezeptionsprozesse .....	204
5.5	Weiterführende Auswertung der Belege .....	232
5.6	Zusammenfassung und Diskussion der Teilergebnisse .....	243
<b>6.</b>	<b>Psychoanalyse-rezeption im <i>Lexikon der Pädagogik der Gegenwart</i> .....</b>	<b>249</b>
6.1	Editionsgeschichtliches .....	249
6.2	Herausgeber und AutorInnen .....	251
6.3	Methodische Anmerkungen zur Auswahl und Bearbeitung .....	255

6.4	Belegstellen für Rezeptionsprozesse .....	257
6.5	Weiterführende Auswertung der Belege .....	287
6.6	Zusammenfassung und Diskussion der Teilergebnisse .....	296
<b>7.</b>	<b>Psychoanalysezereption im <i>Pädagogischen Wörterbuch</i> – 1. Aufl. ....</b>	<b>303</b>
7.1	Editionsgeschichtliches .....	303
7.2	Zum Herausgeber bzw. Autor .....	304
7.3	Methodische Anmerkungen zur Auswahl und Bearbeitung .....	306
7.4	Belegstellen für Rezeptionsprozesse .....	307
7.5	Weiterführende Auswertung der Belege .....	312
7.6	Zusammenfassung und Diskussion der Teilergebnisse .....	317
<b>8.</b>	<b>Psychoanalysezereption im <i>Pädagogischen Wörterbuch</i> – 2. Aufl. ....</b>	<b>320</b>
8.1	Editionsgeschichtliches .....	320
8.2	Zum Herausgeber bzw. Autor .....	321
8.3	Methodische Anmerkungen zur Auswahl und Bearbeitung .....	322
8.4	Belegstellen für Rezeptionsprozesse .....	324
8.5	Weiterführende Auswertung der Belege .....	326
8.6	Zusammenfassung und Diskussion der Teilergebnisse .....	330
<b>9.</b>	<b>Psychoanalysezereption im <i>Pädagogischen Wörterbuch</i> – 3. Aufl. ....</b>	<b>333</b>
9.1	Editionsgeschichtliches .....	333
9.2	Zum Herausgeber bzw. Autor .....	333
9.3	Methodische Anmerkungen zur Auswahl und Bearbeitung .....	333
9.4	Belegstellen für Rezeptionsprozesse .....	335
9.5	Weiterführende Auswertung der Belege .....	337
9.6	Zusammenfassung und Diskussion der Teilergebnisse .....	340



## Vorbemerkung

Im folgenden III. Teil der Arbeit wird nun untersucht und dargestellt, in welchem Ausmaß und Umfang psychoanalytische Begriffe, Theorien und Konzepte in ausgewählten pädagogischen Wörterbüchern und enzyklopädischen Handbüchern Aufnahme gefunden haben (zur Auswahl und Begründung des Samples siehe Kapitel 2.2.3 des I. Teils).

Jedem der fünf gewählten Wörterbücher bzw. enzyklopädischen Handbücher ist dazu ein eigenes Kapitel gewidmet, welches jeweils mit einer editionsgeschichtlichen Präambel eingeleitet ist. Diese soll – soweit dazu Informationen vorliegen – knapp den Entstehungshintergrund und Aufbau der einzelnen Publikationen umreißen sowie Informationen zu den für sie verantwortlich zeichnenden Herausgebern und Autoren geben. Ausgehend davon soll es im weiteren Verlauf der Arbeit möglich werden, die Teilergebnisse später hinsichtlich etwaiger ideologischer und subjektiver Einflüsse auf die dokumentierten Rezeptionsprozesse zu diskutieren.

Bevor die Ergebnisse der einzelnen Wörterbuchauswertungen Darstellung finden, wird in kurzen methodischen Anmerkungen jeweils transparent gemacht, inwiefern der Aufbau und die Konzeption der einzelnen Nachschlagewerke Adaptationen bezüglich des methodischen Vorgehens notwendig machten.

Die Kapitelreihenfolge ist im Folgenden chronologisch an den Erscheinungsjahren der Wörter- bzw. enzyklopädischen Handbücher orientiert. Sind im Untersuchungszeitraum mehrere Auflagen einer der bearbeiteten Publikationen erschienen, so ist diesen aus Gründen der Übersichtlichkeit im Folgenden jeweils ein eigenes Kapitel gewidmet. Die Kapitelabfolge des III. Teils wird sich daher wie folgt gestalten:

1. Kapitel: Psychoanalytische Rezeption im *Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik* – 2. Auflage (1903-1910 hrsg. von W. Rein)
2. Kapitel: Psychoanalytische Rezeption im *Enzyklopädischen Handbuch der Erziehungskunde* – 1. Auflage (1906-1908 hrsg. von J. Loos)

3. Kapitel: Psychoanalytische Rezeption im *Enzyklopädischen Handbuch der Erziehungskunde* – 2. Auflage (1906-1908 hrsg. von J. Loos)
4. Kapitel: Psychoanalytische Rezeption im *Lexikon der Pädagogik* 1. Auflage (1913-1917 hrsg. von E.M. Roloff)
5. Kapitel: Psychoanalytische Rezeption im *Pädagogischen Lexikon Pädagogik* 1. Auflage (1928-1931 hrsg. von H. Schwartz)
6. Kapitel: Psychoanalytische Rezeption im *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart* – 1. Auflage (1930-1932 hrsg. von J. Spieler im Auftrag d. dt. Inst. für wiss. Päd.)
7. Kapitel: Psychoanalytische Rezeption im *Pädagogischen Wörterbuch* 1. Auflage (1931 hrsg. von W. Hehlmann)
8. Kapitel: Psychoanalytische Rezeption im *Pädagogischen Wörterbuch* 2. Auflage (1940 hrsg. von W. Hehlmann)
9. Kapitel: Psychoanalytische Rezeption im *Pädagogischen Wörterbuch* 3. Auflage (1942 hrsg. von W. Hehlmann)

Die einzelnen Kapitel werden wiederum jeweils in sechs Unterkapitel gegliedert: Zunächst wird – wie bereits erwähnt – in einem ersten Schritt knapp der editions- geschichtliche Hintergrund der jeweiligen Publikationen dargestellt. Im Anschluss daran fasst das zweite Subkapitel Angaben zu den Herausgebern und beteiligten Autoren zusammen. Diese Informationen werden am Ende des zweiten Subkapitels hinsichtlich ihrer potentiellen Relevanz für die Frage der Psychoanalytischen Rezeption erwo- gen. Im dritten Unterkapitel folgen einige Anmerkungen zum methodischen Vorge- hen in der Bearbeitung der einzelnen Nachschlagewerke, da ihre spezifischen Kon- zeptionen mitunter leichte Adaptionen in der Auswertung erforderlich machten. Im vierten Subkapitel werden schließlich die identifizierten Textpassagen wiedergege- ben und kommentiert, in denen die Autoren der untersuchten Publikation explizite Bezüge zur Psychoanalyse insgesamt oder einzelnen ihrer Teilaspekt hergestellt ha- ben. Im fünften Unterkapitel werden die aufgefundenen Rezeptionsbelege unter ver- schiedenen Gesichtspunkten weiter ausgewertet und aufbereitet. Im abschließenden 6. Kapitel wird jeweils der Versuch unternommen, die Ergebnisse der einzelnen Wörterbuch- bzw. Handbuchanalysen zusammenzufassen und mit den Informationen zur Editions- geschichte bzw. zu den Herausgebern und Autoren in Bezug zu setzen.

## 1. Psychoanalyse-rezeption im *Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik* – 2. Auflage

RAHMENANGABEN
<b>Erscheinungszeitraum:</b> 1903-1910
<b>Herausgeber:</b> Wilhelm Rein (Pädagogisches Seminar der Universität Jena)
<b>Bände:</b> 10 + Registerband
<b>Seitenumfang:</b> ca. 1.000 je Band
<b>Anzahl der Stichworte insg.:</b> ca. 1000
<b>Anzahl der beteiligten AutorInnen:</b> ca. 300

### 1.1 Editions-geschichtliches

Das „Enzyklopädische Handbuch der Pädagogik“ war das mit Abstand umfassendste und am weitesten verbreitete deutschsprachige pädagogische Nachschlagewerk des fin de siècle. Bereits die erste Auflage – in sieben Bänden zwischen 1895 und 1899 erschienen – erlangte im deutschen Sprachraum breite Anerkennung und Würdigung. Etwa ist von Scholz (1908, S. 464) überliefert, dass die erste Auflage des „Enzyklopädischen Handbuchs der Pädagogik“ von der Breslauer Lehrerversammlung im Jahr 1898 als das „bedeutendste pädagogische Unternehmen der Gegenwart“ gewürdigt wurde. Die Nachfrage war derart groß, dass die erste Auflage bei Fertigstellung des letzten Bandes bereits vergriffen war (Rein 1903, Vorwort). Durch das große Interesse ermuntert, wurde umgehend eine zweite Auflage in Angriff genommen, die zwischen 1903 und 1910 erschienen ist und in zahlreichen Punkten verbessert und erweitert wurde.

Im Gegensatz zur 1. Auflage entschied der Verlag und der Herausgeber „mit Rücksicht auf die zahlreichen ausländischen Leser“, die Enzyklopädie nicht mehr in kurrenten, sondern in lateinischen Buchstaben zu drucken (Rein 1903, Vorwort). Darüber hinaus wurde der Umfang der 2. Auflage auf 10 Bände (plus Registerband) ausgeweitet und der Inhalt um international-vergleichende Aspekte des Schulwesens ergänzt sowie in den Bereichen der historischen sowie systematischen Pädagogik vertieft. Dabei seien, laut Rein (ebd.), die „Herausgeber und Mitarbeiter ... gleichmäßig bedacht gewesen, das Handbuch auf eine wissenschaftliche Höhe zu bringen, die der Gegenwart gerecht wird und strengen Anforderungen genügt“.

Von pädagogischen Zeitgenossen dürfte dieses Anliegen als weitestgehend eingelöst beurteilt worden sein. So nehmen selbst Autoren und Herausgeber von späteren (konkurrierenden) Nachschlagewerken wiederholt Bezug auf die „Enzyklopädie der Pädagogik“, deren „vorzügliche [Gestaltung] ... nach dem wissenschaftlichen und praktischen Stand der Gegenwart“ vielfach auch noch Jahrzehnte nach der Veröffentlichung anerkennend herausgestrichen wurde (Heigenmooser 1913, S. 1070). Die „Enzyklopädie der Pädagogik“ sollte so über längere Zeit hinweg eine „Richtgröße“ und „Orientierungsmarke“ für spätere pädagogische Nachschlagewerke werden, zu der andere Herausgeber Referenzen herstellten oder von der sie ihr eigenes Enzyklopädieprojekt kritisch abzuheben suchten.

Verantwortlich für Gesamtprojektleitung und Herausgeberschaft war Wilhelm Rein, Professor für Pädagogik am Universitätsseminar in Jena. Er selbst verfasste mehr als 40 Beiträge für die Enzyklopädie und überarbeitete für die zweite Auflage 20 weitere Artikel (Coriand u.a. 2007a, S. 3). Über die Textredaktion und die Bestellung des insgesamt etwa 300-köpfigen Autorenteam nahm Rein vermutlich maßgeblichen Einfluss auf das inhaltliche Gepräge der Enzyklopädie. Wenn – wie für diese Untersuchung angenommen – Rezeptionsprozesse immer auch durch die rezipierenden Subjekte mitdeterminiert werden, stellt sich die Frage, wer Wilhelm Rein war und wie es um seinen wissenschaftlichen bzw. politischen Hintergrund bestellt gewesen ist.

## **1.2 Herausgeber und AutorInnen**

### ***Zum Herausgeber (Wilhelm Rein 1847-1929)***

Herausgeber und Projektleiter beider Auflagen des „Enzyklopädischen Handbuchs der Pädagogik“ war Wilhelm Rein, der als wichtiger Vertreter des Herbartianismus gilt (vgl. Prange 2003). Der Darstellung von Coriand, Henkel und Böhme (2007a) folgend, lässt sich seine Biographie folgendermaßen knapp zusammenfassen:

Rein ist am 10. August 1847 in Eisenach als fünftes von sechs Kindern eines Gymnasialprofessors geboren (Coriand u.a. 2007a, S. 1). Seine Familie galt als ausge-

nommen „kunstinteressiert und gesellig“ (ebd.). So hatte Rein neben seinem Gymnasialbesuch Zeichenunterricht genommen und im örtlichen Orchester als Geiger fungiert. 1866 nahm Rein in Jena sein Studium der Theologie und Pädagogik auf. Dort kam er in Kontakt mit dem Herbartianer Karl Volkmar Stoy, der für seine weitere wissenschaftliche Karriere prägend werden sollte. Bereits im Herbst 1867 folgte Rein Stoy an die Universität Heidelberg, wo er neben theologischen und philosophischen Vorlesungen auch geschichtliche Veranstaltungen besuchte. Zudem wurde er Mitglied des von Stoy geleiteten Pädagogischen Praktikums (Coriand u.a. 2007a, S. 2). Nach einem Jahr kehrte Rein nach Jena zurück und absolvierte 1868 sein theologisches Staatsexamen in Weimar. Im Wintersemester 1869 wechselte er nach Leipzig und studierte bei Ziller und Drobisch. In Zillers Pädagogischem Seminar arbeitete er zunächst als Praktikant und übernahm in weiterer Folge in der angeschlossenen Übungsschule eine Klasse. Aufgrund persönlicher Differenzen mit Ziller wurde Rein das Amt des Klassenlehrers im Sommersemester 1870 jedoch wieder entzogen. Daraufhin absolvierte Rein als Sanitäter einen kurzen Kriegsdienst. 1871 besuchte er vier Monate lang ein Lehrerseminar in Weißenfels und übernahm im Anschluss in Barmen eine Stelle als Gymnasiallehrer für Deutsch, Latein, Französisch und Zeichnen. 1872 promovierte er in Abwesenheit an der Universität Rostock mit seiner Schrift über „Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht“ und wurde erster Lehrer für Religion, Deutsch, Geschichte und Geographie am Großherzoglichen Lehrerseminar in Weimar. Einen Ruf an die Universität Magdeburg schlug Rein aus und übernahm stattdessen 1876 das Direktorat am Lehrerseminar Eisenach. Zum Nachfolger Stoy ernannt, nahm Rein 1886 seine Lehr- und Forschungstätigkeit als „ordentlicher Honorarprofessor“ an der Universität Jena auf. 1912 erhielt er ein „persönliches Ordinariat“ und wurde damit zum ersten Inhaber eines „pädagogischen Lehrstuhls“ an einer deutschen Universität. 1920 wurde Reins Ordinariat von einem „persönlichen“ in ein „planmäßiges“ umgewandelt. Dieses hatte er bis zu seiner Emeritierung im Jahr 1923 inne.

Der Aufstellung von Coriand u.a. (2007a, S. 9ff.) ist zu entnehmen, dass Rein zwischen dem Wintersemester 1886 und dem Wintersemester 1929 an der Universität Jena mehr als 90 pädagogische Lehrveranstaltungen angeboten hat. Über die Titel seiner Vorlesungen und Seminare lassen sich klar drei Lehrschwerpunkte ausmachen: Neben seiner Auseinandersetzung mit Leben und Werk Herbarts beschäftigten

Rein insbesondere auch Fragen der empirischen Psychologie und der ethisch-philosophischen Grundlegung pädagogischer Systemversuche. Nebst seiner Professur war Rein an der Universität Jena auch Leiter des Pädagogischen Universitätsseminars und der angeschlossenen Übungsschule. Ungeachtet seiner Emeritierung im Jahr 1923 hielt er – zum Teil unentgeltlich – bis zu seinem Tod im Februar 1929 weiterhin an der Universität Jena Vorlesungen ab (Coriand u.a. 2007a).

Darüber hinaus begründete er bereits 1889 die von dem Botaniker W. Detmer initiierten „Jenaer Ferienkurse“ mit und fungierte bis 1912 als deren Leiter. Die Ferienkurse wurden zunächst als Fortbildungskurse der Universität Jena für Lehrer und Lehrerinnen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz konzipiert. Aufgrund des großen Interesses wurden sie aber im Laufe der Jahre für internationales Publikum geöffnet. (Coriand u.a. 2007a, S. 6f.)

Neben seinen vielfältigen universitären Lehr- und Verwaltungstätigkeit war Rein auch publizistisch sehr aktiv. Einige seiner Hauptwerke erlangten hohe Auflagenzahlen und zum Teil auch international Beachtung. Etwa wurde seine bereits 1890 erschienene „Pädagogik im Grundriss“ ins Japanische, Englische, Serbische, Bulgarische und Schwedische übersetzt (Coriand u.a. 2007, S. 6). Seine Monographien, wie „Grundriss der Ethik“ (1902), „Pädagogik in systematischer Darstellung“ (1902 Band I, 1906 Band II) oder „Grundlagen der Pädagogik und Didaktik“ (1909) wurden an deutschsprachigen Universitäten häufig als Lehr- und Einführungsliteratur herangezogen. Als Herausgeber trug er ferner Verantwortung für mehrere Periodika: Zum Beispiel editierte er von 1908 bis 1916 das „Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“ und von 1917 bis 1922 die „Vierteljahresschrift für philosophische Pädagogik“.

Gestalterischen Einfluss nahm Rein unter anderem in zahlreichen wissenschaftlichen Vereinen und Kommissionen. Beispielsweise war er zwischen 1908 und 1922 Vorsitzender des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“ und begründete im Jahr 1901 die „Pädagogische Gesellschaft“, welche bereits 7 Jahre später 1.800 Mitglieder umfasste. Ebenso war er Mitglied im geschäftsführenden Ausschuss des „Bundes für Schulreform“, in der „Comeniusgesellschaft“, im „Verein der Freunde herbartianischer Pädagogik Thüringen“ (Coriand u.a. 2007a, S. 4).

Im ersten Band von Loos' „Enzyklopädischem Handbuch der Erziehungskunde“ findet sich ein längerer Eintrag zu Wilhelm Reins bisherigem Leben und Werk. Scholz, der Autor des Artikels, versucht Reins politische Ausrichtung zu charakterisieren, in dem er folgende Zeilen festhält (1908, S. 465):

*„Politisch steht Rein der Strömung nahe, die nach außen ein starkes, national geeinigtes, nach innen ein sozial und freiheitlich ausgeglichenes und durchgebildetes Vaterland erstrebt. Er gehörte früher der national-sozialen Vereinigung an, deren Schulprogramm er aufgestellt hat. Nach deren Auflösung unterstützte er lebhaft die Strömungen, die eine Einigung aller liberal gerichteten Parteien im Lande zum Ziel haben.“*

Einige Zeilen später gibt Scholz einen Sinnspruch wieder, den Rein angeblich häufig zu gebrauchen pflegte: „Das Lebensziel bestimmt des Lebens Werk“. Scholz kommentiert diese Wendung folgendermaßen:

*„Es ist unschwer zu ermessen, wie hoch gesteckt das Lebensziel Reins sein muss, wenn man darauf von den hier nur flüchtig aufgezeigten Bestrebungen und Leistungen dieses Pädagogen einen Rückschluss zieht.“*

Diese Würdigung, die Rein in dieser Passage bereits zu Lebzeiten zu Teil wird, ist bemerkenswert – zumal sie in einer Publikation Abdruck fand, die in einem Konkurrenzverhältnis zu Reins Enzyklopädie stand. Der Umstand, dass Rein 1908 – also noch relativ früh in seiner universitären Laufbahn – ein eigener Artikel in einer wissenschaftlichen Enzyklopädie zugewidmet wurde, kann als Indiz dafür genommen werden, dass sein Ansehen innerhalb der „scientific community“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts hoch gewesen war.

Laut Wittenbruch (2001, S. 189) ist Wilhelm Rein zu den herausragenden Vertretern des Herbartianismus zu zählen, der dessen ungeachtet längere Zeit zu den „vergesenen Kapiteln“ der Wissenschaftsgeschichte“ gehörte. Obwohl sich Rein selbst nicht als „Originalpädagoge“ (Rein 1897; zit. nach Wittenbruch 2001, S. 191) verstanden wissen wollte, ging er in seinem theoretischen Schaffen offenbar weit über eine bloße Re-Lektüre bzw. Tradierung der Herbartschen Gedanken hinaus. So bezeichnet Wittenbruch (2001, S. 190f.) Reins pädagogischen Beitrag als „komprehensive Leistung“, die von dem Bemühen getragen war, „die Hauptaspekte der pädagogischen

Theorie Herbarts, gesellschaftliche Tendenzen des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts und Vorstellungen der Reformpädagogik miteinander zu verbinden.“ Indem Rein die didaktischen und schulbezogenen Theorien seiner akademischen Lehrer Ziller und Stoy auf Herbarts Überlegungen bezog, überwand Rein „die zur Erstarrung und Mechanisierung neigende ‚punktuelle‘ Herbart-Rezeption seiner Zeitgenossen“ (ebd., S. 191). Rein gehörte demnach „zu den deutschen Pädagogen, ‚die durch ihr Nachdenken, Wagen und Irren unser [heutiges] pädagogisches Problembewusstsein geformt““ und wichtige Beiträge zur institutionell-universitären Etablierung der Pädagogik geleistet haben.

### ***Zusammenfassung und Resümee***

Mit Blick auf die Frage der Psychoanalysezereption im „Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik“ scheinen zusammenfassend folgende Aspekte an Reins Biographie von Interesse:

1. Rein erwarb als erster ordentlicher Professor für Pädagogik in Deutschland große Verdienste für die universitäre Etablierung des Faches. Er genoss großes Ansehen und ein nicht unbeträchtliches Maß an „fachlicher Autorität“. Das von ihm editierte und breit angelegte „Enzyklopädische Handbuch der Pädagogik“ diente der akademischen Pädagogik nach der Jahrhundertwende gleichsam der „Vermessung“ bzw. „Kartographie“ des eigenen Gegenstandsbereichs. Bei der Auswahl der aufgenommenen Stichworte dürften sich Herausgeber späterer Nachschlagewerke oftmals an Reins Systematisierung orientiert haben. Eine Aufnahme psychoanalytischer Begriffe, Theorien und Konzepte in Reins Enzyklopädie wäre ob ihres Erscheinungszeitraums einerseits bemerkenswert, da die Psychoanalyse zwischen 1903 und 1910 noch eine verhältnismäßig „junge Wissenschaft“ war. Andererseits wäre ihre Rezeption vermutlich bedeutsam für den weiteren Rezeptionsverlauf im Untersuchungszeitraum, weil Reins inhaltliche Auswahl richtungweisend für später erschienene Wörterbücher und Nachschlagewerke wurde.
2. Wilhelm Rein war ein später, aber wichtiger Vertreter des Herbartianismus (vgl. Prange 2003). Während seiner Hauptschaffensperiode an der

Universität Jena ist der herbartianische Entwurf deutschlandweit tendenziell in Kritik geraten und wurde durch die Pädagogik der Diltheyschen Prägung zusehends abgelöst (vgl. Altenhuber 1950). Rein war insofern vor die Herausforderung gestellt, sich und seine wissenschaftliche Orientierung in einer in Veränderung begriffenen Theorielandschaft zu behaupten. Rein dürfte dieser Herausforderung jedoch keineswegs reaktionär begegnet sein. Zwar lehrte, forschte und publizierte er bis zu seinem Tod unbeirrt zu Herbarts Leben und Werk. Er legte dabei aber ein beträchtliches Maß an wissenschaftlicher Offenheit an den Tag und beschäftigte sich intensiv mit Fragen der Schulreform und der experimentellen Psychologie. Reins Interesse für damals neue (psychologische) Forschungszugänge scheint – bei aller Vorsicht – eine tendenziell günstige Voraussetzung für die Aufnahme der Psychoanalyse in das „Enzyklopädische Handbuch der Pädagogik“ darzustellen.

3. Rein war in zahlreichen Kommission und Vereinen aktiv und insofern international gut vernetzt (vgl. Corinad u.a. 2007a). Auch die Wahl der Autoren des Handbuchs macht deutlich, dass er insbesondere mit österreichischen und schweizerischen Kollegen in regem Austausch gestanden haben dürfte (siehe dazu weiter unten). Nachdem die Psychoanalyse in Österreich und der Schweiz einige Jahre früher Bekanntheit erlangte als in Deutschland, könnte Rein über seine internationalen Kontakte vergleichsweise bald auf die Psychoanalyse aufmerksam geworden sein. Im Vorwort zur zweiten Auflage weist Rein darauf hin, dass er bei der Konzeption der Enzyklopädie besonderes Augenmerk auf die Interessen der internationalen Leserschaft gelegt habe (Rein 1903, Vorwort). Reins internationale Einbindung und Orientierung scheinen eine günstige Bedingung für eine etwaige Rezeption der Psychoanalyse darzustellen.
4. Rein verfolgte zeitlebens nicht nur philosophisch-theoretische Grundlegungsfragen der Pädagogik. Vielmehr war er offenkundig auch hoch identifiziert mit dem Lehrerberuf und Problemen der Lehrerbildung: Er engagierte sich in der Schulreformbewegung, verfasste didaktische Schriften, konzipierte Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer und leitete die an der Universität Jena angeschlossene Übungsschule (vgl. Coriand u.a. 2007a).

Da viele – insbesondere der Reformbewegung nahe stehende – pädagogische Praktiker sich sehr früh für psychoanalytisches Denken zu interessieren begonnen haben, scheint Reins „Praxisnähe“ eine weitere günstige Vorbedingung dafür darzustellen, dass er schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit psychoanalytischen Theorien und Konzepten in Berührung gekommen und zur Stellungnahme aufgefordert gewesen sein könnte.

5. Antisemitismus, als von Freud oft veranschlagte Ursache für Nichtrezeption, scheint in Bezug auf Rein ebenfalls kaum relevant. Seine politische Ausrichtung wurde von manchen Autoren als „national“ beschrieben, dürfte im Kern aber „liberal-sozial“ orientiert gewesen sein (Scholz 1908, S. 465). Der Umstand, dass Rein einige Rabbiner in die Mitarbeit am „Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik“ eingebunden hatte, spricht deutlich gegen eine etwaige antisemitische Voreingenommenheit Reins.

In Zusammenschau dieser fünf Aspekte scheint der wissenschaftliche und ideologische Hintergrund des Herausgebers tendenziell günstig für die Rezeption psychoanalytischer Begriffe, Theorien und Konzepte gewesen zu sein. Allerdings war die Psychoanalyse im Erscheinungszeitraum der Enzyklopädie (1903-1910) noch eine sehr junge und daher womöglich kaum bekannte Wissenschaft.

### ***Zu den AutorInnen***

Insgesamt waren an der Erstellung des „Enzyklopädischen Handbuchs der Pädagogik“ etwa 300 Autoren und Autorinnen beteiligt. Die überwiegende Mehrzahl der verantwortlichen Personen stammte aus Deutschland und war zumindest promoviert, zum Teil auch habilitiert. Etwa 20 der Autoren wurden von Rein als Universitätsprofessoren unterschiedlicher Disziplinen ausgewiesen. Neben ihnen verfassten aber auch beispielsweise Gymnasiallehrer, Pastoren, Rabbiner oder Ärzte einzelne Beiträge für das Handbuch. Unter den deutschen Autoren war wohl Paul Natorp einer der prominentesten akademischen Pädagogen.

Die Autorenliste bestätigt darüber hinaus eindrucksvoll Wilhelm Reins internationale Vernetztheit, wobei er im deutschen Sprachraum insbesondere mit den Universitäten Wien und Zürich in Kontakt gestanden haben dürfte. Unter den Mitautoren aus Wien

sind zentrale Repräsentanten der damaligen Wiener Universitätspädagogik wie etwa Theodor Vogt und Leo Burgerstein anzuführen (siehe Kapitel 2.2 des II. Teils). Aber auch aus anderen österreichischen Universitäten hatte Rein Mitarbeiter gewinnen können. Neben O. Willmann (Universität Salzburg) sind etwa auch einzelne heute weniger bekannte Hochschuldozenten aus dem Raum Linz als Autoren erwähnt.

Für die Zusammenstellung der Autorenliste der zweiten Auflage hat Rein darüber hinaus auch einige Professoren an nicht deutschsprachigen Universitäten gewinnen können. So finden sich in den Mitarbeiterverzeichnissen jeweils am Ende der einzelnen Bände die Namen von Universitätsprofessoren aus Paris, Stockholm, Neapel, London, Kopenhagen, Prag und einigen weiteren europäischen Städten.

### ***Zusammenfassung und Resümee***

Die Sichtung der Autorenverzeichnisse macht auf dreierlei aufmerksam:

1. Obwohl das „Enzyklopädische Handbuch der Pädagogik“ in Deutschland veröffentlicht und redigiert wurde, kann – aufgrund der starken Einbindung österreichischer und schweizerischer Fachkollegen – durchaus davon ausgegangen werden, dass die einzelnen Artikel und Beiträge auch die zentralen Themen bzw. Diskussionslinien der österreichischen und Schweizer Pädagogik widerspiegeln und insofern als aufschlussreich für die Psychoanalysezereption des gesamten deutschen Sprachraums betrachtet werden können.
2. Trotz einzelner nicht akademisch gebildeter Mitautoren kann das Handbuch, ob der Einbindung vieler Universitätsprofessoren und (habilitierter) Dozenten, durchaus als Publikation wissenschaftlichen Anspruchs qualifiziert werden – zumal es im deutschen Sprachraum große Verbreitung erfahren hat und in wissenschaftlichen Publikationen häufig zitiert wurde.
3. Wenn die Annahme stimmt, dass sich die Psychoanalyse zu Beginn des 20. Jahrhunderts zunächst vor allem in Österreich und der Schweiz zu etablieren begonnen hat, könnte die Einbindung zahlreicher österreichischer und schweizerischer Fachkollegen begünstigende Wirkung auf die

Psychoanalysezepktion im „Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik“  
genommen haben.

Ob sich der letztgenannte Punkt durch die Ergebnisse der Recherche stützen lässt,  
werden die folgenden Unterkapitel zeigen.

### **1.3 Methodische Anmerkungen hinsichtlich Auswahl und Bearbeitung**

Um transparent zu machen, auf welchem Weg die Ergebnisse zustande kamen und  
um Ausgangspunkte für deren Interpretation und Beurteilung zu eröffnen, muss zu-  
nächst kurz auf einige methodische Aspekte eingegangen werden.

Wie bereits mehrfach erwähnt, umfasst Reins „Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik“ 10 Bände. Ein Band versammelt im Durchschnitt auf 1000 Seiten Aufsätze zu 130 bis 150 Stichworten. Angesichts dieses Umfangs schien es unmöglich und wenig sinnvoll, den gesamten Textkorpus des Handbuchs systematisch zu lesen und zu bearbeiten. Vielmehr empfahl sich ein argumentierbar selektives Vorgehen, das dennoch ein möglichst hohes Maß an Treffsicherheit in der Suche gewährleistet.

In diesem Sinne wurde in einem ersten Schritt das von Emil Zeißig (1911) veröffentlichte systematische Inhaltsverzeichnis zum „Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik“ herangezogen und nach Einträgen und Verweisen zu den Stichworten „Psychoanalyse“ und „Sigmund Freud“ durchsucht. Da sich in Zeißigs Registerband jedoch keinerlei diesbezügliche Einträge ausmachen ließen, wurden in einem zweiten Schritt die Inhaltsverzeichnisse der einzelnen Bände gesichtet.

Dies machte rasch deutlich, dass die einzelnen Bände eine Fülle an Beiträgen enthalten, innerhalb derer eine Rezeption von Psychoanalyse kaum sinnvoll angenommen werden kann. Um dies zu illustrieren seien einige Beispiele für Stichworte aus den ersten beiden Bänden genannt:

Algebraische Aufgaben mit elementarer Lösung in der Volksschule, Altersversorgung der Lehrer an Privatschulen in Deutschland, Bau des Schulhauses, Belgisches Unterrichtswesen,

Botanik an höheren Schulen, Chorsprechen, Chronik der Schule, Diakonie, Direktorenkonferenz, Eislauf, Forstschulen und forstliches Prüfungswesen, J.G. Fichte uvm.

Diese und ähnlich gelagerte Stichworte wurden im Vorfeld skartiert. Zwar kann nicht mit absoluter Sicherheit ausgeschlossen werden, dass in diesen Textpassagen einzelne psychoanalysebezogene Belegstellen unentdeckt blieben, jedoch scheint die Wahrscheinlichkeit dafür – wie stichprobenartige Überprüfungen bestätigten – vernachlässigbar klein zu sein.

Aus dem Gesamt der verbleibenden Artikel wurde in einem weiteren Schritt eine Liste aus Stichworten extrahiert, in denen eine Bezugnahme auf Psychoanalyse grundsätzlich näher liegend schien, weil sie – in einem sehr weiten Sinn – psychologischen, psychotherapeutischen, psychopathologischen, anthropologischen und/oder (sexual-)pädagogischen Zusammenhängen gewidmet waren. Derart gelagerte Artikel wurden dann einer detaillierten systematischen Auswertung unterzogen. Insbesondere boten sich folgende Einträge des Handbuchs für eine genauere Analyse an:

*Affekt // Affektstörung // Alkertypen, psychische // Angst, Ängstlichkeit // Angst als Krankheitssymptom // Assoziation und Reproduktion von Vorstellungen // Bewusstsein // Charakter // Charakterbildung // Denken (Anomalien des selben) // Diagnose psychischer Erkrankungen // Fehler der Jugend // Gefühl // Gefühlsstörungen // Geistesstörungen (allgemein) // Geschlechtstrieb // Gewissen und Wissensbildung // Hysterie // Hypochondrie // Ideenassoziation (Störung derselben) // Idiosynkrasie // Idiotie // Kinderfehler // Lügsucht (krankhafte) // Melancholie // Mutacismus // Neurasthenie // Pädagogik und Medizin // Paranoia // Phantasie // Phantasie (abnorme) // Psychologie // Psychologie des Kindes // Psychologie, ihre Geschichte // Psychopathisches im Kinderleben // Pubertätsirresein // Sexualethik // Selbstbewusstsein // Somnambulismus // Stupor // Suggestion (pädagogische) // Trieb // Unbewusstes Vorstellungsleben // Vergesslichkeit // Verfolgungswahn // Verführung // Vorstellung // Vorstellungskreis des Kindes // Vorstellungstätigkeit (krankhafte) // Wahrnehmung (Störung der) // Zerstörungstrieb // zuständliches Bewusstsein // Zwangshandlungen // Zwangsvorstellungen*

Neben dieser Kategorie von Stichworten enthält das „Enzyklopädische Handbuch der Pädagogik“ aber auch zahlreiche Artikel, in denen eine Rezeption von Psychoanalyse zwar weniger zu erwarten, aber auch nicht mit hoher Wahrscheinlichkeit ausschließbar schien. Um dieser Kategorie von Einträgen Rechnung zu tragen, wurden pro Band 10 Artikel nach dem Zufallsprinzip bestimmt und detailliert durchgesehen:

**Band 1:** Abspannung, Anhänglichkeit, Aufklärung und Aufklärungspädagogik, Beobachtung (pädagogische), Bilder (naturwissenschaftliche), Bildsamkeit, Besserung und Besserungsanstalten, Bosheit, Christentum und Entwicklungsgedanke, Dankbarkeit

**Band 2:** Denken, Diebstahl und Ehrlichkeit, Egoismus, Ehrgeiz, Erziehung und Bildung, Erziehungsziel, Experiment (psychologisches), Flegeljahre, Fragesucht

**Band 3:** Gebot, Gehorsam, Geiz, Genie, Gemeinsinn, Genusssucht, Geschmack, Gewandtheit, Glauben und Wissen, Habsucht

**Band 4:** Heimweh, Heuchelei, Historischer Sinn, Hochmut, Höflichkeit, Hyperphantasie, Illusionen, Individualität, Interesse, Kindergarten

**Band 5:** Klatschsucht, Kulturfortschritt und Frauenbewegung, Kunst, Lebensordnung, Lehren und Lernen, Leidenschaft, Leidseligkeit, Lerntrieb und Wissenstrieb, Liebe, Missgunst

**Band 6:** Mutlosigkeit, Närrisches Betragen, Neid, Neugierde, Offenheit, Ordnungsliebe, Persönlichkeit (des Lehrers), Pflicht, phlegmatisch, Poltern

**Band 7:** Quälen, Querköpfig, Rangordnung, Rätsel, Rechtsgefühl, Regierung der Kinder, Reinlichkeit der Kinder, Religiöse Gefühle, Säuglingsalter, Schamgefühl

**Band 8:** Schwermut, Selbstsucht, Sinnes- oder Vorstellungstypen, Sinnlichkeit, Sitte und Sittlichkeit, Soziologie und Pädagogik, Spiel, Sprachstörungen, Stehlsucht, Stolz

**Band 9:** Strafe, Talent, Trägheit, Treue (Erziehung zur), Unanständig, Unreinlich, Verbrechen Jugendlicher (Behandlung Jugendlicher Übertäter), Verstellung (krankhafte), Verwirrtheit, Verwahrlosung.

**Band 10:** Wahrheitsgefühl- und Wahrheitsliebe, Wahrnehmung, Weinen (krankhaftes), Wille, Willensbildung, Willensfreiheit, Zerstörungstrieb, Zorn, Zurechnungsfähigkeit, Zweifel sucht

Was innerhalb dieser Stichworte an Psychoanalysezepktion nachgewiesen werden konnte, ist Gegenstand des folgenden Subkapitels.

#### 1.4 Belegstellen für Rezeptionsprozesse

Die Auseinandersetzung mit der Editions-geschichte und dem Herausgeber- bzw. Autoren-hintergrund (siehe Kapitel 1.1) ließen die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für Psychoanalyse-rezeption im „Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik“ durchaus günstig erscheinen. Angesichts dessen mag das Ergebnis der Sichtung mitunter überraschen: Innerhalb des etwa 10.000 Seiten umfassenden Handbuchs konnte nämlich nur eine einzige Textpassage aufgefunden werden, in der ein expliziter Bezug zur Psychoanalyse hergestellt wurde. Zu finden ist diese Stelle in dem Artikel „unbewusstes Vorstellungsleben“, verfasst von O. Flügel, einem Pastor aus Wansleben.

Flügels Beitrag ist im Jahr 1909 im neunten Band des Handbuchs veröffentlicht worden. Über sieben Seiten hinweg beschäftigt er sich mit der Annahme unbewusster Vorstellung und ihrem Verhältnis zum bewussten Vorstellungsleben. Dabei geht er zunächst von dem erfahrungsnahen Befund der „Enge des Bewusstseins aus“, nämlich der „Tatsache, dass wir [die Menschen; Anm. M.W.] in jedem Augenblick nur sehr wenig Vorstellungen im Bewusstsein haben, verglichen mit der Menge an Vorstellungen, deren wir uns augenblicklich nicht bewusst sind“, aber grundsätzlich bewusst sein können (Flügel 1909, S. 383). Der Erläuterung dieses Zusammenhangs schickt Flügel zunächst die Bemerkung voraus, dass viele Autoren den Ausdruck „unbewusste Vorstellung“ ablehnen, weil sie in diesem einen Widerspruch eingeschrieben sehen. Der Begriff „unbewusste Vorstellungen“ komme nach Auffassung dieser Autoren einer Vorstellung gleich, die nicht vorstellt und auch nicht vorgestellt wird, beschreibe also einen Gedanken, der von niemandem gedacht wird. In Ermangelung von Logik sei die Annahme unbewusster Vorstellungen unsinnig und daher abzulehnen. Nach einigen Hinweisen zu verschiedenen medizinischen und philosophischen Autoren hält Flügel den Kritikern der Annahme unbewusster Vorstellungen allerdings entgegen, dass es von der nicht zu leugnenden „Anerkennung ... halb- und schwachbewusster Vorstellungen zu völlig unbewussten ... nur ein Schritt und zwar ein notwendiger“ sei (Flügel ebd., S. 385).

Zur Untermauerung dieser Position zeichnet Flügel in groben Zügen nach, wie sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem unbewussten Vorstellungsleben

entwickelt und zu welchen Ergebnissen sie geführt hat. Unter anderem erwähnt er etwa die von Wundt (kurzzeitig) vertretende Theorie der „unbewussten Schlüsse“ bzw. des „unbewussten Denkens“ und nimmt kritisch Stellung zu den Konzepten des Pantheismus (ebd., S. 385). Ohne eingehendere Argumentation oder Erläuterung vertritt Flügel darüber hinaus die Auffassung, dass „die ersten Anfänge alles Denkens unbewusst geschehen“ würden (ebd.) und unterscheidet zwischen zwei Kategorien von unbewussten Vorstellungen: Neben „unbewussten Vorstellungen, die schon bewusst gewesen waren und unter Umständen wieder bewusst werden können“, gebe es auch „unbewusste geistige Zustände, die für sich gar nicht bewusst werden können, sondern immer nur durch ihr Zusammenwirken als Resultat zum Bewusstsein kommen oder dasselbe bestimmen“ (Flügel 1909, S. 388). Zur begrifflichen Differenzierung schlägt Flügel daher eine neue Begrifflichkeit vor: Die Ersteren nennt er „verdunkelte Vorstellungen“, die Zweiteren „ursprünglich dunkle Vorstellungen“ (ebd.). Diese beiden Kategorien dunkler Vorstellungen seien „in ihrer Einwirkung auf das bewusste Seelenleben keineswegs zu unterschätzen“ (ebd., S. 389):

*„Als unbewusste entziehen sich natürlich diese Vorstellungen der Beobachtung, ihr Einfluss auf das bewusste Seelenleben ist aber so groß, dass ohne sie gar viele Geisteskrankheiten gar nicht zu erklären wären, wie Anlage, Ahnung, Instinkt, Trieb, Stimmung, Sympathie, Antipathie, sowie das ganze Heer der Geisteskrankheiten.“*

Vor diesem Hintergrund wirft Flügel (ebd.) der etablierten Psychologie in der Gestalt einer Analogie vor, dass sie sich wie die naive Weltgeschichtsschreibung verhalte. Diese würde, „ausschließlich nur von den hervorragenden Erscheinungen auf der Weltbühne, von Königen, Entstehungen oder Zertrümmerungen großer Reiche [handeln], während die kleinen, zuständlichen Verhältnisse der großen Massen unbeachtet und unbekannt“ blieben. Und dennoch „seien es die letzteren die vielfach den Ausschlag auch bei den großen geschichtlichen Begebenheiten“ geben würden. So pflege „auch die Psychologie zunächst nur die klaren Vorstellungen ins Auge zu fassen, sie [dürfe] jedoch, will sie die Bewegung unter diesen bestimmen, nicht die Masse der kleinen, dunklen aber einflussreichen unbewussten Vorstellungen übersehen, so wenig als ein Staatsmann die unter der Schwelle des öffentlichen Bewusstseins befindlichen, niedergedrückten Gedanken, Anschauungen, Wünsche, Strebungen der Masse aus der Rechnung lassen“ dürfe.

Flügels leidenschaftliches Plädoyer für die Anerkennung der Bedeutung unbewusster Vorstellungen und der Notwendigkeit deren Erforschung scheint bemerkenswert, zumal – abgesehen von einigen begrifflichen Differenzen – Inhalt und Stoßrichtung an die Position Freuds gemahnen, dieser aber an keiner Stelle von Flügels Fließtext explizit Erwähnung findet. Trotz seiner ausgreifenden Literaturübersicht erwähnt Flügel die Psychoanalyse im Text nicht. Allerdings findet sich am Ende seines Beitrags in klein gesetzten Lettern eine Empfehlung für weiterführende Literatur. Unter anderem ist an dieser Stelle auch auf eine Arbeit verwiesen, die Flügel folgendermaßen ausweist:

*Freud, Die Bedeutung des unbewussten Seelenlebens und eine Methode dessen Aufhellung. Allgemeine Zeitung 1907, Nr. 183*

Ist man auch nur einigermaßen mit dem Freudschen Werkverzeichnis vertraut, so muss sofort auffallen, dass eine Veröffentlichung mit diesem Titel bislang nicht bekannt und auch in den gängigen Bibliographien (vgl. Meyer-Palmedo, Fichtner 1999) nicht gelistet ist.

Im Zuge von Recherchen stellte sich heraus, dass die „Allgemeine Zeitung“ in der Tat bis 1925 in München verlegt wurde und zu den auflagenstärksten Publikationsorganen Deutschlands zählte. Neben der tagesaktuellen Presse enthielt sie so genannten „Beilagen“ die darauf abgestellt waren, das gebildete Bürgertum über wissenschaftliche Sachthemen unterschiedlichster Disziplinen auf hohem Niveau zu informieren. Auch fand sich in der von Flügel angegebenen Nummer 183 tatsächlich ein Beitrag mit dem Titel „Zur Bedeutung des unbewussten Seelenlebens und eine Methode dessen Aufhellung“. Allerdings war dieser mit „Hugo Friedmann“, nicht mit „Sigmund Freud“ unterzeichnet.

Dieser Artikel ist aber dennoch in hohem Maße bemerkenswert, da er auffallend sachkundig und wohlwollend zentrale Annahmen der frühen Psychoanalyse referiert und diese anhand der Analyse einer Alltagssequenz eindrucksvoll veranschaulicht. Das Geschick der Darstellung und der Grad der Informiertheit des Autors lassen mitunter voreilig mutmaßen, dass Freud diesen Beitrag selbst unter Pseudonym verfasst haben könnte. Flügels Fehlleistung würde unter diesem Gesichtspunkt vielleicht ein

Stück weit Erhellung finden, ändert aber nichts an der Tatsache, dass der erste explizite Psychoanalyseverweis im „Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik“ einen inhaltlichen Fehler aufweist. Dessen ungeachtet stellt der von Flügel empfohlene Beitrag ein bemerkenswertes Zeugnis früher Psychoanalysezepktion im Bereich des gebildeten Bürgertums in Deutschland dar (vgl. Decker 1975).<sup>1</sup>

Unmittelbar nach dem Hinweis auf die vermeintliche Freudpublikation findet sich in Flügels Artikel auch eine Publikation eines Herrn „Fadger“ aus dem Jahre 1907 erwähnt, die – laut Flügel – unter dem Titel „Die Bedeutung der psychoanalytischen Methode Freuds“ im „Zentralblatt für Nerven und Psychologie“ erschienen sein soll. Es liegt nahe, dass Flügel an dieser Stelle „unsauber“ zitierte, da weder ein Autor namens „Fadger“ noch ein Periodikum des angegebenen Titels nachweisbar ist. Allerdings hat Isidor Sadger – einer der ersten psychoanalytischen Weggefährten Freuds (vgl. May 2003) – 1907 im „Centralblatt für Nervenheilkunde und Psychiatrie“ einen Beitrag veröffentlicht, der die Überschrift „Die Bedeutung der psychoanalytischen Methode nach Freud“ trug. Offenbar hat sich Flügel auf diesen Artikel bezogen und seinen Lesern damit einen äußerst „psychoanalysefreundlichen“ Beitrag zur Lektüre empfohlen.

## 1.5 Weiterführende Auswertung der Belege

Angesichts der Tatsache, dass im „Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik“ nur eine einzige Belegstelle für Psychoanalysezepktion aufgefunden werden konnte, mag die weitere quantitative Auswertung bzw. deskriptiv-statistische Darstellung der Belegfunde etwas „bemüht“ bzw. redundant wirken. Obgleich die Ergebnisse der Teiluntersuchungen im vierten Teil der Arbeit zusammengeführt werden sollen, gilt es dennoch auch diesen Fund aufzubereiten bzw. einige weiterführende Aspekte festzuhalten. Ferner ist es durchaus eindrucksvoll und für spätere Vergleiche, die in der Arbeit vorgenommen werden, nicht unerheblich, sich – im Sinne eines Zahlenspiels

---

<sup>1</sup> Aus diesem Grund wurden Flügels Ausführungen zur Nachlese in den Anhang der vorliegenden Arbeit aufgenommen (siehe Anhang A).

– vor Augen zu führen, wie hoch der prozentuale Anteil der Belegstellen am Gesamttextvolumen des untersuchten Handbuchs ist.

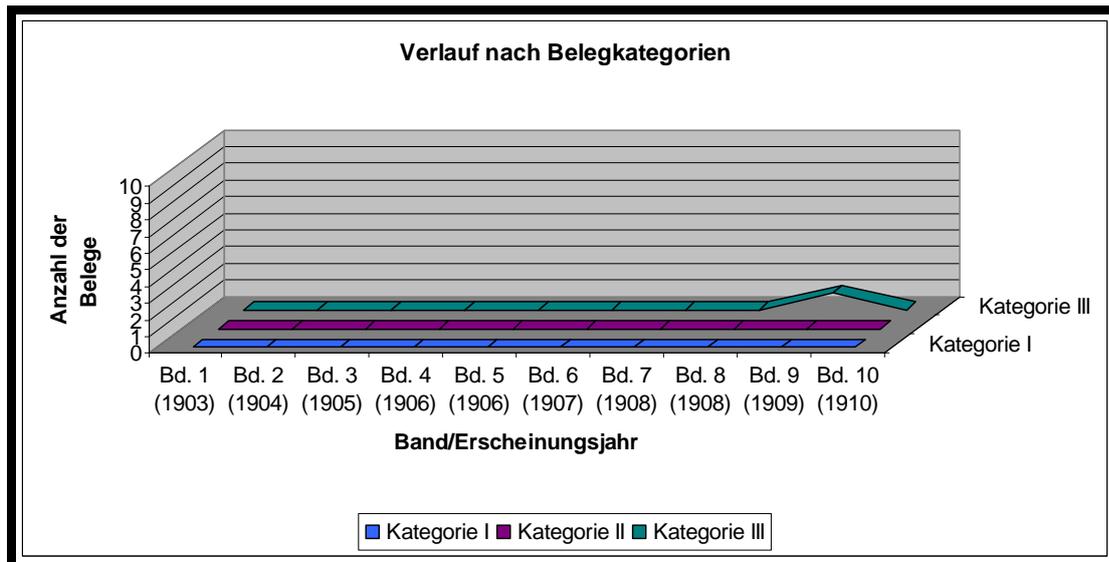
### ***Anteil am Textvolumen***

Die einzelnen Seiten des Handbuchs sind jeweils in zwei Spalten gegliedert. Bei einer approximativen Gesamtseitenanzahl von 10.000, umfasst das Handbuch somit etwa 20.000 Spalten. Pro Spalte sind durchschnittlich 54 Zeilen Text abgedruckt. Insofern enthält das Handbuch gesamt ca. 1.188.000 Zeilen. Flügel's Literaturverweise zu den oben erwähnten psychoanalysebezogenen Texten umfassen *6 Zeilen*. Insofern nehmen die identifizierten Belegstellen 0.000505 % des gesamten Textvolumens ein. Selbst dieser verschwindend kleine Anteil ist aber noch mal in ein anderes Licht gerückt, wenn man sich vergegenwärtigt, dass eine der Flügel'schen Literaturempfehlungen nachweislich unkorrekt und die andere „unsauber“ zitiert wurde.

### ***Nach Belegkategorien***

Zur Differenzierung und Gewichtung der einzelnen Belegstellen wurde im ersten Teil der Arbeit (siehe Kapitel 2.2.5) zwischen drei Kategorien von Belegstellen unterschieden: „Kategorie I“ werden solche Wörterbuchartikel zugeordnet, die ausschließlich der Psychoanalyse bzw. psychoanalytischen Theorien, Begriffen und Vertretern zugewidmet sind. „Kategorie II“ werden jene Artikel zugeschlagen, in denen psychoanalytische Theorien, Begriffe und Ansätze neben anderen Zugängen Erwähnung finden. „Kategorie III“ umfasst Beiträge, in denen Psychoanalyse zwar nicht im Fließtext erwähnt oder behandelt wird, in denen aber in den Literaturempfehlungen oder Quellenverweisen psychoanalytische Publikationen angeführt sind.

Dieser Unterscheidung folgend, kann der Fund im „Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik“ eindeutig der „Kategorie III“ zugeordnet werden. Das Verlaufsdiagramm zu Reins Handbuch fällt – unterteilt in die drei Belegkategorien – insofern wie folgt aus:



Verlauf nach Belegkategorien

### Nach Rezeptionshaltung

Über die drei Belegkategorien hinaus lohnt es auch, zwischen verschiedenen Rezeptionshaltungen zu unterscheiden, die in den aufgefundenen Belegstellen – explizit oder implizit – zum Ausdruck gebracht sind. Im Bewusstsein möglicher Zuordnungsschwierigkeiten, wurde dazu im Methodenteil (siehe Kapitel 2.2.5 des I. Teils) eine fünfteilige Skala vorgeschlagen, die sich durchaus als hilfreich in der Beurteilung der Rezeptionsbelege erweist:



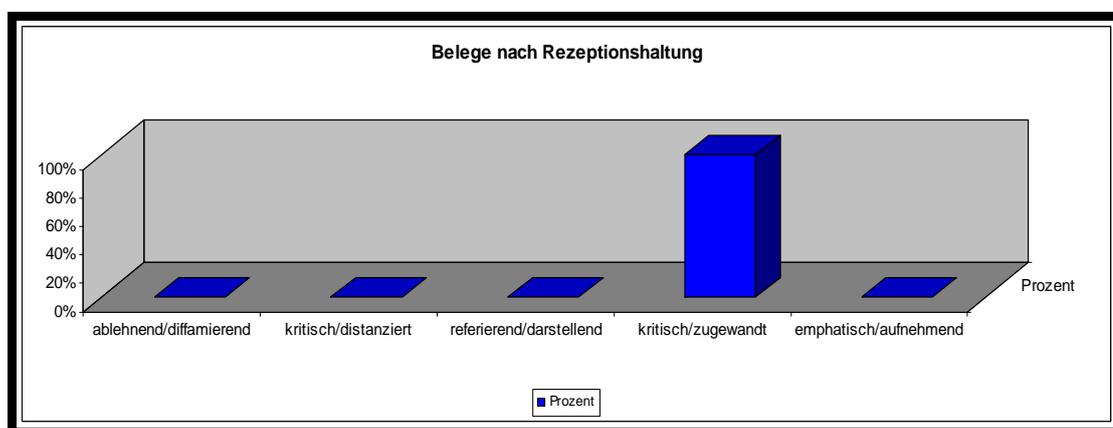
Skala „Rezeptionshaltung“

Versucht man den Rezeptionsbeleg in Flügels Artikel auf dieser Skala zu verorten, wird deutlich, dass diese nicht ganz trennscharf ist und die Zuordnung des Belegs daher eines argumentativ nachvollziehbaren Entscheides bedarf.

Flügel vertritt vehement die Auffassung, dass unbewusste Vorstellungen von hoher Relevanz sind, weil sie großen Einfluss auf das bewusste Vorstellungsleben nehmen. Er plädiert daher für eine Erforschung des Unbewussten und kommt damit psychoanalytischen Positionen nahe. Allerdings erwähnt er die Psychoanalyse im Fließtext seines Artikels nicht explizit, sondern bezieht sich ausschließlich auf nicht-

psychoanalytische Autoren. Seine Empfehlung von Veröffentlichungen, die nachgerade emphatisch die Bedeutung der Psychoanalyse herausstreichen, kann aber als ein grundsätzliches Sympathisieren mit psychoanalytischen Überlegungen verstanden werden. Wägt man den Umstand der Nichterwähnung im Fließtext gegen die wohlwollenden Literaturempfehlungen ab, so scheint es durchaus zulässig, diesen Rezeptionsbeleg auf der oben stehenden Skala im Bereich von „kritisch-zugewandt“ einzuordnen.

Da sich im „Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik“ keine weiteren Belegstellen auffinden ließen, entfallen somit 100% der Funde (n=1) auf die Rezeptionshaltungs-Kategorie „kritisch-zugewandt“.



Belege nach Rezeptionshaltung (n=1)

### ***Zum Ausweis der pädagogischen Relevanz***

Bezogen auf das Anliegen der vorliegenden Untersuchung ist es zum einen bedeutsam, ob und in welchem Umfang Autoren psychoanalytische Theorien und Begriffe rezipiert haben. Zum anderen ist aber auch zu klären, ob bzw. inwiefern sie den von ihnen rezipierten Inhalten pädagogische Relevanz zugeschrieben bzw. zuerkannt haben.

Um diesen Aspekt mitberücksichtigen zu können, wurden im Methodenkapitel (siehe Teil I der vorliegenden Arbeit) drei Kategorien des „Relevanzausweises“ definiert und argumentiert: Eine *erste Kategorie* umfasst Belege, in denen der Psychoanalyse pädagogische Relevanz aberkannt wurde respektive in denen vor der Anwendung von Psychoanalyse auf Erziehungsfragen gewarnt wurde. Einer *zweiten Kategorie*

werden Belege zugeordnet, in denen psychoanalytische Theorien, Begriffe, Konzepte und Veröffentlichungen bloß erwähnt oder erläutert wurden, ohne dass deren pädagogische Relevanz Behandlung gefunden hätte. Die *dritte Kategorie* ist für Belege vorgesehen, in denen der Psychoanalyse insgesamt respektive einzelnen psychoanalytischen Konzepten und Begriffen pädagogische Relevanz zugeschrieben und – zumindest ansatzweise – erläutert wurde, inwiefern psychoanalytisches Gedankengut dazu beizutragen vermag, pädagogisches Nachdenken zu erweitern bzw. zu differenzieren.

Im „Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik“ konnte nur ein Fund nachgewiesen werden. Konkret handelte es sich um eine wenige Zeilen umfassende Literaturempfehlung (siehe weiter oben), in der nicht explizit auf die Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse eingegangen wurde. Der identifizierte Rezeptionsbeleg der Rein’schen Enzyklopädie ist insofern der Kategorie „kein Relevanzausweis“ zuzuschlagen:

Kategorie	Anzahl der Belege
irrelevant/gefährlich	0
kein Relevanzausweis	1
pädagogisch relevant	0

Verteilung der Belege nach „Relevanz-Kategorien“ (n=1)

### Zusammenfassender Überblick

Die Ergebnisse der Auswertung des „Enzyklopädischen Handbuchs der Pädagogik“ lassen sich demnach abschließend wie folgt zusammenfassen:

<b>Auswertungsübersicht für das „Enzyklopädische Handbuch der Pädagogik“ – 2. Auflage</b>		
<b>Anzahl der Belege</b> [bzw. Stichworte, in denen Belege identifiziert werden konnten]	<b>1</b>	
<b>Anzahl der Belege pro Kategorie</b>	<b>Beleg-Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
	<b>Kat. I</b>	0
	<b>Kat. II</b>	0
	<b>Kat. III</b>	1
<b>Zeilenumfang der Belege insgesamt</b> Prozentanteil am Textvolumen	<b>6</b> ~ 0.000505 %	
<b>Zeilenumfang pro Kategorie</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Zeilen</b>
	<b>Kat. I</b>	0
	<b>Kat. II</b>	0
	<b>Kat. III</b>	6
<b>Belege nach Rezeptionshaltungen</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
	ablehnend/zurückweisend	0
	kritisch/distanziert	0
	referierend/darstellend	0
	kritisch/zugewandt	1
	emphatisch/aufnehmend	0
<b>Ausweis der pädagogischen Relevanz</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
	irrelevant/gefährlich	0
	kein Relevanzausweis	1
	pädagogisch relevant	0

#### 1.6 Zusammenfassung und Diskussion der Teilergebnisse

Das „Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik“ ist nicht nur umfangreich, sondern enthält auch eine Reihe von Stichworten, zu denen aus zwischen 1900 und 1910 bereits psychoanalytische Beiträge vorlagen. So deckten sich viele der Stichworte des Handbuchs thematisch mit Problembereichen, die auch zu den zentralen Interessen-, Arbeits- und Publikationsschwerpunkten der frühen Psychoanalyse zählten. Zu

denken ist an Einträge wie „Affekt“, „Assoziation und Reproduktion von Vorstellungen“, „Psychologie des Kindes“, „Geschlechtstrieb“, „Hysterie“ und viele mehr.

Der Umstand, dass die Psychoanalyse in nur einem Artikel Erwähnung gefunden hat, wirft insofern die Frage nach den Gründen dafür auf und könnte zunächst in zweifacher Weise interpretiert werden: *Einerseits* wäre es denkbar, dass psychoanalytische Überlegungen im Erscheinungszeitraum des Handbuchs (1903-1910) im Bereich der akademischen Pädagogik noch wenig Bekanntheit erlangt hatten. Andererseits – und das würde Freuds Einschätzung stützen (siehe Teil I) – wäre es aber auch *andererseits* denkbar, dass psychoanalytische Überlegungen zwar durchaus bekannt waren, aber nicht rezipiert wurden. Zu bedenken ist darüber hinaus auch, dass die Erstellung einer derart umfangreichen Enzyklopädie einiges an Vorbereitungs- bzw. Vorlaufzeit in Anspruch nimmt. Insofern liegt die Annahme nahe, dass einige Artikel des „Enzyklopädischen Handbuchs der Pädagogik“ bereits deutlich vor 1903 erstellt wurden. Wenn das zutrifft, dann bedeutet dies, dass einige Textteile der Rein'schen Enzyklopädie in einer Zeit entstanden sein könnten, in der noch kaum Veröffentlichungen zur Psychoanalyse vorlagen und Psychoanalysezereption insofern per se verunmöglicht war.

Die Sichtung des „Enzyklopädischen Handbuchs der Pädagogik“ lieferte keine eindeutigen Hinweise, um diese Frage entscheiden zu können. Allerdings lässt sich festhalten, dass Flügel in seinem Artikel „unbewusstes Vorstellungsleben“ Positionen vertritt, die zumindest als „psychoanalysenah“ oder „psychoanalysekompatibel“ bezeichnet werden können. Der wohlwollende Verweis auf die (vermeintliche Freud-)Publikation bzw. auf Sadgers Artikel deutet darauf hin, dass Flügel psychoanalytische Überlegungen kannte und mit diesen sympathisierte. Warum er aber von deren expliziter Erwähnung und Behandlung im Fließtext Abstand genommen hat, scheint zunächst verwunderlich.

Interessant muss in diesem Zusammenhang erscheinen, dass nahezu alle anderen psychologischen, psychiatrischen und psychopathologischen Artikel des Handbuchs von einem einzigen Mann verfasst wurden – nämlich von Theodor Ziehen, einem Professor an der Universität Berlin, der zugleich Ordinarius der Psychiatrischen Nervenklinik an der Charité war und mehrfach als vehementer Psychoanalysekritiker

aufgetreten ist. Bei Flügel (1909, S. 384) ist etwa nachzulesen, dass Theodor Ziehen das Konzept „unbewusster Vorstellungen verwirft“ und ausdrücklich ablehnt.

Ob die Nichtrezeption der Psychoanalyse in den Ziehen'schen Artikeln aber tatsächlich als Ausdruck seiner Ablehnung und Zurückweisung verstanden werden kann, ist unklar. So ist in Betracht zu ziehen, dass Ziehen einige seiner Artikel bereits für die erste Auflage des enzyklopädischen Handbuchs ausgearbeitet hat, welche zwischen 1895 und 1899 erschienen ist. Der Erstellungszeitpunkt mancher seiner Artikel fällt insofern in eine Zeit, in der noch keine bzw. nur wenige psychoanalytische Arbeiten zur Rezeption zur Verfügung standen. Dass sich auch in der zweiten Auflage in seinen Beiträgen noch keine Hinweise auf Psychoanalyse ausmachen lassen, deutet allerdings darauf hin, dass ihm diese nicht bedeutsam genug erschienen sein dürfte, um sie nachträglich in seine Beiträge für die 2. Auflage einzuarbeiten. Allerdings muss daran erinnert werden, dass die 2. Auflage der Enzyklopädie bereits beginnend mit 1903 veröffentlicht wurde und die Arbeiten am Manuskript der ersten Bände insofern vermutlich zwischen 1900 und 1903 durchgeführt und abgeschlossen wurden. Somit standen Ziehen und seinen Kollegen auch im Kontext der Erstellung der zweiten Auflage noch sehr wenige psychoanalytische Arbeiten zur Rezeption zur Verfügung.

Angesichts der Tatsache, dass Flügel, ein Pastor aus dem nördlichen Deutschland, bereits 1909 in hohem Maß über psychoanalytische Grundpositionen informiert gewesen sein dürfte und Friedmann zwei Jahre vorher seinen Artikel in der „Allgemeinen Zeitung“ mit dem Satz „Professor Freud ist vielen bekannt“ (1907, S. 65) eröffnet hatte, scheint aber die Annahme, dass die Psychoanalyse im Erscheinungszeitraum der Enzyklopädie unter akademischen Pädagogen noch weitgehend unbekannt gewesen sein könnte, wenig evident. Vielmehr legen die spärlichen Anhaltspunkte die Vermutung nahe, dass die Psychoanalyse zwar durchaus in ihren klinischen und persönlichkeits-theoretischen Grundzügen bekannt war, ihr „wissenschaftlicher Gehalt“ aber skeptisch-zuwartend bis abschlägig beurteilt wurde respektive sich im Bereich der akademischen Pädagogik noch kein Bewusstsein für die mögliche pädagogische Relevanz psychoanalytischer Theorien und Überlegungen etabliert hatte. Dies wäre zumindest nicht weiter verwunderlich, wenn man sich vor Augen führt, dass die frühe Psychoanalyse vor 1910 kaum explizit zu pädagogischen Fragen und Problemen Stellung genommen hat (siehe dazu Teil I der vorliegenden Arbeit).

Ob sich dieser Eindruck über die Auseinandersetzung mit einem weiteren Nachschlagewerk aus dem selben Zeitraum stützen lässt, wird das folgende Kapitel zeigen.

## 2. Psychoanalyse-rezeption im *Enzyklopädischen Handbuch der Erziehungskunde* – 1. Auflage

RAHMENANGABEN
<b>Erscheinungszeitraum:</b> 1906-1908
<b>Herausgeber:</b> Josef Loos
<b>Bände:</b> 2
<b>Seitenumfang:</b> ca. 1100 je Band
<b>Anzahl der Stichworte:</b> ca. 660
<b>Anzahl der beteiligten AutorInnen:</b> ca. 105

### 2.1 Editions-geschichtliches

Das zweibändige „Enzyklopädische Handbuch der Erziehungskunde“ ist zwischen 1906 und 1908 im Verlag „A. Pichlers Witwe & Sohn“ (Wien u. Leipzig) erschienen. In diesem Verlag war schon „G.A. Lindners Enzyklopädisches Handbuch der Erziehung“ veröffentlicht worden, das eines der wichtigsten pädagogischen Nachschlagewerke des späten 19. Jahrhunderts darstellte. Es erlebte vor der Jahrhundertwende vier Auflagen, konnte aber nach Lindners Tod im Jahre 1887 nicht mehr aktualisiert werden. Sein Nachschlagewerk zeichnete sich – laut Loos (1906, S. 3) vor allem durch ein hohes Maß an einheitlicher Darstellung aus, die konsequent an der Herbartischen Pädagogik orientiert war.

Der Verlag bemühte sich immer wieder um eine Modernisierung der Lindner'schen Enzyklopädie, konnte aber erst im Jahr 1900 mit Hermann Schiller einen entsprechend ausgewiesenen Pädagogen finden, der sich bereit erklärte, Lindners Handbuch zu aktualisieren und umzuarbeiten. Allerdings konnte dieser nur die Stichworte der Buchstaben von A bis F neu gestalten, da er bereits 1902 unerwartet verstarb.

Mit der Fortsetzung seiner Arbeit wurde Josef Loos betraut, der aber zu der Einschätzung kam, dass eine bloße Umarbeitung des Lindner'schen Handbuchs – wie Schiller es geplant hatte – angesichts der rasant fortgeschrittenen Disziplinentwicklung zu kurz greifen würde. Laut Loos (1906, S. 4) hätte sich das „pädagogische Stoffgebiet ... im letzten Vierteljahrhundert [nämlich derart] erweitert ..., sodass eine einzige Kraft ... unmöglich hinreichen [könne], alles allein zu überschauen und

zu umspannen“. Loos rückte insofern vom ursprünglichen Alleinautorenkonzep ab und lud etwas mehr als 100 „Gelehrte und Schulmänner“ ein, das Enzyklopädische Handbuch völlig neu mit ihm zu konzipieren. Schillers Vorarbeiten zu den Stichworten A bis F wurden dabei von Loos zu einem „erheblichen Teil“ in die Neubearbeitung mit einbezogen (Loos 1906, S. 4).

Die Notwendigkeit einer neu aufgebauten Enzyklopädie begründete Loos damit, dass Lindner sich in seiner Darstellung primär auf das Volksschulwesen beschränkt und das höhere Bildungswesen weitgehend unterbelichtet gelassen hätte (ebd.). Ferner würde Reins große 10-bändige Enzyklopädie die österreichische Situation zu wenig berücksichtigen. Überdies sei Bedarf für ein „handlicheres“ Nachschlagewerk. Insofern stellte Loos es seinen Autoren zur Aufgabe, „aus der Fülle des Vorhandenen nur das Wesentlichste herauszuheben“ (Loos 1906, S. 5). Des Weiteren sollten „die österreichischen Verhältnisse jedes Mal eingehender behandelt werden“, ohne dass der Blick auf das „Erziehungs- und Schulwesen des Deutschen Reiches“ verloren ginge (Loos 1906, S. 5). Jedoch räumt der Herausgeber (ebd.) ein, dass dies nicht vollends gelungen wäre, weil „hie und da ... wohl auch das umgekehrte Verhältnis eingetreten [sei], da die Herren Mitarbeiter aus Deutschland ... [dann] doch zunächst die betreffenden Verhältnisse des ihnen näher liegenden Schul- und Erziehungswesens behandelt“ hätten (ebd.).

Der hohe wissenschaftliche Anspruch, den Loos mit seiner Enzyklopädie verfolgte, kommt nicht zuletzt im Umstand zum Ausdruck, dass der Verlag nahezu alle Daten der statistischen Artikel durch amtliche Personen vor Ort nachprüfen hat lassen (ebd.). Mit 225 Abbildungen und neun Separatbeilagen war das „Enzyklopädische Handbuch der Erziehungskunde“ überdies reich illustriert und hochwertig produziert, was vermutlich auch zu dessen beachtlicher Verbreitung beigetragen haben dürfte.

Als Herausgeber zeichnete Josef Loos für das Gesamtprojekt verantwortlich. Im nächsten Subkapitel sollen daher einige knappe Anmerkungen zu seiner Biographie und seiner wissenschaftlichen Orientierung gegeben werden.

## 2.2 Herausgeber und AutorInnen

### *Zum Herausgeber (Josef Loos 1853-1921)*

Im Vergleich zu Wilhelm Rein, dem Herausgeber des „Enzyklopädischen Handbuchs der Pädagogik“, liegt zu Josef Loos' Leben und Werk ungleich weniger Literatur vor. Dessen ungeachtet erwarb er für die österreichische Pädagogik – insbesondere die Lehrerbildung und Mittelschulreform – beachtliche Verdienste. Der Darstellung im „Österreichischen Biographischen Lexikon“ folgend, lässt sich das Leben und Werk von Josef Loos überblickgemäß wie folgt zusammenfassen (Frenzel 1972, S. 310f.):

Loos wurde am 29.07.1853 in Niedergeorghenthal (heute Dolní Jiretín in Böhmen) als Sohn eines Schneidermeisters geboren. Nachdem er 1874 das Gymnasium in Brüx absolviert hatte, nahm er an der Deutschen Universität Prag das Studium der Philologie und Philosophie auf. Er wurde Schüler O. Willmanns und trat als erstes Mitglied und Assistent in dessen neu gegründetes pädagogisches Seminar ein. Loos absolvierte die Lehrbefähigung für Mittelschulen in den Hauptfächern Latein und Griechisch sowie für Deutsch als Nebenfach und promovierte zum Doktor der Philosophie. Beginnend mit 1878 arbeitete er als Mittelschullehrer an verschiedenen Schulen. Etwa war er zwischen 1883 und 1890 in Prag-Neustadt an einer Schule beschäftigt und wechselte von 1890 bis 1893 an das Akademische Gymnasium im ersten Wiener Gemeindebezirk. Im Jahr 1892 unternahm er im Auftrag des Unterrichtsministeriums eine Reise nach Deutschland, um das dortige System der Lehrerbildung zu studieren. Gespeist von den gewonnenen Eindrücken übernahm Loos 1893 das Direktorat des Staatsgymnasiums im 9. Wiener Bezirk und wurde Leiter des an dieser Schule angeschlossenen Gymnasiallehrerseminars. Bis 1898 widmete er sich an dieser Einrichtung Fragen der pädagogisch-praktischen Ausbildung von Mittelschullehrern sowie allgemeinen didaktischen Problemen der Lehrerbildung. 1898 wurde Loos schließlich zum Landesschulinspektor für Mittelschulen in Oberösterreich und Salzburg ernannt – ein Amt, das er 20 Jahre lang (bis 1918) ausgeführt hat. Für seine Verdienste um die Mittelschulreform, die Lehrplangestaltung und die Lehrerbildung wurde Loos 1916 zum Hofrat ernannt. 1921 starb er im oberösterreichischen Peuerbach.

Neben seinem Engagement für die Lehrerbildung verfolgt Loos auch die akademisch-pädagogischen Diskurse seiner Zeit aufmerksam und stand mit namhaften Fachvertretern seiner Zeit in Kontakt. Darüber hinaus publizierte er zahlreiche Schriften, die sich vorwiegend mit Reformproblemen der Lehrerbildung beschäftigten<sup>2</sup>. Auch die Herausgabe des „Enzyklopädischen Handbuchs der Erziehungskunde“ stand vorwiegend im Zusammenhang seines Bemühens um die Ausbildung von Gymnasial- bzw. Mittelschullehrern. So sollte sein Handbuch insbesondere für Lehramtskandidaten einen prägnanten, aber differenziert-systematischen Überblick über die Disziplin ermöglichen und so zur Qualitätssteigerung der Lehrerbildung beitragen.

### ***Zusammenfassung und Resümee***

Der knappe Abriss zu Josef Loos' Biographie und seinen Arbeitsschwerpunkten lässt mit Blick auf die Frage der Psychoanalyse-Rezeption im „Enzyklopädischen Handbuch der Erziehungskunde“ drei Aspekte augenscheinlich werden:

1. Loos war zwar promoviert aber institutionell nicht in der universitären Pädagogik verankert. Vielmehr widmete er sich vorwiegend Fragen der Ausbildung von Mittelschullehrern, welche zu seiner Zeit weitgehend außeruniversitär verortet war. Dennoch dürfte Loos in regem Austausch mit der „Universitätspädagogik“ – insbesondere den Vertretern der Universitäten Wien und Prag – gestanden haben. Die verhältnismäßig starke Einbindung von universitären Fachvertretern in die Erstellung des „Enzyklopädischen Handbuchs der Erziehungskunde“ (siehe unten) stützt diesen Eindruck und rechtfertigt seine Bearbeitung in der vorliegenden Untersuchung.
2. Loos lebte und arbeitete in den 1890er-Jahren in Wien, das zu dieser Zeit zur „Geburtsstätte“ der Psychoanalyse werden sollte. Aufgrund seiner Tätigkeit als Landesschulinspektor für Salzburg und Oberösterreich verließ Loos zwar Wien, war durch seinen oberösterreichischen Wohnsitz aber geographisch immer noch verhältnismäßig nahe an der Freudschen Wirkstätte lokalisiert. Da nach Tichy und Zwettler-Otte (1999) in damaligen

---

<sup>2</sup> Eine Aufstellung von Loos' Hauptwerken sowie Sekundärliteratur zu seinem Leben und Werk findet sich bei Frenzel (1972, S. 310).

Zeitungen und Zeitschriften häufig – wenn auch kontrovers – über Freud und die Psychoanalyse berichtet wurde, könnte Loos durchaus bereits in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts mit psychoanalytischen Überlegungen in Berührung gekommen sein.

3. Allerdings war Loos' Arbeitsschwerpunkt und thematischer Fokus verhältnismäßig eng gesetzt und im Wesentlichen auf (fach-)didaktische und schulpädagogische Aspekte beschränkt. Psychoanalytische Theorien und Konzepte könnten für Loos insofern nur beschränkt interessant luzid gewesen und als pädagogisch relevant eingeschätzt worden sein; zumal sich PsychoanalytikerInnen – wie etwa Anna Freud, Dorothy Burlingham, Peter Bloß und Erik Homburger – erst beginnend mit den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts explizit mit schulischen Fragen zu beschäftigen begonnen haben (vgl. Bittner u. Göppel 2001).

Inwiefern sich diese Überlegungen durch die Ergebnisse der Recherche bekräftigen lassen, wird sich zeigen. Zunächst sollen aber noch einige Anmerkungen zu den Autoren folgen, welche von Loos zur Mitarbeit am „Enzyklopädischen Wörterbuch der Erziehungskunde“ eingeladen wurden.

### ***Zu den AutorInnen***

Insgesamt waren etwa 105 Autoren und Autorinnen an der Erstellung des Handbuchs beteiligt, wobei – ähnlich wie schon im Falle von Reins Enzyklopädie – universitär und nicht-universitär verankerte Personen mit der Abfassung von Stichwortartikeln betraut wurden. Etwa 13% der Autoren sind von Josef Loos als „Universitätsprofessoren“ oder „Universitätsdozenten“ ausgewiesen, wobei aber der Anteil der von ihnen verfassten Textteile am Gesamtvolumen deutlich höher als 13% sein dürfte. Auch dies spricht dafür, das „Enzyklopädische Handbuch der Erziehungskunde“ als Publikation „wissenschaftlichen Anspruchs“ zu bezeichnen.

Unter den Mitautoren finden sich Personen, die aus retrospektiver Sicht durchaus Bedeutung für das Fach erlangt haben und auch heute noch ein hohes Maß an Bekanntheit beanspruchen können: Etwa steuerte Paul Natorp als Universitätsprofessor in Marburg für die Enzyklopädie einen Artikel über Pestalozzi bei und Wilhelm Rein (Universitätsprofessor in Jena) übernahm den Positionsartikel zur wissenschaftlichen

Pädagogik. Darüber hinaus engagierte Loos einige der damals wichtigsten Repräsentanten der österreichischen Universitätspädagogik. So verfassten unter anderem Alois Höfler (Universitätsprofessor in Prag, später Wien) und Otto Willmann (em. Universitätsprofessor in Prag, im Ruhestand ab 1903 aktiv in Salzburg) einzelne Artikel. Einige – für diese Untersuchung thematisch besonders interessante Beiträge – stammen aus der Feder Wilhelm Jerusalems, der zur Entstehungszeit des Handbuchs Universitätsdozent für Pädagogik an der Universität Wien war. Unter anderem hat er Artikel zu Stichworten wie Gefühl, Phantasie, Philosophie, Psychologie, Temperament und Naturell, Urteilen, Verstand und Vernunft verfasst.

Als weitere österreichische Mitautoren mit universitärer Anbindung sind darüber hinaus Anton Lampa (Univ.Prof. in Wien) und Eduard Martinak (Univ.Prof. in Graz) vom Herausgeber genannt worden. Darüber hinaus konnte Loos auch international einige universitär verankerte Autoren gewinnen: Unter den deutschen Mitautoren sind neben den bereits erwähnten (Rein und Natorp) insbesondere noch Gustav Uhlig (Universität Heidelberg) und Rudolf Lehmann (HU Berlin) zu erwähnen<sup>3</sup>. Unter den schweizerischen Autoren ist vor allem Otto Hunziker (Univ.Prof. in Zürich) anzuführen. Besondere Verbindungen dürfte Loos darüber hinaus zur deutschen Universität in Prag gepflegt haben, wo neben G.A. Lindner auch Alois Höfler zeitweilig eine Professur innehatte.

### ***Zusammenfassung und Resümee***

Inwiefern die Zusammensetzung des Autorenstabes des „Enzyklopädischen Handbuchs der Erziehungskunde“ begünstigend oder abträglich für die Aufnahme von bzw. die Auseinandersetzung mit Psychoanalyse gewesen ist, lässt sich kaum – im Sinne einer Hypothese – prognostizieren. Zumindest können aber nach der Sichtung des AutorInnenverzeichnisses zusammenfassend folgende Aspekte festgehalten werden:

---

<sup>3</sup> Lehmann wird von Loos im „Enzyklopädischen Handbuch der Erziehungskunde“ fälschlich als „Universitätsprofessor in Berlin“ ausgewiesen. Zwar konnte sich dieser im Jahr 1900 an der HU Berlin habilitieren, verblieb aber bis 1906 als Oberlehrer im Schuldienst und war nur als Privatdozent an der Humboldt-Universität zu Berlin beschäftigt. Erst einige Jahre nach dem Erscheinen des Handbuchs übernahm Lehmann einen Lehrstuhl sowie eine Professur. Allerdings waren weder Lehrstuhl noch Professur an der HU Berlin angesiedelt (vgl. Rombach 1974). Loos dürfte mit der Zuerkennung des Titels „Universitätsprofessor“ im „Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik“ insgesamt tendenziell „großzügig“ verfahren sein.

1. Viele der Mitautoren waren universitär gebildet und zum Teil auch lehrend und/oder forschend an Universitäten beschäftigt. Manche Autoren – z.B. Lindner – haben sich in Lehre und Forschung nicht nur für Pädagogik sondern auch für allgemein psychologische Problemstellungen interessiert und engagiert. Auch wenn die frühe Psychoanalyse noch nicht explizit zu pädagogischen Fragen Stellung genommen hat, könnte sie insofern durchaus im rezeptiven Fokus einzelner Handbuchautoren gelegen haben.
2. Im Vergleich zu Reins „Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik“ war der Anteil an österreichischen Mitautoren in Loos Publikation ungleich höher. Die räumlich-geographische Nähe dieser Personen zu Wien – der „Wiege der Psychoanalyse“ – könnte durchaus günstigen Einfluss auf das Rezeptionsverhalten genommen haben. Etwa konnten Tichy und Zwettler-Otte (1999) zeigen, dass zumindest größere Teile des Wiener Bürgertums relativ früh mit Psychoanalyse bekannt gewesen sein dürften und psychoanalytischen Überlegungen durchaus mit (skeptischem) Interesse begegneten. Vor diesem Hintergrund könnte man vorsichtig annehmen, dass die Einbindung österreichischer Autoren tendenziell „rezeptionsbegünstigend“ gewirkt haben könnte. Ob sich dieser Gedanke halten lässt, wird im Weiteren zu überprüfen sein.
3. Der Orientierung des Handbuchs entsprechend, wurden von Loos vorwiegend schulpädagogisch versierte bzw. schulreformerisch interessierte Autoren zur Mitarbeit eingeladen. Dieser Aspekt scheint tendenziell ungünstig für Psychoanalysezereption zu sein, weil sich Psychoanalytiker zum einen relativ spät schulpädagogischen Fragen zugewandt haben bzw. verhältnismäßig spät darum bemühten, die schulpädagogische Relevanz von Psychoanalyse publizistisch zu explizieren. Zum anderen konnte Fatke (2002) zeigen, dass die (schul-)reformerische und die psychoanalytisch-pädagogischen Strömungen dieser Zeit – trotz der vordergründigen Gemeinsamkeiten – in kritischer Distanz zueinander verblieben sind, da sie im Kern von „fundamental unterschiedlichen Konzepten vom Kind und seiner Entwicklung“ ausgegangen sind (ebd., S. 168). Letztlich sei darüber hinaus das „ideologiekritische Potential, die dogmendekonstruierende Kraft der psychoanalytischen Lehre“ der Reformpädagogik und damit auch der Schulreformbewegung diametral ent-

gegen gestanden (ebd.). Wenn Fatke Recht behält, sollte der starke Einbezug von schulpädagogisch bzw. schulreformerisch orientierten Autoren demnach tendenziell „rezeptionshemmende“ Folgen nach sich ziehen.

Ob respektive inwiefern sich diese Annahmen durch die Sichtung der Enzyklopädie bekräftigen lassen, werden die unten stehenden Teilkapitel ein Stück weit deutlich machen. Bevor die Ergebnisse der Sichtung vorgestellt werden können, gilt es aber wiederum im Detail auszuweisen und transparent zu machen, wie in der Suche nach den Belegstellen vorgegangen wurde.

### **2.3 Methodische Anmerkungen hinsichtlich Auswahl und Bearbeitung**

Da die Konzeption der Loos'schen Enzyklopädie weitgehend der Rein'schen entspricht, konnte auch das methodische Vorgehen ähnlich gestaltet werden. Allerdings legte der Aufbau der „Enzyklopädie für Erziehungskunde“ kleinere Anpassungen nahe:

Am Ende des letzten Bandes von Loos' Nachschlagewerk findet sich ein differenziertes Verzeichnis aller Stichworte und zahlreicher Querverweise zu unterschiedlichen Themen. Da dieses Verzeichnis ungemein reichhaltiger und differenzierter ist, als die Inhaltsverzeichnisse zu Beginn der Bände, schien es sinnvoll, die Auswahl der zu untersuchenden Textpassagen über dieses Verzeichnis zu treffen.

In einem ersten Schritt wurde daher das „Stichwort- und Querverweisverzeichnis“ auf Einträge und Verweise zu den Begriffen „Psychoanalyse“ und „Sigmund Freud“ durchgesehen. Da sich aber keine derartigen Einträge finden ließen, wurden die Liste der etwa 1110 Stichworte und 700 Verweise systematisch durchgesehen und – wie bereits im Falle der Rein'schen Enzyklopädie – in drei Gruppen unterteilt:

In einem ersten Schritt wurden wiederum all jene Begriffe und Verweise ausgeschieden, innerhalb derer eine Bezugnahme auf Psychoanalyse kaum ernsthaft angenommen werden kann. Auf diese Kategorie von Stichworten und Querverweisbegriffen entfiel ein Gutteil der Gesamtliste. Zur Illustration und im Sinne der Transparenz

seien einige dieser skartierten Begriffe aus dem „Enzyklopädischen Handbuch für Erziehungskunde“ angeführt:

Australien, Approbation der Lehrbücher und Lehrmittel, Besoldung der Lehrer und Lehrerinnen, Blumenpflege, Campe Johann Heinrich, Chorsprechen, Dienstwohnung, Eisenbahnfachschulen, Erste Hilfe bei Unglücksfällen, Forstschulen, Franckesche Stiftung, Gehaltsbezüge des Lehrpersonals höherer Schulen in Österreich und Deutschland, Geistige Getränke, Gesangsunterricht, Goethe als Pädagoge, Impfung, Japan, Kurzsichtigkeit, uvm.

Nach dem Ausscheiden dieser Kategorie von Begriffen wurden die verbleibenden Stichworte und Verweise in zwei Gruppen geteilt: Zunächst wurde eine erste Gruppe von Einträgen extrahiert, in deren Kontext eine Bezugnahme auf psychoanalytische Überlegungen durchaus nicht unwahrscheinlich schien, da sie ausdrücklich anthropologischen, allgemein- oder denkpsychologischen, psychopathologischen, psychotherapeutischen bzw. (sexual-)pädagogischen Problemen zugewidmet sind und damit Themenbereiche berühren oder gar überlappen, die auch für die frühe Psychoanalyse von zentralem Interesse gewesen waren. Dieser Kategorie wurden die nachstehenden Begriffe des Handbuchs zugeordnet, wobei den fett gedruckten Artikeln im „Enzyklopädischen Handbuch der Erziehungskunde“ jeweils ein eigenes Hauptreferat gewidmet ist. Darüber hinaus finden sich im Verzeichnis – wie bereits erwähnt – auch zentrale Begriffe ausgewiesen, denen zwar aus Platzgründen kein eigener Hauptartikel zugeordnet werden konnte, die aber an einer oder mehreren Stellen von anderen Hauptreferaten Behandlung und Erläuterung finden. Diese Begriffe sind nachstehend nicht fett gesetzt und wurden ebenfalls in der Sichtung des Handbuchs mit aufgenommen.

Auf der Suche nach Belegen für Psychoanalysezitation wurden daher in einem ersten Schritt folgende Hauptreferate und Querverweise einer näheren Untersuchung unterzogen:

***Affekt** // **Assoziation und Reproduktion von Vorstellungen** // **Bewusstsein und Selbstbewusstsein** // **Charakter und Charakterbildung** // **Denken** // **Denkgesetze** // **Disposition** (psychologische) // **Eigenliebe, Selbstliebe** // **Erinnerungsaphasie** // **Erinnerungsbilder** // **Erinnerungsurteile** // **Exhibitionismus** // **Fetischismus** // **Gedächtnistheorie** // **Gefühl**, **Gefühlsbildung und Gemüt** // **Gefühlsethik** // **Geistesschwäche** // **Geschlechtliche Verirrungen** // **Geschlechtsreife** // **Habsucht** // **Halluzinationen** // **Hypnose** // **Hysterie** // **Ichbildung, Ichvorstellung** // **Kinderpsychologie** //*

*Kopfzensur // Krankhafte Zustände des Seelenlebens // Manie // Masochismus // **Neid** // Pädagogische Psychologie // **Psychologie** // Psychologie und Naturwissenschaften // Psychologie und Pädagogik // Psychologische Begriffe // Psychopathien, Psychopatisch, Psychopathische Minderwertigkeiten, Psychose // Seele // **Seelenkrankheiten** // Seelenvermögen // Selbsterhaltung // Sexuelle Aufklärung // Sexuelle Neurasthenie // Somnambulismus // **Suggestion** // **Trieb** // **Vorstellen** // Vorstellungspsychologie*

Darüber hinaus finden sich im „Enzyklopädischen Handbuch der Erziehungskunde“ auch eine Reihe von Begriffen, innerhalb derer eine Bezugnahme auf Psychoanalyse zwar minder wahrscheinlich schien, aber auch nicht vollends ausgeschlossen werden konnte. Um auch dieser Gruppe von Einträgen Rechnung zu tragen, wurde wiederum – wie bereits im Fall von Reins Enzyklopädie – eine Zufallsstichprobe gezogen und ausgewertet. Konkret wurden folgende Artikel und Querverweise näher auf Psychoanalysezereption hin untersucht:

***Abhärtung** // **Abrichtung, Dressur** // Ahnennkult // Allgemeinvorstellungen // **Alterstufen (u. Alterstypen)** // **Analyse und Synthese** // Angeborene Dispositionen // Anormale Kinder // Anstalts-erziehung // Apperzeption // **Autorität** // **Begabung** // **Begehren (Begierde)** // **Belohnungen und Strafen** // **Beobachtung** // **Berufswahl** // **Besserungsanstalten** // Bewegungstrieb des Kindes // **Bosheit** // **Ehre, Ehrgefühl und Ehrgeiz** // **Eigensinn** // **Einzel und Massenerziehung** // **Entwicklungsfragen** // Erlebnis (psychologisches) // Erotematische Methode // **Erziehung, ihre Macht und ihre Grenzen** // **Erziehungsmethoden** // **Experiment in der Pädagogik** // Flegeljahre // Gewährung und Versagung // **Gewissenhaftigkeit** // **Gewöhnung und Übung** // Intellektualistische Psychologie // **Interesse** // **Ironie** // Kretinismus // **Mutter** // **Neigung** // **Nervensystem** // **Pädagogik** // **Phantasie** // Pubertät, Pubertätsperiode // Pubertätsirresein // **Sammeltrieb** // **Sozialpädagogik** // **Spiel und Spielbewegung** // **Sprachstörungen** // **Temperament und Naturell** // **Unlust** // **Unmoralisch, unsittlich** // **Urteilen, Verstand, Vernunft** // **Vernunft** // **Zucht (pädagogische)** // **Zwang***

Das folgende Unterkapitel soll nun darstellen, ob bzw. inwiefern sich innerhalb dieser Stichworte und Querverweise Belegstellen für Psychoanalysezereption identifizieren ließen.

## **2.4 Belegstellen für Rezeptionsprozesse**

Der Überschrift des Subkapitels entsprechend, sollten an dieser Stelle nun jene Textpassagen des „Enzyklopädischen Handbuchs der Erziehungskunde“ wiedergegeben

und kommentiert werden, innerhalb derer explizite Bezugnahmen auf Psychoanalyse ausgemacht werden konnten. Allerdings kann die Ankündigung der Überschrift nicht eingelöst werden, da – trotz sorgfältiger Sichtung – in keinem der oben gelisteten Referate Belege für Psychoanalysezitation nachgewiesen werden konnten. Weder wurde innerhalb dieser Stichworte auf die Psychoanalyse insgesamt bzw. auf einzelne ihrer Begriffe oder Konzepte Bezug genommen, noch wurden Sigmund Freud oder andere Analytiker namentlich erwähnt.

## **2.5 Weiterführende Auswertung der Belege**

Aufgrund des Fehlens von Rezeptionsbelegen erübrigt sich auch weitgehend deren weiterführende Auswertung und Darstellung. Der Vollständigkeit halber seien aber für die spätere Zusammenführung der Teiluntersuchungsergebnisse im IV. Teil der Arbeit einige Aspekte festgehalten:

### ***Anteil am Textvolumen***

Der Anteil der jeweils identifizierten Belegstellen am Gesamttextvolumen der untersuchten Nachschlagewerke wird für die vorliegende Untersuchung über den Zeilenumfang der Belegstellen berechnet. Da in Loos' Enzyklopädie keinerlei Belege auffindig gemacht werden konnten, beläuft sich die Zeilenanzahl auf 0 und daher auch der Anteil der psychoanalytisch relevanten Textpassagen am Gesamttextvolumen auf 0.00 %.

### ***Nach Belegkategorien***

Zu keiner der Kategorien (siehe Kapitel 2.2.5 des I. Teils) konnten Belege identifiziert werden.

### ***Nach Rezeptionshaltung***

Aufgrund der fehlenden Belege kann auch die Rezeptionshaltung im „Enzyklopädischen Handbuch der Erziehungskunde“ nicht weiter ausgewertet werden.

***Zum Ausweis der pädagogischen Relevanz***

Selbiges gilt auch für die Frage, in welcher Weise der Aspekt der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse in Loos' Nachschlagewerk behandelt wurde, da zu keiner der „Relevanzkategorien“ passende Belegstellen aufgefunden werden konnten.

<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
irrelevant/gefährlich	0
kein Relevanzausweis	0
pädagogisch relevant	0

*Verteilung der Belege nach „Relevanz-Kategorien“ (n=0)*

### Zusammenfassender Überblick

Die Auswertungsübersicht zur ersten Auflage der Loos'schen Enzyklopädie zeigt demnach folgendes Bild:

<b>Auswertungsübersicht für das „Enzyklopädische Handbuch der Erziehungskunde“ – 1. Auflage</b>		
<b>Anzahl der Belege</b> [bzw. Stichworte, in denen Belege identifiziert werden konnten]	<b>0</b>	
<b>Anzahl der Belege pro Kategorie</b>	<b>Beleg-Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
	<b>Kat. I</b>	0
	<b>Kat. II</b>	0
	<b>Kat. III</b>	0
<b>Zeilenumfang der Belege insgesamt</b> Prozentanteil am Textvolumen	<b>0</b> 0.00 %	
<b>Zeilenumfang pro Kategorie</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Zeilen</b>
	<b>Kat. I</b>	0
	<b>Kat. II</b>	0
	<b>Kat. III</b>	0
<b>Belege nach Rezeptionshaltungen</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
	ablehnend/zurückweisend	0
	kritisch/distanziert	0
	referierend/darstellend	0
	kritisch/zugewandt	0
	emphatisch/aufnehmend	0
<b>Ausweis der pädagogischen Relevanz</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
	irrelevant/gefährlich	0
	kein Relevanzausweis	0
	pädagogisch relevant	0

### 2.6 Zusammenfassung und Diskussion der Teilergebnisse

Die Auseinandersetzung mit der Biographie des Herausgebers bzw. dem fachlichen Hintergrund seiner Mitautoren machte im Subkapitel 2.2 unter anderem auf zweierlei aufmerksam: *Zum einen* waren viele Autoren des „Enzyklopädischen Handbuchs der Erziehungskunde“ schwerpunktmäßig schulpädagogisch orientiert. So macht Loos bereits im Untertitel seiner Enzyklopädie darauf aufmerksam, dass er das Nachschla-

gewerk „unter Mitwirkung von Gelehrten und Schulmännern“ zusammengestellt hat. Dieser Aspekt schien im Vorfeld nicht besonders günstig für Psychoanalyse-Rezeption zu sein, da sich die frühe Psychoanalyse erst verhältnismäßig spät explizit mit schulischen Fragen beschäftigt hat und es – aufgrund gravierender ideologischer Differenzen – insgesamt wenig Austausch zwischen den Vertretern der schulischen Reformbestrebungen und der Psychoanalytischen Pädagogik dieser Zeit gegeben haben dürfte (Fatke 2002).

*Zum anderen* machte die Sichtung der Autorenregister aber auch darauf aufmerksam, dass Loos auffallend viele Österreicher bzw. in Österreich lebende und arbeitende Autoren in die Erstellung des Nachschlagewerks eingebunden hatte, da es in besonderer Weise die Situation der österreichischen Pädagogik berücksichtigen sollte. Dieser Aspekt schien wiederum tendenziell günstig für eine etwaige Psychoanalyse-Rezeption, weil die Vermutung nahe lag, dass die geographische Nähe der Autoren zu Wien – der Wirkstätte Freuds – die Wahrscheinlichkeit erhöhen könnte, dass sie bereits bald nach der Jahrhundertwende mit psychoanalytischen Theorien bekannt und vertraut gewesen waren.

Diese hypothetische Annahme scheint sich durch die Sichtung des Loos'schen Nachschlagewerks jedoch nicht bekräftigen zu lassen, da trotz der Einbindung zahlreicher österreichischer Autoren kein einziger Beleg für Psychoanalyse-Rezeption aufgefunden werden konnte. Hingegen konnte im Rahmen der Auswertung der Rein'schen Enzyklopädie gezeigt werden, dass ein Pastor aus dem Norden Deutschlands im selben Zeitraum bereits mehrere psychoanalytische Arbeiten gekannt und erwähnt hat. Insofern dürfte die regionale Nähe zu Wien allein noch kein Faktor gewesen sein, der sich eindeutig rezeptionsbegünstigend ausgewirkt hätte.

Ob das Gros der Autoren des „Enzyklopädischen Handbuchs der Erziehungskunde“ die Psychoanalyse zur Zeit der Erstellung des Nachschlagewerks (vermutlich 1904-1906) tatsächlich nicht kannten oder – aus welchen Gründen auch immer – auf ihre Erwähnung verzichteten, lässt sich, ausgehend von der Sichtung des Nachschlagewerks, nicht klären.

Möglicherweise ergeben sich zu dieser Frage neue Hinweise, wenn man die wenige Jahre später (1911-1913) erschienene 2. Auflage der Loos'schen Enzyklopädie einer Sichtung unterzieht.

### 3. Psychoanalyse-rezeption im *Enzyklopädischen Handbuch der Erziehungskunde* – 2. Auflage

RAHMENANGABEN
<b>Erscheinungszeitraum:</b> 1911-1913
<b>Herausgeber:</b> Josef Loos
<b>Bände:</b> 2
<b>Seitenumfang:</b> ca. 1100 je Band
<b>Anzahl der Stichworte:</b> ca. 660
<b>Anzahl der beteiligten AutorInnen:</b> ca. 105

#### 3.1 Editions-geschichtliches

Da die erste Auflage des „Enzyklopädischen Handbuchs der Erziehungskunde“ offenbar guten Anklang und Absatz fand, konnte es fünf Jahre nach dem Ersterscheinen nochmals in zweiter Auflage veröffentlicht werden. 1911 erschien der erste Band der zweiten Auflage, 1913 folgte der zweite Band.

Im Zuge der Erstellung der ersten Auflage waren dem Herausgeber und den Autoren einige Fehler unterlaufen. Etwa wurden einzelne Artikel vergessen oder alphabetisch falsch gereiht bzw. auch Namen und Daten fehlerhaft angegeben.

Bei der Zusammenstellung des Samples der vorliegenden Untersuchung wurde deshalb davon ausgegangen, dass der Textkorpus der Erstaufgabe für die Wiederveröffentlichung überarbeitet, korrigiert und – angesichts der damals rasch voranschreitenden Theorie- und Disziplinentwicklung – inhaltlich ergänzt wurde. Obgleich in der Erstaufgabe keine einzige Belegstelle für Psychoanalyse-rezeption nachgewiesen werden konnte (siehe Kapitel 2), schien es denkbar, dass sich dies im Fall der zweiten Auflage anders gestalten könnte.

Allerdings erwies sich dieser Gedanke bereits bei der ersten kursorischen Durchsicht als unzutreffend, da sich die zweite Auflage – wider Erwarten – als völlig unveränderter Nachdruck der Erstaufgabe herausstellte.

### **3.2 Herausgeber und AutorInnen**

Informationen zum Herausgeber und zu den Autorinnen der beiden Auflagen des „Enzyklopädischen Handbuchs der Erziehungskunde“ finden sich im Unterkapitel 2.2 dieses Teils der vorliegenden Arbeit.

### **3.3 Methodische Anmerkungen hinsichtlich Auswahl und Bearbeitung**

Um sicher zu gehen, dass es sich bei der 2. Auflage tatsächlich um eine unveränderte Wiederveröffentlichung des Manuskripts der Erstauflage handelt, wurden zahlreiche Textpassagen gegenübergestellt und vergleichend gelesen. Dabei wurden insbesondere jene Textteile kontrolliert, die im Rahmen der Bearbeitung der Erstauflage bereits auf Belege für Psychoanalysezepktion hin durchgesehen und ausgewertet wurden (siehe 2.3 dieses Teils).

### **3.4 Belegstellen für Rezeptionsprozesse**

Da es sich bei der zweiten Auflage des „Enzyklopädischen Handbuchs der Erziehungskunde“ um einen unveränderten Neudruck der Erstauflage handelt, deckt sich natürlich auch das Ergebnis der Auswertung mit jenem der Erstausgabe: So sind auch in der zweiten Auflage des „Enzyklopädischen Handbuchs für Erziehungskunde“ *keinerlei Belegstellen* für Psychoanalysezepktion nachzuweisen.

### **3.5 Weiterführende Auswertung der Belege**

Eine weiterführende Auswertung und Darstellung ist in Ermangelung von Belegstellen natürlich nicht möglich. Für die spätere Zusammenführung der Teiluntersuchungsergebnisse sollen aber wiederum einige Aspekte festgehalten werden:

### ***Anteil am Textvolumen***

Der Anteil, der auf Psychoanalyse bezogenen Textstellen nimmt im Fall der zweiten Auflage des „Enzyklopädischen Handbuchs der Erziehungskunde“ 0,00 % am gesamten Textvolumen ein.

### ***Nach Belegkategorien***

Da keine Belegstellen nachgewiesen werden konnten, ist eine Zuordnung zu den drei im ersten Teil der Arbeit beschriebenen Belegkategorien unmöglich.

### ***Nach Rezeptionshaltung***

Ebenso erübrigt sich natürlich die Beurteilung der in den Belegstellen zum Ausdruck gebrachten Rezeptionshaltung der Autoren.

### ***Zum Ausweis der pädagogischen Relevanz***

Dies gilt auch für die Einschätzung der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse – zu keiner der Kategorien konnten Belege identifiziert werden.

<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
irrelevant/gefährlich	0
kein Relevanzausweis	0
pädagogisch relevant	0

*Verteilung der Belege nach „Relevanz-Kategorien“ (n=0)*

### Zusammenfassender Überblick

Für die zweite Auflage des „Enzyklopädischen Handbuchs der Erziehungskunde“ lässt sich daher zusammenfassend folgender Überblick geben:

<b>Auswertungsübersicht für das „Enzyklopädische Handbuch der Erziehungskunde“ – 2. Auflage</b>		
<b>Anzahl der Belege</b> [bzw. Stichworte, in denen Belege identifiziert werden konnten]	<b>0</b>	
<b>Anzahl der Belege pro Kategorie</b>	<b>Beleg-Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
	<b>Kat. I</b>	0
	<b>Kat. II</b>	0
	<b>Kat. III</b>	0
<b>Zeilenumfang der Belege insgesamt</b> Prozentanteil am Textvolumen	<b>0</b> 0.0%	
<b>Zeilenumfang pro Kategorie</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Zeilen</b>
	<b>Kat. I</b>	0
	<b>Kat. II</b>	0
	<b>Kat. III</b>	0
<b>Belege nach Rezeptionshaltungen</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
	ablehnend/zurückweisend	0
	kritisch/distanziert	0
	referierend/darstellend	0
	kritisch/zugewandt	0
	emphatisch/aufnehmend	0
<b>Ausweis der pädagogischen Relevanz</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
	irrelevant/gefährlich	0
	kein Relevanzausweis	0
	pädagogisch relevant	0

### 3.6 Zusammenfassung und Diskussion der Teilergebnisse

In der Diskussion der Ergebnisse zur ersten Auflage (siehe Subkapitel 2.6) wurde unter anderem herausgestrichen, dass der Herausgeber und sein Team schwerpunktmäßig schulpädagogisch orientiert waren, was tendenziell als ungünstig für Psychoanalysezepktion eingeschätzt wurde. Der Umstand, dass Loos und verhältnismäßig viele seiner MitautorInnen aus Österreich (Wien) stammten, ließ es hingegen wahr-

scheinlich erscheinen, dass sie im Vorfeld der Erstellung des Nachschlagewerks bereits mit psychoanalytischen Überlegungen in Berührung gekommen waren. Allerdings lieferte die Auswertung der ersten Auflage des „Enzyklopädischen Handbuchs der Erziehungskunde“ keine Anhaltspunkte, die eine solche Annahme stützen würden. Bloß auf der Basis der Sichtung der ersten Auflage scheint es nämlich ebenso denkbar, dass die Psychoanalyse vor bzw. um 1910 (auch unter österreichischen Pädagogen) noch weitestgehend unbekannt gewesen sein könnte.

Aus der Sichtung der ersten Auflage des „Enzyklopädischen Handbuchs der Erziehungskunde“ ergaben sich daher keine unmittelbaren Hinweise darauf, wie die Nichtrezeption der Psychoanalyse zustande gekommen war. Sie könnte entweder darauf zurückzuführen sein, dass Autoren die Psychoanalyse zwar kannten, aber – aus welchen Gründen auch immer – auf ihre Erwähnung und Einbeziehung verzichteten. Die Nichtrezeption könnte aber auch als Folge davon verstanden werden, dass der Gutteil der Autoren noch nicht mit psychoanalytischen Überlegungen bzw. mit den Kontroversen um Psychoanalyse in Berührung gekommen war und psychoanalytische Positionen und Theorien daher nicht einbeziehen konnte. Selbstverständlich könnte natürlich auch eine Kombination aus beiden Faktoren für die Nichtbeachtung der Psychoanalyse in der ersten Auflage des „Enzyklopädischen Handbuchs“ verantwortlich gewesen sein.

Dass die Nichtrezeption von Psychoanalyse auch in der zweiten Auflage Fortsetzung gefunden hat, könnte überdies auch finanziellen Überlegungen des Verlags geschuldet sein, da ein unveränderter Nachdruck der Erstaufgabe ungleich weniger aufwendig und damit kostengünstiger gewesen sein dürfte als eine Überarbeitung der Erstaufgabe. Selbst kleiner Ergänzungen des Textcorpus hätten Einfluss auf die Paginierung genommen und damit eine Neusetzung des Gesamtmanuskripts erforderlich gemacht – in Zeiten des prädigitalen Verlagswesens ein nicht zu unterschätzender Zeit- und Kostenaufwand.

Angesichts des Umstandes, dass der Psychoanalyse in einem nur wenige Jahre später erschienen pädagogischen Nachschlagewerk bereits ein eigenes Hauptreferat zugewidmet wurde, scheint diese – im Detail nicht belegbare – Überlegung aber durchaus

plausibel zu sein. Wie die nächsten Kapitel zeigen werden, dürfte die zweite Auflage des „Enzyklopädischen Handbuchs der Erziehungskunde“ das letzte pädagogische Nachschlagewerk des Untersuchungszeitraums gewesen sein, in dem die Psychoanalyse nicht einbezogen wurde. In allen später erschienenen einschlägigen Lexika, Wörterbücher und Enzyklopädien wurden psychoanalytische Überlegungen thematisiert und abgehandelt.

#### 4. Psychoanalyserzeption im *Lexikon der Pädagogik – 1. Auflage*

RAHMENANGABEN
<b>Erscheinungszeitraum:</b> 1913-1917
<b>Herausgeber:</b> Ernst Max Roloff
<b>Bände:</b> 5
<b>Seitenumfang:</b> ca. 700 je Band
<b>Anzahl der Stichworte:</b> ca. 1.100
<b>Anzahl der beteiligten AutorInnen:</b> ca. 200

##### 4.1 Editions geschichtliches

Roloff (1913, S. V) eröffnet die Vorrede zum ersten Band des „Lexikon der Pädagogik“ mit einem programmatischen Gedanken:

*„Von der Pädagogik erwarte man zuerst praktische Weisungen, und solche sind durch eine bestimmte Zeit bedingt; aber sie steht nicht ausschließlich im Dienste der Gegenwart, sondern soll als theoretische Pädagogik über das Wesen der Erziehung Aufschluss geben und die aus diesem erfließenden, für alle Zeiten geltenden Aufgaben nachweisen, die eben so sehr die Grundlage für die Beurteilung der historischen wie die höchsten Normen für die praktische Pädagogik bilden.“*

Nur über die Verbindung dieser Elemente und Aufgaben – so Roloff (ebd.) weiter – könne man die Pädagogik an die notwendige „wissenschaftliche Gestaltung“ heranzuführen, um sie letztlich den „älter[e]n ihr verwandten Forschungszweigen – den Wissenschaften vom Recht, von der Gesellschaft, der Kunst, der Sprache usw. – ebenbürtig an die Seite“ stellen zu können. Dieses Vorhaben habe aber nur dann Aussicht auf Erfolg, wenn es „auf dem festen Boden einer positiven Weltanschauung“ fuße (ebd.). Diesen „festen Boden“ glaubt Roloff im katholischen Glauben gefunden zu haben:

*„Kein besseres Fundament [für die Pädagogik] aber gibt es als das von Christus gelegte, der ja selber durch Leben und Lehre für ewige Zeiten das höchste Vorbild jedes Erziehers geworden ist.“*

Von diesem Standpunkt aus begründet Roloff die Notwendigkeit der Herausgabe des „Lexikons der Pädagogik“, da katholisch orientierte Pädagogen seit „Jahrzehnten ...

nach einem Lexikon der Pädagogik Ausschau gehalten [hätten], das [in katholischen Orientierungen gründet] ... und gleichzeitig hinsichtlich seines Umfangs die Mitte hielte zwischen den bestehenden zehnbändigen und den ein- und zweibändigen Enzyklopädien.“

Roloff bezieht sich in dieser Stelle offensichtlich auf Reins zehnbändige „Enzyklopädie der Pädagogik“ und Loos' zweibändige „Enzyklopädie der Erziehungskunde“, die ihm offenbar beide zu „wenig katholisch“ bzw. zu „unhandlich“ oder zu „undifferenziert“ erschienen sind.

Roloff konnte anscheinend die Verantwortlichen des Herder Verlags von dieser Einschätzung überzeugen. Jedenfalls erwarb Herder die Verlagsrechte der „Real-Enzyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Prinzipien“, ein Werk das in vier Bänden von Rolfus und Pfister zwischen 1863 und 1866 herausgegeben worden ist und 1872 bis 1874 in zweiter Auflage nochmals vorgelegt wurde. Ursprünglich war mit dem Herder Verlag angedacht, dass Roloff diese Enzyklopädie überarbeitet und aktualisiert. Dies stellte sich aber schnell als wenig sinnvoll heraus, da die Realenzyklopädie – laut Roloff (1913, S. V.) – „zu wenig umfassend genug angelegt [gewesen sei] und ... sich bei eindringender Prüfung durchwegs so veraltet [gezeigt hätte], dass an eine Erneuerung nicht zu denken“ gewesen sei. Daher entschied der Herder Verlag schließlich, dass Roloff ein grundlegend neu aufgebautes Lexikon konzipieren solle.

Ernst Maximilian Roloff nahm daraufhin sofort die Arbeit auf und arbeitet in „vierzehnmonatigem, emsigen Bemühen“ die „gesamte Nomenklatur mit allen Verweisungen“ des geplanten Lexikons eigenständig aus und ließ diese im Anschluss „von fünf herausragenden Pädagogen gutheißen“ und überprüfen (Roloff 1913, S. VI).<sup>4</sup> Aufgenommen hat Roloff seine Arbeiten an der Publikation vermutlich im Jahr 1909, da Roloff (ebd.) darauf hinweist, dass er nach der Erstellung der Nomenklatur aufgrund anderer wissenschaftlicher Verpflichtungen zwei Jahre lang keinerlei Arbeiten für das Lexikon übernehmen konnte. Allerdings dürfte die Arbeit an dem Lexikon dann relativ rasch und ohne weiteren Aufschub vonstatten gegangen sein. Zu-

---

<sup>4</sup> Roloff gibt keine näheren Informationen dazu, wer diese Pädagogen gewesen sind.

mindest lagen im August 1912, als die Arbeiten am ersten Band in die Endphase gingen, bereits nahezu alle Manuskripte für den zweiten Band und viele für die späteren Bände vor. Laut Roloff (ebd.) sei dies vor allem der Disziplin und Arbeitsfreude seines mehr als 200-köpfigen internationalen Autorenteam zu verdanken gewesen (siehe dazu weiter unten).

Konzeptionell wurde das „Lexikon der Pädagogik“ auf fünf Bände – also den halben Umfang der Rein’schen Enzyklopädie – angelegt und sollte trotzdem mehr Stichworte und Verweisungen als dieses enthalten. So stellt Roloff als Herausgeber nicht ohne Stolz fest (ebd., S. VII):

*„Das ‚Lexikon der Pädagogik‘ darf für sich den Vorzug in Anspruch nehmen, den reichhaltigsten und mannigfaltigsten Nomenklator [sic!] aller vorhandenen Werke dieser Art zu besitzen. Es wird rund 1100 Artikel und über 700 Verweisungen enthalten, also mehr bieten als selbst die zehnbändigen Enzyklopädien.“*

Natürlich räumt Roloff ein, dass es dafür nötig gewesen sei, den Inhalt stark zu verdichten bzw. auf so manches Detail zu verzichten. Roloff möchte darin aber keinesfalls einen Verlust an Differenziertheit erkennen, sondern bescheinigt seinen Autoren, dass sie „mustergültig komprimiert“ hätten und damit dem Lexikontyp der Zukunft gerecht geworden seien. Die „Knappheit des Ausdrucks ... [würde insofern] von jedermann als eine Wohltat und als ein besonderer Vorzug“ des Pädagogischen Lexikons empfunden (ebd.).

Inhaltlich war Roloffs Lexikon weitgehend auf die Themen und Anliegen des Volksschul- und Fortbildungswesens sowie der höheren und zentralen Fachschulen zugeschnitten. Das Hochschulwesen sollte dagegen nur soweit Berücksichtigung finden, als es für die zuvor genannten Bildungssysteme relevant erschienen ist. Darüber hinaus wurden – so Roloff (1913, S. VI) – insbesondere auch damals „neuere Bestrebungen, wie die Experimentalpädagogik und -psychologie, die Fürsorgeerziehung, die Heilpädagogik, die Jugendwehren in ihren verschiedenen Formen, die Kinderpsychologie, die Kunsterziehung, die Schulhygiene usw. sorgfältig“ berücksichtigt (Roloff 1913, S. VI).

Im Sinne der Einheitlichkeit wurden alle Autoren von Roloff dazu verpflichtet, sich in der Wahl ihrer Terminologie weitestgehend an der 4. Auflage von Otto Willmanns 1909 erschienen „Didaktik der Bildungslehre“ zu orientieren.

Roloff war offenbar freundschaftlich mit Willmann verbunden und hat sich in der Erstellung des Lexikons häufig von diesem beraten lassen. Für seine Verdienste um das Lexikon dankte Roloff Willmann durch eine Erwähnung auf den Titelblättern der einzelnen Bände, die wie folgt aufgebaut sind:

### **Lexikon der Pädagogik**

im Verein mit Fachmännern unter besonderer Mitwirkung von

**Hofrat Professor Dr. Otto Willmann**

herausgegeben von

**Ernst M. Roloff**

Durch die Gestaltung der Titelblätter des „Lexikons der Pädagogik“ kommt bereits deutlich zum Ausdruck, wie sehr Willmann an der Konzeption und Gestaltung des Lexikons beteiligt gewesen sein dürfte. Unterstrichen wird dies nochmals durch eine Passage in der Vorrede zum ersten Band, in der Roloff die besonderen Verdienste würdigt, die Willmann um das Zustandekommen des Lexikons erworben hat: Willmann wäre von Beginn an als Mitarbeiter zur Verfügung gestanden und hätte ihm als „Berater und nicht zuletzt auch als Ermunterer“ bei seiner „schweren Aufgabe jederzeit zur Seite gestanden“ (ebd., S. VIII). Insofern sei es als „besonderes Glück“ zu betrachten, „dass die fünfzigjährige Gelehrtenarbeit dieses Mannes, den ich [Roloff] als einen der größten Pädagogen der Gegenwart verehere, dem Lexikon zugute kommen konnte“ (ebd.).

Willmanns explizite Erwähnung dürfte allerdings nicht nur Ausdruck des Dankes gewesen sein. Vielmehr war das Herausstreichen von Willmanns Beteiligung auch dazu angetan, dem „Lexikon der Pädagogik“ einen wissenschaftlichen Anstrich zu verleihen und an Willmanns Renommee zu partizipieren. Da Willmann dessen ungeachtet aber offenbar großen persönlichen und fachlichen Einfluss auf Roloff genom-

men haben dürfte, scheint es interessant und notwendig, sich im folgenden Unterkapitel auch kurz Willmanns Leben und Werk zuzuwenden.

## 4.2 Herausgeber und AutorInnen

### *Zum Herausgeber (Ernst M. Roloff 1867-1935)*

Angesichts des Umstandes, dass Ernst Maximilian Roloff mit dem „Pädagogischen Lexikon“ ein damals äußerst wichtiges und weit verbreitetes pädagogisches „Standardwerk“ geschaffen hat, ist es bemerkenswert, dass zu seiner Biographie heute kaum Details bekannt sind. In Anlehnung an Lange (o. J.) lassen sich die Splitter zu Roloffs Biographie in etwa dergestalt umreißen:

Geboren wurde Roloff 1867. Neben klassischer Philologie, Theologie, und Geschichte studierte er unter anderem auch Archäologie und Volkswirtschaftslehre an einer Reihe von Universitäten, wie etwa Leipzig, Berlin, Freiburg, Münster und Rom.

1889 trat er als Lehrer in den Schuldienst ein und wurde schließlich Rektor einer Lateinschule in Lebus an der Oder. Als Oberlehrer verdingte er sich später in verschiedenen Kleinstädten, bevor er das Leitungsamt der deutschen Schule in Kairo übernahm. Zwischenzeitlich begab er sich auf ausgedehnte Studienreisen, die ihn von Afrika über Südeuropa bis nach Skandinavien und in den vorderen Orient führten. Im Zuge einer Reise nach Italien konvertierte er zum Katholizismus und arbeitete nach der Beendigung seines Schuldienstes vorübergehend sogar für das Vatikanische Geheimarchiv. Etwa 1909 wurde er vom Herder Verlag mit der Konzeption des „Pädagogischen Lexikons“ beauftragt, das explizit katholisch orientiert sein sollte und in fünf Bänden zwischen 1913 und 1917 erschien. 1920 wurde Roloff in die Berliner Reichsschulkonferenz berufen und ein Jahr später zum Generalreferenten für staatsbürgerlichen Unterricht in der Berliner Reichszentrale für Heimatdienst ernannt – ein Amt, das er erst drei Jahre vor seinem Tod (1935) zurücklegte.

***Zum Berater des Herausgebers (Otto Willmann 1839-1920)***

Unterstützt und beraten wurde Roloff bei der Konzeption und Erstellung des „Lexikons der Pädagogik“ von Hofrat Prof. Dr. Otto Willmann, einem bedeutsamen Universitätspädagogen des ausgehenden 19. Jahrhunderts.

Er wurde – laut Coriand u.a. (2007b) – in Lissa (Posen) als Sohn eines Gerichtsdieners geboren und besuchte ab 1849 das Comenius-Gymnasium in Lissa. Nach der im Jahr 1857 abgelegten Reifeprüfung studierte er zunächst zwei Semester Mathematik in Breslau, wechselte aber dann zur Philosophie und Philologie. 1859 ging Willmann zum Studium nach Berlin, wo er schließlich 1862 mit der Schrift „de figuris grammaticis“ promovierte. 1863 legte er das Staatsexamen für das höhere Lehramt und die Lehrbefähigung für eine Reihe von Fächern ab. In der Zeit von 1863 bis 1868 arbeitete Willmann als „Lehrer an der Zillerschen Übungsschule und am Barth'schen Erziehungsinstitut in Leipzig“ (Coriand u.a. 2007b, S. 2). 1868 wurde er nach Wien berufen und wurde zum Mitbegründer des so genannten „Pädagogiums“, der Lehrerfortbildungsanstalt der Stadt Wien. Willmann arbeitet als Ordinarius und Oberlehrer, an der dem Pädagogium angeschlossenen Übungsschule. Nach anhaltenden persönlichen und fachlichen Konflikten mit Dittes, dem Leiter des Pädagogiums, wird Willmann schließlich von Unterrichtsminister v. Stremayr nach Prag berufen und – trotz der fehlenden Habilitation – zum außerordentlichen Professor der Philosophie und Pädagogik an der Karl-Ferdinands-Universität ernannt. 1876 übernahm Willmann die Leitung des neu begründeten pädagogischen Seminars. 1877 wurde er schließlich zum ordentlichen Professor ernannt und arbeitete bis zu seiner Emeritierung im Jahr 1903 an der Universität Prag. Kurz nach dem Antritt des Ruhestandes übersiedelte er nach Salzburg, wo er eine Bewegung initiierte, die philosophisch-pädagogische Kurse anbot und im Verein für christliche Erziehungswissenschaft institutionell verortet war. Willmann erreicht mit seinen Kursen und Vorträgen in ganz Österreich größere Hörerschaften und erregte offenbar auch das Interesse und die Aufmerksamkeit der österreichischen Universitätspädagogik. 1910 übersiedelte Willmann nach Leitmeritz in Böhmen und starb dort 10 Jahre später am 1. Juli 1920 (Coriand u.a. 2007b).

Vom pädagogisch-theoretischen Standpunkt her war Willmann überzeugter Herbartianer und Katholik. Diese Überzeugungen vertrat er offenbar vehement, was ihn nicht

zuletzt auch am Wiener Pädagogium mit Dittes in Konflikt gebracht haben dürfte, der sich als Anhänger Disterwegs immer wieder offen gegen die Herbartsche Theorie verwendet hat (Coriand 2007b, S. 4).

Willmann war auch publizistisch rege tätig und hat vor allem mit seiner 1892 erstmals veröffentlichten und in mehreren Auflagen erschienenen „Didaktik als Bildungslehre“ einigermaßen Bekanntheit in der „scientific community“ seiner Zeit erlangt. Darüber hinaus war er auch in zahlreichen Vereinen, Kommissionen und Gremien aktiv. Etwa war er ab 1869 Mitglied und später auch zeitweise Vorstand des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“, begründete den philosophischen Fichteverein und wurde als Mitbegründer des „Vereins für christliche Erziehungswissenschaft“ zu dessen Ehrenpräsident ernannt. Ferner wurde er Mitglied des kaiserlich-königlichen Landesschulrates und der wissenschaftlichen Prüfungskommission für das Gymnasiallehreramt (Coriand u.a. 2007b, S. 7).

#### ***Zusammenfassung und Resümee***

Welche Aspekte aus den Biographien von Roloff und Willmann scheinen nun potentiell bedeutsam für die Frage der Psychoanalysezereption im „Lexikon der Pädagogik“?

1. Zunächst fällt auf, dass sowohl Roloff als auch Willmann in erster Linie mit schulpädagogischen – insbesondere didaktischen – Fragen beschäftigt und identifiziert waren. Die frühe Psychoanalyse hat jedoch erst verhältnismäßig spät explizit zu schulpädagogischen Fragen Stellung genommen und erst im Laufe der 1920er Jahre konkrete psychoanalytisch orientierte Konzepte für die Gestaltung von Unterricht vorgelegt.<sup>5</sup> Wenn Roloff und Willmann als „Schulpädagogen“ dessen ungeachtet bereits kurz nach 1910 der Psychoanalyse pädagogische Relevanz zuerkannt und sie folglich in ihrem Lexikon berücksichtigt hätten, wäre das vor diesem Hintergrund durchaus bemerkenswert.

---

<sup>5</sup> In diesem Zusammenhang ist etwa an die 1927 in Wien gegründete Burlingham-Rosenfeld-Schule (vgl. Bittner, Göppel 2001) oder an die schulbezogenen Arbeiten Hanns Zulligers zu erinnern. Einen eindrucksvollen tiefenpsychologisch orientierten Schulversuch initiierten nicht zuletzt auch die Individualpsychologen Oskar Spiel, Ferdinand Birnbaum und Franz Scharmer in den späten 1920er-Jahren in Wien (vgl. Spiel 1947/2005; Wittenberg 2002).

2. Roloff und Willmann verband aber nicht nur ihr schulpädagogisches Interesse sondern auch ihr wissenschaftstheoretischer Hintergrund. Beide waren in der herbartianisch-geprägten philosophischen Pädagogik verortet und waren überdies in klassischer Philologie ausgebildet. Sie waren zum Erscheinungszeitpunkt des „Lexikons der Pädagogik“ insofern Repräsentanten einer wissenschaftlichen Orientierung, die im Bereich der akademischen Pädagogik zusehends an Einfluss und „Strahlkraft“ verloren hatte und (zumindest vorübergehend) in heftige Kritik geraten war. Die Publikations- und Lehrveranstaltungslisten Willmanns deuten nicht darauf hin, dass er sich für die damals aufkommenden empirischen bzw. experimentellen Ansätze in der akademischen Pädagogik interessiert oder gar engagiert hätte. Vielmehr blieb er seinen angestammten Interessen bis zur Emeritierung treu und referierte am pädagogischen Seminar der Universität Prag bis zuletzt ausschließlich über antike Philosophie<sup>6</sup>, die Herbart'sche Psychologie oder didaktische Fragen des Unterrichts (vgl. Coriand u.a. 2007b, S. 79). Gemessen an den Entwicklungen in der Pädagogik nach der Wende vom 19. zum 20. Jahrhunderts könnte man Willmanns späte wissenschaftliche Orientierung durchaus als „konservativ“ bezeichnen. Da Roloff (1913, S. VIII) nicht ansteht, Willmann zu einem der größten Pädagogen und Gelehrten seiner Zeit zu erklären, kann angenommen werden, dass er dessen wissenschaftliche Orientierung weitgehend geteilt hat. Ob diese wissenschaftstheoretische Ausrichtung der Rezeption von Psychoanalyse zuträglich gewesen ist, mag im Vorfeld der Sichtung des Lexikons durchaus bezweifelt werden.
3. Ähnliche Einigkeit bestand zwischen Roloff und Willmann auch bezüglich ihrer religiösen bzw. ideologischen Überzeugung. Roloff, der erst im Erwachsenenalter zum Katholizismus konvertierte, trat immer wieder als vehementer Fürsprecher einer christlich fundierten Erziehungswissenschaft auf (vgl. z.B. 1913, S. V). Dass Willmann dieses Anliegen teilte, ist nicht zuletzt auch in seinem Engagement für den „Verein für christliche Erziehungswissenschaft“ dokumentiert. Abgesehen von wenigen Aus-

---

<sup>6</sup> Besonderes Interesse entwickelte Willmann bereits früh für die Aristotelische Philosophie. Darüber hinaus beschäftigte er sich in seiner Lehre häufig mit Platons Gedanken bzw. der klassischen römischen Philosophie (vgl. Coriand 2007b, S. 4ff.).

nahmen dürften sich katholisch orientierte Kreise der Psychoanalyse tendenziell distanziert oder gar missbilligend gegenüber positioniert haben, da sie in ihren Anfängen zum einen weitgehend von Juden betrieben wurde und ihre Theorien und Konzepte zum anderen auf – religiös verpönte – sexuelle Zusammenhänge abstellten (vgl. Scharfenberg 1981). Auch vor dem Hintergrund der expliziten katholischen Orientierung des Herausgebers und seines Beraters scheint eine (wohlwollende) Rezeption der Psychoanalyse im „Lexikon der Pädagogik“ eher unwahrscheinlich.

Zieht man die drei angeführten Punkte gemeinsam in Betracht, so scheinen – bezogen auf den Herausgeber und seinen Berater – kaum günstige Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für eine Aufnahme und differenzierte Behandlung der Psychoanalyse im „Pädagogischen Lexikon“ bestanden zu haben. Ob diese Einschätzung auch hinsichtlich der beteiligten Autoren zu treffen ist, soll Gegenstand der nachfolgenden Passage sein.

### ***Zu den AutorInnen***

Zu Beginn des fünften Bandes (erschienen 1917) ist ein „Endgültiges Gesamtverzeichnis der Mitarbeiter“ des Lexikons abgedruckt. In diesem sind insgesamt etwa 200 Autoren angeführt.

Eingedenk der Anlage des „Lexikons der Pädagogik“ nimmt es kaum wunder, dass ein Gutteil der Autoren entweder im gehobenen Schuldienst (z.B. als Direktoren, Ober- und Seminarlehrer, Schulratsangehörige) oder im klerikalen Bereich (etwa als Prälaten, Pfarrer, Weihbischöfe, etc.) institutionell beheimatet war.

Dennoch sind etwa dreißig Autoren im Mitarbeiterverzeichnis des Lexikons – ohne Angabe ihres Fachbereichs bzw. ihrer Venia – als Universitäts- oder Hochschulprofessoren ausgewiesen:

M. Baumgartner (Universitätsprofessor, Breslau) C. Bäumlner (Universitätsprofessor, München); J.K. Beck (Universitätsprofessor, Freiburg); F. Birkner (Universitätsprofessor, München); F.X. Eggersdorfer (Hochschulprofessor, Passau); L. Eisenhofer (Hochschulprofessor, Eichstätt); M. Ettliger (Universitätsprofessor, Münster i. W.); F.S. Gerster (Professor und Univ. Doz., Heiligenkreuz); J. Göttler (Universitätsprofessor, München); P. Grisar (Universi-

tätsprofessor Innsbruck); G. Grunwald (Univ Prof. Braunwald); M. Heimbucher (Hochschulprofessor, Bamberg); F. Keller (Univ. Doz. In Freiburg i. B.); P. Krus (Universitätsprofessor Innsbruck); F. Mausbach (Universitätsprofessor, Münster); St. Olanowitsch (Universitätsprofessor, Belgrad); J. Platzmann (Universitätsprofessor, Münster i. W.); F.B. Sägmüller (Universitätsprofessor, Tübingen); A. Scharnagl (Hochschulprofessor, Freising); H. Schenkl (Universitätsprofessor, Wien); A. Schneider (Universitätsprofessor, Straßburg); G. Schnürer (Universitätsprofessor, Freiburg); H. Selter (Universitätsprofessor, Königsberg); E. Sendl (Universitätsprofessor a.D. und k. u. k. Hofpfarrer, Wien); W. Streitberg (Universitätsprofessor, München); B.W. Switalski (Universitätsprofessor, Braunsberg); F.X., Weigl (Assistent am Pädagogischen Seminar der Universität, München); O. Willmann (Universitätsprofessor i.R., Leitmeritz)

Ein Blick auf den „akademischen Teil“ der Autorenliste macht deutlich, dass in Roloffs Lexikon

1. kaum „hochkarätige“ Vertreter der damaligen Universitätspädagogik publizierten;
2. kaum heute noch bekannte Vertreter der österreichischen Universitätspädagogik eingebunden waren [die beteiligten Österreicher gehörten zum Gutteil der Theologie an]; und
3. der Großteil des Textvolumens von deutschen Autoren abgedeckt wurde respektive – etwa im Vergleich zur Rein’schen Enzyklopädie – nur in geringerem Ausmaß Fachkollegen aus dem nicht-deutschsprachigen Raum beteiligt gewesen waren.

Angesichts dieser drei Aspekte scheint es fast verwunderlich, dass Roloffs „Lexikon der Pädagogik“ derartige Bekanntheit bzw. Verbreitung erlangte und auch noch Jahre später unter dem Motto „Wie studiere ich Pädagogik?“ etwa von Hehlmann (1931, S. 221) zur Einarbeitung in die Erziehungswissenschaft empfohlen wurde. Offenbar dürften Roloffs Zeitgenossen die Konzeption des Lexikons geschätzt haben, welche bezüglich Knappheit und Differenziertheit eine damals neue Balance geboten haben dürfte. Dessen ungeachtet lässt allerdings auch der Blick in das Autorenregister nicht erwarten, dass die Voraussetzungen für eine (wohlwollende) Aufnahme der Psychoanalyse im „Lexikon der Pädagogik“ besonders günstig gewesen sein könnte.

### ***Zusammenfassung und Resümee***

Argumentativ stützen lassen dürfte sich diese eher pessimistische Erwartungshaltung auf Grundlage folgender drei Aspekte:

1. Ein hoher Anteil der Autoren war explizit schulpädagogisch orientiert bzw. im schulischen Bereich beruflich verortet. Wie bereits oben dargestellt, scheint eine schulpädagogische Fokussierung zu dieser Zeit dem Interesse an Psychoanalyse tendenziell entgegen gestanden zu haben, da sich einerseits die frühe Psychoanalyse und Psychoanalytische Pädagogik erst verhältnismäßig spät explizit zu schulischen Fragen geäußert haben und es andererseits – aufgrund der grundlegenden ideologischen Differenzen – insgesamt wenig Austausch zwischen der schulischen Reformbewegung und der Psychoanalytischen Pädagogik dieser Zeit gegeben haben dürfte (Fatke 2002).
2. Ebenso legen einschlägige Studien (vgl. etwa Scharfenberg 1981) nahe, dass katholisch-orientierte bzw. klerikal tätige Personen die Psychoanalyse zu Beginn des 20. Jahrhunderts – aufgrund der ihr (vermeintlich) inhärenten Überbetonung des Sexuellen – häufig besonders stark abgelehnt haben und insofern der hohe Anteil an katholischen bzw. klerikalen Autoren vermuten lässt, dass die Psychoanalyse im „Lexikon der Pädagogik“ nicht oder tendenziell einseitig rezipiert wurde.
3. Wenn man davon ausgeht, dass eine gewisse geographische Nähe zu Wien – dem Zentrum der frühen Psychoanalyse – die Bekanntheit mit ihren Konzepten beförderte respektive begünstigte, mag möglicherweise auch der geringe Anteil an österreichischen Mitautoren tendenziell „unvorteilhaft“ für eine umfangreichere Psychoanalysezereption im „Lexikon der Pädagogik“ gewesen sein.

Ob bzw. inwiefern diese Vermutungen durch die Ergebnisse der Recherchen im „Lexikon der Pädagogik“ gestützt oder widerlegt werden konnten, wird im Folgenden zu klären sein. Bevor aber der Ertrag der Auswertung des Lexikons vorgestellt werden kann, gilt es zunächst wiederum im Dienste der Transparenz kurz deutlich zu machen, in welcher Weise nach Belegstellen gesucht wurde.

### 4.3 Methodische Anmerkungen hinsichtlich Auswahl und Bearbeitung

Ein Band des „Lexikons der Pädagogik“ versammelt etwa 1.400 Seiten, sodass alle fünf Bände zusammen ca. 7.000 Seiten umfassen. Insofern wäre es unmöglich – und auch wenig sinnvoll – gewesen, den Gesamttext systematisch nach Rezeptionsbelegen zu durchforsten. Am Ende des fünften Bandes findet sich im „Lexikon der Pädagogik“ allerdings ein ausführliches „Namens- und Sachverzeichnis“ zu allen fünf Bänden, das sich als hilfreich in der Suche nach Belegen erwies.

In dem erwähnten Verzeichnis sind Seitenverweise zu insgesamt ca. 7.400 zentralen Begriffen und Namen des Lexikons gelistet, wobei sich diese Verweise über mehr als 171 Spalten des Lexikons erstrecken. Dieses bemerkenswert ausführliche Register beinhaltet zweierlei Kategorien von Stichworten. Zum einen listet es Stichwörter, denen im Lexikon ein eigener Artikel gewidmet wurde respektive denen im Rahmen eines Hauptreferats ein eigenständiger Abschnitt (etwa ein Unterkapitel) beigegeben wurde. Diese erste Kategorie von Stichworten ist in der langen Registerliste mit einem \* gekennzeichnet. Darüber hinaus sind im Verzeichnis mehr als 6.000 weitere Begriffe und Namen angeführt, die an einer oder mehreren Stellen von anderen Hauptreferaten erwähnt und/oder breiter behandelt wurden. Zu diesen Stichworten sind im Register jeweils die Band- und Seitenangaben aller betreffenden Stellen angeführt, innerhalb derer diese Gegenstände abgehandelt werden. Die Seitenzahlen der Textpassagen, die den betreffenden Begriff oder Namen jeweils am breitesten bzw. differenziertesten abhandeln, sind durch Fettsetzung hervorgehoben.

Dieses Verzeichnis erleichterte insofern die Suche nach Belegstellen für Psychoanalysezepktion, da bereits durch einen raschen Blick in das Verzeichnis zwei zentrale Einträge identifiziert werden konnten: Erstens fand sich ein Hinweis auf ein mehrseitiges Hauptreferat zum Stichwort „Psychoanalyse“, das im V. Band des Lexikons – unter der Rubrik „Nachträge“ – abgedruckt wurde. Darüber hinaus ist im Register auf insgesamt drei weitere Passagen verwiesen, in denen Bezüge zur Person Sigmund Freuds hergestellt sind.

Geht man davon aus, dass Roloff und seine Mitarbeiter in der Erstellung des Lexikons sorgfältig gearbeitet haben, würde sich jede weitere Suche nach Belegstellen für explizite Psychoanalysezitation im „Lexikon der Pädagogik“ erübrigen, da die Konzeption des Namens- und Sachregisters darauf angelegt ist, alle relevanten Passagen zu den gelisteten Begriffen und Personen anzuführen.

Ohne Roloffs herausgeberische Sorgfalt in Abrede stellen zu wollen, schien dennoch ein gewisses Maß an Skepsis angebracht und eine stichprobenartige Überprüfung sinnvoll.

Daher wurden nicht nur jene Stichworte näher untersucht, auf die im Zusammenhang von Psychoanalyse im Registerteil verwiesen wurde, sondern darüber hinaus auch eine Reihe von weiteren Hauptreferaten auf Rezeptionsbelege hin durchgesehen, die inhaltlich bzw. thematisch nahe an psychoanalytischen Kernthemen angesiedelt sind. Konkret waren dies folgende Stichworte:

*Affekt // Affektiertes Benehmen // Affektstörungen // Ansteckungspsychosen // Assoziation und Reproduktion der Vorstellungen // Bewusstsein und Bewusstseinsstörungen // Denken // Entwicklungsperioden [ontogenetisch] // Gefühl // Gefühlsstörungen // Gehorsam // Geistesstörungen // Gemeinsinn // Gemüt // Gemütsdepression // Gemütsveränderung // Geschlechtliche Aufklärung // Geschlechtliche Erziehung // Gewissen // Gewissensforschung // Habsucht // Halluzinationen // Humor // Hypnose und Suggestion // Kinderpsychologie // Melancholie // Phobien // Psychologie // Psychopathische Minderwertigkeiten // Psychopathologie // Psychotherapie [inkl. ihrer pädagogischen Bewertung] // Pubertätskrankheiten // Zwangsvorstellungen und -handlungen*

Im „Lexikon der Pädagogik“ findet sich darüber hinaus unter dem Stichwort „Pädagogische Presse“ eine lange Liste an Publikationen, die dem interessierten Leser zur Einführung oder Vertiefung in verschiedene pädagogische Teilgebiete nahe gelegt werden. Diese Literatursammlung wurde ebenfalls daraufhin durchgesehen, ob psychoanalytische Publikationen aufgenommen und empfohlen wurden.

Ferner wurden die Stichworte „Revolutionierende Pädagogik“ und „Zukunftspädagogik“ gesichtet, da die Psychoanalyse im Erscheinungszeitraum des Lexikons durchaus mit dem Anspruch aufgetreten ist, pädagogisches Nachdenken und Handeln

im Dienste der Neurosenprophylaxe zu revolutionieren und damit zukunftsweisend bzw. innovativ umzugestalten (vgl. etwa Ferenczi 1908). Ob dies von den Autoren des Lexikons wahrgenommen, berücksichtigt und gegebenenfalls kommentiert wurde, schien einer Überprüfung wert zu sein.

Was konnte demnach innerhalb der angegebenen Stichworte an Psychoanalysezep-  
tion nachgewiesen werden?

#### **4.4 Belegstellen für Rezeptionsprozesse**

Zunächst kann festgehalten werden, dass Roloff und seine Mitarbeiter offenbar tatsächlich sehr sorgfältig in der Erstellung des Registerteils gearbeitet haben dürften. So konnten Bezugnahmen auf Sigmund Freud bzw. die Psychoanalyse in der Tat nur innerhalb der im Register ausgewiesenen Stellen identifiziert werden: In sämtlichen der oben angeführten und zusätzlich überprüften Stichworte blieb die Recherche erfolglos. Explizite Belege für Psychoanalysezep-  
tion konnten nur im Hauptreferat „Psychoanalyse“ und innerhalb der Stichworte „geschlechtliche Verirrungen“ und „Geschlechtstrieb“ ausgemacht werden. Ungeachtet der geringen Anzahl an Belegstellen, sind die Funde aber für die vorliegende Untersuchung in mehrfacher Weise hoch interessant.

Besonders bemerkenswert scheint etwa der Umstand, dass das „Lexikon der Pädagogik“ das erste größere pädagogische Nachschlagewerk des deutschen Sprachraums gewesen sein dürfte, das der Psychoanalyse ein eigenständiges Hauptreferat gewidmet hat und den Begriff „Psychoanalyse“ bzw. den Namen ihres Gründers „Sigmund Freud“ erstmals in das Verzeichnis der zentralen Begriffe und Namen im Registerteil aufgeführt hat.

##### ***Belegstellen im Hauptreferat „Psychoanalyse“***

Interessanterweise findet sich das Hauptreferat zum Thema „Psychoanalyse“ aber nicht im 4. Band des Lexikons, der 1915 erschienen ist und den Stichwortbereich von „Prämien bis Suggestion“ abhandelt. Im Sinne der alphabetischen Stichwortanordnung des Lexikons hätte der Artikel zur Psychoanalyse insofern in diesem Band er-

scheinen müssen. Allerdings findet er sich erst in dem zwei Jahre später erschienenen 5. Band unter der Rubrik „Nachträge“, die jene Stichworte abhandelt, die im Rahmen der Erstellung der zuvor erschienenen Bände vergessen oder nicht rechtzeitig fertig gestellt wurden.

Ob der Lexikonartikel zur Psychoanalyse bei der Veröffentlichung des 4. Bandes vergessen oder nicht zeitgerecht vorgelegt wurde, ist rückblickend nicht mehr zu klären. Durch den Abdruck am Ende des fünften Bandes ist der Artikel im Lexikon jedenfalls an eine „wenig prominente Stelle“ gerückt und war für den zeitgenössischen Leser des Lexikons daher mitunter erschwert auffindbar. Andererseits kommt durch die nachträgliche Aufnahme zum Ausdruck, dass die Psychoanalyse um 1915 als so gewichtig angesehen wurde, dass sie in den Ergänzungsteil des Nachschlagewerkes aufgenommen werden musste.

Zudem zählt das Referat über Psychoanalyse mit etwa fünf Wörterbuchseiten zu den durchaus längeren Artikeln des Lexikons. Verfasst wurde es von einem Münchner Pater namens Johannes Lindworsky, der hinter seinem Familienamen den Zusatz „S. J.“ führte. Er gehörte also der Kongregation „societas jesu“, dem Jesuitenorden an, welcher seit jeher für seine Papsttreue aber auch für das hohe intellektuelle Niveau seiner Angehörigen bekannt ist.

Zum Zeitpunkt der Drucklegung des Lexikons war Lindworsky noch ein verhältnismäßig unbekannter Angehöriger des katholischen Klerus. Dies sollte sich allerdings spätestens in den 1920er Jahren ändern, als er im Bereich der akademischen Psychologie Karriere machte und zu einem ihrer weithin anerkannten Vertreter wurde. Im zweiten Band von Spielers „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ (1932) ist Lindworsky sogar ein eigener Artikel zugewidmet worden, in welchem sein bisheriges Leben und Werk dargestellt wurde. Diesem Beitrag ist unter anderem zu entnehmen, dass Johannes Lindworsky am 21. Jänner 1875 in Frankfurt am Main geboren wurde und nach Abschluss des humanistischen Gymnasiums 1897 in den Jesuitenorden eintrat. Er studierte später Psychologie bei Fröbes in Valkenburg und bei Külpe in Bonn und München. 1915 promovierte er in München und habilitierte sich schließlich 1920 in Köln, wo er 1923 zum außerordentlichen Professor für Psychologie ernannt wurde. 1928 wurde Lindworsky schließlich als Ordinarius auf den Lehr-

stuhl für Psychologie an die deutsche Universität Prag berufen und verfasste zahlreiche Veröffentlichungen. Unter seinen Forschungs- und Arbeitsschwerpunkten sind unter anderem Entwicklungspsychologie, Kinderpsychologie und pädagogische sowie heilpädagogische Psychologie angeführt (Scola 1932, S. 289f.).

Im Folgenden sei Lindworskys Psychoanalyserferat in den Grundzügen und Kernaussagen zusammengefasst. Der Autor gliederte den Artikel in sechs Abschnitte, welche folgende Überschriften trugen:

- I. Ursprung und Grundgedanken der Psychoanalyse
  - II. Psychologische Beurteilung der Grundgedanken
  - III. Fortentwicklungen der Psychoanalyse
  - IV. Gesamtbeurteilung
  - V. Anwendung der Psychoanalyse auf Erziehung
  - VI. Die Stellungnahme zur Pädanalyse
- Literaturhinweise

Im einleitenden Kapitel zum Ursprung und den Grundgedanken der Psychoanalyse ortet Lindworsky (1917, S. 1161) die Anfänge der Tiefenpsychologie in den „Hysteriestudien der beiden Wiener Ärzte Jos. Breuer und Sigm. Freud“, wobei er den Beginn psychoanalytischen Denkens mit der im Jahr 1893 erschienenen Schrift „Über den psychischen Mechanismus hysterischer Phänomene“ angibt (Freud 1893a).

Als zentralen Grundgedanken der Psychoanalyse weist Lindworsky gleich zu Beginn seines Artikels die kathartische Theorie der Neurosenentstehung und -therapie aus, welche von Breuer und Freud vor der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert zwischenzeitlich vertreten und spätestens mit den 1895 erschienenen „Studien über Hysterie“ zusehends bereits wieder verlassen wurde (Laplanche u. Pontalis, 1999, S. 148f.). Im Wortlaut beschreibt Lindworsky (1917, S. 1161f.) den (vermeintlichen) Kerngedanken der Psychoanalyse wie folgt:

*„Sie [Breuer und Freud; Anm. d. Verf.] glaubten feststellen zu können, dass hysterische Erscheinungen durch ein aufregendes sexuelles Erlebnis (psychisches Trauma [=Wunde]) hervorgerufen werden, an das sich der Kranke nicht mehr erinnern könne. Es galt somit folgendes verständlich zu machen: Warum wurde das Trauma vergessen? Warum bleibt ein krankhafter Zustand (Zwangsbewegung, Angst u.ä.) zurück? Warum tritt Heilung ein, sobald das*

*Trauma ins Bewusstsein gerufen ist und der Kranke sich darüber ausgesprochen hat? Diese Fragen beantworten sie mit einer Hypothese: Ein erschütterndes Erlebnis kann seelisch überwunden werden, indem man durch Aussprache, Tränen, Rache darauf reagiert. Unterbleibt derartiges, so wird der Affekt unter Umständen „eingeklemmt“ und von der Erinnerung an den Vorfall gelöst. Diese wird, weil unangenehm, unterdrückt und führt im Unterbewusstsein [sic!] ein selbständiges Dasein. Der eingeklemmte Affekt aber lebt sich in den genannten hysterischen Erscheinungen aus. Von dem Zusammenhang seiner Zustände mit dem psychischen Trauma weiß der Kranke in der Folge der Unterdrückung der Erinnerung nichts. Durch Hypnose lässt sich jedoch das Erlebnis wieder ins Bewusstsein rufen. Der Kranke kann nunmehr das Versäumte nachholen, indem er sich über die seelische Katastrophe ausspricht (abreagiert). Der eingeklemmte Affekt wird frei, und der Kranke geheilt.“*

Nachdem Lindworsky diese Überlegungen umrissen hat, widmet er sich im zweiten Abschnitt seines Artikels der Frage, wie die Grundgedanken der Psychoanalyse aus psychologischer Sicht einzuschätzen sind. Seinen Ausführungen dazu schickt er die Feststellung voraus, dass die Psychoanalyse „als rein psychologische Theorie ... auch ausschließlich vom psychologischen Standpunkt aus beurteilt werden“ dürfe (Lindworsky 1917, S. 1162). Diesbezüglich gelte es jene zwei Annahmen einer Überprüfung zu unterziehen, welche für die Psychoanalyse die „Hauptstützen“ abgeben würden. Nämlich: „a) Es gibt ein dem bewussten entsprechendes unbewusstes Denken, Wollen usw. b) Ein Affekt kann, von der ihn veranlassenden Vorstellung losgelöst, seine eigene Wege wandeln“ (ebd.).

Lindworsky befindet keinen der beiden Gedanken für berechtigt und kritisiert diese vehement. Dem ersten Punkt, hält er entgegen:

*Die Annahme unbewussten Denkens „wird durch keinerlei Beobachtung gefordert. Wohl gibt es Erlebnisse, die von uns noch nicht völlig durchschaut werden. Allein die fortschreitende Forschung enträtselt eines nach dem andern. Ein unbewusstes Erleben darf man deshalb erst dann annehmen, wenn zwingend nachgewiesen wird, dass jede andere Erklärungsmöglichkeit ausgeschlossen ist – ein Beweis, den die Psychoanalyse niemals versucht hat. Zudem erlaubt das Unbewusste, einmal als Erklärung zugelassen, jede noch so phantastische Annahme und bedeutet darum die Vernichtung aller Psychologie.“ (ebd.)*

Auch dem zweiten von ihm veranschlagten Grundgedanken der Psychoanalyse, der Theorie der Trennung von Affekt und Vorstellung im Rahmen der Neurosenentstehung,

spricht er jeden wissenschaftlichen Erklärungswert ab. So formuliert er (1917, S. 1162):

*„Der zweite Grundgedanke hat eine schwache Berechtigung. Ein Gefühlston kann übertragen werden, indem zum Beispiel ein Ort, an dem uns Unliebes zustößt, uns selbst unlieb wird, und ein Affekt kann, wie etwa Ärger, über seinen Anlass hinaus als Stimmung fortdauern. Aber für eine solch mystische Verpersönlichung des Affekts, wie Freud annimmt, fehlt jegliche Erfahrungsgrundlage. Unerweisbar ist ferner ein willkürliches Unbewusstmachen einer Vorstellung bis zur Nichtreproduzierbarkeit, während freilich ein unwillkürliches Abspalten einer Erinnerung infolge krankhafter veränderter Organzustände vorkommt. Auffällige Heilerfolge können die Freudsche Theorie nicht stützen, da jene auf Grund der wissenschaftlichen Psychologie befriedigend erklärbar sind.“*

Das dritte Kapitel seines Referats widmet Lindworsky (1917, S. 1162f.) den „Fortentwicklungen der Psychoanalyse“, welche er unter anderem in Freuds Traumlehre zu erkennen glaubte:

*„Freud übertrug seine Theorie auf den Traum: Jeder Traum ist eine Wunscherfüllung. Sexuelle (der frühesten Kindheit entstammende) Wünsche, die wir im wachen Zustand unterdrücken, wollen im Schlaf aus dem Unbewussten ins Bewusstsein steigen. Sie müssen aber zuvor die Zensur passieren, die sie in ihrer krassen Gestalt nicht durchlässt, weshalb sie sich in harmlose symbolische Formen verkleiden. Wer darum die Symbolik des Traumes kennt, der durchschaut das Unbewusste und damit den innersten Menschen. Die Symbolik des Traumes aber errät Freud aus Ähnlichkeiten und Beziehungen, die sich zwischen den Teilen des Traum Inhaltes und sexuellen Dingen entdecken lassen.“*

Als „Fortentwicklung der Psychoanalyse“ führt Lindworsky darüber hinaus die Analyse von Alltagsphänomenen (Fehlleistungen) an:

*„Sehr bald findet Freud den nämlichen Grundzug des unbewussten Lebens im Vergessen. Ein Name fällt uns nicht ein, weil er in irgendeinem Zusammenhang mit einer uns unangenehmen Sache steht. Wir unterdrücken diese Sache und den Namen.“*

Eher vage nehmen sich Lindworskys (ebd.) anschließende Hinweise zu den kultur- bzw. religionstheoretischen Implikationen der damaligen psychoanalytischen Theorie aus:

*„Weiterhin zeigen sich das Versprechen, der Witz, ja selbst Kunst und Religion als Sprösslinge derselben unbewussten, im letzten Grunde sexuellen Wurzel.“*

Der Autor führt diese letzten Hinweise nicht näher aus, sondern beeilt sich festzustellen, dass die Ausdehnung der psychoanalytischen Theorie auch zu einer „Umgestaltung der Methode“ – im Sinne der Behandlungstechnik – nach sich gezogen hat. So werde der „Kranke [heutzutage] nicht hypnotisiert“, sondern er müsse in „bequemer Ruhelage über seine Träume“ berichten (ebd.). Aufgabe des Analytikers wäre es, einzelne Züge der berichteten Träume herauszugreifen und den Patienten aufzufordern, seine dazugehörigen Einfälle zu äußern. Über die „Ausschaltung aller Kritik“ würde man von „Einfall zu Einfall“ schreiten, bis sich endlich „ein sexueller Zusammenhang herstellen lässt“ (ebd.).

Lindworsky beendet das Kapitel zu den Fortentwicklungen der Psychoanalyse schließlich mit einem längeren Absatz, in dem er eine kurze Bemerkung zur Verbreitung der Psychoanalyse anführt und darüber hinaus überblicksmäßig weitere Veränderungen und Differenzierungen innerhalb der psychoanalytischen Theorie andeutet:

*„Mancherlei überraschende Heilerfolge, die nicht immer nur auf Suggestion zu beruhen brauchten, sowie die Leichtigkeit der Methode gewannen der Psychoanalyse unter Ärzten und vor allem unter Laien eine beträchtliche Anhängerschaft. Mehrere deutsche und ausländische Zeitschriften dienen neben einer Hochflut von Einzelveröffentlichungen der neuen Sache. Bei einem so ausgedehnten Betrieb musste auch die theoretische Grundlage verbreitert werden. Es war nicht möglich, für jede Neurose ein sexuelles Trauma als Vorbedingung aufzufinden. Die Annahme, solche Erlebnisse müssten sich dann in frühester Jugend oder gar im Mutterschoß ereignet haben, wurde bald durch die erträglichere einer sexuellen Konstitution ersetzt, handelte es sich doch schon bei den Träumen nicht mehr um Unterdrückungen von Erinnerungen, sondern von sexuellen Regungen überhaupt. Allmählich weitete Freud den Begriff des Sexuellen zu dem der Liebe aus; sein Schüler Jung setzte dafür den Begriff der Libido ein, worunter er aber jegliches Streben verstand. Adler, endlich sieht die Wurzel der Neurose in dem Streben des Individuums, eine Minderwertigkeit, die es bei sich entdeckt, zu verbergen oder zu überwinden.“*

Im vierten Kapitel bzw. Abschnitt des Referats schreitet Lindworsky schließlich zu einer „Gesamtbeurteilung“ der Psychoanalyse, die nicht besonders wohlwollend ausfällt. Zwar räumt der Autor der Psychoanalyse manche Leistung ein, jedoch spricht er ihr vor allem den Charakter der Wissenschaftlichkeit ab:

*„Die Leistung Freuds lässt sich nicht als wissenschaftliche Forschung bezeichnen, die mit sorgfältiger Berücksichtigung anderweitiger Erkenntnisse die nächstliegende Erklärung für beobachtbare Tatsachen aussucht und die erarbeitete Theorie durch Probe und Gegenprobe sicherstellt.“ (1917, S. 1163)*

Vielmehr sei sie „eine geistvolle Dichtung, die mit intuitivem Blick über wenigen und vieldeutigen Tatsachen das Gebäude der Theorie entwerfen will, ohne sich um die wissenschaftliche Psychologie zu kümmern“ (ebd., S. 1163f.). Diese Leistung sei verdienstvoll und gefährlich zugleich:

*„So wenig solche Schöpfungen der Wirklichkeit zu entsprechen pflegen, und so sehr sie darum den Unkundigen in die Irre leiten, so anregend können Sie auf den besonnenen Fachmann wirken.“ (ebd.)*

Inwiefern die Psychoanalyse auf den Fachmann anregend wirken könne, präzisiert der Autor wie folgt:

*„Dieses Verdienst [der Anregung des fachmännischen Denkens, Anm. d. Verf.] wird man auch der Psychoanalyse lassen müssen. Außerdem hat sie den Blick der Psychiater nachdrücklich auf die vorwiegend seelische Verursachung mancher Neurosen hingelenkt und, wenn auch mit anfechtbaren Methoden, die Möglichkeit gezeigt, der Seelengeschichte der Persönlichkeit nachzugehen.“ (ebd.)*

Lindworsky schränkt diese knappe positive Anmerkung aber umgehend ein, indem er im folgenden Absatz die seines Erachtens fehlende wissenschaftliche Legitimation der Psychoanalyse moniert und die daraus erwachsenden praktischen Folgen problematisiert:

*Den Leistungen der Psychoanalyse „steht als Missverdienst gegenüber, dass sie in eines der schwierigsten Gebiete ein völlig unwissenschaftliches Verfahren und eine jede Kritik vergessende phantastische Deutungskunst eingeführt hat. Noch beklagenswerter ist indes die praktische Folge. Dem Scharlatanismus schlimmster Art wurden die Tore geöffnet, nahezu jegliches Ding zu einem sexuellen Symbol gestempelt und das Wühlen im Sexuellen unter dem Namen der Wissenschaft zum Sport gemacht.“*

Dessen ungeachtet blickt Lindworsky (1917, S. 1164) ambivalent bzw. gar vorsichtig optimistisch in die Zukunft der Psychoanalyse:

*„Doch ist nach der bisherigen Entwicklung der Psychoanalyse zu erwarten, dass ihre befähigten Vertreter in der Zersetzung der Freudschen Theoreme bis zu deren brauchbaren Anregungen fortschreiten werden. Der Tross unwissenschaftlicher Anhänger aber wird noch jahrzehntelang sein Unwesen treiben.“*

Nach dieser Pauschalbeurteilung wendet sich Lindworsky im fünften Abschnitt seines Referats der Frage der „Anwendung der Psychoanalyse auf Erziehung“ zu und stellt zunächst fest, dass es immer schon nahe gelegen habe, „neurotische Kinder psychoanalytisch zu behandeln“ (ebd.). Allerdings müsse sich vor allem die „fortgeschrittene Psychoanalyse, die mit dem Unbewussten den wahren Menschen zu erschließen wähte“, dazu berufen fühlen, „ihre Dienste dem Erzieher“ anzubieten, wobei für „diese Richtung ... namentlich gewisse Kreise protestantischer Pfarrer und Lehrer in der Schweiz“ verantwortlich seien. Bereits wenige Zeilen später wird deutlich, wen Lindworsky mit „bestimmte Kreise protestantischer Pfarrer“ meinte – nämlich Oskar Pfister und dessen Schüler. Lindworskys Auseinandersetzung mit psychoanalytisch-pädagogischen Überlegungen bleibt im weiteren Artikelverlauf ausschließlich auf Pfisters Ansätze beschränkt, dessen Gedanken und Vorgehen er dergestalt zu illustrieren versucht:

*„Nach erfolgreicher Analyse klären sie [die psychoanalytischen Pädagogen des Pfisterschen Zuschnitts, Anm. d. Verf.] das krankhafte Kind über den Zusammenhang seiner Leiden mit den Trieben des Unbewussten auf. Da aber, wie sich inzwischen herausgestellt, das Aussprechen allein nicht heilt, so suchen sie den niedrigen Trieb zu ‚sublimieren‘, das heißt dem Kinde ein höheres Ziel zu stecken, in dessen Verfolgung es über die niedrigen Triebe Herr wird. Kinder, die der analytischen Befragung unzugänglich sind, werden erforscht, indem man ihre Aufsätze, Zeichnungen, Gebärden und Ähnliches nach Freudscher Art deutet. In ihren theoretischen Auffassungen schließen sich diese Pädagogen im Wesentlichen an den Begründer der Psychoanalyse an. Das Geschlechtliche ist auch für sie aller Rätsel letzte Lösung. Namentlich ist es die bedenkliche Lehre vom Ödipuskomplex, die den Leitstern für die meisten Kinderanalysen (Pädanalysen) abgibt. Danach werden die geistigen Störungen auf eine anormale Bindung des Kindes an den andersgeschlechtlichen und auf einen erbitterten Hass gegen den gleichgeschlechtlichen Elternteil zurückgeführt.“*

Um seine Zusammenfassung und Kritik zu untermauern, zitiert Lindworsky eine Passage aus Oskar Pfisters 1913 erschienener Schrift „Die psychoanalytische Methode“, in der es auf Seite 256 heißt: „Nach Freud liegt der tiefste Grund der Neurose in

der Verdrängung einer inzestuösen Beziehung auf die Eltern. Jeder Neurotiker ist ein Ödipus, der seine Mutter liebt und seinen Vater aus Eifersucht töten möchte.“

Dieses Zitat nimmt Lindworsky im sechsten Kapitel seines Beitrages zum Anlass für eine „Stellungnahme zur Pädanalyse“, die ihm offenbar als Synonym für jegliche „Anwendung von Psychoanalyse auf Pädagogik“ gegolten haben dürfte. Eindringlich warnt er vor jeglicher Anwendung der Psychoanalyse auf Erziehung, bezeichnet sie wiederholt als „Verirrung“ und geht so weit, ihr schädliches Potential und sexuell anrühige Missbräuchlichkeit zu unterstellen. Da es sich um die erste explizite Beurteilung des Verhältnisses von Psychoanalyse und Pädagogik handelt, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung aufgefunden werden konnte, sei sie nachstehend in vollem Wortlaut wiedergegeben:

*„Die Stellungnahme zur Pädanalyse kann nicht zweifelhaft sein. Leichtfertig erbrachte Künste sollen hier auf die Seele des kranken Kindes angewandt werden, wo nur der erfahrene Arzt zuständig ist. Und dies in Kuren, die sich je nach der Gründlichkeit des Analytikers Wochen, Monate, selbst Jahre hinausziehen. Nach Freudscher Lehre kann ein Symptom nämlich 'überdeterminiert' sein, das heißt verschiedene unterbewusste Regungen, von denen eine stets tiefer als die andre, können in dem nämlichen krankhaften Verhalten ihren Ausdruck finden. Man weiß darum nie, ob man den Menschen ganz ergründet und völlig geheilt hat. Dementsprechend ist es nicht zu verwundern, wenn von schweren nervösen Schädigungen durch Psychoanalyse berichtet wird. Dazu kommen die sittlichen Bedenken. Die pädanalytischen Besprechungen führen meist recht tief in das Gebiet sexueller Verirrungen. Sie unterrichten das Kind in der ausschweifendsten Symbolik und leiten es zu deren Gebrauch bei andern an. Wie das Ödipustheorem, das natürlich den Kindern erklärt wird – in einem besonders berüchtigten Falle sogar einem 5-jährigen Knaben<sup>7</sup> –, auf das Verhältnis des Kindes zu den Eltern wirken muss, bedarf keiner Ausführungen. Der Erzieher hingegen, der gesunde Kinder nach Freudscher Methode aus der Analyse ihrer Aufsätze und so weiter beurteilt, wird diesen notwendig unrecht tun. Wagt er sich aber an die Analyse kranker Kinder, so setzt er sich ernsten sittlichen Versuchungen und der Gefahr verhängnisvoller Verleumdungen aus. Die Freudianer machen nämlich kein Hehl daraus, dass sich infolge der analytischen Behandlung häufig eigenartige geschlechtliche Bindungen zwischen Arzt und Kranken einstellen. Da nun die Mehrzahl der letzteren hysterischer Art sind, werden die Verdächtigungen nicht auf sich warten lassen. Naturnotwendig belastet der Erzieher sodann seine eigene Phantasie mit sexuellen Bildern und Gedanken. Überall wird er Erotisches wittern, erweck-*

<sup>7</sup> Lindworsky gibt keine nähere Auskunft dazu, auf welchen „besonders berüchtigten Fall“ er sich hier bezieht. Allerdings liegt die Vermutung nahe, dass es sich hierbei um eine Anspielung auf die von Freud 1909 veröffentlichte Falldarstellung „Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben“ handelt, die später unter dem Titel „Der kleine Hans“ bekannt wurde (Freud 1909b).

*ten doch selbst die aviatischen Bemühungen der Knaben oder ein heute so begreiflicher Zepelintraum bei jenen Schweizer Pädagogen derartige Bedenken.“*

Um seine Einschätzung zur Anwendung der Psychoanalyse auf Pädagogik nochmals zu bekräftigen, weist Lindworsky (1917, S. 1165) am Ende seines Beitrages darauf hin, dass viele seine Einschätzung teilen würden, und beschließt seinen Artikel mit einem Zitat, das er dem damals einflussreichen Psychiater W. Stern – ohne Quellenangabe – zuschreibt:

*„Gegenüber solchen Verirrungen haben dann auch angesehene Ärzte, Psychologen und Erzieher auf das entschiedenste Verwahrung eingelegt. Der bekannte Kinderforscher Prof. W. Stern fasst sein Urteil in die Worte: ‚Die Freudsche Psychoanalyse – spezielle in ihrer Anwendung auf das Kind – ist nicht nur eine wissenschaftliche Verirrung, sondern eine pädagogische Versündigung.‘“*

Wenig überrascht, dass Lindworsky in den nachstehenden Literaturempfehlungen und Quellenangaben keine einzige Originalarbeit Freuds oder seiner Schüler anführt. Stattdessen erwähnt er eine Reihe von Sekundärliteratur, die zum überwiegenden Teil inhaltlich äußerst psychoanalysekritische Positionen vertritt.

Den Angaben im Registerteil zufolge, wurde der Begriff „Psychoanalyse“ außerhalb Lindworskys Referat an keiner weiteren Stelle des „Lexikons der Pädagogik“ erwähnt. Allerdings findet sich in diesem Verzeichnis der Hinweis, dass das Stichwort „Freud, Sigmund“ an insgesamt vier Stellen des Wörterbuchs Erwähnung findet. Bezeichnet wurden diese Stellen mit den Seitenzahlen 347, 355 und 360 des zweiten Bandes, sowie 1161ff des fünften Bandes. Diese letzte Seitenangabe ist im Registerteil fett gesetzt, womit zum Ausdruck gebracht werden wollte, dass das Stichwort „Freud“ in dieser Passage am breitesten behandelt wurde. Die Folgeseiten von 1161 des fünften Bandes markieren Lindworskys Psychoanalysereferat. Insofern finden sich im Lexikon der Pädagogik – über die oben bereits erwähnten Passagen hinaus – nur drei weitere Stellen, innerhalb derer Bezüge zur Psychoanalyse bzw. ihrem Gründer hergestellt wurden.

Diese drei Passagen finden sich in den beiden Stichworten „Geschlechtliche Verirrungen“ und „Geschlechtstrieb“. Beide Artikel wurden von J. Hoffmann verfasst, der

im Mitarbeiterverzeichnis als „Geistlicher Rat aus München“ bezeichnet ist. Abgedruckt sind diese Referate im zweiten Band des Lexikons, der 1913 veröffentlicht wurde.

***Belegstellen im Stichwort „geschlechtliche Verirrungen“***

Der Eintrag zum Stichwort „geschlechtliche Verirrungen“ umfasst nahezu elf Seiten des Lexikons. Gegliedert ist der Artikel in drei Abschnitte. Zunächst bestimmt Hoffmann (1913, S. 346) den Begriff der „geschlechtlichen Verirrungen“, indem er die christlich-katholische Auffassung von einer physiologischen Definition abhebt. Er räumt ein, dass die Sexualität einen großen Einfluss auf die menschliche Entwicklung nimmt und fordert „höchste Aufmerksamkeit ...“, dass keine Verirrungen im geschlechtlichen Leben eintreten“ (ebd.). Würden sich solche zeigen, dann wären sie „möglichst unschädlich zu machen oder zu heilen“ (ebd.). Vom physiologischen Standpunkt sei dabei als „Verirrung“ zu bezeichnen, „was gegen die normale Neigung und Bestimmung geht, die dem Geschlechtstrieb seiner Natur nach zukommen“. Die christliche Sittenlehre müsse diese Definition anerkennen, aber vor dem Hintergrund von Moral „derartige Abweichungen, weil naturwidrig, als besonders verabscheuungswürdig und schädlich“ befinden (ebd.). Insofern seien als geschlechtliche Verirrungen auch Handlungen anzusehen, „die gegen die von Gott für die Betätigung des Geschlechtstriebes aufgestellten positiven Gesetze verstoßen. Diese aber bestimmen, dass jener nur befriedigt werden darf zur Erzeugung von Kindern innerhalb der geheiligten Einheitsehe“ (ebd.). Insofern seien nicht nur „naturwidrige“ sexuelle Handlungen als Verirrungen zu bezeichnen, sondern jedwede sexuelle Handlung außerhalb der Ehe sowie auch innerhalb der Ehe, wenn diese nicht auf Fortpflanzung ausgerichtet sind.

Ausgehend von dieser definitiorischen Vorbemerkung unterscheidet Hoffmann zwischen „bloß moralischen geschlechtlichen Verirrungen“ und „naturwidrigen geschlechtlichen Verirrungen“ im engeren Sinn. Ersteren widmet Hoffmann das kürzere zweite Kapitel, in welchem er sich vor allem gegen Prostitution, freie Liebe und Ehebruch verwendet. Im dritten Abschnitt beschäftigt er sich mit den „Naturwidrigkeiten“. Zu diesen zählt er drei Kategorien von Verirrungen: 1. „Sexuelle Paradoxien“ als Manifestationen des Geschlechtstriebes „außerhalb der [normalen] anatomo-

misch-physiologischen Vorgänge“ wie beispielsweise im Falle der Frühreife (Hoffmann 1913, S. 347). 2. „Hyperästhesie des Geschlechtslebens“ als der mit dem zu frühen Erwachen des Geschlechtstriebes korrespondierenden fehlenden Möglichkeit zur adäquaten Sexualbetätigung und Abfuhr von Triebenergien. Folgen davon seien Masturbation und Selbstbefleckung (ebd., S. 349). 3. „Parästhesie des Geschlechtslebens“ als Störungen des Geschlechtscharakters wie im Falle der Homosexualität, dem Fetischismus, Sadismus und Masochismus“ (ebd., S. 352ff.).

Beide Bezugnahmen zur Psychoanalyse bzw. zu Sigmund Freud finden sich im dritten Abschnitt des Referats, also im Kapitel „naturwidrige geschlechtliche Verirrungen“. Die erste Referenz stellte Hoffmann gleich im ersten Absatz her, den er mit „Die sexuelle Paradoxie“ überschrieben hat. Dort ist Folgendes zu lesen:

*„Die sexuelle Paradoxie ist gegeben, wenn der Geschlechtstrieb Betätigung fordert außerhalb der anatomisch-physiologischen Vorgänge, also in der Jugend oder im Greisenalter. Hier genügt es ersteres darzutun, also die geschlechtliche Frühreife. Viele Ärzte versuchen in letzter Zeit fast jede Betätigung der Kinder bis zum Säuglinge, z.B. Tasten, Saugen, als sexuelle Regungen zu fassen, so besonders Freud (Wien) und seine Schüler. Diese Meinung ist sicherlich unrichtig und wird auch von anderen bekämpft.“ (Hoffmann 1913, S. 347)*

Inwiefern diese (angebliche) Auffassung Freuds unrichtig sei, wird nicht weiter ausgeführt. Hoffmann setzt vielmehr fort, mögliche Ursachen für sexuelle Frühreife zu identifizieren und veranschlagt dafür unter anderem erbliche Belastungsfaktoren und frühzeitige Verführungen durch Schundromane oder Ähnliches.

Die zweite Bezugnahme zur Psychoanalyse stellt Hoffmann etwa sieben Seiten später her, als er sich über längere Passagen hinweg mit dem Thema „Homosexualität“ auseinandersetzt. Er unterscheidet zwischen Individuen, die vollends und nur teilweise von ihrer homosexuellen Anlage gefährdet wären, wobei für die letztere Gruppe „eine richtige Behandlung und Pädagogik“ von größter Bedeutung sei (Hoffmann 1913, S. 354). Als pädagogische Maßnahme empfiehlt er die Koedukation, da die Trennung der Geschlechter eine gewisse Gefahr der Homosexualisierung berge (ebd.). Zur Frage der „richtigen Behandlung“ schreibt er folgende Zeilen:

*„Diese perversen Neigungen des Geschlechtstriebes wollen manche Ärzte damit heilen, dass sie dem Patienten seine krankhafte Empfindung ab und die naturgemäße zusuggerieren. Diese Heilmethode finde allerdings ihre bestimmte Grenze an ererbten, in organischen Bedingungen wurzelnden Anlagen des Gehirns und ebenso an besonders tief im psychischen Mechanismus fundierten Phänomenen (Schrenck-Notzing). An sich lässt sich gegen eine derartige Behandlung nichts einwenden; anders liegt die Sache, wenn manche Vertreter dieser Heilmethode den normalen, doch außerehelichen Geschlechtsverkehr suggerieren. Andre verwerfen die Suggestion als unnütz und empfehlen das psychoanalytische (seelenzergliedernde) Verfahren (Freud in Wien). Es besteht in einem drängenden Ausfragen des Patienten nach Erlebnissen und Gedanken, die hinter den Krankheitssymptomen stecken. Diese Methode ermögliche, alles was im Unterbewusstsein krankmachend wirke, bis in die frühesten Kinderjahre des Patienten zu verfolgen. Es ergebe sich dann, dass hinter den männlichen Idealen des homosexuellen auch weibliche stecken, die jedoch zurückgedrängt seien. Auf diese sei nun der Kranke aufmerksam zu machen und sein Sexualideal zu ändern. Wir fürchten, die Anhänger der psychoanalytischen Methode werden gleichfalls nicht allzu viele Erfolge erzielen.“*

Auch an dieser Stelle erläutert bzw. argumentiert Hoffmann seine Vorbehalte gegenüber der Erfolge der psychoanalytischen Methode nicht weiter, sondern geht vielmehr nahtlos zur Besprechung der Phänomene Fetischismus, Sadismus und Masochismus über.

### ***Belegstellen im Stichwort „Geschlechtstrieb“***

Die nächste und damit letzte Referenz zur Psychoanalyse findet sich im „Lexikon der Pädagogik“ im Stichwort „Geschlechtstrieb“, das ebenfalls von Hoffmann ausgearbeitet wurde. Nach einigen allgemeinen Ausführungen zu Wesen und Natur des Geschlechtstriebes beschäftigt sich der Autor vor allem mit der Frage, ob bzw. wie der menschliche Geschlechtstrieb beherrscht werden könne – denn dass er beherrscht werden müsse, steht für Hoffmann außer Frage.

Klärungsbedürftig ist für ihn allerdings das Problem, ob sexuelle Enthaltbarkeit auf Dauer gesundheitsschädlich sein könne. Als Vertreter einer Position, die sexuelle Abstinenz als schädlich befindet, zieht Hoffmann (1913, S. 360) Sigmund Freud heran:

*„Ist aber die Abstinenz nicht gesundheitsschädlich? Von manchen Ärzten wird es behauptet. Prof. Freud in Wien zum Beispiel führt aus: Die Unterdrückung der Triebe verlange eine*

*Umwandlung der sexuellen Erregung in andre psychische Bestrebungen und Energien. Zu dieser Umwandlung sei selbst bei der besten Konstitution nur ein bestimmtes Maß an Kraft vorhanden; wer aber das entsprechende Quantum nicht aufbringen könne, gelange zur Neurose bzw. Perversität. Die gehemmten Sexualtriebe rächten sich, denn ihre Beherrschung verlange eine verzehrende Menge an seelischer und Nervenenergie; und doch vermöge nur höchstens eine äußere Zurückdrängung hervorgebracht zu werden; innerlich aber wirke der unterdrückte Trieb weiter, und seine Folgeerscheinungen machten das aus, was wir Nervosität bzw. Psychoneurose nennen. Von solchen Voraussetzungen ausgehend, erteilen Ärzte Ratschläge, wie es Schrenck-Notzing mit folgenden Worten tut: ‚Vom Standpunkt der sexuellen Hygiene muss hier das Prinzip des kleinsten Kraftaufwandes ebenso maßgebend sein wie in der Natur überhaupt. Darum möge der keusche Jüngling geschlechtliche Enthaltbarkeit üben, solange er den Trieb zügeln vermag ohne Nachteil für die Gesundheit. Läuft er aber Gefahr, bei zunehmender Mächtigkeit des Triebes der Onanie, der Satyriasis oder einer perversen Betätigung zum Opfer zu fallen, so ist es Pflicht seiner Erzieher und seines Arztes, die Ausübung des Koitus zu veranlassen und auch hier den Neuling mit jenen Vorsichtsmaßregeln bekannt zu machen, die ihn vor Exzessen, vor Ansteckung und vor Erzeugung einer unter Umständen (zum Beispiel bei Kontärsexuellen) erblich belasteten und unehelichen Nachkommenschaft zu bewahren.‘*

Laut Hoffmann würde die Freud'sche Psychoanalyse legitimieren oder gar fordern, dass Heranwachsende zum Koitieren ermuntert werden. Sigmund Freud gilt Hoffmann deshalb als zentraler Repräsentant einer sexualliberalen Extremposition, gegen die er sich im weiteren Verlauf seines Artikels entschieden zur Wehr zu versetzen versucht. So hält er der (vermeintlichen) Position Freuds eine Reihe von Argumenten entgegen, die seines Erachtens die Freudschen Annahmen vollends entkräften würden. Er bezieht sich dabei auf Autoren wie Krafft-Ebing und statistische Untersuchungen zur Häufigkeit psychischer Erkrankungen unter Nonnen und anderen Gesellschaftsschichten. Etwa schreibt Hoffmann (1913, S. 361):

*„Ungezählte Autoren heben hervor und bekunden es auch statistisch, dass diese [die sexuelle Abstinenz; Anm. d. Verf.] durchaus der Gesundheit ungefährlich, ja zuträglich sei: sagt doch unter anderem A. Forel: ‚Nie habe ich eine durch Keuschheit entstandene Psychose, wohl aber zahllose solche gesehen, die die Folgen von Syphilis und Exzessen aller Art waren.‘ ... Die Wissenschaft hat [insofern] jene [die vorher mit Freud identifizierte, Anm. d. Verf.] Meinung als irrig abgetan.“*

Obwohl Hoffmann sich in seinem Artikel äußerst kritisch gegen Freud und die Psychoanalyse wendet, führt er unter der von ihm für sein Referat verwendeten bzw.

dem Leser zur weiteren Vertiefung empfohlenen Literatur auch eine Originalarbeit Freuds, nämlich den 1908 in der Zeitschrift „Sexualprobleme“ erschienenen Aufsatz „Die kulturelle Sexualmoral und die moderne Nervosität“ an (Freud 1908).

#### **4.5 Weiterführende Auswertung der Belege**

Im „Lexikon der Pädagogik“ konnten also innerhalb dreier Stichworte explizite Belege für Psychoanalysezepktion identifiziert werden. Wenn man nun versucht, diese Belege weiter auszuwerten, zeigt sich folgendes Bild:

##### ***Anteil am Textvolumen***

Das „Lexikon der Pädagogik“ umfasst ca. 3.272 Seiten, wobei jede Seite in zwei Spalten gegliedert ist. Die 6.544 Spalten des Lexikons umfassen wiederum durchschnittlich 61 Zeilen. Folglich besteht das „Lexikon der Pädagogik“ aus ca. 399.184 Zeilen Text.

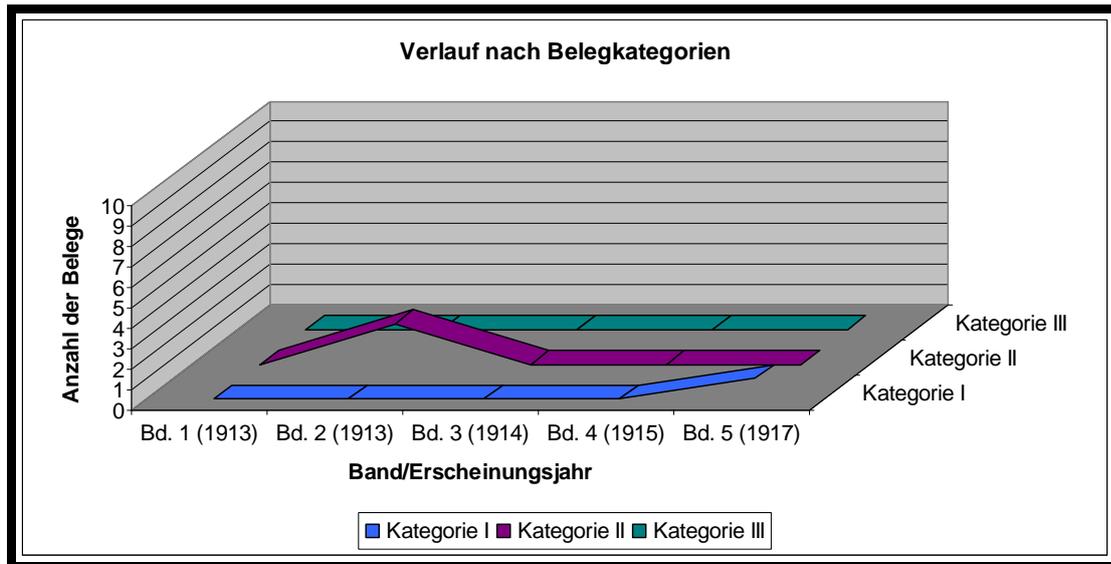
Versucht man den Anteil zu bestimmen, den die weiter oben ausgewiesenen Belegstellen für Psychoanalysezepktion am Gesamtvolumen einnehmen, so gilt es in einem weiteren Schritt den Zeilenumfang der auf Psychoanalyse bezogenen Textpassagen festzustellen.

Das Psychoanalysezepferat Lindworskys umfasst im Original 267 Zeilen Fließtext zuzüglich 12 Zeilen an Literaturempfehlungen (ges. 279 Zeilen). Die psychoanalysebezogenen Textstellen im Stichwort „Geschlechtliche Verirrungen“ erstrecken sich auf insgesamt 35, jene im Stichwort „Geschlechtstrieb“ auf 36 Zeilen. Zusammengekommen nehmen die Passagen mit Psychoanalysebezug im „Lexikon der Pädagogik“ somit 350 Zeilen ein, was einem Prozentanteil von ca. 0,088 % entspricht.

##### ***Nach Belegkategorien***

Nur eine der drei Belegstellen – nämlich Lindworskys „Psychoanalysezepferat“ – entfällt auf die „Kategorie I“, also jener Kategorie von Stichworten, die zur Gänze der Psychoanalyse bzw. einem psychoanalytischen Begriff, Konzept oder Vertreter zugewidmet sind. Die beiden anderen Belege aus den Stichworten „Geschlechtliche

Verirrungen“ und „Geschlechtstrieb“ sind der „Kategorie II“ zuzuschlagen, da die Psychoanalyse in diesen Artikeln nebst anderen Inhalten und Zugängen Erwähnung gefunden hat. Verweise auf psychoanalytische Publikationen haben sich nur in Artikeln gefunden, die bereits in den „Kategorien I und II“ erfasst sind. Insofern konnten keine weiteren Belege der „Kategorie III“ identifiziert und verrechnet werden.<sup>8</sup> Das Verlaufsdiagramm nach Belegkategorien gestaltet sich daher wie folgt:



### *Nach Rezeptionshaltung*

Zur Einschätzung der Rezeptionshaltung wurde im ersten Teil der Arbeit folgende fünfstufige Skala entwickelt (siehe Kapitel 2.2.5 des ersten Teils der vorliegenden Arbeit):



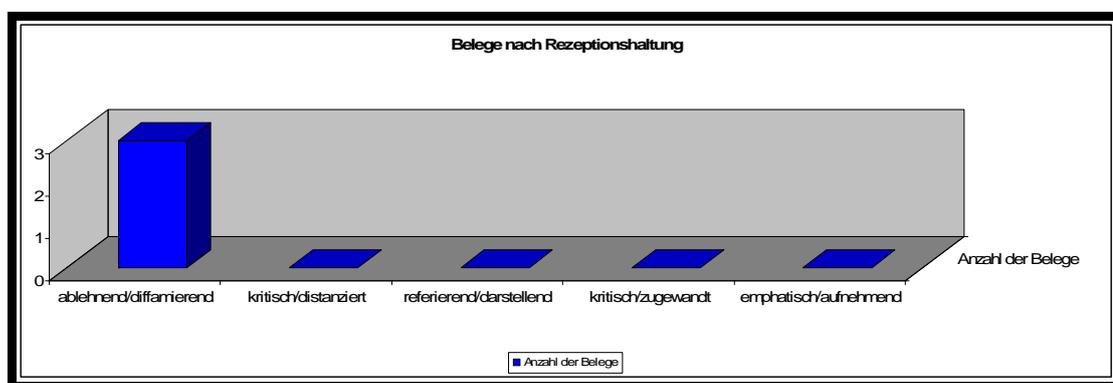
Skala „Rezeptionshaltung“

Die Zuordnung der drei im „Lexikon der Pädagogik“ aufgefundenen Rezeptionsbelege zu einer der Kategorien scheint nicht allzu problematisch: Auch wenn die Autoren der oben wiedergegebenen Textpassagen streckenweise bemüht waren, theoretische Grundlagen und Grundgedanken der Psychoanalyse in neutraler Diktion zu referieren, waren sie im Kern jeweils einig, dass psychoanalytisches Denken und Vor-

<sup>8</sup> Zur Definition und Argumentation der Belegkategorien siehe Teil I der vorliegenden Arbeit.

gehen abzulehnen, weil reduktionistisch, unwissenschaftlich, sittlich bedenklich und vor allem in Anwendung auf die Pädagogik problematisch, ohne Erfolgsaussichten bzw. gar gefährlich sei. Da die die Zurückweisung der Psychoanalyse von den Autoren weitestgehend unargumentiert bzw. dogmatisch postuliert geblieben ist, spricht einiges dafür, die Rezeptionshaltung im „Lexikon der Pädagogik“ nicht als „kritisch/distanziert“, sondern vielmehr als „ablehnend/zurückweisend“ zu charakterisieren (zum methodischen Vorgehen in der Zuordnung der Rezeptionsbelege zu den einzelnen Skalenstufen siehe 2.2.5 des ersten Teils).

In Diagrammform nimmt sich die Verteilung der Rezeptionshaltung folgendermaßen aus:



### ***Zum Ausweis der pädagogischen Relevanz***

In zwei der drei Belegstellen wurde die Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse – zumindest ansatzweise – thematisiert.

Im Hauptreferat zur Psychoanalyse ist Lindworsky der Frage nachgegangen, wie die Anwendung der Psychoanalyse auf Erziehung zu beurteilen sei. Er stellte diesbezüglich fest, dass von der Psychoanalyse eine doppelte Gefahr ausginge, da sie nicht nur Kinder zu früh zur Auseinandersetzung mit sexuellen Belangen verführen, sondern überdies auch eine moralische Gefährdung für die Pädagogen darstellen würde. In konsequenter Fortführung dieser Einschätzung bezeichnete Lindworsky (1917, S. 1165) die Psychoanalyse unter Bezugnahme auf W. Stern als „wissenschaftliche Verirrung“ und „pädagogische Versündigung“. Insofern scheint es durchaus berechtigt, Lindworskys Referat der Kategorie „Ausweis von pädagogischer Irrelevanz

bzw. der Gefahr“ zuzurechnen. Auch die Belege in Hoffmanns Referat über „geschlechtliche Verirrungen“ dürften auf diese Kategorie entfallen, weil der Autor Freud vorwirft, in neurosenprophylaktischer Absicht die Ausübung außerehelichen Geschlechtsverkehrs zu veranlassen. Insofern würde von der Psychoanalyse eine sittliche Gefährdung ausgehen.

In Hoffmanns Referat zum Thema „Geschlechtstrieb“ wird Freuds (angebliches) Bestreben erwähnt und verurteilt, jede kindliche Erscheinung auf sexuelle Wurzeln zurückzuführen. Die Frage der pädagogischen Relevanz dieses Aspekts wird vom Autor allerdings nicht weiter diskutiert.

Insofern verteilen sich die drei identifizierten Rezeptionsbelege des „Lexikons der Pädagogik“ wie folgt auf die im Methodenteil (siehe Kapitel 2.2.5 des ersten Teils) festgelegten „Relevanzausweis-Kategorien“:

<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
irrelevant/gefährlich	2
kein Relevanzausweis	1
pädagogisch relevant	0

*Verteilung der Belege nach „Relevanz-Kategorien“ (n=3)*

### Zusammenfassender Überblick

Die nachstehende Tabelle soll die Auswertung der im „Lexikon der Pädagogik“ identifizierten Rezeptionsbelege nochmals überblickshaft zusammenfassen:

<b>Auswertungsübersicht für das „Lexikon der Pädagogik“ – 1. Auflage</b>		
<b>Anzahl der Belege</b> [bzw. Stichworte, in denen Belege identifiziert werden konnten]	<b>3</b>	
<b>Anzahl der Belege pro Kategorie</b>	<b>Beleg-Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
	<b>Kat. I</b>	1
	<b>Kat. II</b>	2
	<b>Kat. III</b>	0
<b>Zeilenumfang der Belege insgesamt</b> Prozentanteil am Textvolumen	<b>350</b> ~ 0,088 %	
<b>Zeilenumfang pro Kategorie</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Zeilen</b>
	<b>Kat. I</b>	279
	<b>Kat. II</b>	71
	<b>Kat. III</b>	0
<b>Belege nach Rezeptionshaltungen</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
	ablehnend/zurückweisend	3
	kritisch/distanziert	0
	referierend/darstellend	0
	kritisch/zugewandt	0
	emphatisch/aufnehmend	0
<b>Ausweis der pädagogischen Relevanz</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
	irrelevant/gefährlich	2
	kein Relevanzausweis	1
	pädagogisch relevant	0

#### 4.6 Zusammenfassung und Diskussion der Teilergebnisse

Die Auseinandersetzung mit dem Herausgeber- und Autorenhintergrund (siehe Subkapitel 4.2) hatte geringe Erwartungen bezüglich der im „Lexikon der Pädagogik“ nachzuweisenden Psychoanalysezereption geschürt, da die explizite schulpädagogische Ausrichtung und die katholisch-konservative Orientierung des Nachschlagewerks vermuten haben lassen, dass die Psychoanalyse im „Lexikon der Pädagogik“

nicht oder wenn, dann nur tendenziell ablehnend rezipiert wurde. Die Sichtung und Auswertung des Roloff'schen Lexikons dürfte diese Erwartung eindeutig bestätigt haben.

Ob die im „Lexikon der Pädagogik“ nachgewiesene Ablehnung der Psychoanalyse aber tatsächlich kausal auf die katholische und/oder schulpädagogische Orientierung der Autoren zurückzuführen ist, kann angesichts der methodischen Anlage der vorliegenden Erhebung freilich nicht eindeutig geklärt oder entschieden werden. Zumindest kann aber festgehalten werden, dass die Verfasser der aufgefundenen Belegstellen Angehörige des katholischen Klerus waren (Lindworsky war im Autorenverzeichnis als „Pater des Jesuitenordens“ und Hoffmann als „Geistlicher Rat“ deklariert).

Es wäre jedoch verkürzt, wenn man von diesem Befund ableiten würde, dass eine Zugehörigkeit zum katholischen Klerus eine Ablehnung der Psychoanalyse grundsätzlich begünstigte. Zwar dürften die Priester Hoffmann und Lindworsky die einzigen Autoren gewesen sein, die sich im „Lexikon der Pädagogik“ offen gegen die Psychoanalyse ausgesprochen haben. Jedoch stand ihnen eine große Anzahl von Autoren zur Seite, welche die Psychoanalyse in einschlägigen Referaten erst gar nicht berücksichtigten bzw. ignorierten. Unter den Verfassern von Referaten wie „Psychotherapie“, „Kinderpsychologie“, „Psychopathologie“, „Affekt“, „Zwangshandlung“, „Reproduktion von Vorstellungen“ usw. waren keinesfalls nur Theologen oder Kleriker vertreten. Vielmehr waren es zum überwiegenden Teil Pädagogen, Mediziner, Psychiater und Psychologen, welche die Psychoanalyse in ihren Referaten unerwähnt ließen.

Wie diese Autoren zur Psychoanalyse standen, lässt sich in Ermangelung von Belegen und weiteren Nachforschungen nur vermuten. Es scheint aber nicht besonders abwegig, die offenkundige Nichtrezeption der Psychoanalyse (zumindest auch) als Ablehnung oder Zurückweisung ihrer Theorien und Konzepte zu interpretieren. Die Nichtrezeption auf bloße Unbekanntheit psychoanalytischer Positionen und Theorien zurückzuführen, scheint aber wenig plausibel, da nicht zuletzt auch Lindworskys Referat deutlich macht, dass die Psychoanalyse um 1915 offenbar bereits derart bekannt war, dass sie – auch wenn man ihr kritisch gegenüberstand – in einer Realen-

zyklopädie eingehend behandelt werden musste. Allerdings wurde die Psychoanalyse offenbar nicht in dem Bestreben aufgenommen, sie im Kanon der disziplinrelevanten Begriffe zu verankern, sondern vielmehr um sie zu diskreditieren und vor ihr und ihrer Anwendung auf Pädagogik zu warnen.

Führt man sich die im Subkapitel 4.4 dargestellten und kommentierten Rezeptionsbelege vor Augen, so können bezüglich der Psychoanalysezereption im „Lexikon der Pädagogik“ folgende Punkte zusammenfassend festgehalten werden:

1. Das „Lexikon der Pädagogik“ dürfte die erste erziehungswissenschaftliche Realenzyklopädie sein, die der Psychoanalyse ein eigenes Hauptreferat zugeordnet hat. „Sigmund Freud“ und „Psychoanalyse“ wurden erstmals als wichtige Begriffe in das Stichwortregister aufgenommen und mit Querverweisen versehen. Dies macht deutlich, dass die Psychoanalyse um 1915 im Bereich der Pädagogik augenscheinlich bereits in einem Ausmaß Bekanntheit erlangt hatte, dass man als Herausgeber eines Fachlexikons nicht mehr umhin kam, sie zu berücksichtigen und verhältnismäßig breit zur Darstellung zu bringen. Jedoch ist dieser Umstand für die frühe Psychoanalyse nur bedingt als Erfolg zu verzeichnen, da ihre Berücksichtigung im „Lexikon der Pädagogik“ offenkundig primär darauf abzielte, vor ihr zu warnen.
2. Andererseits machen die Belegstellen deutlich, dass die Autoren die psychoanalytische Theorieentwicklung allem Anschein nach interessiert mitverfolgt und zumindest einige zentrale Freudschriften gekannt haben dürften. Lindworsky (1917, S. 1161f.) referierte etwa durchaus kundig einige zentrale Grundannahmen der Psychoanalyse und konnte den Leser sogar auf Weiterentwicklungen der Freud'schen Neurosentheorie und deren technische Konsequenzen aufmerksam machen.
3. Insgesamt fällt die Beurteilung der Psychoanalyse im „Lexikon der Pädagogik“ aber eindeutig negativ aus. Lindworsky (1917, S. 1161) bezeichnet die psychoanalytische Annahme eines dynamischen Unbewussten als empirisch nicht legitimierbar, redundant und durch keine markanten Heilerfolge zu stützen. Das Postulat unbewusster Prozesse würde überdies „die Vernichtung aller Psychologie“ bedeuten (ebd.). Insgesamt sei die Psychoanalyse ausge-

sprochen unwissenschaftlich und allenfalls als anregende Dichtung zu begreifen. Selbst dieser Verdienst würde aber dadurch eingeschränkt und aufgehoben, dass die Psychoanalyse in „eines der schwierigsten Gebiete ein völlig unwissenschaftliches Verfahren und eine jede Kritik vergessende phantastische Deutungskunst eingeführt“ und „dem Scharlatanismus schlimmster Art [damit] die Tore geöffnet“ habe (Lindworsky 1917, S. 1163f.).

4. Neben ihrer (vermeintlichen) Unwissenschaftlichkeit wird der Psychoanalyse von den Autoren wiederholt vorgeworfen, alle psychischen Erscheinungen auf sexuelle Ursachen zurückzuführen und damit der Komplexität der menschlichen Psyche und Entwicklung nicht gerecht zu werden. Interessanterweise spiegelt sich der *Vorwurf des sexuellen Reduktionismus* auch im Rezeptionsverhalten der Autoren wieder, welche die Psychoanalyse nur in den Artikeln „Geschlechtstrieb“ und „geschlechtliche Verirrungen“ erwähnten, während sie in Stichworten wie etwa „Psychotherapie“, „Hysterie“ oder „Traum“ völlig unberücksichtigt blieb.
5. Besonders eindringlich wurde im „Lexikon der Pädagogik“ vor jeder Anwendung der Psychoanalyse auf Erziehung gewarnt. Auffallend ist in diesem Kontext, dass Psychoanalytische Pädagogik weitgehend mit Pfisters Konzept der „Pädanalyse“ identifiziert und mit suggestiv-aufklärendem Vorgehen gleichgesetzt wurde. Mit Kindern deutend zu arbeiten und sie über psychoanalytische Annahmen zu informieren, schien Lindworsky aber hoch gefährlich und für Kind und Erzieher eine sittliche Bedrohung darzustellen. Insofern warnte er ausdrücklich vor einer psychoanalytisch orientierten Pädagogik und bezeichnete die „Anwendung der Psychoanalyse auf das Kind“ in Anlehnung an Stern als „eine wissenschaftliche Verirrung“ und eine „pädagogische Versündigung“ (Lindworsky 1917, S. 1165).

Ein zeitgenössischer Leser – z.B. ein Student oder Dozent der Pädagogik –, der sich im „Lexikon der Pädagogik“ über Psychoanalyse informieren wollte, konnte durch die Lektüre demnach ein Bild über Psychoanalyse gewinnen, das von vier Hauptausagen bestimmt war: Die Psychoanalyse ist (1.) unwissenschaftlich, ihre Theorien sind (2.) sexuell-reduktionistisch, ihre Anwendung auf Erziehung ist (3.) sittenwidrig und stellt eine ernste Gefahr für Kinder und Erzieher dar und (4.) ist die psychoanalytische Behandlungsmethode insgesamt (vermutlich) kaum Erfolg versprechend.

Ob und inwiefern sich ähnliche Aspekte der Rezeption auch in später erschienen Nachschlagewerken ausmachen lassen, werden die folgenden Kapitel zeigen.

## 5. Psychoanalytische Rezeption im *Pädagogischen Lexikon* – 1. Aufl.

RAHMENANGABEN
<b>Erscheinungszeitraum:</b> 1928-1931
<b>Herausgeber:</b> Hermann Schwartz
<b>Bände:</b> 4
<b>Seitenumfang:</b> ca. 1.340 je Band
<b>Anzahl der Stichworte:</b> ca. 1.000
<b>Anzahl der beteiligten AutorInnen:</b> ca. 200

### 5.1 Editions-geschichtliches

Die Herausgabe des „Pädagogischen Lexikons“ wurde von der „Gesellschaft für evangelische Pädagogik“ in Auftrag gegeben (Schwartz 1928, S. I), wobei das Nachschlagewerk gleichsam die „protestantische Antwort“ auf das katholisch orientierte „Lexikon der Pädagogik“ darstellen sollte, welches etwa zehn Jahre zuvor von Roloff vorgelegt wurde (siehe Kapitel 4 dieses Teils). Zwar bringt Schwartz als Herausgeber des „Pädagogischen Lexikons“ in der Einleitung zum ersten Band zum Ausdruck, dass „der Wert der früher erschienenen Werke dieser Art nicht verkannt“ werden solle. Dennoch sei es aber angesichts der „neueren Entwicklungen der Pädagogik“ an der Zeit für ein neu konzipiertes Wörterbuch gewesen – zumal ein pädagogisches Nachschlagewerk evangelischen Charakters bislang noch gefehlt hätte (ebd.). Erschienen ist das protestantisch orientierte Lexikon schließlich in vier Bänden zwischen 1928 und 1931 beim Bielefelder Verlag „Velhagen & Klasing“.

Nebst der ideologischen Ausrichtung sollte sich das „Pädagogische Lexikon“ auch durch einige konzeptionelle Besonderheiten von früher veröffentlichten Realenzyklopädien abheben, wobei das Grundanliegen im Wesentlichen mit anderen pädagogischen Nachschlagewerken konform ging, da auch das „Pädagogische Lexikon“ – laut Schwartz (ebd.) – primär das Ziel verfolgen sollte, „alle wichtigeren Fragen der Erziehungswissenschaft und alle bedeutsameren Erscheinungen aus der Geschichte der Erziehungswesens und dem ganzen Umkreis seiner gegenwärtigen Gestaltungen“ darzustellen und zu behandeln. In der Verfolgung dieses Anliegens sollten allerdings „die sogenannten ‚Hilfswissenschaften‘ der Pädagogik eingehend Berücksichtigung“ finden und dabei insbesondere die „Bedeutung der Philosophie für das pädagogische Denken“ gewürdigt werden. Darüber hinaus wurde mit der Konzeption des „Pädago-

gischen Lexikon“ erstmals versucht, ausdrücklich einem heilpädagogischen Anspruch Rechnung zu tragen. So formulierte Schwartz (1928, S. I) in der editorischen Vorbemerkung zum ersten Band: „In der Übereinstimmung mit der wachsenden Einsicht in die pathologische Bestimmtheit vieler individueller Bildungsmängel und –nöte soll den Fragen der Heilpädagogik [im Pädagogischen Lexikon; Anm. M.W.] ein breiter Raum gewährt werden.“

Entgegen der Rein'schen Enzyklopädie wurde ferner auf eine ausladende Anzahl von Artikeln verzichtet und eine „Raumverschwendung an Unwesentliches und Unwichtiges“ nach Tunlichkeit vermieden (ebd.). Die Auswahl der im Lexikon behandelten Gegenstände wurde von Schwartz so getroffen, dass „die Inhaltsverzeichnisse [der einzelnen Bände; Anm. M.W.] ein treffendes Bild dessen bieten, was für die Pädagogik von bleibender Bedeutung ist oder heute das pädagogische Leben bewegt“ (Schwartz 1928, S. II).

Die Aufbereitung und Darstellung der einzelnen Stichworte sollte auf Wunsch des Herausgebers und des Verlags „dem gegenwärtigen Stande der wissenschaftlichen Forschung“ entsprechen (ebd., S. I), zugleich aber in einer leicht verständlichen Sprache Ausdruck finden, damit nicht nur Fachleute, sondern auch eine möglichst breite Laienleserschaft angesprochen werden könne.

Der ausdrückliche Einbezug der „pädagogischen Hilfswissenschaften“ sowie die besondere Berücksichtigung heilpädagogischer und psychopathologischer Fragen scheinen tendenziell günstige Bedingungen für eine Rezeption der Psychoanalyse im „Pädagogischen Lexikon“ dargestellt zu haben. Ob sich dieser Eindruck durch die Ergebnisse der Sichtung des Lexikons stützen lässt, wird sich im Weiteren zeigen.

Zunächst sollen im nachstehenden Subkapitel aber wiederum einige überblickshafte Anmerkungen zum Leben und Werk des Herausgebers folgen.

## 5.2 Herausgeber und AutorInnen

### *Zum Herausgeber*

Trotz eingehender Recherche konnten keine Informationen zu Hermann Schwartz' Leben und Werk aufgefunden werden. Dies überrascht, zumal er mit der Herausgabe des „Pädagogischen Lexikons“ ein weit verbreitetes und viel verwendetes Standardwerk vorgelegt hat, das für die Disziplinentwicklung des Untersuchungszeitraums durchaus von beachtlicher Bedeutung war.

Da Schwartz von der „Gesellschaft für evangelische Pädagogik“ mit der Herausgeberschaft des „Pädagogischen Lexikons“ betraut wurde und sich im Vorwort zum ersten Band auch explizit für eine protestantisch-fundierte Pädagogik aussprach, ist anzunehmen, dass Schwartz selbst überzeugter evangelischer Katholik war. Wo er aber studierte, welche pädagogische Ausbildung er absolvierte und welche theoretische Orientierung er aufwies, lässt sich an dieser Stelle leider nicht näher angeben. Etwas mehr Informationen liegen hingegen zu seinem großen Autorenteam vor.

### *Zu den Autoren*

An der Erstellung des „Pädagogischen Lexikons“ waren etwa 200 Autoren beteiligt. Eine Durchsicht der zu Beginn der einzelnen Bände abgedruckten Autorenverzeichnisse macht zumindest auf zwei Aspekte aufmerksam:

*Erstens* war die „Akademikerdichte“ unter der Autorenschaft des „Pädagogischen Lexikons“ – im Vergleich zu früher erschienenen Nachschlagewerken – auffallend hoch. In den Autorenlisten sind nur eine Handvoll Personen genannt, die nicht promoviert waren. Viele wurden vom Herausgeber als „Universitätsprofessoren“, „Lektoren“ oder „Privatdozenten“ verschiedener Universitäten ausgewiesen. Exemplarisch seien einige davon angeführt

*Dr. Becher (Universitätsprofessor München), Dr. Bergmann (Universitätsprofessor Leipzig), Dr. Bruhn (Universitätsprofessor Kiel), Dr. Cordier (Gießen), Dr. Hufemann (PD an der Universität Eldena bei Greifswald), Dr. Drach (Lektor an der Universität Berlin), Dr. Frenzel (Universitätsprofessor Leipzig), Dr. Huntemüller (Universitätsprofessor Gießen), Dr. Habitz (Universitätsprofessor Münster), Dr. Jakob (Universitätsprofessor Greifswald), Dr. Koppel-*

*mann (Universitätsprofessor Münster), Dr. Kowalewski (Universitätsprofessor Königsberg im Pr.), Dr. Kroh (Universitätsprofessor Tübingen), Dr. Kutzner (Universitätsprofessor Bonn), Dr. Leser (Universitätsprofessor Erlangen), Dr. Miller (Doz. Universität Breslau), Dr. Niedergall (Universitätsprofessor Marburg), Dr. Pfennigsdorf (Universitätsprofessor Heidelberg), Dr. Richter (Universitätsprofessor Berlin), Dr. Schmidt (Universitätsprofessor Gießen), DDr. Schütz (Universitätsprofessor Kiel), DDr. Schwarz (Universitätsprofessor Greifswald), DDr. Seeberg (Universitätsprofessor Berlin), Dr. Smend (Universitätsprofessor Münster), Dr. Schuster (Universitätsprofessor Hannover), DDr. Stählin (Universitätsprofessor Münster), Dr. Titus (Universitätsprofessor Berlin), DDr. Ulmer (Universitätsprofessor Erlangen), Dr. Wenzer (Universitätsprofessor Halle a. S.), Dr. Wichmann (PD an der Universität Halle a. S.), Dr. Wirbt (Universitätsprofessor Göttingen), Dr. Wentscher (Universitätsprofessor Bonn), Dr. von Wettenheim (Universitätsprofessor Frankfurt).*

Zweitens macht die Sichtung der Autorenverzeichnisse auch deutlich, dass kaum Autoren in die Erstellung des Lexikons eingebunden waren, die nicht in Deutschland lebten oder arbeiteten. Im Zuge der kursorischen Durchsicht der Mitarbeiterlisten konnte etwa kein einziger österreichischer Autor ausgemacht werden. Vertreter aus der Schweiz fanden sich nur drei. Dr. Beyer (Lektor aus Bergen in Norwegen), Dr. Szelényi (PD an der Universität Budapest) und Dr. Waterink (Universitätsprofessor Amsterdam) zählen zu den spärlichen internationalen Ausnahmen unter der weitgehend (nord-)deutschen Autorenschaft. Der geringe Einbezug österreichischer und Schweizer Autoren ist vermutlich durch die protestantische Orientierung des „Pädagogischen Lexikons“ erklärbar, da der Protestantismus zur Entstehungszeit des Nachschlagewerks in Österreich und der Schweiz nur vergleichsweise schwach verbreitet war.

### **5.3 Methodische Anmerkungen hinsichtlich Auswahl und Bearbeitung**

Aufgrund des umfangreichen Textvolumens schien es auch im Fall des „Pädagogischen Lexikons“ wenig sinnvoll, den Gesamttextkorpus auf Belege für Psychoanalytische Rezeption hin durchzusehen – zumal sich auch in diesem Nachschlagewerk eine Reihe von Artikeln finden, deren thematische Lagerung eine Bezugnahme auf Psychoanalyse kaum sinnvoll annehmen lässt (z.B. Artikel zu Stichworten wie „Ackerschulen“ oder „Kirchenverfassung“). Im Vergleich zu den in den vorigen Kapiteln bearbeiteten Nachschlagewerken konnte das methodische Vorgehen für das „Pä-

dagogische Lexikon“ darüber hinaus leicht modifiziert werden, da sich im Zuge von Recherchen Vorarbeiten von A. F. Storfer aus dem Jahre 1934 fanden.

A. F. Storfer war Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung<sup>9</sup> und hat bereits im Jahr 1934 den Versuch unternommen, die Rezeption der Psychoanalyse am Beispiel von drei ausgewählten Wörterbüchern bzw. Enzyklopädien schlaglichtartig zu untersuchen. Er hat dazu Artikel eines religionswissenschaftlichen Handwörterbuchs<sup>10</sup> und zweier pädagogischer Wörterbücher auf konfessioneller Grundlage<sup>11</sup> durchgesehen und sich die Frage gestellt, ob bzw. in welchen Artikeln die Psychoanalyse thematisiert wurde respektive in welcher Weise sie zur Darstellung kommt. Die Ergebnisse seiner Recherchen dürfte Storfer vermutlich im Kreis der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung referiert haben. Jedenfalls publizierte er den Ertrag seiner Untersuchungen 1934 in der Zeitschrift „Imago“ unter der Rubrik „Sammelreferate“. Storfers Artikel ist in mehrfacher Weise bemerkenswert, weil er einerseits dokumentiert, dass sich auch schon Repräsentanten der frühen Psychoanalyse Gedanken dazu gemacht haben, in welcher Weise ihre Theorien und Konzepte in angrenzenden Wissenschaftsbereichen aufgenommen wurden. Ferner ist es interessant, dass auch Storfer für die Untersuchung der Frage der Psychoanalysezepktion einen methodischen Zugang wählte, der auf die Auswertung von Realenzyklopädien gerichtete war. Da Storfers Artikel erst nach der Festlegung des methodischen Designs der vorliegenden Untersuchung aufgefunden wurde, ist die Sichtung von Nachschlagewerken offenkundig unabhängig von einander als probater Zugang zur Erhellung der Frage der Psychoanalysezepktion eingeschätzt worden.

Storfers (1934) Artikel war für die vorliegende Untersuchung anregend, hat aber einige Fragen offen gelassen, weil der Autor sein methodisches Vorgehen nicht ausgewiesen hat und in der Beurteilung und Kommentierung der von ihm aufgefundenen Belegstellen tendenziös bzw. deutlich voreingenommen verfahren sein dürfte. Seine Beurteilung einzelner Funde ist aufgrund von fehlenden Belegen nicht nach-

---

<sup>9</sup> Ein Überblick über Leben und Werk Storfers findet sich bei Mühlleitner (1992, S. 334f.).

<sup>10</sup> Schiele, F. M., Zscharnack, L. (Hrsg.) (1909-1913): Die Religion in Geschichte und Gegenwart. J. C. B Mohr: Tübingen.

<sup>11</sup> Spieler, J. (Hrsg.) (1930+1932): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart Band I und Band II. Herder: Freiburg im Breisgau

Schwartz, H. (Hrsg.) (1928-1931): Pädagogisches Lexikon. Band I bis Band IV. Velhagen & Klasing: Bielefeld

vollziehbar. Etwa hält er in seinem Artikel unter anderem fest, dass „die Erwähnung der Psychoanalyse in den Artikeln ‚Assoziation‘ und ‚Kinderfehler‘ ... bloß peripher“ erfolgt sei, ohne näher zu erläutern, in welchem Zusammenhang und mit welcher Absicht in diesen Stichworten konkret auf psychoanalytische Theorien Bezug genommen wurde (Storfer 1934, S. 251). Eine eingehende Nachuntersuchung der Artikel, innerhalb derer Storfer Belege für Psychoanalysezitation gefunden hat, schien daher sinnvoll und notwendig.

Storfer (1934, S. 249ff.) hat angegeben, im „Pädagogischen Lexikon“ unter folgenden Stichworteinträgen Bezugnahmen zur Psychoanalyse identifiziert zu haben:

*Psychoanalyse (Hauptreferat) // Gewissen // Hysterie // Unbewusstes und Unterbewusstes // Charakter // Assoziation // Kinderfehler // Onanie*

Da aus Storfers Publikation (1934) nicht nachzuvollziehen ist, wie er in der Sichtung des „Pädagogischen Lexikons“ vorgegangen ist bzw. nach welchen Kriterien er Stichworte und Referate für die Auswertung bestimmt hat, wurden für die vorliegende Erhebung noch eine Reihe weiterer Artikel bearbeitet. Diese Entscheidung stellte sich rasch als günstig heraus, da sich zeigte, dass Storfer den einen oder anderen Beleg übersehen hat. Deshalb wurden zunächst – wie bereits im Falle der zuvor bearbeiteten Nachschlagewerke – alle thematisch fernab liegenden Stichworte (z.B. „Ritterakademien“, „Einsatz von Lichtbildern“) ausgeschieden. Aus der Liste der verbleibenden Begriffe wurde dann eine Zufallsstichprobe gezogen, die folgende Begriffe umfasste:

*Affekt // Affektstörungen // Analyse und Synthese // Ängstlichkeit // Ansteckungspsychosen // Anthropologie // Apathie // Aphasie // Aphonie // Apperzeption // Aufklärung (geschlechtliche) // Beschäftigungsneurosen // Bettnässen // Bewusstsein und Ichbegriff // Bildsamkeit // Bildung // Bildungsideal und Bildungsziel // Dementia praecox // Denken // Eklampsie // Ekstase // Erziehung // Gefühl // Gegenwartspädagogik // Nervensystem // Gehirnerkrankungen // Gehorsam und Ungehorsam // Gemüt // Gesellschaft und Erziehung // Grundwissenschaften der Pädagogik // Heilpädagogik // Instinkt // Jugendbewegung // Jugendpflege // Koedukation // Körperliche Züchtigung (pädagogisch) // Kultur und Erziehung // Landeziehungsheime // Leidenschaft // Liebe // Lust, Unlust // Natur des Kindes // Natur und Geisteswissenschaften // Nervosität // Neurasthenie // Neurose // Pädagogik // Pädagogisches Schrifttum // Phantasie // Psychiatrie und Pädagogik // Psychopathie, Psychose // Psychotechnik // Psychopathische Konstitution // Psychotherapie // Re-*

*ligionspsychologie // Seele // Selbstbewusstsein // Selbstgefühle // Selbstmorde // Sexualpädagogik // Sozialistische Pädagogik // Strafe // Suggestion // Symbole // Trieb // Verdrängung // Verwahrlosung*

Im nachstehenden Subkapitel sollen nun jene Passagen wiedergegeben und kommentiert werden, in denen sich Belege für Psychoanalysezepktion finden haben lassen.

#### **5.4 Belegstellen für Rezeptionsprozesse**

Bei Storfer (1934) ist nachzulesen, dass sich in folgenden Referaten des „Pädagogischen Lexikons“ Bezugnahmen auf Psychoanalysezepktion nachweisen lassen würden, wobei er in den meisten Fällen den Zusammenhang und die Art der Bezugnahme auf Psychoanalyse nicht näher spezifizierte: „Psychoanalyse (Hauptreferat)“, „Gewissen“, „Hysterie“, „Unbewusstes und Unterbewusstes“, „Charakter“, „Assoziation“, „Kinderfehler“, „Onanie“.

Darüber hinaus monierte Storfer, dass „jede Spur von [Psychoanalyse, Anm. M.W.] ... in den Artikeln Affekt, Phantasie, Reifezeit, Sprachheilpflege (Stottern), Trieb, Selbstmord, Bettnässen“ schmerzlich zu vermissen sei (Storfer 1934, S. 251). Interessanterweise fand sich aber just in dem Artikel zum Thema „Affekt“ eine längere Stelle, in der explizit auf Psychoanalyse Bezug genommen wurde. Darüber hinaus konnten auch in dem allgemeinen Referat über „Psychologie“ drei Stellen identifiziert werden, an denen die Psychoanalyse Erwähnung gefunden hat. Ferner fanden sich Belege in den Referaten „Affektstörungen“, „Beschäftigungsneurosen“, „Bewusstsein und Ich-Begriff“, „Gefühl“, „Hypnotismus“, „körperliche Züchtigung“, „Natur- und Geisteswissenschaft“, „Neurasthenie“, „Phantasie“, „Psychiatrie und Pädagogik“, „Psychotherapie“, „Soziologie und Pädagogik“ sowie „Trieb“. Überdies wurden in den Stichwortregistern mit den Verweisen „Verdrängung s. Psychoanalyse“ und „Tiefenpsychologie s. Psychologie“ zwei weitere Belege für den Einbezug von Psychoanalyse ausgemacht. Warum Storfer diese Textstellen nicht aufgefunden bzw. erwähnt hat, lässt sich retrospektiv nicht beantworten.

Im Folgenden werden die einzelnen Belegpassagen dargestellt und kommentiert. An den Anfang wird dabei das Hauptreferat zum Stichwort „Psychoanalyse“ gesetzt, das

vom Berliner Pfarrer Dr. Ernst Jahn verfasst wurde. Die weiteren Rezeptionsbelege finden dann in alphabetischer Reihenfolge der Stichworte, innerhalb derer sie aufgefunden wurden, Darstellung.

### ***Belegstellen im Hauptreferat „Psychoanalyse“***

Das Hauptreferat über Psychoanalyse erstreckt sich im „Pädagogischen Lexikon“ über insgesamt 17 Spalten, nimmt also verhältnismäßig viel an Textvolumen ein. Verfasst wurde es, wie bereits erwähnt, von einem Berliner Pfarrer namens Ernst Jahn. Dieser hat sich vor allem in den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts immer wieder interessiert, über weite Strecken aber kritisch zur Psychoanalyse geäußert. Etwa weist Storfer (1934, S. 245ff.) darauf hin, dass Jahn in der zweiten Auflage des sechsbändigen protestantisch-religionswissenschaftlichen Standardwerks „Die Religion“ (1927-1932) an mehreren Stellen zur Psychoanalyse Stellung genommen habe. Überdies hat Jahn im Jahr 1927 ein Buch mit dem Titel „Wesen und Grenzen der Psychoanalyse“ veröffentlicht und 1933 gemeinsam mit Alfred Adler die Monographie „Religion und Individualpsychologie“ verfasst.

Mit Jahn hat Schwartz also einen Autor für das Psychoanalyserreferat gewonnen, der einerseits über eine gewisse Sachkenntnis verfügte und zugleich durch seine kritische Haltung gegenüber der Freud'schen Psychoanalyse aufgefallen war.

Jahn gliederte sein Psychoanalyserreferat in folgende acht Kapitel:

1. Der psychologische Grundriss
2. Die Sexualität
3. Die diagnostische Aufgabe
4. Die Therapie
5. Kritik
6. Positive Ergebnisse
7. Bedeutung für die religiös-ethische Erziehung
8. Die Individualpsychologie

Durchaus interessant ist dabei die Gewichtung der einzelnen Kapitel. So hat Jahn nahezu fünf Wörterbuchseiten der Kritik der Psychoanalyse gewidmet, während er ihre „positiven Ergebnisse“ auf zwei Seiten abhandelte. Der Darstellung der Indivi-

dualpsychologie widmete er im letzten Kapitel des Referats hingegen wiederum fast fünf Seiten.

Jahn (1930, S. 1301) eröffnet sein Referat mit folgender Vorbemerkung:

*„Die vom Wiener Psychiater Siegmund [sic!] Freud, anfangs unter Mitarbeit des Arztes Breuer, begründete Psychoanalyse lässt sich am eindeutigsten als Psychologie des Unterbewusstseins kennzeichnen. Gewisse Ansätze zu einer Entschleierung des Unterbewusstseins enthielt bereits die hypnotische Therapie. Jedoch ist es das unverkennbare Verdienst der Psychoanalyse, die höchst rätselhafte und vielschichtige Struktur des Unterbewusstseins zuerst schematisch untersucht zu haben – allerdings oft von sehr einseitigem Gesichtspunkt.“*

Auffallend ist an dieser Eröffnungspassage, dass Freuds Vorname bereits in der ersten Zeile des Referats falsch geschrieben ist.

Im Anschluss an diese Vorbemerkung versucht Jahn im ersten Kapitel des Referats dann einen „psychologischen Grundriss“ der Psychoanalyse zu zeichnen. Er zeigt sich dabei nicht nur gut informiert, sondern auch um neutrale Sachlichkeit in der Darstellung bemüht. Da es sich bei diesen Textpassagen um ein interessantes Zeitdokument der frühen Psychoanalysezereption handelt, sei dieser Textabschnitt nahezu in gesamter Länge wiedergegeben:

*„I. Der psychologische Grundriss. Dieser wird mit großer Klarheit durch einen von Freud selbst entworfenen Vergleich verdeutlicht. Wir stehen vor irgendeinem Denkmal, das die Erinnerung an längst vergangene Geschichtsvorgänge wach halten soll. Vielleicht sind uns diese Ereignisse überhaupt unbekannt, oder aber wir empfinden nicht mehr ihren Zusammenhang mit der Gegenwart. Und dennoch wirkt die Vergangenheit tatsächlich in die Gegenwart hinein. Wie mit der Dynamik der Geschichte verhält es sich nach der Psychoanalyse auch mit der Dynamik der Seele. Auch in das Leben der Seele ragen Rudimente der Vergangenheit hinein – Erlebnisspuren und Erinnerungsreste, die längst wir vergessen geglaubt. Sie liegen nicht mehr auf der Bewusstseinsfläche. Sie sind in die nichtbewussten Tiefen der Seele hinabgeglitten. Aber sie sind nicht erstorben. Zuweilen, wenn sie aus ihrem Dämmer Schlaf erwachen, werden sie wieder lebendig und steigen in das Bewusstsein empor. Dort bewirken sie Zustände quälender Beunruhigung, indem sie die höchst rätselhaften Seelengebilde der ‚Neurosen‘ schaffen (Angsthemmungen und Zwangsvorstellungen). Die Neurose sucht die Psychoanalyse im Wesentlichsten aus verdrängten Kindheitserinnerungen, und zwar hauptsächlich sexueller Art, herzuleiten. Der Kausalzusammenhang zwischen Kindheitserinnerung und Neurose schwindet aus dem Bewusstsein. Das verursachende Erlebnis wird vergessen,*

die aus ihm folgende Neurose hingegen bleibt bestehen. Nicht jedes, sondern nur ‚traumatische‘ Erlebnisse, d.h. ein Erlebnis, das die Seele verwundet, führt zur Neurose. Dass dieses ‚Trauma‘ inhaltlich fast regelmäßig in die Sexualsphäre und zeitlich in die Kindheitsepoche fallen soll, wurde oben schon angedeutet. Hat Dilthey die schöpferische Bedeutung des Erlebnisses als für die Entfaltung des dichterischen Genius betont, so zeigt Freud das Erlebnis in seiner entscheidenden Bedeutung für die Psychologie des Durchschnittsmenschen und des Alltagslebens. Warum verfielen nun die zur Neurose führenden Erlebnisse der Vergessenheit? Solche Erlebnisse umschließen nach Freud zumeist einen der Sexualsphäre entstammenden, als unerlaubt empfundenen Wunsch. Der Wunsch wird aus dem Bewusstsein getilgt, indem er vergessen wird. Nun deutet die Psychoanalyse das Vergessen als einen Akt, der in der eigentümlichen Weise zwischen Gewolltsein und Unbewusstheit schillert. Dieser Akt wird in der psychoanalytischen Terminologie als ‚Verdrängung‘ bezeichnet. In welche seelischen Bezirke werden die als unerlaubt empfundenen Wünsche abgedrängt? Hier treffen wir auf die zentrale Theorie der Psychoanalyse: Die ‚vergessenen‘ Erlebniseindrücke haben ihr verborgenes Dasein unter der Schwelle des Bewusstseins, sie sind ‚subliminal‘ geworden. Man könnte dabei an einen Prozess der seelischen Verkapselung denken. Wie sich Tuberkelbazillen verkapseln und dadurch unschädlich werden können, so vermögen sich auch hemmende Schicksalseindrücke zu verkapseln und werden somit unschädlich. Den verdrängten Erlebniseindruck, der durch die um Unterbewusstsein erfolgende Verkapselung gegen das Bewusstsein isoliert wird, bezeichnet die Psychoanalyse als ‚Komplex‘. Damit ist die Erlebnisdynamik der Neurose im Wesentlichen umrissen. Eine Frage bleibt jedoch noch zu beantworten. Welche Motive bewirken die Verdrängung? Weil bestimmte Wünsche als unerlaubt empfunden werden, darum werden sie in das Unterbewusstsein abgedrängt. Mithin muss die Motivation der geschilderten Erlebnisdynamik in einem Kampf zwischen zwei Strebungen bestehen: zwischen der rein triebhaften Strebung einerseits und deren Bekämpfung (‚Zensur‘) durch das Ich andererseits. Freud nimmt also eine Zensur des Trieblebens durch das Ich an. Die Triebe flüchten vor der Kritik des Ich in die Dunkelheit des Unterbewusstseins. Tatsächlich erklärt das seelische Leiden sich also als eine Spannung zwischen Triebleben und Wertstreben. Freud selbst hat letzte, ethisch bestimmte Folgerung nicht gezogen, da er über eine oberflächliche Konventionsethik nicht hinauskommt. Die Folgerung selbst ergibt sich aber mit einer unbestreitbaren Zwangsläufigkeit. Der konkrete Erlebnissvorgang ist, wie wir sahen, in das Unterbewusstsein versunken, doch die in ihm wirkende Wunschrichtung drängt zum Bewusstsein empor. Hier bricht sie sich in sogenannten ‚Symptomhandlungen‘ Bahn, die das verdrängte Erlebnis nur in geheimnisvoller Symbolform andeuten, es oft aber auch bis zur Unkenntlichkeit maskieren. Mit den Symptomhandlungen ist ein starkes Angstgefühl verbunden. Dieses Angstgefühl wird als Abwehrmaßnahme gegen die Unerlaubtheit des verdrängten Wunsches gedeutet, als ‚Sicherung‘ oder ‚Protest‘. Zur Verdeutlichung dieser ‚Manifestierung‘ verdrängter traumatischer Erlebnisse mag ein Beispiel Erwähnung finden. Manche Neurotiker leiden unter einem Waschzwang, wie er beispielsweise aus ‚Macbeth‘ bekannt ist. Dieser Waschzwang gehört auch

zum religiösen Zeremoniell des alten Judentums. Die Psychoanalyse bezieht ihn auf ein unbewusstes Schuldgefühl und fasst ihn als symbolische Maskierung der Entsühnungssehnsucht auf. So sieht die Psychoanalyse das bunte Maskenspiel der Neurose auf dem rätselhaften Hintergrund des Unterbewusstseins. Nun erlebt die Mehrzahl der Menschen doch ohne Zweifel auch Traumata, die Verdrängungen und neurotische Symptomhandlungen nicht zur Folge haben. Wie erklärt die Psychoanalyse die normale Auswirkung traumatischer Erlebnisse? Bei einem normalen Erlebnisablauf darf – auch bei schweren Erlebnissen – die Harmonie des Ich nicht zerrissen werden. Vielmehr muss das Erlebnis im Ich aufgehen. In diesem Falle wird das Erlebnis nicht zur Hemmung, sondern zur schöpferischen Kraft, die sich in religiöser, künstlerischer und sozialer Gestaltung auswirken kann. Diesen normalen Erlebnislauf kennzeichnet die Psychoanalyse als ‚Sublimierung‘. Seine geradezu grundlegende Bedeutung hat der Begriff der Sublimierung für die psychoanalytische Kulturbetrachtung gewonnen. Bis in ihre feinsten Verzweigungen hinein wird die Kultur als Veredelung triebhafter Kräfte gedeutet. An diesem Punkte wird, vom wertphilosophischen Gesichtspunkt aus, die Unzulänglichkeit der Psychoanalyse erkennbar. Sie übersieht, dass der Wert eine Setzung für sich und nicht eine bloße Umformung des Triebes ist. Zusammenfassend können wir sagen, dass die Erlebnisdynamik der Psychoanalyse durch fünf Grundmerkmale bestimmt ist: Seelenverwundung, Verdrängung, Ich-Zensur, Symbolisierung, Sublimierung.“

Auffallend scheinen an dieser Textpassage Jahns kompetente Zusammenfassung und sein neutral-sachlicher Duktus, der nur an zwei Stellen wertende Ausnahmen aufweist, als Jahn der Psychoanalyse wertphilosophische Unzulänglichkeiten (S. 1304) und Freud eine „oberflächliche Konventionsethik“ (S. 1303) vorwirft. Über weite Strecken ist der restliche Abschnitt inhaltlich korrekt und durchaus wohlwollend gestaltet.

Jahn behält diesen referierenden Darstellungsduktus auch im zweiten Kapitel seines Referats bei, das dem psychoanalytischen Sexualitätsbegriff gewidmet ist (1930, S. 1304f.):

„Den eigentlichen Kern der Erlebnisdynamik bildet nun aber für Freud die Sexualität. Dabei muss man sich gegenwärtig halten, dass Freuds Sexuologie von der üblichen Auffassung der Sexualität wesentlich unterschieden ist. Die Psychoanalyse sieht den Sexualtrieb nicht allein in der Gebundenheit an sein eigentliches Zielobjekt, nämlich das andere Geschlecht. Sie betrachtet ihn vielmehr auch losgelöst von seiner ursprünglichen Objektbeziehung, gewissermaßen als reine Zuständlichkeit des Triebempfindens. Diese eigentümliche sexologische Begriffsbestimmung macht Freuds zunächst höchst befremdende Theorie verständlich, dass die Sexualität nicht erst ein Bestandteil des reifenden und gereiften Lebens

*ist, sondern dass das gesamte Dasein des Menschen – von der Frühkindheit an – mit Sexualität gesättigt sei. Kindheitssexualität ist also ein Lustgefühl (,Libido'), das nicht auf ein anderes Objekt bezogen ist (,Objekt-Libido'), sondern auf das eigene Ich bezogen bleibt (,Ich-Libido'). Das Wesen der Sexualität, wie Freud es deutet, lässt sich wohl am treffendsten als organisch gebundenes Lustgefühl beschreiben. Die in der Ich-Libido sich entfaltende Kindheitssexualität ist nach Freud für die Entwicklung des Ich von grundlegender Bedeutung. [...]"*

So sehr Jahn in dieser Passage offenbar um sachliche und differenzierte Darstellung des psychoanalytischen Sexualitätskonzepts bemüht ist, um so deutlicher fällt seine Beurteilung der Theorie des Ödipuskomplexes aus, welche er für „grauenhaft“ und „furchtbar“ hält (Jahn 1930, S. 1304):

*„Die Kindheitssexualität enthält nun aber ansatzweise auch eine Durchbrechung der Autoerotik, nämlich die Richtung auf ein anderes Ich. Hier stehen wir vor der grauenhaftesten Theorie der Psychoanalyse, nämlich der Lehre vom ‚Ödipuskomplex‘. Es wird eine unbewusste erotische Neigung des Sohnes zur Mutter angenommen, aus der in innerer Entsprechung ein eifersuchtsbedingter Vaterhass des Sohnes folgt. Diesem furchtbaren Komplex wird eine große Bedeutung für die Entstehung der Neurosen zugeschrieben.“*

Auch wenn Jahn die Theorie des Ödipuskomplexes „ästhetisch“ verurteilte, dürfte er ihr inhaltlich durchaus zugestimmt haben. Zumindest setzt er ihr keinerlei Argumente entgegen, sondern geht im weiteren Verlauf seines Referats dazu über, die Entwicklungslinien der infantilen Sexualität und die psychopathologischen Folgen ihrer etwaigen Störung nachzuzeichnen.

Im dritten Kapitel seines Referats geht Jahn (1930, S. 1305) dann auf die „diagnostischen Aufgaben“ der Psychoanalyse ein:

*„Sind nun die Neurosen symbolische Gebilde des Unterbewusstseins, so muss die diagnostische Hauptaufgabe darin bestehen, dieses Maskenspiel der Symbolik zu demaskieren.“*

Als wesentlichste Ansatzpunkte für diese diagnostische Aufgabe führt Jahn die Analyse von Fehlleistungen und Träumen an. Im Zuge dessen geht er in einigen Zeilen kurz auf die psychoanalytische Traumtheorie ein. Das vierte und kürzeste Kapitel seines Referats ist den therapeutischen Aspekten der Psychoanalyse gewidmet. Jahn wirft der Psychoanalyse vor, zum einen zu wenig Augenmerk auf die Behandlung

von psychischen Krankheiten gelegt zu haben, bzw. in der Festlegung des Behandlungsziels den ihr zustehenden Kompetenzbereich zu überschreiten (Jahn 1930, S. 1306):

*„Man wird des Gefühls nicht ledig, als ob die Psychoanalyse auf die Therapie weit weniger Kraft als auf die Diagnostik verwandt hätte.<sup>12</sup> Die ursprüngliche Therapie war davon überzeugt, dass die Auflösung des unterschweligen Komplexes durch die Einsicht in dessen unterbewusste Motivationen geschehe. Die Bewusstmachung der verdrängten Erlebnisse wurde von Breuer als die ‚Katharsis‘ bezeichnet. Nach dieser Auffassung bewirkt die Bewusstmachung zugleich eine Reinigung von den störenden Affekten. Eine solche Auffassung beruht auf einer durchaus intellektualistischen Willenspsychologie. Freud vertritt heute nicht mehr die Katharsistheorie. An die Stelle der Katharsis tritt die ‚Sublimierung‘, die Veredelung derjenigen Triebe, welche die Störungen im Unterbewusstsein hervorrufen. Letztlich wird also eine Umwandlung des Trieblebens in eine sozial wertvolle Aktivität angestrebt. Aber das Problem der Triebumwandlung überschreitet die Zuständigkeit der Psychologie. Hier handelt es sich bereits um normative Fragen der Willensbildung, die in das Gebiet der Erziehung und Seelsorge gehören.“*

Nachdem Jahn die Psychoanalyse in den ersten Kapiteln seines Referats weitgehend neutral und sachkundig dargestellt hat, übt er im fünften Kapitel fundamentale Kritik an ihr. Bevor er seine Vorwürfe und Gegenargumente zum Ausdruck bringt, schickt er aber interessanterweise folgende Bemerkung voraus (Jahn 1928, S. 1306):

*„Die Psychoanalyse ist auf heftigsten Widerstand gestoßen. Die oft aufreizende Kühnheit des Systems fordert die Kritik geradezu heraus. Doch darf die Kritik nicht kleinlich werden und nicht den genialen psychologischen Scharfblick verkennen, der das psychoanalytische System als Totalität kennzeichnet.“*

Nach dieser prinzipiellen Würdigung der Freud'schen Analyse schließt er eine Reihe von kritischen Einwänden an (ebd. S. 1306ff.):

*„Die psychoanalytische Diagnostik ... [sei] aufs stärkste der Gefahr der Konstruktivität ausgesetzt. Was in den Patienten vielleicht bewusst und ungewollt hineingefragt wird, kann auf ihn eine höchst schädliche suggestive Wirkung ausüben.“*

---

<sup>12</sup> Storfer (1934, S. 250) kommentierte diese Äußerung Jahns mit folgender ironischer Bemerkung: „Auch wir [die Psychoanalytiker; Anm. M.W.] haben zwei Gefühle, derer wir nicht ledig werden: dass Jahn Ätiologie meint, wenn er Diagnostik sagt, und dass er eine wesentliche Eigenheit des psychoanalytischen Vorganges vernachlässigt, jene Eigenheit, dass die allmähliche Auffindung der Krankheitsursachen gleichzeitig bereits einen wesentlichen Teil des therapeutischen Prozesses darstellt.“

Ferner sei das Verhalten bzw. Vorgehen vieler Analytiker problematisch, weil „die Deutung ... häufig zur Deutelsucht“ werde (Jahn 1928, S. 1306). „Sehr bedenklich“ sei es auch, „aus sexuellen Redensarten oder Unarten des Kindes sofort eine Fehlentwicklung des Sexualtriebes zu schließen. Häufig ... [liege] nur eine ungünstige Einwirkung des Milieus oder der Straßeneinflüsse vor“ (ebd.). Des Weiteren hält Jahn (ebd.) fest:

*„Als hauptsächlichsten Einwand ist aber gegen die Psychoanalyse geltend zu machen, dass sie den Blick fast ausschließlich auf das Ich in seine dämonischen Tiefen richtet. Sie will die Hysterie heilen, begünstigt aber die Entstehung der Hysterie, indem sie den Leidenden zu einer egozentrischen Einstellung und schließlich zum Ich-Kultus führt. Sie übersieht die alte pädagogische Erfahrung, dass die Ablenkung von Seelenhemmungen weit fruchtbarer ist als die Hinlenkung auf sie. Der Ich-Kultus droht auch die heilpädagogische Arbeit der Gegenwart zu schädigen. Das beweisen gelegentlich zu beobachtende Fehlgriffe der an sich höchst verdienstvollen Psychopathenfürsorge, wenn das Kind infolge einer übergroßen Rücksichtnahme auf seine Charakterfehler sich selbst schließlich für bemitleidenswert oder gar für besonders interessant hält, statt dass seiner geschwächten Willensstruktur durch ethische Zielsetzungen und ethische Hemmungen, insbesondere aber durch die Erziehung zum Verantwortungsbewusstsein, entgegengewirkt wird.“*

Von diesen spezifischen Bedenken unterscheidet Jahn (1930, S. 1307) „grundsätzliche Einwendungen, die gegen das psychoanalytische System“ erhoben werden müssten. Allem voran wirft Jahn in diesem Zusammenhang der Psychoanalyse vor, dass sie in ihren pathogenetischen Theorien das hereditäre Moment zu gering gewichten würde (Jahn 1928, S. 1307):

*„Die Psychoanalyse hat in die Psychopathologie die entwicklungspsychologische Methode eingeführt. Für die Entstehung seelischer Störungen schreibt Freud dem ‚akzidentiellen Erleben‘ eine weit größere Bedeutung zu als der Heredität. Aber das Verhältnis der Disposition zur Erwerbung bleibt ungeklärt. Lässt die ganze Fülle möglicher Angst- und Zwangssymptome sich ausschließlich aus ungünstigen Erlebniskonstellationen, d.h. als erworbene Symptome, erklären? Wie wird es verständlich, dass auf das gleiche Erlebnis ein Individuum durchaus normal, ein anderes Individuum dagegen höchst ‚neurotisch‘ reagiert? Über der erlebnisbedingten Erwerbung der Seelenstörung darf die Möglichkeit ihrer dispositionellen Begründung in einer pathologischen Seelenstruktur nicht außer acht gelassen werden. Tiefwurzelnde Neurosen werden sich im Allgemeinen nur dann bilden, wenn hemmende Lebenseinwirkungen mit einer psychopathischen Disposition zusammentreffen.“*

Jahns zweiter grundsätzlicher Einwand richtet sich gegen den weiten Sexualitätsbegriff der Psychoanalyse, weil dieser die Möglichkeit einer nicht-sexuellen Form der Liebe ausschließen würde (Jahn 1930, S. 1307f.):

*„Dass die Fassung des psychoanalytischen Sexualbegriffs völlig unklar bleibt, wurde bereits erwähnt. Die Sexualität, losgelöst von ihrem eigentlichen Ziel der Fortpflanzung, soll als reine Triebintensität die hauptsächliche Triebkraft aller Geistes- und Kulturfunktionen sein. Nach der Psychoanalyse ist die Liebe ein einheitliche Größe. Hier aber zeigt sich die eigentliche Fehlerquelle der psychoanalytischen Sexuologie. Der Liebesbegriff ist nicht einheitlich; er ist vielmehr höchst komplex. Die philosophische Analyse des Erosbegriffes, die wir vor allem der Phänomenologie und der Strukturpsychologie verdanken, hat einen scharfen Trennungsstrich zwischen der Liebe als animalischer Funktion und der Liebe als geistiger Wert-richtung gezogen. Niemand kann leugnen, dass es neben der sexuellen Liebe – der ‚Libido‘ – eine nichtsexuelle geistige Liebe gibt, wie sie etwa in familiärer Liebe, Heimatliebe, religiöser wissenschaftlicher Hingabe, Barmherzigkeit zutage tritt. Um die Gelöstheit dieser geistigen Liebe von allen sexuell-erotischen Bindungen zu verdeutlichen, bezeichnen wir sie nicht als Eros, sondern als Agape. Die Spaltung des Liebesbegriffes in Libido und Agape macht die Einseitigkeit der psychoanalytischen Sexuologie erkennbar. Die Psychoanalyse hat nur die Libido gesehen und vergewaltigt durch sie die Agape.“*

Diese Argumentationslinie weiter verfolgend, kritisiert Jahn (1930, S. 1308) auch die psychoanalytische Kulturtheorie aufs Schärfste:

*„Aus dem Begriff der ‚Sublimierung‘ hat die Psychoanalyse eine ganze Kulturphilosophie abgeleitet, welche die wertschaffenden Akte von Geist und Seele als bloße Umformungen des Trieblebens deutet. Geniale Kunstschöpfungen werden aus psychopathischen Wesenszügen der schaffenden Künstler hergeleitet, das Ethos erscheint wie eine Summe verklemmter Angstgefühle, das religiöse Leben wird aus mythischen Symbolen erklärt, die im Triebleben wurzeln. Die Kultur, wie sie sich in den psychoanalytischen Theorien abbildet, ist ein Entartungsprozess. Psychische Begleiterscheinungen des Wertschaffens werden zu Ursachen dieses Wertschaffens verabsolutiert. Es wird dabei übersehen, dass man den Wertgehalt und das Wertschaffen niemals aus rein psychischen oder psychopathischen Ursächlichkeiten herleiten kann. Diese Momente können wohl als psychomotorische Auslösungen des Wertschaffens wirken. Sie sind aber nicht gleichbedeutend mit dem Wert als solchem. Denn der Wert ist eine Setzung für sich.“*

Jahns letzter grundsätzlicher Einwand gegen die Psychoanalyse ist auf ihre therapeutischen Ansätze gerichtet, weil sie den Kranken seines Erachtens in ein weltanschau-

liches Vakuum führen würden bzw. das der Psychoanalyse immanente Therapieziel tendenziell subversiv sei (Jahn 1928, S. 1308f.):

*„Die Therapie der Psychoanalyse endet in einem Hohlraum. Der tatsächliche Erfolg der psychoanalytischen Therapie stellt sich in jenem Befreiungsgefühl dar, das entsteht, wenn der Leidende von sich selbst Distanz gewinnt und mit logischer Schärfe die Ursache seiner Hemmungen erkennt. Die Psychoanalyse ist davon überzeugt, dass die logische Einsicht zugleich auch die Willensanspannung schafft. Das Problem der Willensbildung hat die Psychoanalyse nicht in Angriff genommen. Sie bleibt völlig im ethischen Determinismus befangen, ja sie führt letztlich zu einer Paradoxie. Die Krankheit soll aus Verdrängungen der als unerlaubt empfundenen Triebe entstehen, als verdrängender Faktor wirkt wiederum die ethische Zensur des Ich – mit anderen Worten: Die neurotischen Erkrankungen würden nicht entstehen, wenn es keine sittlichen Hemmungen gäbe. Die Prophylaxe dieser Erkrankungen müsste also logischerweise darin bestehen, dass man diese Hemmungen auflöst, eben weil sie zur Erkrankung führen können. Mithin müsste die Auflösung jener sozial-ethischen Bindungen gefordert werden, welche verhindern, dass die Kultur in Anarchie zerfällt. Diese Folgerungen, welche die Psychoanalyse nicht gezogen hat, erklären den häufig gegen sie erhobenen Vorwurf, sie hebe das ethische Verantwortungsbewusstsein nahezu auf. Wenn die Psychoanalyse in diesen entscheidenden Punkten versagt, so ist damit der Beweis erbracht, dass eine Seelenführung ohne positive weltanschauliche Grundlage unmöglich ist. Die Freud'sche Psychoanalyse endet in Naturalismus, Skepsis und Relativismus.“*

Diesen vier prinzipiellen Bedenken, die er gegenüber der Psychoanalyse voranschlägt, hält Jahn im sechsten Kapitel seines Referates schließlich einige ihrer „positiven Ergebnisse“ gegenüber. Als Erkenntnisse, die „heute auch außerhalb der eigentlichen psychoanalytischen Kreise als gesichert gelten“, führt Jahn (1928, S. 1309ff.) folgende fünf Leistungen der Psychoanalyse an:

Die Psychoanalyse habe der Psychologie des Alltagslebens (1.) „die Bedeutung des Schicksalserlebnisses für die innere Entwicklung ... klargelegt“; (2.) „die in den Tiefen der Gegenwartskultur lebende Sehnsucht nach einer Objektivierung des Ich entdeckt“, (3.) „die Lehre von der Umbiegbarkeit der sexuellen Zielrichtung“ formuliert und dadurch die Möglichkeit der Behandlung und Heilung von sexuellen Anomalien eröffnet, (4.) auf die „Verletzbarkeit des Sexualtriebes“ hingewiesen und nicht zuletzt (5.) die Bedeutung der frühen Kindheit und die „ungeheure Rezeptivkraft der Kinderseele“ für die Pädagogik herausgestrichen.

Den letzten Punkt erläuternd, hält Jahn (1928, S. 1311) fest:

*„Daraus ergibt sich eine Kritik derjenigen pädagogischen Theorien, welche fast ausschließlich die Spontaneität und Autonomie der Kinderseele betonen. Das Kind nimmt zum Leben auch eine ausgesprochen rezeptive Haltung ein. Hat die Frühkindheit für die seelische Gesamtentwicklung grundlegende Bedeutung, so müssen diejenigen Gefühlsanregungen und Willensimpulse von grundlegender Bedeutung sein, welche möglichst frühzeitig in die Kindesseele eingeschaltet werden. Comenius' Idee von der Mutterschule hat hier von psychologischen Gesichtspunkten her eine ganz neue Begründung gefunden.“*

Im 7. Kapitel führt Jahn diesen Gedanken fort und wendet ihn auf die Frage an, inwiefern die Psychoanalyse von Bedeutung für die „religiös-ethische Erziehung“ sein könne. In diesem Zusammenhang verweist er erneut darauf, dass die Psychoanalyse die immense „Saugkraft“ der Kinderseele (S. 1312) und ihre Tendenz, frühe Eindrücke nachhaltig zu bewahren (S. 1313), deutlich gemacht habe. Zur Entfaltung einer religiös-ethischen Gesinnung müsse die Charakterbildung daher möglichst früh einsetzen, wobei vor allem der „mütterlich vermittelten Frömmigkeit“ (S. 1312) besondere Bedeutung zukäme. Durch die hohe Rezeptivität der noch jungen Seele seien Kinder darüber hinaus besonders empfänglich für Chormelodien, die ein Einprägen der religiösen Texte nachhaltig unterstützen würden.

Das sich über fünf Seiten erstreckende 8. Kapitel ist zur Gänze der Darstellung individualpsychologischer Konzepte und Theorien gewidmet. Jahn stellt die Individualpsychologie als „psychoanalytische Richtung“ vor, die mittlerweile „zu einer internationalen Bewegung“ geworden sei, die trotz Abspaltung ihre „Herkunft von der Psychoanalyse“ nicht leugnen könne (S. 1314ff.).

Als weiterführende Literatur zur Psychoanalyse empfiehlt Jahn dem Leser im Allgemeinen die dritte Auflage von Freuds „Gesammelten Schriften“; bzw. im Speziellen die „Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse“ sowie „Die Traumdeutung“. Ebenso empfiehlt er Freuds „Psychopathologie des Alltagslebens“ und die gemeinsam mit Breuer verfassten „Studien über Hysterie“. Zur Vertiefung in Psychoanalysekritik verweist Jahn auf sein eigenes Buch „Wesen und Grenzen der Psychoanalyse“ aus dem Jahr 1927.

Neben Jahns Psychoanalyisereferat konnten im „Pädagogischen Lexikon“ eine Reihe von weiteren Belegen für Psychoanalyiserezeption aufgefunden werden. Diese seien nun dargestellt und kommentiert.

### ***Belegstellen im Stichwort „Affekt“***

Wie bereits erwähnt, dürfte Storfer einige Belege für Psychoanalyiserezeption im „Pädagogischen Lexikon“ übersehen haben. Eine solche Belegstelle findet sich unter anderem im Stichwort „Affekt“. Besonders bemerkenswert ist dies, weil Storfer (1934, S. 251) ausdrücklich moniert, dass er in dem Artikel zu diesem Stichwort angeblich keine Anhaltspunkte für Psychoanalyiserezeption auffinden hätte können: „Jede Spur von [Psychoanalyse, Anm. M.W.] fehlte in den Artikeln *Affekt*, Phantasie, Reifezeit, Sprachheilpflege (Stottern), Trieb, Selbstmord, Bettnässen“. Dennoch findet sich im Artikel zum Thema „Affekt“ eine mehrzeilige Passage, in welcher der Autor auf Psychoanalyse rekurriert.

Verfasst wurde der Artikel von Universitätsprofessor Dr. Becher aus München, der im vierten Kapitel seines Referats die Frage nach der „Rolle der physiologischen Begleitvorgänge“ für die Affekte aufwirft und in diesem Zusammenhang auch auf Psychoanalyse zu sprechen kommt. An der betreffenden Stelle (Becher 1928, S. 24) ist zu lesen:

*„Die Psychoanalytiker lehren, dass Affekte, die an ihrer Auswirkung gehindert werden, die nicht ‚abreagiert‘, sondern ‚verdrängt‘ werden, ‚nervöse‘ Erkrankungen mit seelischen und leiblichen Symptomen hervorrufen können. Solche Krankheiten wären dann dadurch zu heilen, dass die verdrängten Affekte zum Bewusstsein gebracht und zum ‚Abreagieren‘ in ihnen angemessenen Auswirkungen geführt würden. Die psychoanalytischen Theorien und Behandlungsmethoden, die mannigfache Ausgestaltungen erfahren haben, sind lebhaft umstritten.“*

Bemerkenswert an dieser Passage ist, dass sich Becher hier offensichtlich auf die Breuer-Freudsche Kathastheorie der Neurosenentstehung und Neurosenbehandlung bezieht, die von Freud bereits etwa 30 Jahre zuvor aufgegeben bzw. grundlegend weiterentwickelt wurde (siehe oben).

### ***Belegstellen im Stichwort „Affektstörungen“***

Auch in Dr. von Dürings Referat zum Stichwort „Affektstörungen“ (1928, S. 27ff.) dürfte Storfer eine kurze – inhaltlich kritisch gelagerte – Belegstelle für Psychoanalytische Rezeption übersehen haben. Auf Seite 31 des ersten Bandes des „Pädagogischen Lexikons“ ist dort nämlich zu lesen:

*„Eine besondere Stellung nimmt – entweder verbunden mit Depressionen oder ohne sie – die Angst ein. Dass Angstzustände in ihrer psychischen Ursache vielfach mit Empfindungen, Vorstellungen und Erlebnissen der Sexualsphäre zusammenhängen, ist zweifellos; aber dieser Zusammenhang ist durchaus nicht so allgemein, wie Freud und besonders seine Schüler es behaupten.“*

### ***Belegstellen im Stichwort „Aphonie“***

Ungeachtet seiner kritischen Einwände unter dem Stichwort „Affektstörungen“ bemüht von Düring (1928, S. 189f.) die Psychoanalyse, um das Phänomen der Aphonie zu erklären:

*„Nicht selten aber ist die Aphonie eine hysterische Erscheinung; sie gehört dann zu den Krankheitssymptomen, die aus unterbewussten und unbewussten psychischen Gründen hervorgehend, als ‚Flucht in die Krankheit‘ (Freud), bestimmte funktionelle, d.h. nicht auf organischen Veränderungen oder Erkrankungen beruhende Störungen darstellen.“*

Bemerkenswert ist die pädagogische Konsequenz, die von Düring von diesem Erklärungsmodell (1928, 189f.) ableitet:

*„Der Erzieher wird, wenn er diese Sachlage erkennt, sehr häufig durch Nichtbeachtung des Leides und allgemeine seelische Behandlung ein spontanes Verschwinden der Aphonie erreichen.“*

### ***Belegstellen im Stichwort „Assoziation“***

Der Artikel zum Thema „Assoziation“ wurde von Universitätsprofessor Dr. Kroh aus Tübingen abgefasst. Das fünfte Kapitel seines Textes trägt den Titel „Assoziationsversuche“. Die aufgefundene Belegstelle entstammt diesem Kapitel. Um den inhaltlichen Kontext dieser Referenz nachvollziehbar zu machen, wird hier auch der Absatz

wiedergegeben, der sich im Original vor der psychoanalytisch relevanten Belegstelle findet (Kroh 1928, S. 258):

*„Mit Hilfe der Assoziationsversuche kann festgestellt werden, welche Assoziationen generell bevorzugt werden – dann tritt die Untersuchung in den Dienst des Nachweises der ‚Gleichförmigkeit des psychischen Geschehens‘ (Marbe, Saling und Reinhold stellten ein Assoziations-Lexikon auf, dem an Hand umfangreicher Untersuchungen Häufigkeitsziffern für gewisse bevorzugte Assoziationen festgestellt wurden); aber es können die besonderen, ein bestimmtes Individuum auszeichnenden, d.h. die von der Norm abweichenden; Assoziationen gesucht werden.*

*In dieser Richtung liegen z.B. die Assoziationsversuche, mit deren Hilfe das Wissen um verheimlichte Tatbestände, etwa Verbrechen, nachgewiesen wird (Tatbestandsdiagnostik, Wertheimer und Groß). Hierher gehören auch die Assoziationsversuche, die von Psychoanalytikern angestellt werden, um aus dem Inhalt der Reaktionsworte und auffälligen Reaktionsweisen einen Einblick in die psychischen Faktoren zu erhalten, auf deren Grundlage psychische Störungen entstanden sind. Man spricht dann von der Aufdeckung von Komplexen (vgl. O. Pfisters psychoanalytische Schriften).“*

Am Ende des Textes führt Kroh im Verzeichnis der empfohlenen Literatur zwar weder Schriften Pfisters noch anderer Psychoanalytiker näher an. Dennoch ist festzuhalten, dass Kroh den psychoanalytischen Beitrag zur Assoziationslehre gleichsam „selbstverständlich“ in eine Reihe mit anderen damals anerkannten Zugängen der (angewandten) psychologischen Forschung und Diagnostik stellt und keine kritischen Einwände anschließt.

### ***Belegstellen im Stichwort „Beschäftigungsneurose“***

Während Storfer (1934) auf die vorhergehende Belegstelle im Stichwort „Assoziation“ bereits in seinem Artikel hingewiesen hat, dürfte er den Verweise auf Psychoanalyse im Referat „Beschäftigungsneurose“ hingegen wiederum übersehen haben. Der bereits erwähnte Dr. von Düring (1928, S. 500f.) hält dort fest:

*„Während beim Gesunden wohl eine einseitige, besonders hochgradige Inanspruchnahme von Muskelgruppen verschiedenartige Ermüdungserscheinungen auslösen kann (z.B. Reitweh, Turnweh), die aber nach gehöriger, entsprechender Ruhe verschwinden, bei länger dauernder Übung verzögert oder gar nicht auftreten, kommt beim eigentlichen Beschäftigungskampf eben noch die Neurose, eine bestimmte psychische Disposition hinzu. Hierin liegt die Bedeutung für den Pädagogen.*

*Es liegt eine ‚unbewusste‘, ‚unbewusst gewollte‘, gefürchtete, erwartete Störung vor. Unlust, Furcht vor dem Nichtkönnen, die unterbewusst wirken, lösen ein ‚nichtgewolltes Wollen‘ aus. An der Freud-Adlerschen Psychoanalyse ist diese dynamische Zustandslage des Unterbewussten – der Unbewusstheit, wie man besser mit Carus sagt – das Richtige und das, was bestehen bleiben wird.*

*Die ‚unbewusste‘ Überzeugung, dass man etwas leisten oder nicht leisten kann, die Macht der Vorstellung, die so stark ist, dass Vorstellung und Wirkung sich decken, kommen in diesen Beschäftigungsneurosen zu ihrer typischen Geltung.“*

### **Belegstellen im Stichwort „Bewusstsein und Ichbegriff“**

Von Storfer ebenfalls vermutlich nicht aufgefunden wurde der folgende Rezeptionsbeleg: Dr. Herchenbach, ein Studienrat aus Halle an der Saale, verfasste den etwa neunseitigen Artikel zum Stichwort „Bewusstsein und Ichbegriff“. Im 5. Kapitel seines Referats bemühte er sich darum, den Begriff des „Unbewussten“ zu bestimmen und erwähnte dabei unter anderem die Psychoanalyse (Herchenbach 1928, S. 553):

*„Es besteht zweifellos die empirisch erschlossene Tatsache, dass es Seelisches gibt, das zwar unbewusst, nicht innerlich wahrgenommen ist, das aber gleichwohl sehr intensiv oder stark sein kann (vgl. dazu Freud und die Lehre der Psychoanalytiker vom ‚wirksamen Unbewussten‘).“*

Am Ende seines Referats empfiehlt Herchenbach dem interessierten Leser zur weiteren Vertiefung darüber hinaus noch Freuds Aufsatz „Einige Bemerkungen über den Begriff des Unbewussten in der Psychoanalyse“ (Freud 1912g).

### **Belegstellen im Stichwort „Charakter und Charakterbildung“**

Innerhalb der elf Seiten Fließtext des Referats „Charakter und Charakterbildung“ findet sich zwar kein expliziter Verweis auf Psychoanalyse. Allerdings hat Bollert, der Autor des Beitrags, in den Literaturempfehlungen auf Karl Abrahams 1925 veröffentlichtes Buch „Psychoanalytische Studien zur Charakterbildung“ hingewiesen.

### **Belegstellen im Stichwort „Gefühl“**

Das Stichwort „Gefühl“ wurde von Herchenbach (1929, S. 349ff.) verfasst, der sich bereits in dem Artikel zum Thema „Bewusstsein und Ichbegriff“ (s. oben) zur Psychoanalyse äußerte. Auch im Referat „Gefühl“ stellt er kurz einen Bezug zur Psy-

choanalyse her und empfiehlt darüber hinaus eine psychoanalytische Veröffentlichung:

*„Mit der Hemmung der natürlichen Ausdrucksvorgänge bei den Gefühlen, die durch die Einflüsse des Kulturlebens hervorgerufen werden, und mit den Folgen dieser Ausdruckshemmungen, der ‚Gefühlsverdrängung‘ hat sich besonders die Psychoanalyse (s. dort) beschäftigt. Vgl. dazu O. Pfister, Anwendungen der Psychoanalyse in Pädagogik und Seelsorge. Imago, 1. 1912.“*

Bemerkenswert ist an dieser Passage, dass Herchenbach an keiner anderen Stelle seines Fließtextes vollständige Literaturangaben bzw. -hinweise tätigt. Alle Empfehlungen und Quellen – mit Ausnahme der Pfister’schen Veröffentlichung – sind ausschließlich in der Literaturliste erwähnt. Pfisters Aufsatz ist aber sowohl dort als auch im Fließtext vollständig zitiert. Ob es sich dabei um einen Formalfehler oder einen Akt der besonderen Wertschätzung handelt, ist rückblickend nicht zu klären.

### ***Belegstellen im Stichwort „Gewissen“***

Der Berliner Universitätsprofessor Titus erwähnt die Psychoanalyse gleich an drei Stellen seines Artikels zum Stichwort „Gewissen“. Die erste Referenz findet sich im dritten Kapitel das die Überschrift „Entstehung“ trägt (Titus 1929, S. 483):

*„Die Entstehung des Gewissens im Kinde ist bei weitem nicht ausreichend von der Psychologie betrachtet worden. Man darf indes, ausgehend von dem alten Worte, dass die Eltern das Gewissen der Kinder sind, konstatieren, dass für das Kind Gebot und Verbot der Eltern (bzw. aller Erzieher) dasselbe bedeutet, was für den sittlich erzogenen Menschen das Gewissen ist. Es erscheint mir als eine glückliche Annahme Freuds, dass für die Entstehung des Gewissens als einer übergeordneten Instanz (das sog. Über-Ich) die innere Identifikation des Kindes mit dem Vater (der Mutter) den Keim hergibt, indem diese das Idealbild darstellen, dem das Kind zu gleichen bzw. sich anzugleichen wünscht. Die Gebote der Erzieher aber, die im Gehorsam aufgenommen werden, bilden den Inhalt jener Instanz im Kinde, die dieses sich übergeordnet fühlt. Indem der momentan wirkende Trieb gelegentlich zur Übertretung führt, macht sich diese als Tadel geltend; das Gewissen beginnt zu entstehen. So wird verständlich, dass das Gewissen seinen wesentlichen Inhalt vorerst noch im Willen der Eltern hat; nicht die materielle Abweichung vom Inhalt des Guten, sondern die formale Abweichung vom Gebote kommt zunächst zur Geltung; ebenso wird verständlich, dass jedes Individuum von den Sitten und den Rechtsordnungen seiner Zeit mehr oder minder abhängig bleibt, indem die Autorität der Eltern im Gewissen fortlebt, gewinnt dieses seinen unbedingten, über das Subjekt souve-*

*rän verfügenden Charakter, während gleichzeitig sein Inhalt ein geschichtlich bedingter und begrenzter bleibt.“*

Zum einen schreibt Titus der Psychoanalyse im Hinblick auf die Entstehung des kindlichen Gewissens großen Erklärungswert zu. Zum anderen fällt auf, dass er das psychoanalytische Erklärungsmodell zur Gewissensbildung eindeutig verkürzt rezipiert, indem er die zentrale Bedeutung der Ödipuskonstellation für die psychoanalytische Theorie der Über-Ich- bzw. Gewissensbildung unerwähnt lässt. Zwar geht Titus nicht irre, wenn er die Wurzeln des Über-Ich auf die Verinnerlichung elterlicher Gebote und Verbote zurückführt. Allerdings ist dieser Prozess aus klassisch psychoanalytischer Sicht „als Erbe des Ödipuskomplexes definiert“ (Laplanche u. Pontalis 1999, S. 540), wobei die Bildung des Über-Ich in direkter Korrelation zum Untergang des Ödipuskomplexes steht. „Das Kind, das auf die Befriedigung seiner mit Verbot belegten ödipalen Wünsche verzichtet, wandelt die libidinöse Besetzung der Eltern um in eine Identifizierung mit den Eltern, es verinnerlicht das Verbot“ und sichert sich dadurch zugleich gegen die bedrohlichen libidinösen Strebungen (ebd., S. 541). Dass Titus diesen zentralen – und zum Nachvollzug der psychoanalytischen Theorie der Gewissensentstehung unabdingbaren – Aspekt unerwähnt gelassen hat, scheint durchwegs bemerkenswert und soll im Subkapitel 5.6 Anlass für einige Diskussionsbemerkungen geben.

Neben der Bezugnahme unter dem Aspekt der Gewissensentstehung verweist Titus (1929, S. 485) auch im fünften Kapitel „Pathologisches und Pädagogisches“ auf die Psychoanalyse:

*„Dass namentlich bei melancholischen Zuständen furchtbare Gewissensangst bestehen kann, für welche ein ernsthafter Grund nicht vorliegt (obwohl Onanie vielfach bei der Entstehung der Krankheit mitwirken soll), ist schon länger bekannt. Neuerdings hat sich namentlich die psychoanalytische Schule Freuds der Psychopathologie des ‚sühne- und bußeheischenden‘ Gewissens zugewandt und Fälle von Zwangsneurose und Hysterie studiert, in denen es selbstquälerischen Charakter gewonnen hat. Es soll vorkommen, dass das Schuldgefühl von dem Tatbestand, an dem es ursprünglich haftet, abgespalten und an indifferente Vorstellungen angeheftet ist. Ein weiteres Insgewissenreden würde in solchen Fällen den Kranken nur tiefer in sein Elend treiben und die bekämpften (verdrängten) Regungen noch weiter anwachsen lassen. Es gilt vielmehr, den alten vertuschten Gewissenskonflikt aus der Tiefe hervorzuholen und zur Entscheidung zu bringen. Umgekehrt ist in gewissen hysterischen Fällen nicht*

*nur der Tatbestand des ursprünglichen Konflikts, sondern auch das Schuldbewusstsein selbst verdrängt, wirkt aber in allerlei körperlichen oder psychischen Symptomen (namentlich Angst) sich aus. Ohne Frage können solche Beobachtungen auch pädagogisches Interesse gewinnen; ihre allgemeine Bedeutung liegt darin, dass sie die ganze Tragweite des Gewissenskonflikts, der bis in die körperlich Sphäre sich hin auswirkt, und somit die Verantwortlichkeit des Erziehers in der Behandlung solcher Konflikte aufdecken.“*

Zuzüglich zu diesen beiden längeren Passagen, in denen der Autor zur Psychoanalyse Stellung nimmt, findet sich in den Literaturempfehlungen am Ende des Referats noch ein Hinweis auf Carl Matter-Braunschweigs Arbeit „Das Verhältnis der Psychoanalyse zu Ethik, Religion und Seelsorge“, die 1927 als Heft 11 der Reihe „Arzt und Seelsorge“ erschienen ist.

### ***Belegstellen im Stichwort „Hypnotismus“***

Das Referat zum Stichwort „Hypnotismus“ wurde wiederum von Dr. von Düring verfasst, der im 6. Kapitel seines Beitrages die Frage aufwirft, inwiefern das Phänomen des Hypnotismus für Heilbehandlungen nutzbar gemacht werden könne. In diesem Zusammenhang stellt er fest (1929, S. 916):

*„In der Pubertätszeit ist nach meiner Überzeugung die Hypnose schlechthin gefährlich und die psychische Entwicklung schädigend. Sie wird auch gerade in dieser Zeit leicht in ganz unpädagogischer Weise, mit Absichten, die alles andere als pädagogisch sind, ausgeübt. Sowohl die Psychoanalyse (siehe dort) wie der Couéismus<sup>13</sup> sind hier teils unklar, teils auf falschen Bahnen. Wenn der richtig verstandene Couéismus nichts anderes will, als durch ausgesprochene Autosuggestion, durch bewusste Einstellung der den Willen auslösenden Vorstellung auf ein bestimmtes Ziel eben den Willen zu entwickeln, so ist die – von Coué selbst und auch von Baudouin empfohlene – Suggestiv-Pädagogik irrig.“*

Inwiefern die Psychoanalyse in Bezug auf die Anwendung von Hypnose in der Pubertätszeit unklar bzw. auf falschen Bahnen sei, wird vom Autor nicht näher ausgeführt. Ebenso bleibt unerwähnt, dass Freud bereits spätestens mit der Veröffentlichung der „Studien über Hysterie“ (1895) – also mehr als drei Jahrzehnte bevor von Düring diese Zeilen schrieb – vom Einsatz von Hypnose und Suggestion in der Hys-

<sup>13</sup> Von Düring bezieht sich hier auf den französischen Apotheker Emil Coué (1857-1926), der sich in Nancy intensiv mit den Hypnosetheorien von Liébault und Bernheim beschäftigte und als Begründer der modernen Autosuggestionslehre gilt (vgl. Krause 2005, S. 94f.).

teriebehandlung abrückte und zusehends das Moment der freien Assoziation ins Zentrum stellte.

### **Belegstellen im Stichwort „Hysterie“**

Von Düring zeichnete auch für das mehr als 22-seitige Referat zur „Hysterie“ verantwortlich. Im Kapitel „Der psychopathische Mechanismus des hysterischen Syndroms“ findet sich unter dem Abschnitt „Freud und Adler“ eine längere Passage, in der sich der Autor kritisch mit der psychoanalytischen Theorie der Hysterie auseinandersetzt (von Düring 1929, S. 931ff.):

*„Freud führt gerade die hysterischen Erscheinungen in ihrer Verursachung auf verdrängte Erlebnisse zurück. Es sind dies nach ihm Erlebnisse, mit denen wir nicht fertig geworden sind, die wir als dem uns anerzogenen Sittengesetz widersprechend erkannt, aber doch nicht restlos erledigt oder sublimiert haben. Auf Einzelheiten kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden (s. Art. ‚Psychoanalyse‘).*

*Tatsache ist, dass die Motive unseres Handelns der Ausfluss unserer Persönlichkeit, unseres Ich, zuletzt unseres Unbewussten (s. Art. ‚Bewusstseinsstörungen‘) sind. Im Unbewussten liegen alle die Komponenten, die die Individualität unseres Ich, d.h. dies nur einmal vorhandene ‚Unteilbarkeit‘ ausmachen. In diesem Sinne ist also ganz richtig das Unbewusste die Quelle unseres ‚Sich-Gebens‘, unsers Tuns und Handelns. Von diesem ‚Unbewussten‘ – und darauf kommt es an – kann nun aber durch Psychoanalyse eigentlich nichts bewusst gemacht werden; es handelt sich bei ihm nicht um Tatsachen, Erlebnisse, sondern um die Ergebnisse des Einflusses, den die Tatsachen, Erlebnisse auf unsere – unbewussten – Anlagen gehabt haben. Die Anlagen und die aus ihnen entwickelten Eigenschaften können wir in Seelenforschung selbst zu erforschen suchen – Erkenne dich selbst! – oder intuitiv kann ein Seelenforscher, ein gottbegnadeter Erzieher sie verstehen; niemals aber werden sie im typischen Assoziationsverfahren nach Freud’schem Muster durch ‚Tiefenanalyse‘ an die Oberfläche, ins Bewusstsein gebracht, bewusst gemacht! Besonders die Erlebnisse, die uns gewirkt haben, ehe wir ‚ich‘ sagen konnten, also ehe wir ein Ich-Bewusstsein hatten und die ganz besonders entwicklungs-bestimmend sind, also die Erlebnisse etwa der ersten vier Lebensjahre, sind nicht ‚bewusstseinsfähig‘.*

*Wie weit einzelne Erlebnisse ‚verdrängt‘ werden können, d.h. wie weit es uns gelingt, peinliche Erlebnisse ins Unbewusste abzuschieben – wobei dann aber das ‚Unbewusste‘ etwas ganz anderes ist als das oben gemeinte – ist schwer zu sagen. Tatsache aber ist, dass erstens der gesunde Mensch gerade peinliche Erlebnisse, Handlungen, die er selbst aus seinem sittlichen Fühlen heraus als seiner nicht würdig erkennt, gerade nicht vergessen, d.h. verdrängen kann, so gerne man solche Bewusstseinsinhalte auch manchmal los wäre! Zweitens aber*

*müssen wir daran festhalten, dass nur affektbetonte Erlebnisse weiterwirken, d.h. überhaupt eine Wirkung auf unser Ich, auf die Bildung der Motive haben.“*

Nach diesem grundsätzlichen Zweifel am psychoanalytischen Konzept des Unbewussten und der Möglichkeit seiner analytischen Erforschung setzt von Düring (1929, S. 932f.) seine Kritik fort, indem er sich der Rolle der Sexualität in der psychoanalytischen Neurosentheorie zuwendet:

*„Freud führt alle neurotischen, d.h. also auch alle hysterischen Erscheinungen auf verdrängte Sexualerlebnisse der Kindheit, und zwar (wenigstens tun dies die Freud-Schüler) sogar auf Erlebnisse zurück, die während des Uterinlebens sich ereignet haben! Nun steht es aber aus praktischer Erfahrung fest, dass selbst sehr krasse Sexualerlebnisse (von andern ausgeübte Onanie, Missbrauch kleiner Mädchen) auffallend ‚unbewusst‘, wenig ‚wirkend‘ sind, wenn sie nicht auf eine schon erwachte Sexualität treffen. Man frage darnach einmal gesunde Erzieher und Erzieherinnen. Die Oberin eines katholischen Erziehungsheims (Ordensschwester) hat mir ungefragt, im Hinblick auf die üblichen gerichtlichen Vernehmungen – gesagt: ‚Nur nicht darüber reden!‘ Es ist wunderbar, wie sehr ohne Eindruck dann diese Erlebnisse bleiben, sie sind eben ohne Affekt!  
So müssen wir denn sagen (und müssen uns an dieser Stelle damit begnügen), dass wir der ‚Verdrängung‘ keine wesentliche, wenn überhaupt eine Rolle bei der Verursachung hysterischer Symptome zuerkennen können.“*

Etwas wohlwollender äußert sich von Düring (1929, S. 933) schließlich in der letzten Passage dieses Abschnitts zur Individualpsychologie:

*„Näher der Wahrheit kommen Adlers ‚Minderwertigkeitsgefühle‘. Sie enthalten in sich das, was wir als ‚Geltungsbedürfnis‘ bezeichnet haben. Aber alle Erlebnisse und Erfahrungen zusammen und die Wirkungen auf das Ich, die Persönlichkeit – alle diese Faktoren zusammen bestimmen das persönliche Verhalten; in ihren Einzelheiten nur Gott erkennbar, von uns höchstens intuitiv zu ahnen!“*

### **Belegstellen im Stichwort „Kinderfehler“**

Das Referat zum Stichwort „Kinderfehler“ ist erst 1931 unter der Rubrik „Nachträge“ im vierten Band des Lexikons erschienen und wurde von Dr. Kietzling, einem Professor der Pädagogischen Akademie Frankfurt, verfasst. Im sechsten Kapitel, das den Titel „Bekämpfung und Behandlung der Kinderfehler“ trägt, nimmt er schließlich auf Seite 1376 kurz Bezug zur Psychoanalyse:

*„Allerdings darf, um eine persönlichkeitsgestaltende Wirkung zu erzielen, die Milieubehandlung nicht zu kurz bemessen sein. Psychoanalyse (vor allem Pfister) und Individualpsychologie (Alfred Adler) haben einige Methoden für die Behandlung von Kinderfehlern ausgebildet, ebenso andere Methoden der modernen Psychotherapie.“*

Als Literaturempfehlungen im Anschluss an seinen Beitrag empfiehlt Kietzling zur Frage der „Bekämpfung und Behandlung von Kinderfehlern“ unter anderem folgende drei Veröffentlichungen:

*„A. Adler: Schwererziehbare Kinder (1926). – Adler u. Furtmüller: Heilen und Bilden (1922<sup>2</sup>). – O. Pfister: Die Psychoanalyse im Dienste der Erziehung (1929).“*

### ***Belegstellen im Stichwort „körperliche Züchtigung (pädagogisch)“***

Ein hoch interessanter Beleg für pädagogische Psychoanalysezereption findet sich im Artikel zur „körperlichen Züchtigung“ der von einem Hildesheimer Mittelschullehrer namens Glöckler verfasst wurde. Er plädiert für den Verzicht auf körperliche Züchtigung als pädagogisches Mittel und warnt eindringlich vor deren pathogenen Folgen. In seiner Argumentation stützt er sich über weite Strecken auf Ergebnisse der Psychoanalyse bzw. Tiefenpsychologie (Glöckler 1929, S. 118):

*„Wichtiger ist die Verwerfung der körperlichen Züchtigung vom pädagogisch-psychologischen Standpunkt aus, weil dieser der für die Erziehungstätigkeit wesentliche ist. Ihre Hauptbegründung nimmt sie aus dem Gebiet der so genannten Tiefenpsychologie. Deren Erkenntnisse sind zwar noch umstritten, und als Reaktion gegen eine zu rationalistische und schematische Bewusstseinspsychologie ist sie vielfach in Willkür verfallen. Indessen hat sie die Macht der Triebschichten erneut beachten gelehrt. Sie hat die Wichtigkeit der frühen Kindeserlebnisse klarer gemacht. Sie hat die Bedeutung der personalen Situation erhellt, in der sich das Kind in seiner Umgebung befindet. Sie hat endlich die Notwendigkeit des ‚pädagogischen Bezuges‘ für jede echte pädagogische Beeinflussung, d.h. der inneren Bindung des Zöglings an den Erzieher, des schöpferischen Verhältnisses zwischen beiden, dargelegt. Damit hat sie die neuere pädagogische Grundhaltung vorbereiten helfen, die ausschließlicher als früher vom Kinde aus bestimmt ist, die nicht so sehr fragt nach ‚den Schwierigkeiten, die das Kind macht, als nach denen, die das Kind hat‘.“*

Wenige Zeilen später schränkt Glöckler (1929, S. 119) seine Zustimmung etwas ein, in dem er Folgendes feststellt:

*„Es ist eine Übertreibung der tiefenpsychologischen Erkenntnisse, wann alle Fehlhandlungen aus ‚Entmutigung‘ oder als Ergebnisse falscher, unverschuldeter ‚personaler Situationen‘ erklärt werden. Es besteht daneben die ‚angeborene Ungezogenheit‘.“*

Dessen ungeachtet empfiehlt Glöckler (1928, S. 122) am Ende seines Referats gleich drei psychoanalytische bzw. tiefenpsychologische Publikationen: Neben Freuds Aufsatz „Ein Kind wird geschlagen“ (Freud 1919e) und Pfisters Buch „Die Liebe des Kindes und ihre Fehlentwicklungen“ (1922) verweist Glöckler auf die „Zeitschrift für Individualpsychologie“ in ihrer Gesamtheit.

### ***Belegstellen im Stichwort „Natur- und Geisteswissenschaften“***

Im systematischen Artikel „Natur- und Geisteswissenschaften“ wird die Psychoanalyse von Dr. Luchtenberg, Professor an der Technischen Hochschule Darmstadt, erwähnt. Im Kapitel „Psychologie und Pädagogik“ ordnet er die Psychoanalyse im Abschnitt „Geisteswissenschaftliche Psychologie“ ein, hält aber erläuternd dazu fest (Luchtenberg 1930, S. 880):

*„Verstehen wollen auch Psychoanalyse und Individualpsychologie anbahnen. Da sie dafür aber neben dem subjektiven Werterlebnis biologische Sachverhalte als Grundlage anerkennen, verbinden sich in ihnen natur- und geisteswissenschaftliche Prinzipien.“*

### ***Belegstellen im Stichwort „Neurasthenie“***

Im Referat „Neurasthenie“ ist es abermals Dr. von Düring, der sich äußerst kritisch zur Psychoanalyse äußert (Düring 1930, S. 941):

*„Dass – häufig bei jungen Mädchen – sexuelle Erlebnisse, Kenntnisse um sexuelle Dinge, die völlig frei von irgend einer Schuld sind, zu quälenden Versündigungsvorstellungen führen können, ist begreiflich. Solche Zwangsvorstellungen entwickeln sich aber nur auf dem Boden einer schon pathologischen Konstitution der Persönlichkeit; niemals wird die Verdrängung solcher Vorstellungen bei gesunden Personen krankmachend wirken. Deshalb ist das von Freud gewollte ‚Bewusstmachen‘ in der Analyse besonders bei Jugendlichen unbedingt zu verwerfen; bei gesunden zwecklos, steigert es bei Kranken durch das Sich-damit-beschäftigen nur noch die Macht der Vorstellung. Sehr oft verlieren sich mit Ablauf der ‚normalen Anomalien‘ der Pubertät diese krankhaften Erscheinungen von selbst.“*

Trotz dieses grundsätzlichen Vorbehalts gegen tiefenpsychologische Behandlungszugänge empfiehlt von Düring am Ende seines Beitrags schließlich die Schrift „Das nervöse Kind“, 1926 veröffentlicht von dem Individualpsychologen Erwin Wexberg. Im anschließenden Referat zum Stichwort „Neurose“ lässt von Düring die Psychoanalyse unerwähnt.

### ***Belegstellen im Stichwort „Onanie“***

Dr. Wichern, Oberarzt am städtischen Krankenhaus in Bielefeld, nimmt eine moderate bzw. für damalige Verhältnisse moderne Position zum Thema „Onanie“ ein. Er hält es für eindeutig übertrieben und widerlegt, dass schwere Gehirn- oder Rückenmarkserkrankungen bisweilen auf Onanie zurückgeführt worden wären (Wichern 1930, S. 1014). Allerdings sieht er die Gefahr, dass es bei anhaltender und häufiger Onanie zu einem „seelischen Überbau“ von „Gedankenunzucht“ kommen könne (ebd.) und die extensive Onanie mitunter zur „seelischen Vereinsamung“ führe (Wichern 1930, S. 1015). Er plädiert in diesem Zusammenhang jedoch für einen einfühlsamen Umgang, der von jeder Beschämung des onanierenden Kindes Abstand nimmt:

*„Die Beurteilung der Onanie vom sittlichen und erzieherischen Standpunkte wird bei voller Würdigung bei ihrer sündhaften Natur, ihrer Unsittlichkeit doch die Anerkennung einer bei jeder Onanie vorhandenen geschlechtlichen und seelischen Not fordern müssen, die einer Überwindung bedarf, wenn eine sittliche Hebung bei der schon entstandenen Gedankenunzucht und Haltlosigkeit überhaupt noch erreicht werden soll. Die Behandlung der Onanie verlangt daher zuerst eine Beruhigung des ihr Verfallenen, durch Minderwertigkeitsgefühle und Schuldbewusstsein stets schon übermäßig geängstigten Menschen, und jede Steigerung der Angst und des Angstgefühls, jede Strafandrohung oder Bestrafung selbst sowie jede vielleicht wohlgemeinte, aber tatsächlich meist ja unrichtige Darlegung schädlicher Folgen der Onanie, aber auch schon jedes das Zartgefühl verletzende Ausfragen oder gar die Forderung eines eingehenderen Bekenntnisses ist unbedingt zu vermeiden. [...]“*

Zwar erwähnt Wichern die Psychoanalyse im Fließtext seines Artikels nicht explizit, allerdings wird in seinen Literaturempfehlungen am Ende des Referats deutlich, dass seine Auffassung offensichtlich durch psychoanalytische Positionen bzw. Beiträge zur Onanie beeinflusst ist. So empfiehlt er den Sammelband „Onanie. 14 Beiträge zu einer Diskussion der ‚Wiener Psychoanalytischen Vereinigung‘“ (1912) und das der Onanie gewidmete Sonderheft der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ aus

dem Jahr 1928. Darüber hinaus verweist er auf Wilhelm Stekels Buch „Onanie und Homosexualität“ (1923).

### ***Belegstellen im Stichwort „Phantasie“***

Im Referat „Phantasie“ nimmt Dr. Busemann, Professor der Pädagogischen Akademie in Breslau, kurz zur Psychoanalyse Bezug (Busemann 1930, S. 1181):

*„Die eigentlichen Gegenstände des Triebes treten freilich im Traum nicht immer auf die Szene, sondern werden, zumal wenn es sich um Triebziele handelt, die das Wachbewusstsein zu unterdrücken sucht, durch Symbole ersetzt (Traumtheorie der Psychoanalyse). [...] Die Anschaulichkeit der Phantasiegebilde erklärt sich daraus, dass das Phantasieren die Vorstellungsweise einer niederen Schicht unserer Persönlichkeit ist, nämlich unserer Triebe und Affekte.“*

### ***Belegstellen im Stichwort „Psychiatrie und Pädagogik“***

Der Artikel „Psychiatrie und Pädagogik“ wurde von Professor Dr. Ilberg, einem Medizinalrat aus Dresden verfasst. In seinem Referat findet sich die Psychoanalyse an zwei Stellen erwähnt. Er erläutert unter anderem, inwiefern der Psychiater auch pädagogische Aufgaben zu erfüllen habe und hält in diesem Zusammenhang fest (Ilberg 1930, S. 1300):

*„Der Psychiater hat wie kein anderer Arzt bei Ausübung seines Berufes pädagogisch tätig zu sein. Er muss trösten, mahnen, erklären, krankhafte Ideen korrigieren – als Psychoanalytiker tritt er fast schon als Beichtvater auf.“*

Den letzten Absatz seines Referats nutzt Ilberg (1930, S. 1301) schließlich für folgende Anmerkung, die mit dem restlichen Gedankengang seiner Ausführungen eigentümlich unverbunden und wie nachträglich hinzugefügt anmutet:

*„Bezüglich der Individualpsychologie, von der neuerdings in psychiatrischen wie pädagogischen Kreisen viel gesprochen und geschrieben wird, deren Lehren, so interessant und viel versprechend sie erscheinen, aber noch sehr genau nachgeprüft werden müssen, s. Art. ‚Psychologie‘, ‚Psychoanalyse‘, ‚Psychotherapie‘.“*

Empfehlungen zu psychoanalytischen Veröffentlichungen spricht Ilberg keine aus.

***Belegstellen im Stichwort „Psychologie“***

Im allgemeinen Referat zum Stichwort „Psychologie“ wird die Psychoanalyse in drei Passagen erwähnt. Verfasst wurde der insgesamt 27-seitige Text von Universitätsprofessor Dr. Kroh aus Tübingen. Der erste Hinweis auf Psychoanalyse findet sich im dritten Kapitel, das den „Forschungsweisen und Arbeitsgebieten in der neueren Psychologie“ gewidmet ist. Im ersten Abschnitt dieses Kapitels beschäftigt sich der Autor mit der Darstellung und Unterscheidung von naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Psychologie. In diesem Kontext findet sich dort folgender Absatz (Kroh 1930, S. 1325):

*„Zwischen beiden Richtungen [natur- und geisteswissenschaftlicher Psychologie; Anm. M.W.] lassen sich, wenn man von der methodischen Grundeinstellung ausgeht, die psychoanalytischen Schulen einordnen, ein Umstand, aus dem sich in methodischer Hinsicht wertvolle Anregungen ergeben. Der Psychoanalytiker geht vom vorgegebenen Einzelfall und seiner Analyse aus; er sucht auf der Basis seines Systems zu erklären und zeigt insoweit seine naturwissenschaftliche (meist medizinische) Ausgangshaltung. Die abgeschlossene Erklärung, etwa eine psychische Anomalie, aber führt zum Verstehen der auftretenden Erscheinungen aus gewissen Grundhaltungen der Persönlichkeit, mögen diese mehr als angelegt oder mehr als erworbene Folgen psychischer Erlebnisse betrachtet werden. Ob dabei im Akt des totalen Verstehens das Luststreben (die Libido Freuds) oder der Geltungswille der zum Erlebnis ihrer Minderwertigkeit gebrachten und eine Überkompensation dieser Minderwertigkeit an Hand eines fiktiven Leitbildes anerkennenden Persönlichkeit (A. Adler) als Ausgangspunkt genommen wird, das ist, allgemein methodisch betrachtet, von geringer Bedeutung (vgl. Art. ‚Psychoanalyse‘).“*

Der zweite Rezeptionsbeleg findet sich in Krohs Artikel erst gut 25 Seiten später, als er in einem Abschnitt einige Forschungsbereiche der angewandten Psychologie vorstellt (Kroh 1930, S. 1340):

*„Wir rechnen zur angewandten Psychologie die Psychotechnik, die Psychologie der Berufe, des Wirtschafts- und Verkehrslebens, der Kunst, der Sprache, der Sitte, des Rechts, der Gemeinschaft und Gesellschaft, der Weltanschauung, der Religion und die medizinische Psychologie, als deren wichtigstes Teilgebiet die Psychopathologie zu betrachten ist. (Im Gegensatz zu anderen Autoren, z.B. B.H. Henning, glauben wir die differentielle Psychologie, die Kindespsychologie, die Psychoanalyse und einige andere Gebiete der psychologischen Forschung, da sie ihrer Natur nach im Wirklichkeitsbereiche der Psychologie liegen, nicht der angewandten Psychologie zurechnen zu dürfen.)“*

Einige Absätze später nimmt Krohs noch ein letztes Mal Bezugnahme zur Psychoanalyse (1930, S. 1341):

*„Mit der medizinischen Psychologie stehen in einem engeren Zusammenhang die psychoanalytischen Schulen, die von Erfahrungen des krankhaft veränderten Seelenlebens ausgehen und in Medizinern ihre angesehensten Vertreter und Vorkämpfer haben. Man unterscheidet drei Hauptrichtungen: die Psychoanalyse S. Freuds, die Individualpsychologie A. Adlers und die analytische Psychologie, die namentlich in der Schweiz (durch Jung und Bleuler) vertreten wird. Bzgl. des genaueren Inhalts dieser Lehren und ihrer pädagogischen Bedeutung sei auf den Art. ‚Psychoanalyse‘ verwiesen; hier muss nur zur Vermeidung missverständlicher Auffassungen hervorgehoben werden, dass die Individualpsychologie Adlers von derjenigen Richtung der psychologischen Forschung, die man im Gegensatz zur allgemeinen Psychologie als die individuelle zu bezeichnen pflegt, ihrer ganzen Art und Tendenz nach unterschieden werden muss.“*

### ***Belegstellen im Stichwort „Psychotherapie“***

Im Stichwort „Psychotherapie“ ist es abermals Dr. von Düring, der sich betont kritisch zur therapeutischen Anwendung der Tiefenpsychologie deklariert. Er spricht Psychoanalyse und Individualpsychologie klinischen Nutzen ab, erklärt sie tendenziell für schädlich und moniert die Unterschätzung des hereditären Aspekts in deren Theorien (1930, S. 1377f.):

*„Jedenfalls ist jegliche Suggestionstherapie ebenso wie die Persuasionstherapie vom Übel, soweit sie glaubt, mit Besprechen, mit Reden, mit Sich-Aussprechen Erfolge erzielen zu können.“*

*Die Adlersche Individualpsychologie enthält richtige Gedanken, aber sie sind für den wirklichen Erzieher nicht neu. Ein großer Fehler bei ihr ist die geringe Bewertung der Anlage. So sicher wir das Milieu, d.h. die Erziehung, als Hauptmittel der Psychotherapie haben – gegen und ohne die Anlage ist nichts zu erreichen!*

*Der Gedanke der Freud’schen Psychoanalyse lässt sich vielleicht gerade für das von uns behandelte Gebiet in zwei Sätzen umschreiben: es handelt sich einmal um das Bewusstmachen der in der Persönlichkeit ruhenden Ursachen für Erscheinungen, die wir Erwachsene als Erziehungsschwierigkeiten erleben, und zweitens um eine ‚Erlösung‘, ein Abreagieren von verdrängten Affekten, von unterdrückten Wunsch-Trieben. Beide Wege sind für das Kind schlechthin schädlich, für den Jugendlichen nur mit großer Vorsicht, nur in besonderen Fällen zu benutzen.“*

Als alternatives Vorgehen schlägt von Düring (1930, S. 1378) vor, abzuwarten, weil viele Schwierigkeiten ohnedies „vorübergehende Erscheinungen in der psychischen Entwicklung des Kindes“ wären. Ferner sei nichts „schädlicher, als redend und überredend und strafend dem Kinde die Fehler abgewöhnen zu wollen. Eine gesunde häusliche Atmosphäre, das gute Beispiel, das Nichtbeachten oder stillschweigende Ablehnen ... [würden] solche in der Entwicklung liegenden Fehler viel eher, viel natürlicher bessern, als das Reden. Gerade das Reden über Fehler – ganz besonders gilt dies für das sexuelle Gebiet – ... [sei] (psychologisch verständlich) durchaus schädlich, weil es die Fehler, die man abstellen will, in den Mittelpunkt des Denkens“ stellen und bei den Kindern folglich nur noch stärker fixieren würde (ebd.).

#### ***Belegstellen im Stichwort „Soziologie und Pädagogik“***

Am Ende seines Referats zum Thema „Soziologie und Pädagogik“ erwähnt Luchtenberg (1931, S. 664) unter seinen Literaturempfehlungen auch Sigmund Freuds Abhandlung „Massenpsychologie und Ich-Analyse“ (Freud 1921c).

#### ***Belegstellen im Stichwort „Spiel“***

In seinem Aufsatz zum Stichwort „Spiel“ referiert Caspar (1931, S. 694ff.) unter anderem verschiedene Erklärungsansätze zum Phänomen des Spiels. Unter anderem nimmt er diesbezüglich auch Bezug auf die psychoanalytische Spieltheorie:

*„Eine andere teleologische Betrachtung wertet das Spiel als Katharsis. Instinkte, die wie etwa der Kampf- und Geschlechtstrieb dem Individuum leicht zum Schaden gereichen können, finden eine erleichternde Entladung im kindlichen Spiel. Diese Ansicht findet sich in mannigfachen Abwandlungen bei älteren und neuen Psychologen, ihr stehen auch die Psychoanalytiker nahe, ihnen ist das Spiel eine Manifestation des Trieblebens; die Individualpsychologie sieht im Spiel eine Scheinbefriedigung des Triebes nach Macht.“*

#### ***Belegstellen im Stichwort „Tiefenpsychologie“***

Im Textkorpus des vierten Bandes findet sich auf Seite 842 auch das Stichwort „Tiefenpsychologie“ aufgenommen. Jedoch wurde diesem kein eigenes Referat zugewidmet. Stattdessen findet sich lediglich der Verweis auf die entsprechenden Ausführungen im Stichwort „Psychologie“.

**Belegstellen im Stichwort „Trieb“**

Storfer (1934, S. 251) weist ausdrücklich darauf hin, dass er im Rahmen seiner Recherchen im „Pädagogischen Lexikon“ unter dem Stichwort „Trieb“ keinerlei Bezugnahmen auf Psychoanalyse finden hätte können. Dennoch konnten im Zuge der vorliegenden Untersuchung zwei Rezeptionsbelege in diesem Referat ausgemacht werden. So nimmt Professor Dr. Weimer, Direktor der Pädagogischen Akademie in Frankfurt, in seinem Artikel unter anderem kurz Bezug auf den psychoanalytischen Libido-Begriff, wobei er diesen aber C. G. Jung zuschreibt (Weimer 1931, S. 855):

*„In den Bestand der Triebe greift ... so ein strukturierendes Ordnungsprinzip ein, das die uranfängliche Triebeinheit, die Jung mit dem Begriff der ‚Libido‘ bestimmte, differenziert und drei verschiedene Triebsschichten ausgebildet hat. Diese sind nach den Voraussetzungen zu kennzeichnen, unter denen Bedürfnisbefriedigung zustande kommt. Wenn dabei niedere (primäre) und höhere (sekundäre) Triebe unterschieden werden so deutet dies lediglich eine psychologische Entwicklung, keineswegs aber eine axiologische Rangreihe oder eine ethische Wertung an.“*

Etwa drei Seiten später findet sich in Weimers Ausführungen eine zweite Anspielung auf Psychoanalyse als er im zweiten Kapitel versucht, verschiedene Eigenschaften und Arten von Trieben zu unterscheiden (1931, S. 858):

*„Von erworbenen Trieben kann nur insofern gesprochen werden, als fortschreitende Kulturentfaltung bestimmte Interessensrichtungen entstehen lässt, die sich im Willensleben der Einzelmenschen triebhaft-hemmungslos durchsetzen und so charakterologische Strukturtypen bilden. Es wurde aber schon hervorgehoben, dass man auch die so geformten Charakter-Triebe auf primitive Trieb-Komponenten zurückzuführen versucht; dabei weist man darauf hin, dass die kultur-axiologische Indifferenz der ursprünglichen Triebtätigkeit in sich die doppelte Möglichkeit zu negativer (z.B. eine Komponente des Ernährungstriebes begründet Trunksucht) oder positiver (z.B. Schutztrieb formt die ‚Sicherungen‘ der Psychoanalytiker) Weiterbildung erhalte.“*

**Belegstellen im Stichwort „Unbewusstes und Unterbewusstes“**

Oberstudiendirektor Dr. Offner aus Günzburg an der Donau erwähnt die Psychoanalyse zweimal im Abschnitt „Unbewusste psychische Vorgänge“ seines Artikels zum Stichwort „Unbewusstes und Unterbewusstes“. Der erste Beleg findet sich auf Seite 896:

*„Auch störend können unterschwellige Vorgänge wirken, so wenn sie in die gewollte und bewusste geistige Arbeit sich eindringen, wie in vielen Fällen des Sich-versprechens, Sich-verschreibens, Sich-verlesens (S. Freud, H. Weimer).“*

Drei Absätze später findet sich auf Seite 897 darüber hinaus folgende Passage:

*„Diese Erinnerungen vermögen sich aber nicht sofort über die Bewusstseinschwelle zu erheben; nur dem mit entstandenem Gefühle gelingt es. Auf solche Wirkung unbewusster Erregungszustände, die, wären sie bewusst und frei, zu starken Affektäußerungen drängen würden, führt bekanntlich die Psychoanalyse, die Tiefenpsychologie, wie sie sich nennt, eine Reihe schwerer seelischer Störungen zurück, Erlebnisse, denen es ihrer Zeit versagt geblieben ist, auf normalem Wege in starken Reaktionen (Weinen, Schelten, Klagen, u. dgl.) oder wenigstens in rückhaltloser Aussprache sich zu entladen. Sie sind ‚eingeklemmt‘ geblieben, sind in die Tiefe verdrängt und beeinflussen von hier aus dauernd und unerkannt das seelische Leben (vgl. M. Isserlin: Psychotherapie, 1926; W. Stern: Psychologie der frühen Kindheit, 1927<sup>4</sup>, 426ff.).“*

### **Belegstellen im Stichwort „Verdrängung“**

Das „Pädagogische Lexikon“ listet ferner auch das Stichwort „Verdrängung“ ohne aber ein eigenes Referat anzuschließen. Stattdessen findet sich an dieser Stelle der Verweis auf Jahns Hauptartikel zur Psychoanalyse, der im dritten Band abgedruckt wurde. Dieser Eintrag scheint ungeachtet seiner Kürze bemerkenswert, weil damit erstmals ein psychoanalytischer Kernbegriff im Stichwortverzeichnis einer pädagogischen Realenzyklopädie ausgemacht werden konnte.

Im nachstehenden Subkapitel gilt es die aufgefundenen Belegstellen für Psychoanalytische Rezeption nun wieder weiterführend nach verschiedenen Gesichtspunkten auszuwerten.

## **5.5 Weiterführende Auswertung der Belege**

Im „Pädagogischen Lexikon“ konnten in nicht weniger als 26 Stichworten Referenzen zur Psychoanalyse nachgewiesen werden. Konkret waren dies die folgenden:

*Affekt, Affektstörungen, Assoziation, Beschäftigungsneurose, Bewusstsein und Ichbegriff, Charakter und Charakterbildung, Gefühl, Gewissen, Hypnotismus, Hysterie, Kinderfehler,*

*körperliche Züchtigung, Natur- und Geisteswissenschaften, Neurasthenie, Onanie, Phantasie, Psychiatrie und Pädagogik, Psychoanalyse, Psychologie, Psychotherapie, Soziologie und Pädagogik, Spiel, Tiefenpsychologie, Trieb, Unbewusstes und Unterbewusstes, Verdrängung.*

Nachdem Wortlaut und Kontext der einzelnen Rezeptionsbelege im vorigen Subkapitel ausführlich dargestellt wurden, gilt es die Funde nun wieder weiterführend auszuwerten.

### ***Anteil am Textvolumen***

Der prozentuale Anteil, den die Rezeptionsbelege am Gesamttextvolumen des Nachschlagewerkes einnehmen, wurde wiederum über die Zeilenanzahl der auf Psychoanalyse bezogenen Stellen ermittelt, wobei im Einzelnen folgende Zeilenzahlen für die einzelnen Belege ermittelt wurden:<sup>14</sup>

<b>Stichwort</b>	<b>Anzahl d. Zeilen</b>
Affekt	12
Affektstörung	6
Aphonie	8
Assoziation	9
Beschäftigungsneurose	9
Bewusstsein und Ichbegriff	8
Charakter und Charakterbildung	1
Gefühl	10
Gewissen	63
Hypnotismus	12
Hysterie	119
Kinderfehler	4
Körperliche Züchtigung	4
Natur- und Geisteswissenschaften	6
Neurasthenie	14
Onanie	6
Phantasie	11
Psychiatrie und Pädagogik	15
Psychoanalyse	1015
Psychologie	46

<sup>14</sup> Zum Vorgehen in der Ermittlung der Zeilenzahlen siehe Kapitel 2.2.5 des ersten Teils der vorliegenden Arbeit.

Psychotherapie	12
Soziologie und Pädagogik	1
Spiel	12
Tiefenpsychologie	1
Trieb	12
Unbewusstes und Unterbewusstes	18
Verdrängung	1

Addiert man die Zeilenzahlen der Belegstellen in den einzelnen Stichworten, so ergibt sich für die psychoanalytisch relevanten Textpassagen im „Pädagogischen Lexikon“ eine Gesamtzeilenzahl von 1.422.

Ein Band des Lexikons umfasst etwa 1.340 Seiten, wobei eine Lexikonseite durchschnittlich 60 Zeilen an Text beinhaltet. Insofern bestehen die vier Bände des „Pädagogischen Lexikons“ aus einem Textvolumen von insgesamt ca. 5.360 Seiten bzw. 321.600 Zeilen.

Die 1.422 Zeilen der Rezeptionsbelege entsprechen demnach einem Gesamtanteil von 0,44 % am Textvolumen des „Pädagogischen Lexikons“.

### ***Nach Belegkategorien***

Zur weiteren Auswertung der aufgefundenen Belege wurden im ersten Teil der Arbeit unter anderem drei verschiedene Belegkategorien unterschieden (siehe Kapitel 2.2.5): Belege in Stichworten, die zur Gänze der Psychoanalyse bzw. einzelnen ihrer Begriffe, Konzepte oder Vertretern bestimmt waren, werden der „Kategorie I“ zugeteilt. Wurde die Psychoanalyse in Stichworten neben anderen Inhalten erwähnt oder behandelt, werden diese Belege der „Kategorie II“ zugeordnet. Findet sich im Fließtext von Stichworten keine explizite Erwähnung der Psychoanalyse, jedoch im Anschluss an ein Referat eine Empfehlung psychoanalytischer Veröffentlichungen zur weiteren Vertiefung, so wird diese Art von Belegen der „Kategorie III“ zugeteilt.

Vor dem Hintergrund dieser Kategorienbestimmung wurden die Rezeptionsbelege des „Pädagogischen Lexikons“ folgendermaßen zugeordnet:

*Kategorie I:*

Psychoanalyse (1015 Zeilen), Verdrängung (1 Zeile), Tiefenpsychologie (1 Zeile)

**Total:** 3 Belege zu insgesamt 1017 Zeilen

*Kategorie II:*

Affekt (12 Zeilen), Affektstörungen (6 Zeilen), Aphonie (8 Zeilen), Assoziation (9 Zeilen), Beschäftigungsneurose (9 Zeilen), Bewusstsein und Ichbegriff (8 Zeilen), Gefühl (10 Zeilen), Gewissen (63 Zeilen), Hypnotismus (12 Zeilen), Hysterie (119 Zeilen), Kinderfehler (4 Zeilen), körperliche Züchtigung (4 Zeilen), Natur- und Geisteswissenschaften (6 Zeilen), Neurasthenie (14 Zeilen), Phantasie (11 Zeilen), Psychiatrie und Pädagogik (15 Zeilen), Psychologie (46 Zeilen), Psychotherapie (12 Zeilen), Spiel (12 Zeilen), Trieb (12 Zeilen), Unbewusstes und Unterbewusstes (18 Zeilen)

**Total:** 21 Belege zu insgesamt 397 Zeilen

*Kategorie III:*

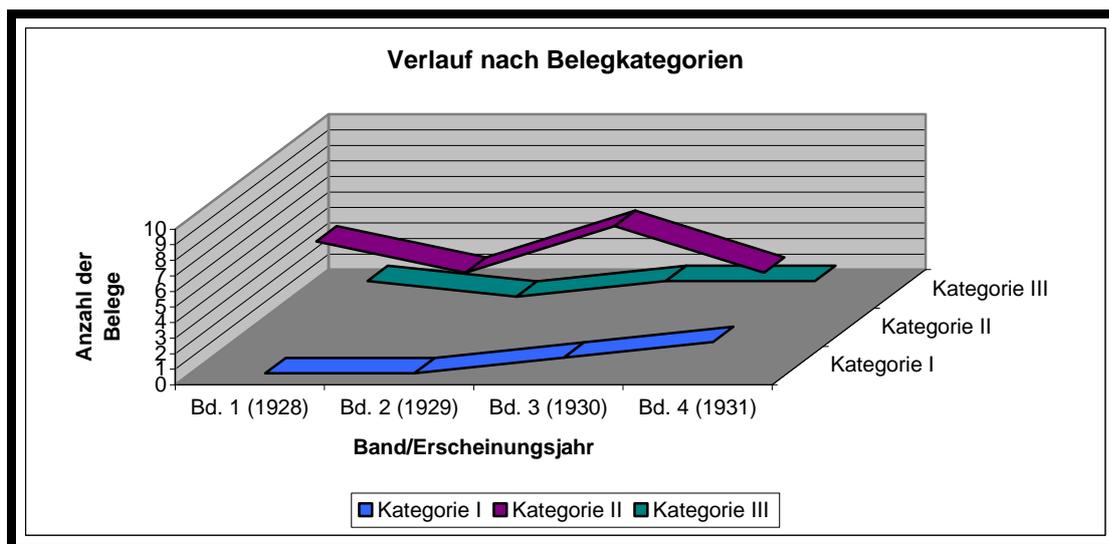
Charakter und Charakterbildung (1 Zeile), Onanie (6 Zeilen), Soziologie und Pädagogik (1 Zeile)

**Total:** 3 Belege zu insgesamt 8 Zeilen

Ordnet man die Anzahl der Rezeptionsbelege je Kategorie nun dem Erscheinungsjahr der einzelnen Bände zu, in denen sie veröffentlicht wurden, so stellte sich diese wie folgt dar:

Erscheinungsjahr	Kategorie I	Kategorie II	Kategorie III
Bd. 1 (1928)	0	6	1
Bd. 2 (1929)	0	4	0
Bd. 3 (1930)	1	7	1
Bd. 4 (1931)	2	4	1

Das nachstehende Verlaufsdiagramm stellt diese Verteilung nochmals grafisch dar:



Neben der Unterscheidung von verschiedenen Belegkategorien wurde im ersten Teil der Arbeit zur weiteren Auswertung der Funde auch zwischen verschiedenen Kategorien von „Rezeptionshaltungen“ unterschieden, die in den Belegstellen zum Ausdruck gebracht sind. Eine diesbezügliche Einschätzung und Auswertung der Funde des „Pädagogischen Lexikon“ ist Gegenstand der nachstehenden Passagen.

### *Nach Rezeptionshaltung*

Da aus rezeptionsgeschichtlicher Sicht vor allem auch von Interesse ist, in welcher Weise bzw. zu welchem Zweck Autoren rezipiert haben, gilt es auch die Rezeptionshaltung einzuschätzen.

Vor diesem Hintergrund wurde im ersten Teil der Arbeit (Kapitel 2.2.5) folgende fünfstufige Skala vorgeschlagen, um die aufgefundenen Rezeptionsbelege hinsichtlich ihrer Rezeptionstendenz bzw. Rezeptionshaltung einordnen zu können:



Skala „Rezeptionshaltung“

Die Zuordnung der einzelnen Belege zu den Skalenstufen gestaltete sich für das „Pädagogische Lexikon“ in der überwiegenden Anzahl der Fälle relativ eindeutig. Allerdings fanden sich auch Belege, in denen sich die Autoren in manchen Passagen etwa „referierend/darstellend“ und in anderen „ablehnend/zurückweisend“ zur Psychoana-

lyse äußerten. Jahn ist etwa in den ersten beiden Kapiteln seines Hauptreferats zur Psychoanalyse weitestgehend „referierend/darstellend“ vorgegangen, um dann im Anschluss aber radikale Kritik an den Grundthesen der Psychoanalyse zu üben. Im vorletzten Kapitel seiner Ausführungen strich er aber wiederum „positive Ergebnisse der Psychoanalyse“ heraus.

Derartige Rezeptionsbelege bergen insofern Probleme bezüglich der eindeutigen Zuordnung zu einer der Skalenstufen. Sie stellen aber Ausnahmen dar, weil sich die meisten Autoren in den aufgefundenen Belegstellen eindeutig zur Psychoanalyse positionierten. Im Falle von „ambivalenten“ Belegen – wie etwa Jahns Referat wurde für die Zuordnung so vorgegangen, dass zunächst die überwiegende Tendenz des Autors bestimmt wurde und diese dann – unter Einbezug der darüber hinaus ausmachbaren Rezeptionstendenzen – im Zuge der Beurteilung gegebenenfalls auf der Skala eine Stufe nach rechts oder links verschoben. Zur Illustration: Der nachhaltigste Eindruck, den Jahns Referat hinterlässt ist jener, der (diffamierenden) Ablehnung. Allerdings referiert er aber auch über längere Passagen – inhaltlich weitgehend korrekt – Grundannahmen der Psychoanalyse, ohne Kritik anzubringen. In einem Kapitel streicht er sogar einige Leistungen der Psychoanalyse heraus. Folglich wurde Jahns Referat zunächst in seiner Gesamtheit der Skalenstufe „ablehnend/zurückweisend“ zugeordnet und – nach dem Einbezug der referierenden bzw. wohlwollenden Passagen – eine Skalenstufe nach rechts verschoben und damit insgesamt als „kritisch/distanziert“ charakterisiert.

Um die nachstehende Zuordnung der einzelnen Belege zu den Skalenstufen nachvollziehbar zu machen, muss des Weiteren darauf hingewiesen werden, dass Belege der „Kategorie III“ – also Empfehlungen psychoanalytischer Veröffentlichungen – der Skalenstufe „kritisch-zugewandt“ zugeschlagen wurden. Stichworte, die als bloße Querverweise in das „Pädagogische Lexikon“ aufgenommen wurden (z.B. „Tiefenpsychologie“ und „Verdrängung“) wurden der neutralen Skalenstufe „referierend/darstellend“ zugeordnet.

Ordnet man nun die im „Pädagogischen Lexikon“ aufgefundenen Belege für Psychoanalyse-rezeption den einzelnen Kategorien zu, so gestaltet sich dies folgendermaßen:

**Kategorie „ablehnend/zurückweisend“ (Anzahl gesamt = 1):**

Hypnotismus

**Kategorie „kritisch/distanziert“ (Anzahl gesamt = 6):**

Hysterie, Neurasthenie, Psychiatrie und Pädagogik, Psychoanalyse, Psychotherapie

**Kategorie „referierend/darstellend“ (Anzahl gesamt = 12):**

Affekt, Affektstörung, Aphonie, Assoziation, Gefühl, Natur- und Geisteswissenschaften, Phantasie, Psychologie, Spiel, Tiefenpsychologie, Trieb, Unbewusstes und Unterbewusstes, Verdrängung

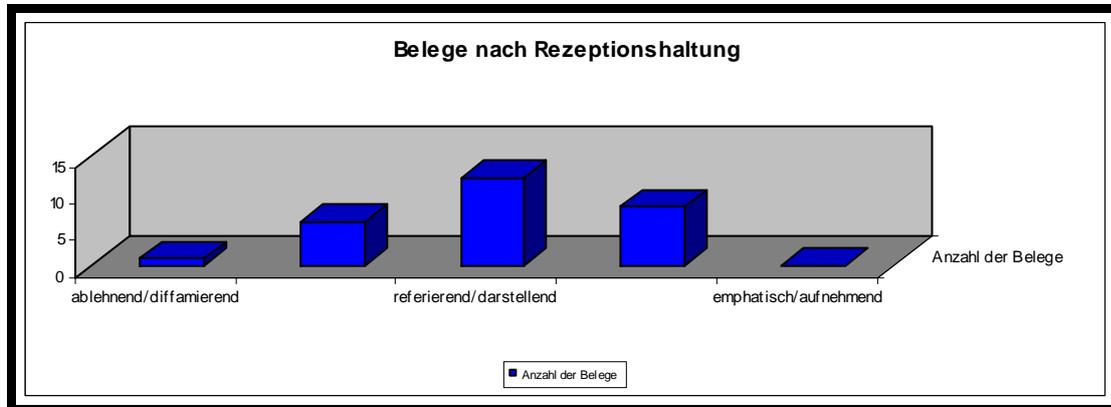
**Kategorie „kritisch/zugewandt“ (Anzahl gesamt = 8):**

Beschäftigungsneurose, Bewusstsein und Ichbegriff, Charakter- und Charakterbildung, Gewissen, Kinderfehler, Körperliche Züchtigung, Onanie, Soziologie und Pädagogik

**Kategorie „emphatisch/aufnehmend“ (Anzahl gesamt = 0):**

keine Belege

In Diagrammform gebracht, stellt sich diese Verteilung wie folgt dar:



Aus der Grafik wird ersichtlich, dass die Rezeption der Psychoanalyse im „Pädagogischen Lexikon“ überwiegend neutral im Sinne von „referierend/darstellend“ erfolgte. Darüber hinaus fanden sich im Zuge der Sichtung mehr Belege der Kategorie „kritisch/zugewandt“ als jener der Kategorie „kritisch/distanziert“. Als „ablehnend/zurückweisend“ wurde gar nur ein Beitrag des Lexikons eingeschätzt.

### ***Zum Ausweis der pädagogischen Relevanz***

Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses der vorliegenden Arbeit, schien es auch interessant, auszuwerten, ob bzw. wie die pädagogische Relevanz von Psychoanalyse in den einzelnen Belegstellen beurteilt wurde. Dazu wurden im ersten Teil der Arbeit folgende drei „Relevanz-Kategorien“ unterschieden: Die Psychoanalyse wird a) entweder als pädagogisch irrelevant oder gefährlich eingeschätzt oder b) zumindest in gewisser Weise als pädagogisch bedeutsam ausgewiesen, wobei ihre pädagogische Relevanz zumindest ansatzweise expliziert wird. Darüber hinaus wurde c) eine weitere Kategorie für jene Belege vorgesehen, in denen die Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse keine Behandlung findet (siehe Kapitel 2.2.5 des ersten Teils).

Ähnlich wie im Falle der Beurteilung der „Rezeptionshaltung“ (siehe oben) ergaben sich bei der Beurteilung des Ausweises der pädagogischen Relevanz nur in Ausnahmefällen Probleme, da der pädagogische Bezug der referierten psychoanalytischen Aspekte von den Autoren der Belegstellen in der Regel eindeutig ausgewiesen wurde.

Konkret ergaben sich nur im Bezug auf Jahns Psychoanalytsereferat Zuordnungsschwierigkeiten, da er in seinem Text einerseits ausdrücklich vor der therapeutischen Anwendung der Psychoanalyse auf Kinder und Jugendliche warnte, ihr aber – ungeachtet seiner breit ausgeführten Vorbehalte – dennoch eine gewisse pädagogische Relevanz zugestand. So erwähnt Jahn (1928, S. 1309ff.) fünf zentrale Leistungen, welche die Psychoanalyse für die Pädagogik erbracht hätte: Sie hätte (1.) „die Bedeutung des Schicksalserlebnisses für die innere Entwicklung ... klargelegt“; (2.) „die in den Tiefen der Gegenwartskultur lebende Sehnsucht nach einer Objektivierung des Ich entdeckt“, (3.) „die Lehre von der Umbiegsamkeit der sexuellen Zielrichtung“ formuliert und dadurch die Möglichkeit der Behandlung und Heilung von sexuellen Anomalien eröffnet, (4.) auf die „Verletzbarkeit des Sexualtriebes“ hingewiesen und nicht zuletzt (5.) die Bedeutung der frühen Kindheit und die „ungeheure Rezeptivkraft der Kinderseele“ für die Pädagogik herausgestrichen.

Um Jahns ambivalenter Haltung gegenüber der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse in der Auswertung Rechnung zu tragen, wurde entschieden, seinen Beitrag doppelt zu verbuchen. So wurde sein Referat einerseits in der Kategorie „irrelevant/gefährlich“ sowie in der Kategorie „pädagogisch relevant“ berücksichtigt.

Nachstehend wird ein Überblick gegeben, welcher Kategorie die einzelnen Belegstellen zugeordnet wurden. Im Dienst der Nachvollziehbarkeit finden sich im Anschluss an die Nennung die Argumentationsfiguren der Autoren schlagwortartig benannt, welche für die Zuordnung zu den Kategorien ausschlaggebend waren.

**Kategorie „irrelevant/gefährlich“ (Total 5):**

Hypnotismus, Hysterie, Neurasthenie, *Psychoanalyse*, Psychotherapie

*Argumentation für die Zuordnung:* In den Belegstellen dieser fünf Stichworte wird vor allem vor dem therapeutischen Einsatz der Psychoanalyse bei Kindern und Jugendlichen gewarnt, weil er entweder nutzlos sei oder zu einer Fixierung bzw. Ausweitung der bestehenden Probleme führe. Ferner wird der Psychoanalyse stellenweise eine verabsolutierende, sexualreduktionistische Theoriebildung vorgeworfen, da sie alle Erziehungsprobleme und psychischen Erkrankungen letztlich auf sexuelle Wurzeln zurückführe. Besondere Vorbehalte richteten sich gegen die Theorie des „Ödipuskomplexes“ und die von der Psychoanalyse abgeleiteten entwicklungspsychologischen Folgen.

**Kategorie „pädagogisch relevant“ (Total 8):**

Aphonie, Beschäftigungsneurose, Gewissen, Kinderfehler, körperliche Züchtigung, Onanie, Psychiatrie und Pädagogik, *Psychoanalyse*

*Argumentation für die Zuordnung:* In den Belegstellen dieser acht Stichworte wurde die pädagogische Relevanz von Psychoanalyse auf verschiedene Art begründet: Entweder wurde der Psychoanalyse ein gewisser Erklärungswert für bestimmte psychopathologische Phänomene (z.B. Aphonie oder Beschäftigungsneurose) zuerkannt, von dem ausgehend sich Ansatzmöglichkeiten für das pädagogische Handeln ableiten lassen (z.B. erzieherische Nichtbeachtung bei Aphonie). Oder es wurden die Leistungen und Konzepte von Psychoanalytikern zur Behandlung von pädagogischen „Problemfällen“ (Kinderfehler) gewürdigt. Darüber hinaus wurden reformpädagogische Positionen zu Themen wie „Onanie“ und „körperliche Züchtigung“ mit Rückgriff auf psychoanalytische Erkenntnisse begründet.

**Kategorie „kein Relevanzausweis“ (Total 15):**

Affekt, Affektstörungen, Assoziation, Bewusstsein und Ichbegriff, Charakter und Charakterbildung, Gefühl, Natur- und Geisteswissenschaften, Phantasie, Psychologie, Soziologie und Pädagogik, Spiel, Tiefenpsychologie, Trieb, Unbewusstes und Unterbewusstes, Verdrängung

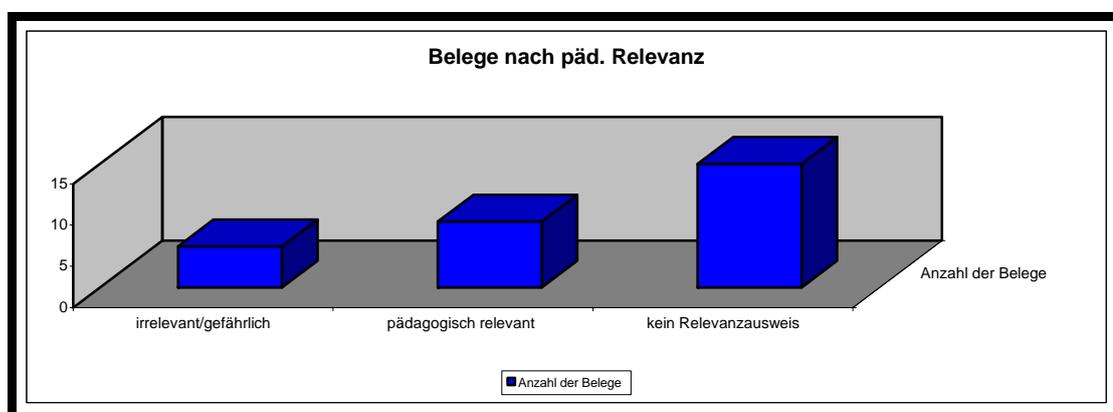
*Argumentation für die Zuordnung:* In den angeführten 15 Belegstellen fanden sich Bezugnahmen auf Psychoanalyse, ohne dass die Bedeutung von Psychoanalyse für pädagogisches Handeln und/oder Nachdenken – zumindest ansatzweise – erläutert worden wäre.

Für die einzelnen Kategorien wurden insofern folgende Belegzahlen ermittelt:

Kategorie	Anzahl der Belege
irrelevant/gefährlich	5
pädagogisch relevant	8
kein Relevanzausweis	15

Verteilung der Belege nach „Relevanz-Kategorien“ (n=27)<sup>15</sup>

Einen besseren Eindruck zur Verteilung der drei „Relevanz-Kategorien“ im „Pädagogischen Lexikon“ vermittelt die nachstehende Graphik:



Aus dem Diagramm wird ersichtlich, dass die Psychoanalyse offensichtlich als so bedeutsam angesehen wurde, dass sie in verschiedenen thematischen Bezügen einbezogen wurde. Jedoch macht das Diagramm aber auch deutlich, dass die pädagogische Relevanz von Psychoanalyse in der überwiegenden Mehrzahl der Belege nicht explizit thematisiert wurde. Vielmehr wurde die Psychoanalyse „bloß“ erwähnt, ohne dass näher erläutert wurde, inwiefern aus pädagogischer Sicht zu ihr Stellung zu beziehen sei. Auffallend ist, dass das Verhältnis zwischen Belegen in denen die Psychoanaly-

<sup>15</sup> Da das Hauptreferat zur Psychoanalyse doppelt zugeordnet wurde (siehe oben) ergibt sich bei der Addition der Kategorienzuordnungen (trotz n=27) eine Summe von 28.

se als pädagogisch relevant dargestellt wird und jenen Belegen in denen vor ihr gewarnt wird, nahezu ausgeglichen ausfällt – respektive jene Artikel, in denen die pädagogische Bedeutung von Psychoanalyse betont wird, sogar leicht in der Überzahl sind.

**Zusammenfassender Überblick**

Im Anschluss an die Auswertung lässt sich zur Psychoanalysezereption im „Pädagogischen Lexikon“ nun folgender Überblick geben:

<b>Auswertungsübersicht für das „Pädagogische Lexikon“ – 1. Auflage</b>		
<b>Anzahl der Belege</b> [bzw. Stichworte, in denen Belege identifiziert werden konnten]	<b>27</b>	
<b>Anzahl der Belege pro Kategorie</b>	<b>Beleg-Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
	<b>Kat. I</b>	3
	<b>Kat. II</b>	21
	<b>Kat. III</b>	3
<b>Zeilenumfang der Belege insgesamt</b> Prozentanteil am Textvolumen	<b>1.422</b> ~ 0,44 %	
<b>Zeilenumfang pro Kategorie</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Zeilen</b>
	<b>Kat. I</b>	1017
	<b>Kat. II</b>	397
	<b>Kat. III</b>	8
<b>Belege nach Rezeptionshaltungen</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
	ablehnend/zurückweisend	1
	kritisch/distanziert	6
	referierend/darstellend	12
	kritisch/zugewandt	8
	emphatisch/aufnehmend	0
<b>Ausweis der pädagogischen Relevanz</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege<sup>16</sup></b>
	irrelevant/gefährlich	5
	kein Relevanzausweis	15
	pädagogisch relevant	8

<sup>16</sup> Da das Hauptreferat zur Psychoanalyse doppelt zugeordnet wurde (siehe oben) ergibt sich bei der Addition der Kategoriennennungen (trotz n=27) eine Summe von 28.

## 5.6 Zusammenfassung und Diskussion der Teilergebnisse

Wie bereits mehrfach erwähnt wurde, hat auch Storfer (1934) das „Pädagogische Lexikon“ auf Belege für Psychoanalysezepktion hin durchgesehen. Er konnte im Rahmen seiner Recherchen nur unter insgesamt neun Stichworten Bezugnahmen auf Psychoanalyse ausmachen und kam ausgehend von seinen Funden zu einer negativen Einschätzung der Psychoanalysezepktion im „Pädagogischen Lexikon“. Interessanterweise beschränkte sich Storfer darauf, jene kritischen Einwände darzustellen, die Jahn im Hauptreferat über Psychoanalyse erhob und erwähnte nicht, dass Jahn einzelnen psychoanalytischen Überlegungen durchaus Erklärungswert und pädagogische Relevanz zuerkannt hat. Storfer (1934, S. 251) befand die meisten Referenzen zur Psychoanalyse, die sich im „Pädagogischen Lexikon“ ausmachen lassen, als „bloß peripher“. Überdies hätten manche Autoren in ihren Referaten zwar auf psychoanalytische Schriften verwiesen, sich in realitas aber von deren Inhalten „gänzlich unbeeinflusst“ gezeigt. Als besonders charakteristisch und beispielhaft für die Psychoanalysezepktion der protestantisch orientierten Pädagogik führte Storfer (ebd.) die Position Dr. von Dürings an, welche dieser in dem weiter oben dargestellten Referat zum Thema „Hysterie“ bezog. Storfer (1934, S. 251) fasste von Dürings Haltung zur Psychoanalyse etwas zynisch folgendermaßen zusammen: „Das Malheur mit den menschlichen Trieben rührt anscheinend nur daher, dass man sich nicht stets an die Warnung gehalten habe: Nur nicht darüber reden!“ Da die Psychoanalyse diesem Warnruf gegenläufig sei, würde sie – so Storfers Einschätzung – von der protestantischen Pädagogik tendenziell abgelehnt.

Im Rahmen der vorliegenden Studie konnten – nebst der bereits von Storfer ausgewiesenen neun Referate – noch immerhin 18 weitere Stichworte identifiziert werden, in denen sich Bezugnahmen auf Psychoanalyse ausmachen lassen. Vor dem Hintergrund dieser Belegstellen scheint Storfers Einschätzung der Psychoanalysezepktion im „Pädagogischen Lexikon“ einseitig und verkürzt.

Führt man sich die Ergebnisse der Sichtung und Auswertung nochmals vor Augen, so scheinen bezüglich der zusammenfassenden Einschätzung der Psychoanalysezepktion im „Pädagogischen Lexikon“ vor allem folgende acht Punkte bezeichnend zu sein:

1. Zunächst kann festgehalten werden, dass im Vergleich zu Vorläuferpublikationen die Anzahl der Bezugnahmen auf Psychoanalyse und deren Umfang im Falle des „Pädagogischen Lexikons“ deutlich angestiegen ist. Ließen sich im etwa zehn Jahre früher erschienen „Lexikon der Pädagogik“ (Roloff) noch nur in drei Referaten Belegstellen ausmachen, waren es nun immerhin 27 Artikel in denen die Autoren Bezüge zur Psychoanalyse herstellten. Auch der Umfang der Belegstellen und ihr Anteil am Gesamttextvolumen des Wörterbuchs erfuhr im „Pädagogischen Lexikon“ eine deutliche Ausweitung. So nahmen die auf Psychoanalyse bezogenen Textstellen immerhin 1.422 Zeilen ein, was einem Anteil von etwa 0,44% am gesamten Textkorpus entspricht.
2. Neben der Ausweitung des Umfanges der Psychoanalysezepktion lässt sich auch eine Ausweitung der thematischen Bezüge ausmachen, innerhalb derer psychoanalytisches Gedankengut rezipiert wurde. Zehn Jahre zuvor wurde die Psychoanalyse in einem äußerst kritisch gehaltenen Hauptreferat noch weitgehend auf sexuelle Aspekte reduziert und darüber hinaus nur in zwei weiteren – ebenfalls auf Sexualität bezogenen – Artikeln (geschlechtliche Verirrungen und Sexualtrieb) einbezogen. Im „Pädagogischen Lexikon“ wurde die Psychoanalyse hingegen in einem thematisch breiter gestreuten Spektrum an Stichworten rezipiert. Sie wurde etwa angeführt in Hinblick auf die Erklärung der Genese bestimmter Psychopathologien (z.B. Beschäftigungsneurose, Neurasthenie, Hysterie, Affektstörung, etc.) oder um allgemeinpsychologische bzw. anthropologische Probleme, wie etwa Fragen des Bewusstseinsbegriffs, der Reproduktion von Vorstellungsinhalten oder des Trieblebens zu diskutieren. Darüber hinaus wurden psychoanalytische Theorien herangezogen um pädagogisch relevante Phänomene, wie etwa das kindliche Spiel in seiner Entstehung und Relevanz zu erklären. Ferner wurden psychoanalytische Interventionsansätze zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten oder psychischen Erkrankungen einbezogen (Kinderfehler, Psychotherapie, etc.). Ebenso wurde die Psychoanalyse bemüht, um reformpädagogische Positionen zu pädagogischen Problemen wie der kindlichen Onanie oder der Frage des pädagogischen Einsatzes von körperlicher Züchtigung zu argumentieren. Nicht zuletzt wurde sie auch in systematischen Artikeln zur

Binnendifferenzierung der Psychologie und der Wissenschaftslandschaft aufgenommen.

3. Bemerkenswert scheint auch, in welcher Weise sich die Autoren der einzelnen Belegstellen zur Psychoanalyse positionierten. Im Rahmen von Subkapitel 5.5 konnte dazu unter anderem herausgearbeitet werden, dass die Autoren psychoanalytische Grundannahmen in der überwiegenden Anzahl der Belegstellen (12 von 27) weitgehend „neutral-referierend“ bzw. sachlich zur Darstellung brachten, ohne kritische oder polemische Einwände zu erheben. Die Referenzen in acht Stichworten wurden gar als „kritisch-zugewandt“ eingeschätzt, währenddessen sich nur sechs Belegstellen fanden, die als „kritisch-distanziert“ bewertet wurden. Ein ausdrücklich „ablehnend-zurückweisender“ Duktus und Inhalt fand sich gar nur in einer Belegstelle des „Pädagogischen Lexikons“. Im Falle des ca. zehn Jahre zuvor erschienen „Lexikon der Pädagogik“ entfielen hingegen noch 100% der Belegstellen auf diese Kategorie. Auch unter diesem Gesichtspunkt ist insofern eine Veränderung zugunsten der Psychoanalyse auszumachen. Der früher häufig gegen sie erhobene Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit ist im „Pädagogischen Lexikon“ in den Hintergrund getreten und einer abwartenden Vorsicht ihr gegenüber gewichen. Beispielhaft dafür hält etwa Ilberg (1930, S. 1301) unter dem Stichwort „Psychiatrie und Pädagogik“ fest, dass die Lehren der Psychoanalyse „interessant und viel versprechend“ erscheinen, aber „noch sehr genau nachzuprüfen“ sind. Im Stichwort „Natur- und Geisteswissenschaft“ wurde die Psychoanalyse – gleichsam selbstverständlich – in die Gemeinschaft anderer anerkannter Wissenschaftsdisziplinen aufgenommen. Im Referat zur Binnenstruktur der Psychologie wurde sie in eine Reihe mit anderen etablierten psychologischen Zugängen gestellt. Wenn Kritik gegen die Psychoanalyse erhoben wurde, richtete sich diese meist gegen ihre therapeutische Anwendung auf Kinder und Jugendliche in Zusammenhang mit „Einsicht“ und „Deuten“, ihre Fokussierung auf sexuelle Wurzeln bzw. die angebliche Geringschätzung hereditärer Anteile in ihrer pathogenetischen Theoriebildung.
4. In nur fünf Referaten wurde die Psychoanalyse als „pädagogisch irrelevant bzw. gefährlich“ beschrieben, während ihr in acht Artikeln zumindest gewisse pädagogische Relevanz zuerkannt wurde. So hat etwa Jahn in seinem

Hauptreferat herausgestrichen, dass die Psychoanalyse „die Bedeutung des Schicksalserlebnisses für die innere Entwicklung ... klargelegt“; „die in den Tiefen der Gegenwartskultur lebende Sehnsucht nach einer Objektivierung des Ich entdeckt“; „die Lehre von der Umbiegsamkeit der sexuellen Zielrichtung“ formuliert und dadurch die Möglichkeit der Behandlung und Heilung von sexuellen Anomalien eröffnet; auf die „Verletzbarkeit des Sexualtriebes“ hingewiesen und nicht zuletzt die Bedeutung der frühen Kindheit und die „ungeheure Rezeptivkraft der Kinderseele“ für die Pädagogik klargelegt habe. Ähnlich begründete auch Glöckler (1929, S. 118) die pädagogische Relevanz der Psychoanalyse, wenn er festhält: Die Psychoanalyse hat „die Macht der Triebsschichten erneut beachten gelehrt. Sie hat die Wichtigkeit der frühen Kindeserlebnisse klarer gemacht. Sie hat die Bedeutung der personalen Situation erhellt, in der sich das Kind in seiner Umgebung befindet. Sie hat endlich die Notwendigkeit des ‚pädagogischen Bezuges‘ für jede echte pädagogische Beeinflussung, d.h. der inneren Bindung des Zöglings an den Erzieher, des schöpferischen Verhältnisses zwischen beiden, dargelegt. Damit hat sie die neuere pädagogische Grundhaltung vorbereiten helfen, die ausschließlicher als früher vom Kinde aus bestimmt ist, die nicht so sehr fragt nach ‚den Schwierigkeiten, die das Kind macht, als nach denen, die das Kind hat‘.“

Vor dem Hintergrund dieser vier angeführten Aspekte scheint Storfers (1934) Einschätzung der Psychoanalysezereption im „Pädagogischen Lexikon“ kaum nachvollziehbar. Allerdings lassen sich ausgehend von der Sichtung und Auswertung des Nachschlagewerks noch drei weitere Aspekte benennen, die mit Storfers Beurteilung durchaus kompatibler scheinen:

5. Storfer (1934, S. 249) monierte, dass „in der Darstellung der Neurosenlehre im wesentlichen nicht über die Breuer-Freudsche Hysterielehre“ hinausgegangen wurde und insofern das therapeutische Anliegen der Psychoanalyse im „Lexikon der Pädagogik“ auf ein kathartisches Abreagieren reduziert wurde. Dieser Einschätzung Storfers kann man sich im Anschluss an die Sichtung mancher Belegstellen durchaus anschließen und festhalten, dass die Autoren in ihrer Rezeption von Psychoanalyse teilweise der psychoanalytischen Theoriebildung mehr als drei Jahrzehnte „hinterherhinkten“, indem sie

um 1930 noch Überlegungen als Grundgedanken der Psychoanalyse ausgewiesen, die Freud bereits in manchen Passagen der 1895 erschienenen „Studien über Hysterie“ aufzugeben begonnen hat.

6. Auch kann man sich Storfer anschließen, wenn dieser feststellt, dass psychoanalytische Theorien mitunter unvollständig rezipiert wurden oder falsche Schlüsse von psychoanalytischen Überlegungen abgeleitet wurden. Beispielsweise wurde die Psychoanalyse im „Pädagogischen Lexikon“ herangezogen, um das Phänomen der Aphonie auf psychische Ursachen zurückzuführen. Als praktische Konsequenz wurde vom psychoanalytischen Erklärungsmodell die Empfehlung des „Nichtbeachtens“ der Symptome abgeleitet, weil dieses Ignorieren in den meisten Fällen kurativ wirken würde (von Düring 1928, S. 189f.) – eine Präskription, die mittels psychoanalytischen Überlegungen nur schwerlich zu argumentieren ist.
7. Besonders auffallend scheint für das „Pädagogische Lexikon“ auch die Tendenz, psychoanalytische Überlegungen verkürzt, bruchstückhaft bzw. um – aus der Perspektive bestimmter Ideologien anstößiger – Aspekte bereinigt zu rezipieren. Beispielhaft dafür kann etwa das Referat zum Thema „Gewissen“ erwähnt werden. Titus (1929, S. 483f.) schreibt der Psychoanalyse darin einen hohen Erklärungswert hinsichtlich der kindlichen Gewissenbildung zu und streicht die Annahme eines Über-Ich als pädagogisch wichtig und wertvoll heraus. Dass aber die Bildung des Über-Ich und damit die Entstehung des kindlichen Gewissens nach der damaligen Ansicht der Psychoanalyse im – als anstößig abgelehnten – Ödipuskomplex wurzelt, bleibt unerwähnt. Dazu passt, dass die Psychoanalyse tendenziell selektiv rezipiert worden sein dürfte, indem „unangenehme“ psychoanalytische Überlegungen schlichtweg ausgespart blieben. Etwa fand die psychoanalytische Religionskritik keinerlei Erwähnung in den religionspsychologischen und religionspädagogischen Artikeln des Lexikons. Ebenso finden sich keine Passagen, in denen die Theorie der infantilen Sexualentwicklung erwähnt worden wäre. Wenn Storfer (1934, S. 249) der Pädagogik vorwirft, die Psychoanalyse gleichsam wie einen Steinbruch zu verwenden, aus der man sympathisch erscheinende oder kompatibel anmutende Versatzstücke herauszubereiten trachtet, scheint dies angesichts einiger Belegstellen nicht ganz von der Hand zu weisen zu sein.

Neben diesen allgemeinen Ergebnissen und Tendenzen ist zur Psychoanalysezep-  
tion im „Pädagogischen Lexikon“ noch eine weitere kleinere, aber durchaus interes-  
sante Beobachtungen anzumerken, deren weitere Untersuchung lohnend scheinen  
würde:

8. Im „Pädagogischen Lexikon“ wurden neben Freud’schen Schriften auffallend  
viele Arbeiten Oskar Pfisters rezipiert bzw. erwähnt. Dies mag zum einen mit  
dessen protestantischer Ausrichtung zusammenhängen, die ihn mit den meis-  
ten Autoren des Nachschlagewerks verband. Andererseits scheint sich – ähn-  
lich wie bereits im Fall früherer pädagogischer Nachschlagewerke – auch im  
„Pädagogischen Lexikon“ die Tendenz fortzusetzen, dass Lexikon-Autoren  
psychoanalytische Pädagogik in erster Linie mit der Person Oskar Pfisters in  
Verbindung brachten. Dies scheint bemerkenswert, da Pfister in der bisheri-  
gen „Geschichtsschreibung“ der Psychoanalytischen Pädagogik als eher rand-  
ständig und von wenig nachhaltiger Wirkung beschrieben wird und spätestens  
mit der Gründung der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ im Jahr  
1926 zahlreiche andere Autoren zu einschlägigen Themen und Fragen publi-  
zierten.

Storfer (1934, S. 247) vertrat die Auffassung, dass sich hinsichtlich der Psychoanaly-  
serezeption protestantischer und katholischer Pädagogen kaum Unterschiede nach-  
weisen lassen würden. Das im nächsten Kapitel behandelte katholisch-pädagogische  
Nachschlagewerk wird eine Möglichkeit bieten, diese Einschätzung einer Überprü-  
fung zu unterziehen.

## 6. Psychoanalyse-rezeption im *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*

RAHMENANGABEN
<b>Erscheinungszeitraum:</b> 1930-1932
<b>Herausgeber:</b> Josef Spieler (Dt. Inst. f. wiss. Pädagogik)
<b>Bände:</b> 2
<b>Seitenumfang:</b> ca. 1.330
<b>Anzahl der Stichworte:</b> ca. 860
<b>Anzahl der beteiligten AutorInnen:</b> ca. 340

### 6.1 Editions-geschichtliches

Das „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ ist nahezu zeitgleich mit dem im vorigen Kapitel behandelten „Pädagogischen Lexikon“ erschienen. Herausgegeben wurde es in zwei Bänden (1930 u. 1932) vom „Deutschen Institut für Wissenschaftliche Pädagogik“ im Herder Verlag.

Zur programmatischen Orientierung des „Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik“ äußerte sich dessen wissenschaftlicher Leiter, DDr. Steffens, im Geleitwort zum ersten Band des Lexikons wie folgt:

*Das Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik „steht bei seiner Aufgabe bewusst auf katholischem Standpunkt in der Überzeugung, dass Pädagogik als Menschenformung letzten Endes nur im Rahmen einer bestimmten Weltanschauung möglich ist. Durch seine Tagungen, Vorträge und Kurse, besonders durch seinen Führerkursus, dann vor allem durch seine Forschungsarbeit, seine Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, durch das in seinem Auftrag erscheinende groß angelegte Handbuch der Erziehungswissenschaft und seine sonstigen wissenschaftlichen Publikationen sucht es am Aufbau einer wissenschaftlichen katholischen Pädagogik mitzuhelfen.“*

Zu eben diesem Ziel – dem Ausbau und der Etablierung einer katholisch orientierten Pädagogik – sollte auch die Herausgabe des „Pädagogischen Lexikons der Gegenwart“ mit beitragen, wobei dieses inhaltlich und konzeptionell an das etwa 15 Jahre zuvor von Roloff veröffentlichte „Lexikon der Pädagogik“ anschließen sollte, welches ebenfalls ausdrücklich katholisch orientiert war (vgl. Kapitel 4 dieses Teils der vorliegenden Arbeit.).

Mit der Leitung der Herausgabe wurde Dr. Josef Spieler betraut, der bei Übernahme der Arbeiten etwa 28 Jahre alt gewesen ist. Für die Umsetzung des ambitionierten Projekts, welches angesichts des zeitgleich ausgearbeiteten protestantischen Lexikons (Hrsg. Schwartz) auch ein Prestigeprojekt der katholischen Pädagogik gewesen sein dürfte, wurde Spieler für die umfangreichen Arbeiten ein Stab von arrivierten Mitarbeitern verschiedener Fachrichtungen zur Seite gestellt (ebd.). Als solche sind auf den Titelblättern der beiden Bände folgende Personen angeführt: L. Bopp, H. Brunnengräber, F. X. Eggersdorfer, M. Ettlinger, J. Göttler, G. Grunwald, K. Haase, W. Hansen, J. Mausbach, A. Pfennings, G. Raederscheidt, H. Schmidkunz, J. Schröteler, und J. P. Steffes.

Angesichts der großen Anzahl der damals bereits vorliegenden pädagogischen Nachschlagewerke war auch das „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ gezwungen, sein Profil und Konzept von anderen Enzyklopädien und Lexika abzuheben. Dies wurde versucht, indem zum einen bewusst das „christlich-katholische Wertstreben“ ins Zentrum gerückt wurde (Spieler 1930, S. II). Zum anderen wurde darauf geachtet, „durch Ausschaltung alles nur Historischen, das in zahlreichen Nachschlagewerken bereits hinreichend Behandlung gefunden hat“, Redundanzen zu vermeiden und dafür mehr systematische Artikel aufzunehmen (ebd., S. I). Darüber hinaus waren Herausgeber und Verlag darauf bedacht, Platz zu sparen, um das Volumen des Lexikons auf zwei Bände zu beschränken und dem Leser damit ein praktikables „Werkzeug“ in die Hand geben zu können. Nicht zuletzt wurde besonderes Gewicht auf das Leben und Werk jener wichtigen Pädagogen gelegt, die seit der Fertigstellung des Roloff'schen Lexikons verstorben oder bedeutsam geworden sind. Neben den erziehungswissenschaftlichen Kerngebieten, wie z.B. Didaktik und Moralpädagogik, versuchte das „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ insbesondere die „Grund-, Hilfs- und Fachwissenschaften“, sowie „zahlreiche Grenzgebiete“ der Erziehungswissenschaft einzubeziehen (ebd.). In der Auseinandersetzung mit pädagogischen Themen sollten jeweils auch deren „biologischen, psychologischen, rechtlich-wirtschaftlichen, philosophischen und weltanschaulichen Grundlagen“ herausgearbeitet werden (ebd.).

Die Orientierung an der „Pädagogik der Gegenwart“, die konzis-systematische Darstellungsweise sowie der vergleichsweise „schlanke“ Umfang des Lexikons dürften entscheidend zu dessen weiter Verbreitung und hoher Beachtung in zeitgenössischen Fachkreisen beigetragen haben.

Die Auswertung des Roloff'schen Lexikons (s. Kapitel 4) machte deutlich, dass dessen katholische Orientierung der wohlwollenden Rezeption von Psychoanalyse nicht unbedingt zuträglich gewesen sein dürfte. Ob sich diese Tendenz auch in dem katholischen Lexikon des „Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik“ nachweisen lässt, ist im Folgenden zu klären. Wie bereits in den vorausgegangenen Kapiteln gilt es zunächst aber wieder einige Informationen zum verantwortlichen Herausgeber und seinen Mitautoren zu geben.

## 6.2 Herausgeber und AutorInnen

### *Zum Herausgeber (1900-1987)*

Den Darstellungen Bergers (2004, 2008) und Ellger-Rüttgardts (2008, S. 294) folgend, lässt sich die Biographie von Josef Spieler im Überblick wie folgt nachzeichnen:

Spieler wurde am 5. August 1900 in Walldürn bei Baden als Sohn eines Schneidemeisters geboren. Er besuchte zwischen 1915 und 1921 ein humanistisch orientiertes Gymnasium in Tauberbischofsheim. Nach Ablegung des Abiturs begann er 1921 in Freiburg im Breisgau Philosophie und katholische Theologie zu studieren. Einer seiner Lehrer war zu dieser Zeit Linus Bopp, mit dem ihn später eine lebenslange Freundschaft verband. 1923 wechselte er an die Universität Würzburg, wo er Pädagogik und Geschichte studierte. 1925 promovierte er schließlich in Würzburg mit seiner Schrift zu „Politik und Macht bei Kant“.

Im Anschluss an seine Promotion wurde er unter Max Ettliger drei Jahre lang Assistent bzw. später wissenschaftlicher Mitarbeiter des „Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik Münster in Westfalen“ (vgl. Berger 2008, S. 1). In dieser Zeit erhielt er auch den Auftrag zur Leitung der Herausgabe des „Pädagogischen Lexi-

kons der Gegenwart“. Nebst seinen Forschungs- und Lehrverpflichtungen am Institut unterrichtete er in Münster an einer Schule und besuchte verschiedene Veranstaltungen an der Universität (ebd.).

1930 gründete die Zentrale der Schweizer Caritas in Luzern das katholisch orientierte „Institut für Heilpädagogik“, dessen Leiter Spieler über Vermittlung seines Freundes und Kollegen Linus Bopp wurde. Zentrales Anliegen dieser Einrichtung war es, in der interdisziplinären Zusammenarbeit von Ärzten, Theologen, Psychologen, Lehrern, Heilpädagogen und Eltern „auch unter erschwerten Bedingungen [...] Kinder, soweit als möglich, zu brauchbaren Gliedern unseres Volkes und des Reiches Gottes zu machen“ (Lichtenberg 1997; zit. nach Berger 2008, S. 1). Das „Institut für Heilpädagogik“ der Schweizerischen Caritas wurde ausdrücklich in Abgrenzung zu dem nicht konfessionell orientierten „Heilpädagogischen Seminar“ angesiedelt, das von Heinrich Hanselmann 1924 mitbegründet und längere Zeit geleitet wurde. Als Grund für Spielers Ernennung zum Direktor des „Heilpädagogischen Instituts“ führt Berger (2008, S. 1) im Anschluss an Ruffin (2004, S. 32) an, dass sich Spieler in den Jahren vor seiner Ernennung durch seinen „eifrigen Einsatz für eine Pflege der katholischen Pädagogik“, sowie durch zahlreiche Publikationen in verschiedenen katholischen Fachzeitschriften einen guten Ruf erworben hätte.

Im Jahr 1931 habilitierte sich Spieler an der Universität Fribourg und erhielt die *venia* für Pädagogik, Psychologie und Heilpädagogik. Ab 1932 fungierte er als Herausgeber für die damals sehr renommierten „Heilpädagogischen Werkblätter“, welche das Vorläuferperiodikum der heutigen „Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete (VHN)“ darstellten. 1935 wurde Spieler zum außerordentlichen Professor für Pädagogik und Heilpädagogik an der Universität Fribourg ernannt. Acht Jahre später, im Jahr 1943, wurde er schließlich ordentlichen Professor. Spieler war in dieser Zeit publizistisch hoch aktiv und gab mehrere Schriftenreihen, Periodika und Einzelbände heraus, die teilweise in mehrere Sprachen übersetzt wurden.

Noch immer in der Schweiz lebend und arbeitend trat Spieler 1940 der NSDAP bei. Wegen Spionageverdachts und angeblicher Idealisierung des NS-Erziehungssystems

und Kollaboration mit Nazideutschland wurde Spieler nach Kriegsende aus der Schweiz ausgewiesen (Ellger-Rüttgardt 2008, S. 294).

Durch abermalige Unterstützung Linus Bopps und anderer Fürsprecher konnte sich Spieler im Nachkriegsdeutschland wieder verhältnismäßig rasch beruflich etablieren. Er unterrichtete am Caritasinstitut und erhielt einen Lehrauftrag für „Heilpädagogik“ sowie „wissenschaftliches Arbeiten“ an der Universität Freiburg. Ebenso nahm er seine rege Vortragstätigkeit zu heilpädagogischen Themen wieder auf. (Berger 2008)

Seinen Ruhestand trat Spieler im Jahr 1965 an, blieb aber weiterhin beruflich aktiv, wobei er sich neben seinen publizistischen Aktivitäten insbesondere in seinem privaten „Institut für angewandte Psychologie, Psychotherapie, Heilpädagogik und Hypnotherapie“ betätigte. Spieler starb im April 1987.

Aus Spielers Biographie lässt sich keine eindeutige Erwartungshaltung bezüglich der in seinem Lexikon nachweisbaren Rezeptionstendenz gegenüber der Psychoanalyse ableiten. Spieler dürfte als Heilpädagoge starkes Interesse an den so genannten „Hilfswissenschaften“ der Pädagogik, wie etwa Psychologie und Psychiatrie gehabt haben, und insofern mitunter auch die Ergebnisse der Psychoanalyse aufmerksam verfolgt haben. Noch dazu hielt er sich ab 1930 – also schon während der Arbeiten an dem Lexikon – die überwiegende Zeit des Jahres in der Schweiz auf, die zu jener Zeit zu einem der „Kernländer“ der Psychoanalytischen Pädagogik zählte, wo Personen wie Oskar Pfister und Hans Zulliger wichtige Beiträge zur Grundlegung und Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik leisteten. Dass Spieler mit psychoanalytischen Überlegungen in Kontakt gekommen ist, scheint daher sehr wahrscheinlich. Ob er diesen als überzeugter Katholik mit Sympathien für nationalsozialistisches Gedankengut offenes Interesse entgegen bringen konnte, bleibt zu fragen.

### ***Zu den AutorInnen***

Josef Spieler verfasste selbst eine große Anzahl von Artikeln für das „Pädagogische Lexikon der Gegenwart“. Darüber hinaus konnte er zahlreiche damals hoch renommierte Persönlichkeiten zur Mitautorenschaft gewinnen, die zum Teil auch nicht katholisch orientiert waren (vgl. Berger 2008, S. I). Zur Illustration der „hochkarätigen“

Autorenrunde des Lexikons seien einige Namen erwähnt, die auch heute noch durchaus Bekanntheit beanspruchen können:

Etwa verfasste Dr. Max Ettliger (Universitätsprofessor und Leiter des Deutschen Instituts für Wissenschaftliche Pädagogik in Münster) bis zu seinem Tod im Jahr 1929 einige Artikel für Spielers Lexikon. Ebenso steuerte Dr. Aloys Fischer (Universitätsprofessor in München) Referate bei. Natürlich konnte Spieler auch seinen Freund und Kollegen Dr. Linus Bopp (Universitätsprofessor und Leiter der Zweigstelle Freiburg des Deutschen Instituts f. Wissenschaftliche Pädagogik) zur Mitarbeit gewinnen. Dr. Max Isserlin (Universitätsprofessor und Chefarzt der Heckscher Nervenheil- u. Forschungsanstalt) verfasste einzelne Artikel, wie auch Dr. F. X. Eggersdorfer (Hochschulprofessor in Passau). Ferner waren Persönlichkeiten wie DDR. Switalski (Universitätsprofessor und Leiter der Zweigstelle Braunsberg des Deutschen Instituts für Wissenschaftliche Pädagogik) und der forensische Psychiater Dr. Heinrich Többen (Universitätsprofessor München) beteiligt.

Neben den überwiegend deutschen Fachgelehrten wurden von Spieler auch einige österreichische Kollegen zur Mitarbeit eingeladen, wobei unter jenen vor allem der Wiener Psychiatriedozent Dr. Rudolf Allers herauszustreichen ist, der zeitweilig enger Mitarbeiter Alfred Adlers war und zu den führenden „katholischen Individualpsychologen“ seiner Zeit gehörte (Lévy 2002).

Auch internationale Vertreter konnten von Spieler zur Mitarbeit gewonnen werden. Nicht zuletzt ist diesbezüglich etwa der ehemalige Pater Dr. Lindworsky zu erwähnen, der sich bereits im Roloff'schen Lexikon ausführlich und kritisch zur Psychoanalyse geäußert hatte (siehe Kapitel 4.4 dieses Teils) und seither zum Universitätsprofessor an der deutschen Universität in Prag avancierte.

Die kursorische Durchsicht der Autorenregister des „Pädagogischen Lexikons der Gegenwart“ macht somit deutlich, dass hochrangige Vertreter eines breiten Spektrums an Disziplinen (Pädagogik, Psychologie, Theologie, Medizin, usw.) an der Erstellung des Lexikons beteiligt gewesen sind. Die Autoren und Autorinnen waren zwar zum Gutteil – nicht aber ausschließlich – katholisch ausgerichtet, was mitunter eine wohlwollende Aufnahme von Psychoanalyse tendenziell begünstigt haben könn-

te. Ferner waren Personen eingebunden, die sich entweder bereits an anderer Stelle zur Psychoanalyse geäußert hatten (z.B. Lindworsky) oder aber in Wien zu psychopathologischen Fragen forschten und lehrten (z.B. Allers) und daher mit psychoanalytischen Publikationen vertraut waren. Angesichts dieser Aspekte ist zu erwarten, dass im „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ in größerem Umfang auf Psychoanalyse Bezug genommen wurde. Ob dem tatsächlich so war, respektive wenn ja, in welcher Weise sich die Autoren zu ihr positionierten, wird Gegenstand der Subkapitel 6.3 und 6.4 sein.

Zuvor soll der nachstehende Abschnitt wiederum kurz transparent machen, wie die Sichtung des Lexikons im Detail erfolgt.

### **6.3 Methodische Anmerkungen hinsichtlich Auswahl und Bearbeitung**

Mit etwa 2.700 Seiten Umfang und nicht ganz 900 Referaten war auch das „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ zu umfangreich, um es in seiner Gesamtheit zu sichten. Daher wurde die Suche wiederum nach dem im Subkapitel 2.2.5 des ersten Teils ausgewiesenen Vorgehen eingeschränkt.

Da Storfer (1934) auch das „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ auf Belege für Psychoanalysezitation hin durchgesehen hat, wurden natürlich die von ihm aufgefundenen Belegstellen einer Nachuntersuchung unterzogen. Konkret gab Storfer an, in folgenden Stichworten Bezugnahmen auf psychoanalytische Theorien nachgewiesen zu haben:

*Aktivität // Angst // Beichte und Beichtunterricht // Bewusstsein und Unterbewusstsein // Biologie und Psychologie // Charakterologie und Pädagogik // Elementenpsychologie // Gegenwartspädagogik // Geisteskrankheit // Lebensphilosophie und Lebenspädagogik // Neurose // Phantasie // Psychoanalyse und Pädagogik // Psychologie // Psychotherapie und Pädagogik // Religionspsychologie // Symbol // Trieb // Typen*

Im Wesentlichen decken sich diese Stichworte mit den Stellen, die im Personen- und Sachregister des Lexikons als psychoanalytisch relevant ausgewiesen wurden. Bemerkenswert ist, dass sich in diesem Register nicht nur Verweise auf die Stichworte

„Psychoanalyse“ und „Sigmund Freud“ finden, sondern auch entsprechende Hinweise zu den Schlagworten „Psychoanalytische Charakterologie“ und „Psychoanalyse, Pädagogik, Zeitschrift für“. Nebst diesen für die Suche nach Belegstellen wichtigen Anhaltspunkten hat Storfer (1934, S. 248) ferner darauf hingewiesen, dass Rudolf Allers in machen seiner Referate die Psychoanalyse kurz erwähnt habe. In welchen seiner Artikel sich aber konkret Rezeptionsbelege ausmachen lassen, hat Storfer nicht näher deklariert. Deshalb wurden alle Artikel des „Lexikons der Pädagogik der Gegenwart“, für die Allers verantwortlich zeichnete, in die Sichtung einbezogen. Im Einzelnen waren dies:

*Anlage // Anthropologie und Pädagogik // Arzt und Erziehung // [Biologie und Psychologie; siehe oben] // Entwicklung // Individualpsychologie // Medizin und Pädagogik // Minderwertigkeit und Minderwertigkeitserlebnis // Nerven und Nervenkrankheiten // Schwererziehbarkeit*

In einem weiteren Schritt wurden wiederum jene Stichworte des „Lexikons der Pädagogik der Gegenwart“ ausgeschieden, deren thematische Lagerung kaum sinnvoll eine Bezugnahme auf Psychoanalyse annehmen lässt. Zum Beispiel wurden Begriffe wie „Aquarium“, „Auge und Augenkrankheiten“, „Fingerlesen“, „Heeresfachschulen“, „Konkordat“ und einige mehr skartiert. Aus der verbleibenden Anzahl von Begriffen wurde in einem weiteren Schritt ein größeres Sample an Stichwörtern für die nähere Auswertung bestimmt. Dazu wurden vor allem Referate von Autoren ausgewählt, von denen bereits durch Storfer bekannt war, dass sie sich an anderen Stellen zu Psychoanalyse geäußert hatten. Insbesondere wurden daher Artikel von Aloys Fischer, Linus Bopp und Bernhard Legewie berücksichtigt. Zusätzlich wurde aus den verbleibenden Stichworten eine größere Anzahl von Artikeln nach dem Zufallsprinzip bestimmt. Daraus ergab sich folgende Liste an Begriffen, die zusätzlich zu den oben bereits angeführten einer systematischen Durchsicht unterzogen wurden:

*Affekt // Akt, pädagogischer // Assoziation // Aufmerksamkeit // Begriff und Begriffsbildung // Bildung // Bildungsideal und Bildungsziel // Bühler, Charlotte Berta // Bühler, Karl // Charakter und Charakterbildung // Debilität // Denken // Denkpsychologie // Determination und Determinationspsychologie // Diagnostik, pädagogische // Differentielle Psychologie // Entwicklungspsychologie // Entwicklungstheorie // Erziehung // Erziehungsfehler // Erziehungsmittel // Furcht // Gedächtnis // Gefühl // Gemeinschaftspädagogik und Gemeinschaftserziehung // Gemüt und Gemütsbildung // Geschlechtliche Irrwege // Gesellschaft und Erziehung // Gesellschaften, pädagogisch-psychologisch // Gewissen // Graphologie // Heilpädagogik und Heilerziehung // Hilfswis-*

*senschaften, pädagogische // Hirn und Gehirnkrankheiten // Hypnose // Instinkt // Jugendbewegung // Jugendführsorge // Jugendkunde // Jugendpsychologie // Kinderführsorge // Kinderpsychologie // Kleinkindpädagogik und Kleinkinderziehung // Komplex // Kriminalpädagogik // Kriminalpsychologie // Kultur und Pädagogik // Kulturphilosophie // Kulturpsychologie // Kunstpsychologie // Mädchenpsychologie // Massenpsychologie und Pädagogik // Moralphilosophie, Moraltheologie und Pädagogik // Mut // Pädagogik als Erziehungswissenschaft // Pädagogische Psychologie // Physiognomik // Psychographie und Pädagogik // Psychologie als Unterrichtsfach // Psychologie des Lehrers und Erziehers und seines Berufs // Psychopathie // Psychophysik und Pädagogik // Psychose // Psychotechnik und Pädagogik // Pubertät // Reformbestrebungen, pädagogische, und Reformpädagogik // revolutionäre Pädagogik // Schülerelbstmord // Schulgemeinde und Schülerelbstverwaltung // Schweiz (Bildungs- und Erziehungswesen) // Selbsterkenntnis // Sexualethik // Sexualpädagogik und geschlechtliche Erziehung // Sexualpsychologie // Sozialistische Erziehung und Pädagogik // Sozialpädagogik und Sozialerziehung // Sozialpsychologie und Pädagogik // Spiel // Suggestion // Temperament // Theologie und Pädagogik // Verführung // Versuchsschulen und Schulversuche // Völkerpsychologie // Vorbeugende Erziehung // Vorstellung // Weltanschauung und Pädagogik // Willenspsychologie // Zeitschriften, pädagogische // Zwangszustände*

Im nachstehenden Subkapitel werden nun die Belegstellen für Psychoanalysezereption wiedergegeben und kommentiert, die in den angegebenen Referaten des „Lexikons der Pädagogik der Gegenwart“ ausfindig gemacht werden konnten.

#### **6.4 Belegstellen für Rezeptionsprozesse**

In der Darstellung der einzelnen Rezeptionsbelege wird zunächst das Hauptreferat zum Stichwort „Psychoanalyse und Pädagogik“ an den Beginn gesetzt. Die Darstellungsreihenfolge der weiteren Belege orientiert sich an der alphabetischen Reihung der Stichworte innerhalb derer sie aufgefunden wurden.

##### ***Hauptreferat zum Stichwort „Psychoanalyse und Pädagogik“***

Das Referat zum Stichwort „Psychoanalyse und Pädagogik“ wurde von Linus Bopp verfasst. Bopp war Universitätsprofessor für Pastoraltheologie und Pädagogik in Freiburg und hat sich vor allem auch mit Fragen der Heilpädagogik beschäftigt.<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Ein kurzer Abriss zu Linus Bopps Leben und Werk findet sich unter anderem im biographisch-bibliographischen Online-Kirchenlexikon des Traugott Bautz Verlags [[http://www.bautz.de/bbkl/b/bopp\\_1.shtml](http://www.bautz.de/bbkl/b/bopp_1.shtml)].

Sein Referat zur Psychoanalyse und ihrer pädagogischen Relevanz soll hier im vollen Umfang wiedergegeben und durch erläuternde Kommentare ergänzt werden.

Bopp (1932, S. 628) eröffnet seine Ausführung zunächst mit einer allgemeinen Vorbemerkung, in welcher er bereits auf die Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse andeutungsweise Bezug nimmt:

*„Die Psychoanalyse, ursprünglich eine Methode der Psychotherapie, wuchs sich unter dem Einfluss von S. Freud zu einer genetischen Psychologie, weiter zu einer Kulturpsychologie, ja zu einer Kulturphilosophie und Weltanschauung aus. Als solche – mit Recht – bekämpft, hat sie ebenso wie die Mehrzahl von Schulen, die von ihr ausgingen, manche wertvollen Entdeckungen gemacht oder längst Gewusstes besonders scharf beleuchtet, das aus der psychoanalytischen Theorie herausgebrochen, jeder Pädagogik vorteilhaft eingefügt werden kann.“*

Bereits diese Eröffnungspassage scheint in mehrfacher Weise bemerkenswert. So kommt bereits in diesen Zeilen Bopps tiefe Ambivalenz gegenüber der Psychoanalyse zum Ausdruck, die sich auch in vielen späteren Passagen seines Referats wiederfindet. Bopp lehnte die psychoanalytische Kulturtheorie offensichtlich vehement ab, gestand der Psychoanalyse aber dennoch bestimmte Leistungen zu. Damit diese aber ihre pädagogische Relevanz entfalten können, müssten sie aus der restlichen psychoanalytischen Theorie „herausgebrochen“ werden. In späteren Passagen des Referats wird er die Psychoanalyse in diesem Sinne als „Bruchstückpsychologie“ bezeichnen (siehe unten).

Nach dieser allgemeinen Vorbemerkung geht Bopp (1932, S. 629ff.) im ersten Kapitel seines Referats dazu über, psychoanalytische Grundannahmen zu referieren. Vorweg bringt er aber noch eine prinzipielle Würdigung und Wertschätzung gegenüber der Person Sigmund Freuds zum Ausdruck:

*„S. Freud, am 6. V. 1856 geb., Nervenarzt, Prof. in Wien, wird auch von seinen Gegnern als genialer Denker anerkannt und wegen seiner seit Jahrzehnten eingehaltenen unverrückbaren Folgerichtigkeit auf seinem eingeschlagenen Wege bewundert.“*

Bopp referiert in seiner Darstellung psychoanalytischer Grundannahmen zunächst – weitgehend korrekt und neutral – ihren geschichtlichen Entstehungshintergrund (1932, S. 629):

*„Die Psychoanalyse hängt ursprünglich zusammen mit der psychotherapeutischen Auffassung der französischen Ärzte Charcot, Bernheim, Liébault, Janet, welche die psychogenetische Bedingtheit gewisser seelischer Störungen erkannten. J. Breuer (Wien) verdankt der junge Freud die Wahrnehmung, dass hysterisch Erkrankte durch in der Hypnose vorgenommene Assoziationsexperimente frühere traumatisch wirkende Szenen erneuern, von denen sie im Bewusstsein nichts wissen, und dass diese Erneuerung Erleichterung, ja Heilung der hysterischen Zustände erziele. Darauf baute Freud auf, indem er bald die Hypnose als nicht immer möglich und auch nicht nötig fallen ließ. Immer stößt er auf ein Unbewusstes oder Unterbewusstsein, das die raffiniertesten psychischen Operationen dem bewussten Denken zum Trotz vornimmt. Und eben die Lehre vom Unbewussten ist es vorzüglich, was die Psychoanalyse von der schulwissenschaftlichen Psychologie unterscheidet.“*

Mit der Dimension des Unbewussten identifiziert und charakterisiert Bopp den zentralen Erkenntnisgegenstand der Psychoanalyse. Die psychoanalytische Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand verortet Bopp tendenziell in der Naturwissenschaft, da die Psychoanalyse vorwiegend kausal-erklärend vorgehen und sich dabei physikalisch-mechanischen Analogien bedienen würde (ebd.):

*„Im Übrigen ist Freuds System noch am meisten der naturwissenschaftlichen, d.h. kausal-erklärenden Methode treu geblieben. Ja, es macht den Eindruck einer Art psychischen Energetik oder energetischen Psychologie.“*

Im Sinne Freuds weist er im Weiteren die Libido als zentralen Grundtrieb der Psychoanalyse aus, dessen Entwicklung und (pathogenetische) Bedeutung er verhältnismäßig breit und differenziert ausführt (ebd.):

*„Die Kraft, die Unruhe, Bewegung in das Menschenwesen hineinbringt, ist der Libidotrieb. Beim Kind ist diese Libido noch undifferenziert, aber sie ist wesenseins mit der sich daraus allmählich ausscheidenden Sexualität. Das Ziel dieses Triebes ist Lustgewinn. Und hier kommt ein finales Moment in die kausale Grundbetrachtung. Zwar steht dem Libidotrieb der Ich-Trieb gegenüber, aber in der Rolle des klugen Wagenlenkers, der den schädigenden Zusammenstoß des lustgierigen Organismus mit der harten Realität zu vermeiden sucht. Das kleine Kind befriedigt seine Libido zunächst am eigenen Körper, autoerotisch, narzisstisch. Während später die Genitalzone den Primat erhalten muss, soll nicht Anomalität oder gar Perversität das Ergebnis sein, sind beim Kinde viele Körperzonen libidinös erregbar (Oral-, Anal-, Urethral-, Muskel-, Hauterotik). Später kettet sich die Libido an Fremdobjekte, besonders gerne gegengeschlechtlich an Vater bzw. Mutter, auch an Geschwister und Freunde, Lehrer und Autoritätspersonen überhaupt. So entstehen die Komplexe, besonders stark libi-*

*dobesetzte Vorstellunggruppen. Der Ödipuskomplex ist zu Unrecht nach dem von seinem inzestuösen Tun ja gar nichts ahnenden König der griechischen Sagengeschichten so genannt. Die Libido kann im Ganzen ein dreifaches Schicksal erfahren. Findet sie am entsprechenden Objekt Befriedigung, so hat sie den normalen Abfuhrweg. Darf sie nicht befriedigt werden, dann wird sie vielleicht zusammen mit der geächteten Vorstellung verdrängt, ins Unbewusste oder Unterbewusstsein hinabgestoßen, hier unter strenger Kontrolle bewacht und durch ein eigenes schweres Gewicht, den Widerstand, niedergehalten. Aber die Affektenergie lässt sich nicht vernichten; sie ist eine Kraft; sie wirkt – vergleichbar dem Fremdkörper in leiblichen Organen – im psychischen Haushalte als Störenfried (,eingeklemmter Affekt'). Die affektbeladene Vorstellung möchte sich auswirken; sie verkleidet, maskiert sich, um der strengen Zensur an der Schwelle des Bewusstseins zu entgehen. Träume, allerlei Fehlhandlungen, wie Sichversprechen, Vergessen, Versäumen, auch Unfälle sind solche Maskierungen. Besonders ernst sind die Ersatzbildungen oder Konversionen in Form von Neurosen. Diese Symptome gilt es zu verstehen oder zu deuten; dadurch wird das verdrängte Erlebnis ins Bewusstsein erhoben (Analyse); es wird dem Affekt eine günstigere Abreaktion ermöglicht; der Kranke wird geheilt. Die via regia der Analyse ist die Traumdeutung. Ein dritter besonders günstiger Weg der Libidoableitung ist die Sublimierung. Wie die verdrängte Libido in der Krankheit Abfuhr und Befriedigung sucht, so findet nämlich das Lustgewinn-Streben auch einen Ersatz in Kulturleistungen.“*

Im Anschluss geht Bopp dazu über, in groben Zügen das psychoanalytische Verständnis von Kultur und Religion zu skizzieren und führt in diesem Zusammenhang in das Konzept des Ödipus-Komplexes und seine Bedeutung für die menschliche Entwicklung ein. In diesen Passagen des Referats beginnt sich der Duktus der Bopps'schen Ausführungen deutlich zu ändern. So wird das Referat nach den sachlich darstellend referierten Einleitungspassagen nun an dieser Stelle im Grundton zusehends von Kritik und Skepsis durchzogen (ebd.):

*„Der Künstler, der Denker, der sittliche Held, der Heilige, der Geschäftstüchtige verwendet seine zu kurz gekommene Libido auf Wertgebiete der Kultur. Von Freud angeregt und nach seinem Vorbild, gingen nun seine Jünger und Jüngerinnen auf die Libidosuche und brachen in alle Kulturgebiete ein. Die lieblichsten Märchen und Symbole zerflossen in Libidosymbole. Die christliche Religion von der von der heiligen Dreifaltigkeit an über Christus, Maria und die Heiligen und Engel zum Altarsakrament, zur Kirche und ihrer Verfassung, zum Dogma von der Höllestrafe und von dem Teufel, zur Ascese erscheint überall als Ergebnis von Libido und ihrem Schicksal, überall erscheinen der Vater- und Mutterkomplex, maskierte Sexualsymbole, Neurosensymptome. Das Mittelalter stellte die große katholische Neurose oder Hysterie dar. – Durch seine ‚spekulativen‘ Schriften wie ‚Jenseits des Lustprinzips‘, ‚Das Ich und das Es‘ glaubt Freud sein System vertieft, gleichsam eine psychoanalytische Metaphysik*

geschaffen zu haben. Der seelische Apparat erscheint nun 3-teilig: zu Ich und Es (Unbewusstes) tritt das Über-Ich oder Ich-Ideal. Darauf spielt nun Eros (Selbst- und Arterhaltungstrieb) und Thanatos (Todes- oder Destruktionstrieb); der Trieb erscheint als Wiederholungsdrang. Durch Entdeckung und Analyse des Über-Ich glaubt Freud, auch dem Vorwurf begegnet zu sein, die Psychoanalyse vernachlässige den höheren Wertsinn und seine Gebiete. Das Über-Ich ist Träger der Gewissenserforschung und der Religiosität. Woher kommt es? Es ist das Produkt des verdrängten Ödipuskomplexes. Das Kind lernt seine libidinösen Bindungen an Vater, Mutter usw. guten Teils unter dem Druck Angst machender Umweltdrohungen (Kastrationsangst der Knaben) als Unrecht kennen und zugleich sich mit den gebietenden bzw. verbietenden Personen zu identifizieren. Mit der Verdrängung des libidobesetzten Vater- und Mutterbildes tritt die sexualfreie Latenzperiode ein. Es taucht in der Reifezeit wieder auf als dem Ich überlegenes Idealbild mit der Funktion des Ge- und Verbieters; Du sollst, du darfst nicht! Hier liegt der Quellgrund der Gottes-, Mutter Gottes-, Schutzengel-, Teufels- (negatives, hassbesetztes Vaterbild) Vorstellung, hier auch der Ursprung der Sittlichkeit und des Gewissens, der Zerspaltung des Kulturmenschen in den Trieb- und Geistesmenschen, des Doppelgesetzes der Glieder und des Geistes.

Der verschiedenen Angstform (Kastrationsangst der Knaben, die beim Mädchen in dieser Form fehlt) und der durch sie bewirkten Verdrängungsform entspricht das verschiedenartige Ethos der Geschlechter. Im Ideal-Ich haben mehrere, vielleicht viele libidobesetzte Objekte ihre Züge zusammengeschlossen; es kann aber auch wieder eine ‚Aufsplitterung‘ eintreten. Da nun auf die diesem komplizierten Seelenapparat Eros und Thanatos spielen, sind viele Möglichkeiten der Verbindung, der Vermischung und Entmischung, der Kombination und Isolation möglich. So ergeben sich die mannigfachen Formen des gesunden und kranken Seelenlebens, wie Sadismus, Masochismus, Epilepsie, Depersonalisation, Manie, Melancholie, krankhaftes Schuldgefühl, Strafbedürfnis und Gedächtniszwang, Verbrechen, auch solche ‚aus Moral‘, durch Regression auf infantile Einstellungen auch sexuelle Anomalien.

An dieser Stelle kommt Bopp nun erstmal auf die pädagogische Beurteilung der Psychoanalyse zu sprechen. Sein Urteil fällt dabei insgesamt äußerst negativ aus. Zwar erwähnt er zunächst schlagwortartig, inwiefern die obigen Ausführungen zur psychoanalytischen Libido- bzw. Entwicklungstheorie von pädagogischer Relevanz sein könnten. Er schickt allerdings sofort nach, dass die Psychoanalyse aufgrund ihrer „psychologisch-relativistischen Weltanschauung“ letztlich unbefriedigend bleiben und den Menschen „in die Verzweiflung drängen“ würde (1932, S. 631). Zur Bekräftigung und Warnung verweist er auf drei Analytiker, die durch Suizid aus dem Leben geschieden sind:<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Gasser (1997, S. 118) weist darauf hin, dass Fritz Wittels in seiner 1924 erschienen Biographie unter anderem Freuds Analyse für diese drei Suizide mitverantwortlich macht, was Freud sehr ge-

*„Neben der Psychotherapie erschien die Pädagogik als vorzüglichstes Anwendungsgebiet der Psychoanalyse. Zunächst als heilerzieherischer Absicht, durch Bewusstmachen (Pädanalyse) der verdrängten Libido, Übertragung und Abreaktion in Form der Befriedigung oder Sublimierung den traumatischen Faktor auszuschalten; sodann sollte aber durch die Erkenntnis von der polyplastischen Libido, deren Artung je nachdem Tugend und Laster im Gefolge hat, und von der unüberschätzbaren Bedeutung des libidohaltigen Bildes der Milieupersonen überhaupt eine Erkenntnisgrundlage des Vorganges der Erziehung, ihrer Möglichkeiten, ihrer Wandelbarkeit und Grenzen geboten werden. Wir greifen der Beurteilung vor, wenn wir als Gesamteindruck hervorheben die geradezu niederdrückende, psychologisch-relativistische Weltanschauung, die tiefere Geister zur Verzweiflung drängen muss, wie denn auch führende Psychoanalytiker durch Selbstmord geendet haben (z.B. Silberer, Tausk, Schrötter). Die Lehre vom Über-Ich stellt nur einen unbefriedigenden Sehnsuchtschrei nach gültigen Werten und Idealen dar.“*

Bevor Bopp zur Beurteilung der Psychoanalyse übergeht, erwähnt und charakterisiert er noch kurz die von ihr abgespalteten Schulen – Individualpsychologie und analytische Psychologie. Bopp hebt die Individualpsychologie unter pädagogischem Gesichtspunkt positiv von der Psychoanalyse ab. Er setzt damit eine Tendenz fort, die sich auch bereits in früheren Nachschlagewerken ausmachen lässt. Bezogen auf C. G. Jungs Theorie streicht er besonders dessen ablehnende Position zur psychoanalytischen Pädagogik bzw. Pädanalyse heraus (1932, S. 631f.):

*„Will man die psychoanalytische Bewegung gerecht würdigen, so muss man beachten, dass auch die Gedankenbauten von A. Adler, C.G. Jung u.a. stark von Freud angeregt wurden, dass dieselben eine Reihe formaler u. teilweise auch materialer Lehren Freuds beibehalten haben. Die Adlersche Individualpsychologie (s.d.) ist für die Pädagogik von besonderer Bedeutung geworden und hat darum einen eigenen Artikel erhalten. Sie ist im Gegensatz zu Freuds Psychoanalyse mehr final gerichtet, wird so dem Psychischen gerechter und billigt dem Gemeinschaftsgefühl und dem Milieueinfluss eine große Bedeutung zu. C. G. Jung (geb. am 26. VII. 1875, Nervenarzt in Zürich), wie Adler aus der Freudschen Schule hervorgegangen, hat die Psychoanalyse ebenfalls in wesentlichen Punkten fortgebildet. Er nennt seine Richtung einfach analytische Psychologie. Er sucht zunächst die sich bekämpfenden Schulhäupter Freud und Adler, ihre Systeme und Erfolge bzw. Misserfolge zu verstehen, indem er seine typologischen Grundbegriffe introvertiert – extravertiert auf sie anlegt (s. Art. Typen).*

---

kränkt und seinen Schüler Ernest Jones zu vehementen Gegenangriffen auf Wittels veranlasst haben dürfte. Bei Storfer (1934, S. 248) ist aus Sicht der frühen Psychoanalytiker zu lesen, dass die Selbstmorde von Tausk, Silberer und Schrötter in den 30er Jahren des vorigen Jahrhunderts von den Psychoanalysekritikern angeblich „in den Legendenstand erhoben“ und oftmals nahezu reflexartig gegen die Psychoanalyse ins Treffen geführt worden wären.

*Jung glaubt neben einem Individual-Unbewussten ein Kollektiv-Unbewusstes annehmen zu müssen, das die Rückstände aus der Pränfantilzeit, also aus den menschheitlichen und tierischen Ahnengeschlechtern darstellt. Das Unbewusste stellt nicht bloß die Unterwelt dar, aus der die Schrecken der Neurose hervorstiegen, sondern auch das Staubecken der Fruchtbarkeit und den Sitz alles Genialen. Es ist auch der Sitz des Irrationalen und somit der Religion. Der Gottesbegriff ist nach Jung ‚eine schlechthin notwendige psychologische Funktion irrationaler Natur‘. Die Existenz Gottes wird aber damit nicht bejaht. Hinsichtlich der Pädanalyse rät Jung zur Zurückhaltung. Die Psyche des Kindes bleibt auch nach der Geburt noch lange ein ‚funktionales Anhängsel an die Eltern‘. Kinderfehler und -defekte erklären sich so vielmals als elterliche Ansteckungen.“*

Eine bemerkenswerte Argumentationsfigur findet sich im letzten Absatz des ersten Kapitels. Bopp (1932, S. 632) versucht die Relevanz von Psychoanalyse zu stützen, indem er darauf hinweist, dass selbst Katholiken und Protestanten sich von ihr in pädagogischen und psychotherapeutischen Belangen beeinflussen haben lassen. Diese Begründungsfigur entbehrt nur dann nicht an Logik, wenn von einer grundsätzlichen Divergenz zwischen Katholizismus und Psychoanalyse respektive Protestantismus und Psychoanalyse ausgegangen wird. Wenn aber selbst – so könnte man Bopps Aussage zuspitzen – christlich orientierte Menschen psychoanalytisch orientiertem Denken etwas abgewinnen können, so wäre das als Indiz für ihre Relevanz zu werten.

*„Es ergänzt noch einmal die Bedeutung der psychoanalytischen Bewegung, wenn darauf hingewiesen wird, wie sich auf katholischer Seite zum Beispiel Rh. Liertz (geb. am 15. IX. 1885 in Rheinbeul, Rhl., Dr.med., Arzt in München) u. R. Allers (geb. am 13.I.1883 in Wien, Dr. med., Priv. Doz. in Wien), auf protestantischer Seite O. Pfister und Fr. Künkel durch die Psychoanalyse bzw. die Individualpsychologie in psychotherapeutischer und pädagogischer Hinsicht befruchten ließen.“*

Nachdem Bopps „Darstellung der Psychoanalyse“ an dieser Stelle endet, geht er im zweiten Kapitel seines Referats nun zur „Beurteilung der Psychoanalyse“ über. Bereits in den ersten Zeilen erhebt Bopp einen grundsätzlichen Vorwurf (1932, S. 632ff.), wobei dieser abermals auf die psychoanalytische „Weltanschauung“ gerichtet ist, in welcher er grundlegende Schwächen ortet. Dabei findet offenbar nicht Berücksichtigung, dass Freud an mehreren Stellen seines Werkes zum Ausdruck brachte, dass die Psychoanalyse keinesfalls als Weltanschauung zu verstehen sei.

Etwa hält Freud (1926d, S. 123) in seiner Schrift „Hemmung, Symptom und Angst“ fest, dass er explizit gegen jedwede „Fabrikation von Weltanschauungen“ sei.<sup>19</sup>

Nicht zuletzt kritisiert auch Bopp – ähnlich wie manche Autoren früherer Lexika – Freuds angeblichen sexuellen Reduktionismus sowie die kulturtheoretischen Implikationen seiner Sublimierungshypothese:

*„Das Schwächste in den psychoanalytischen Schulen ist die jeweilige Weltanschauung. Freuds Panerotismus und Sublimierungslehre wird dem Geistigen nicht gerecht, ist übrigens auch schon von Nietzsche thetisch ausgesprochen worden. Wenn Nietzsche einmal seine Meinung abschwächt und meint, ‚Grad und Art der Geschlechtlichkeit eines Menschen reicht bis in den letzten Gipfel seines Geistes hinauf‘, so kommt er der Wahrheit näher. Aber was Begleiterscheinung, vielleicht auch notwendige Bedingung ist, das ist noch nicht Wesensursache. Schon Plotin meinte, die menschliche Seele sei amphibisch, d.h. sie kann sich nach der geistigen und stofflichen Seite hin ausleben. Nicht Triebumwandlung gibt es, aber Richtungswechsel der psychophysischen Kraft. Auch zu den kulturgeschichtlichen Streifzügen der Psychoanalytiker gibt die jeweilige Fachwissenschaft in ganz wesentlichen Punkten nicht Zustimmung. Die Religion ist für Freud eine ursächlich durchschaute ‚Illusion‘, die fallen sollte. Zur Kritik der Adlerschen Weltanschauung vgl. Art. Individualpsychologie. Jung sucht der irrationalen Seite des Menschen, besonders der religiösen, gerecht zu werden. Aber er bleibt im Erkenntniskern der Agnostizismus verhaftet. Aber bei Jung bleibt das biologische Optimum schließlich der höchste Wert, dem auch der religiöse dienen soll. – Ethisch wertvoll ist bei Freud und seinen – gerade auch von ihm abgewichenen - Schülern das Pathos für Wesenhaftigkeit, der Kampf gegen die Masken. Aber wo bleiben die unverfälschbaren Maßstäbe für die Wahrhaftigkeit? Michaelis und Mayland<sup>20</sup> wanden die psychoanalytische Methode auf Freud selber ab und finden, dass er nicht zur letzten Selbsterkenntnis gekommen ist. – Psychologisch will die Psychoanalyse das ‚Verstehen‘ lehren. Sie zeigt dabei durch die Tat, dass letztes Verstehen stets weltanschaulich bedingt ist.“*

Trotz der für Bopp auszumachenden weltanschaulichen Mängel der Psychoanalyse, gesteht er ihr – in gewisser Hinsicht – auch pädagogische Relevanz zu und streicht einige ihrer Leistungen heraus (1932, S. 633):

---

<sup>19</sup> Ausführlicher geht Freud in der letzten Vorlesung der „Neuen Folge“ auf diesen Aspekt ein, die erstmals 1933a – also ein Jahr nach Bopps Referat – veröffentlicht wurde.

<sup>20</sup> Bopp bezieht sich hier offenbar auf das 1929 von Malyan veröffentlichte Buch „Freuds tragischer Komplex“ (Maylan 1929). Laut Köhler (1989, S. 14) würde dieses „ein ausgesprochen gehässiges und von Antisemitismus getragenes Bild des Psychoanalysegründers“ zeichnen.

*„Zweifellos hat die Psychoanalyse trotz aller Übertreibung auch für die Psychologie der frühen Kindheit wertvolle Anregungen gegeben. Im Übrigen ist die Psychologie der Psychoanalyse wie auch der Individualpsychologie Bruchstückpsychologie. Es gibt gewiss den Freud-schen Typ des Sexualverdrängers; es gibt auch den Adlerschen Typ des machtgerigen Sicherers und Flüchtlings, aber es ist jeweils nur ein Typus. Psychologisch neu gesehen ist die Bedeutung gewisser psychischer Mechanismen, die Bedeutung der frühen Kindheit und der Eltern für Charakter und Schicksal des Kindes. Die Individualpsychologie hat die Bedeutung gewisser seelischer Finalismen, die Macht der Umwelt und der seelischen Einstellung ergänzend hinzugefügt. – Damit haben wir auch schon zum Teil die pädagogische Bewertung berührt. Zwar die beiden Pole, um die sich die Pädagogik dreht, eine gültige Wertlehre und eine allumfassende pädagogische Psychologie vermag uns die Psychoanalyse nicht zu bieten, aber für wertvolle pädagogische Einsichten und Handgriffe hat sie uns doch wieder die Augen geöffnet, und die abgetrennten Schulen haben ergänzende Gesichtspunkte hinzugefügt: so für des Kindes Bedürfnis, geliebt zu werden und lieben zu dürfen, für sein Ehrgefühl und Geltenwollen, für die Tragweite der Idealbildung des jungen Menschen, für den Einfluss der geistigen Umwelt, für die Bedeutung des Mutes und Trainings, das Verderben der Entmutigung, für die Notwendigkeit, selbst die kleinsten Symptome des kindlichen Seelenlebens zu beachten und richtig zu deuten, für krankhafte Zustände. Das alles und sonstiges ist wertvoll für die vorbeugende und heilende Erziehung. Besonders liefern sie uns auch Probeschemata, heuristische Gesichtspunkte, die der pädagogischen Diagnose ebenso wie der psychotherapeutischen Dienste leisten können.“*

Nach dieser durchaus wohlwollenden Passage kehrt Bopp nochmals zur scharfen Kritik zurück, um deutlich zu machen, dass man sich von einzelnen psychoanalytischen Leistungen nicht blenden lassen und vor allem auch die pädagogische Bedrohung nicht übersehen dürfe, welche seines Erachtens von der Psychoanalyse ausgehen würde. Bopp beendet sein Referat in diesem Sinne mit folgender Bemerkung (ebd.):

*„Über den Verdiensten darf aber auch der Schaden nicht übersehen werden, den die Freud-sche Psychoanalyse, bes. auch als Pädanalyse, schon gestiftet hat, zutiefst daraus erwachsen, dass man ohne tragfähige Wertlehre kein Bedenken trug, höchste ethische und religiöse Werte zugunsten der Gesundheit zu opfern, aber zuletzt doch nicht zum Segen der Gesundheit, wie auch die Psychoanalytiker erfahren mussten.“*

Zum Schrifttum der Psychoanalyse verweist Bopp (1932, S. 633f.) am Ende seines Artikels auf Freuds „Gesammelte Schriften“, die „Internationale psychoanalytische Bibliothek“, die „Imago-Bücherei“, den „Almanach der Psychoanalyse“, die Zeit-

schrift „Imago“ und die „Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse“. Als „besonders beachtlich“ im Hinblick auf die Anwendung der Psychoanalyse auf Pädagogik weist Bopp darüber hinaus Bernfelds „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ (1925) und Aichhorns „Verwahrloste Jugend“ (1925) aus. Ferner erwähnt er die „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“, Federn und Mengs „Psychoanalytisches Volksbuch“ (1926) sowie Anna Freuds „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen“ (1930).

Nebst der Erwähnung einzelner individualpsychologischer Veröffentlichungen empfiehlt Bopp am Ende seines Beitrages noch zahlreiche Arbeiten, die kritisch und/oder ablehnend zur Psychoanalyse stehen. Darunter die teils polemischen (Streit-)Schriften „Freuds tragischer Komplex“ (Maylan 1929), „Krisis der Psychoanalyse“ (Prinzhorn u. Mittenzwey 1928) und das Sonderheft der „Süddeutschen Monatshefte“ aus dem Jahr 1931, das den Titel „Gegen die Psychoanalyse“ trug.

Nebst Bopps Referat zum Thema „Psychoanalyse und Pädagogik“ konnten im „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ noch einige andere Stichworte ausfindig gemacht werden, innerhalb derer von den jeweiligen Autoren Bezüge zur Psychoanalyse hergestellt wurden. Diese Belegstellen werden nachstehend in alphabetischer Reihenfolge wiedergegeben.

#### ***Belegstellen im Stichwort „Affekt“***

Storfer (1934, S. 249) stellte fest, dass im „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart „jeder Hinweis auf Psychoanalyse in den Artikeln ‚Affekt‘, ‚Charakter‘ [und] ‚Sexualpädagogik‘“ fehlen würde. Bemerkenswerterweise findet sich aber dessen ungeachtet in dem von F. Scola (1930, S. 9ff.) verfassten Referat zum Stichwort „Affekt“ folgende Passage:

*„Die von der Psychoanalyse als ‚Verdrängung affektiver Komplexe und deren unterbewusste Wirksamkeit‘ beschriebenen Erscheinungen sind meist nicht als eigentliche Affektstörungen zu betrachten und lassen sich bei ihrer großen Verschiedenheit teils auf die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der Komplexbildung und –ergänzung (s. Art. Komplex), der Reproduktion (s.d.) und des Gefühlslebens (Irritation des Gefühls und sein Einfluss auf das psychische Geschehen), teils auf die besondern Gesetze der Affektivität (Tendenz zum Ausdruck) zurückführen.“*

**Belegstellen im Stichwort „Aktivität“**

Den Artikel zum Stichwort „Aktivität“ verfasste H. Schüßler, Magistratsoberschulrat aus Frankfurt am Main. Er diskutierte den Aktivitätsbegriff vor dem Hintergrund der Arbeitsschulbewegung und hält gleich zu Beginn seines Artikels fest, dass „die Aktivität ... der Seele die wissenschaftliche Voraussetzung der Arbeitsschule“ sei (Schüßler 1930, S. 28). Im Anschluss an diese Feststellung nimmt er daraufhin Bezug zur psychoanalytischen Triebtheorie. Diese würde die Wurzel von psychischen Aktivitäten ein Stück weit erklären und insofern auch relevant für das Nachdenken über Selbsttätigkeit im Zusammenhang von Pädagogik sein. Allerdings hätten Psychoanalytiker – so hält Schüßler fest – dennoch keinen nennenswerten Einfluss auf die Arbeitsschulbewegung genommen (ebd., S. 28f.):

*„1895 erschienen Freuds Untersuchungen über Hysterie. Sie bahnten für viele, welche die aristotelische und scholastische Lehre nicht kannten, den Wandel über die Anschauung der Seele an. Freud, Adler, Jung und alle die andern tiefen psychologischen Forscher (vgl. Art. Psychoanalytische Pädagogik) zeigten, dass die Seele kein unbeschriebenes Blatt (Locke), kein festgefügtes Vorstellungsgebäude (Herbart) ist, sondern ein dynamisches Feld von höchster Spannung. Was sie im Einzelnen auch trennen mag, gemeinsam ist ihnen allen, dass sie mit einer aktiven Grundenergie der Seele rechnen. Die Triebe, diese gewaltigen Kraftzentren, sind das Bestimmende der Seele. Als Kräfte sind sie – und mit ihnen die ganze Seele – aktiv. Freud erblickt die Urkraft dieser Energie in dem Sexualtrieb, in der Libido, Adler in dem Geltungs- und Machtrieb. Jung spricht sich über die Art dieser Urkraft nicht näher aus. Die Bewusstseinsvorgänge rollen nicht mehr nach mechanischen Gesetzen ab, sondern werden von diesen Urkräften gestaltet und beeinflusst. Wer das Wellengekräusel der Vorstellungen an der Oberfläche verstehen will, muss die aktiven Kräfte des Un- und Unterbewusstseins, der Tiefe, studieren. Sie erschließen das Wesen des Menschen. Auf sie stellt sich die neue Erziehung ein. Viel stärker wirkte freilich die Wiederbesinnung auf die aristotelische und scholastische Lehre vom intellectus agens. Einen beachtlichen Einfluss auf die Arbeitsschulbewegung haben die Psychoanalytiker wohl kaum gewonnen.“*

Gegen Ende seines Artikels deutet Schüßler an, dass die Jugendbewegung maßgeblich zur Verbreitung der Arbeitsschulidee beigetragen habe und in diesem Bestreben von der „neueren Psychologie“ gestützt und angeregt würde (Schüßler 1930, S. 30).

Unter diesem Gesichtspunkt dürfte die Psychoanalyse insofern doch Einfluss auf die reformpädagogische Arbeitsschulbewegung genommen haben. Am Ende von Schüßlers Artikel finden sich unter anderem auch Angermanns „Einführung in die Psychoanalyse“ (1926) und Freuds „Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse“ (1916-1917a) angeführt.

### ***Belegstellen im Stichwort „Angst“***

Der Artikel zum Thema „Angst“ stammt von Linus Bopp, welcher auch das Hauptreferat über „Psychoanalyse und Pädagogik“ verfasst hat (siehe oben). In seinen Ausführungen zur Angst nimmt er wiederum an zwei Stellen kurz zur Psychoanalyse Bezug. Die erste Belegstelle findet sich im ersten Abschnitt des Referats, welches Bopp der Begriffsbestimmung gewidmet hat. Unter anderem referiert er dort P. Häberlins Begriffsunterscheidung zwischen Angst und Furcht, welche Bopp durch die Psychoanalyse inspiriert sah (Bopp 1930, S. 49):

*„P. Häberlin sieht das Wesen der Furcht in dem Unlustgefühl, das aus der Erwartung einer Gefahr für die Sonderexistenz hervorgeht, die Angst dagegen ist das Unlustgefühl, das aus der Erwartung entsteht, in seinen Liebesansprüchen verkürzt zu werden durch Isolierung von den Liebesobjekten. Normale Angst sieht er nur selten und nur in den ersten Lebensjahren gegeben; dann kommt infolge der Erotisierung und starker Triebwünsche im Falle der Unbeherrschtheit beim Kinde das schlechte Gewissen und aus Strafbedürfnis heraus die Erwartung, auf die Erfüllung der erotischen Triebwünsche verzichten zu müssen. Die anormale Angst ist darum stets Schuld-Angst, während jene vorausgehende Schicksals-Angst genannt werden kann. Angeregt ist diese Auffassung wohl durch die Psychoanalyse (s. Art. Psychoanalytische Pädagogik), ohne mit ihr identisch zu sein.“*

Bopps zweite Referenz zur Psychoanalyse findet sich wenige Absätze später im dritten Kapitel, das psychologische Aspekte und Erklärungsansätze der Angst behandelt (1930, S. 50f.):

*„Mehr kausal ist auch die Erklärung der Psychoanalyse, die in der Angst das Umwandlungsergebnis verdrängter Sexualität sieht. Gefühlsübertragung von einer angstbesetzten Vorstellung (z.B. des gefürchteten Vaters) auf eine mit ihr assoziierte Vorstellung (z.B. von Gott Vater) kann der erklärende Grund sein (z.B. für religiöse Angst).“*

Bopp recurriert im ersten Satz dieser Passage offensichtlich auf die von Freud lange Zeit vertretene „erste psychoanalytische“ Angsttheorie. Dieser zufolge sei Angst letztlich als Umschlag nicht abgeführter Sexualspannung zu verstehen, die sich psycho-physisch in den klassischen Angstzeichen manifestiert (vgl. Laplanche, Pontalis 1999, S. 66f.). Diese – im Kern über weite Strecken physiologische – Angsttheorie wurde von Freud jedoch in seiner Schrift „Hemmung, Symptom und Angst“ (1926d) grundlegend revidiert. Allem Anschein nach hat Bopp diese zweite psychoanalytische Angsttheorie an der oben zitierten Stelle nicht einbezogen und vermutlich auch nicht gekannt. Angesichts des Umstandes, dass „Hemmung, Symptom und Angst“ erst wenige Jahre zuvor erschienen ist, scheint dies aber auch nicht verwunderlich.

#### ***Belegstellen im Stichwort „Anthroposophische Pädagogik“***

Im Stichwort „Anthroposophische Pädagogik“ stellt L. Bopp. Gemeinsamkeiten zwischen Psychoanalyse, Individualpsychologie und anthroposophisch orientierter Pädagogik her. Diesen drei „Zeitströmungen“ sei gemein, dass sie den latenten „Tiefensinn“ von Kultur zu erhellen versuchen (Bopp 1930, S. 81):

*„Wie andere Zeitströmungen (z.B. Psychoanalyse, Individualpsychologie) sucht auch die Anthroposophie alle Kulturgebiete zu durchdringen und sich so als wirklich tragfähige Weltanschauung zu bewähren.“*

#### ***Belegstellen im Stichwort „Arzt und Erziehung“***

Der Text zum Stichwort „Arzt und Erziehung“ wurde von R. Allers und J. Spieler gemeinsam verfasst, wobei Spieler nur für einen – konkret den letzten – Absatz des Referats verantwortlich zeichnet. Allers versucht im ersten Abschnitt der Ausführungen zunächst den „ärztlichen Aufgabenkreis“ zu bestimmen und zu erläutern, inwiefern dem Arzt erzieherische Bedeutung und Verantwortung zukommt. In diesem Kontext schreibt er auch der Psychoanalyse Bedeutung zu (Allers 1930, S. 117):

*„Früher beschränkte sich die Mitwirkung des Arztes an der Erziehung des Kindes auf Vorschriften für Pflege und Ernährung des Kleinkindes, auf Intervention im Falle von Krankheit und irgendwelchen Entwicklungshemmungen oder chronischen Störungen und auf entsprechende Ratschläge für körperliche Ertüchtigung schwächliche oder zurückgebliebene Kin-*

*der; ferner bedurfte man ärztlich-psychiatrischen Rates bei geistig abnormen, schwachsinnigen usw. Kindern. In den letzten Jahrzehnten hat der Einfluss des Arztes auf die Erziehung zugenommen. Die Ursachen sind mehrfache, man hat erstens gelernt, dass die frühkindlichen Jahre in vieler Hinsicht ausschlaggebend für die spätere Entwicklung werden. Man hat zweitens, teils aus eugenischen und bevölkerungspolitischen Motiven, teils auch infolge einer Wandlung der Gesamtanschauung, mehr Gewicht auf körperliche Durchbildung und Ertüchtigung gelegt (Sport), und Ausmaß wie Formen entsprechender Maßnahmen mussten ärztlicher Kontrolle und Bestimmung unterworfen werden. Drittens hat die vertiefte Kenntnis der Charakterentwicklung, die von ärztlichen Kreisen ihren Ausgang nahm (Psychoanalyse, Individualpsychologie), dem Arzt einen größeren Wirkungskreis eröffnet.“*

Zwar könne die Psychoanalyse dem Arzt unter diesem Gesichtspunkt dienlich sein. Dennoch – so moniert Allers nur wenige Absätze später – würde die Psychoanalyse oft in ihrem Wahrheitsgehalt verkannt und hätte sich bereits zu sehr in pädagogischen Bereichen verbreitet. Insbesondere die Medizin sei deshalb aufgefordert, als kritisches Korrektiv zu fungieren und vor einer überzogenen pädagogischen Psychoanalysezereption zu warnen. Allers (1930, S. 120) hält fest:

*„So dürfte gerade die Medizin berufen sein, gewissen verkehrten Auffassungen, die sich in Verkennung des Wahrheitsgehaltes psychoanalytischer Behauptungen mehr als wünschenswert in pädagogischen Kreisen breit gemacht haben, eine Schranke zu setzen.“*

Auf welche „gewissen verkehrten Auffassungen“ Allers in dieser Passage anspielt, bleibt im weiteren Verlauf des Referats unausgeführt.

### ***Belegstellen im Stichwort „Beichte und Beichtunterricht“***

Im Stichwort „Beichte und Beichtunterricht“ ist es abermals Linus Bopp dem die Psychoanalyse eine – wenn auch marginale – Erwähnung verdankt. Im Fließtext nimmt Bopp nur einmal kurz auf C. G. Jung Bezug. Allerdings findet sich unter den Literaturempfehlungen auch die von Bopp selbst verfasste Schrift „Moderne Psychoanalyse, katholische Beichte und Pädagogik“ (1923) erwähnt.

### ***Belegstellen im Stichwort „Bewusstsein und Unterbewusstsein“***

Switalski, Universitätsprofessor und wissenschaftlicher Leiter der Zweigstelle Braunsberg des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik, verfasste den Artikel zum Stichwort „Bewusstsein und Unterbewusstsein“. Das fünfte Kapitel sei-

ner Ausführungen behandelt das „Un- und Unterbewusste“. Er hält fest, dass die „Selbstbeobachtung viele Daten in die Hand“ legen würde, welche „auf das Vorhandensein und auch die Wirksamkeit von Seelischem schließen [lasse], das aus dem Rahmen des Bewussten heraus fällt“ (Switalski 1930, S. 310). Als eine der psychologischen Schulen, die versuchen, das Unbewusste zu erforschen, führt er die Psychoanalyse an. In der Beurteilung ihrer Theorien zeigt er sich kritisch bis ablehnend (ebd., S. 311):

*„Neben der älteren religionspsychologischen Schule, die den Modernismus maßgeblich beeinflusst hat, sind hier als aktuell die auf Freud zurückgehende Psychoanalyse (die sich inzwischen in mehrere Richtungen gespalten hat, s. Art. Psychoanalytische Pädagogik) und der um Klages sich scharende Jüngerkreis zu nennen. – Vor solchen voreiligen Ausdeutungen kann nicht eindringlich genug gewarnt werden. Die nüchterne psychologische Forschung gibt ihnen keine greifbaren Anhaltspunkte. Schon der schillernde Begriff des ‚Unterbewussten‘ (teils Unbemerkt, teils dunkel oder schwach Bewusstes, teils aus dem Bewussten ganz Herausfallendes, dessen Natur aber eben damit nicht leicht eindeutig bestimmbar ist) sollte vor Übereilung warnen. Statt luftiger Theorien muss vielmehr von Fall zu Fall bestimmt werden, was von dem einwandfrei Erfahrbaren aus wirklich zur Erklärung gefordert wird. Einen positiven Wert können jene Ausdeutungen nur insofern beanspruchen, als sie vielleicht Anregung zur Aufspürung der eigentlichen Ursachen bieten. Ihre heuristische Bedeutung rechtfertigt aber unter keinen Umständen ihre gläubige Hinnahme als angeblich unanfechtbare wissenschaftlichen Dogmen.“*

Passend zu seiner kritischen Beurteilung der Psychoanalyse empfiehlt Switalski am Ende seines Referats den Sammelband „Krisis der Psychoanalyse“, der 1928 von Prinzhorn und Mittenzwey herausgegeben wurde.

### ***Belegstellen im Stichwort „Biologie und Psychologie“***

Der Wiener Psychiatriedozent, Rudolf Allers, war zeitweiliger Mitarbeiter Alfred Adlers und insofern mit tiefenpsychologischen Theorien vertraut. Unter anderem nahm Allers auch im Stichwort „Biologie und Psychologie“ Bezug zur Psychoanalyse her. Diese führte er exemplarisch für ein psychologisches Denken an, das in seinen Modellbildungen in gewisser Hinsicht der Biologie nahe kommen würde (1930, S. 394):

*„Die allgemeinste Verhaltensweise des Lebendigen, in beiden Sphären [Körper und Seele; Anm. M.W.], erblickt K. Groos im Reiz-Reaktionsschema, wobei er wie James den biologi-*

*schen Begriff des Reflexes zugrunde legt. Dies tut auch vielfach die Psychopathologie, dieses Schema mit dem der Assoziations-Psychologie verbindend, so Wernicke und in einiger Abwandlung auch die Psychoanalyse Freuds.“*

Aber auch unter einem weiteren Gesichtspunkt sieht Allers Nähe zwischen der Psychoanalyse und der Biologie (ebd.):

*„Schließlich bedeutet die Übernahme des Entwicklungsgedankens durch die Psychoanalyse eine Annäherung an die Biologie, entweder durch Betonung des Parallelismus der beiden Entwicklungen, oder durch Fundierung der seelischen durch die körperliche Entwicklung, entweder nur als Ontogenese verstanden, oder vom Tier her, oder auch kulturhistorisch (so Freud), wobei meist diese Gesichtspunkte durcheinander gehen (Ch. Bühler, H. Vokelt, G. Hinsche u.a.).“*

### ***Belegstellen im Stichwort „Charakterologie und Pädagogik“***

In seinem Artikel zum Stichwort „Charakterologie und Pädagogik“ rezipiert A. Willwoll zum einen C. G. Jungs Charaktertypologie. Zum anderen erwähnt er Psychoanalyse und Individualpsychologie unter dem Kapitel „Genetische Formeln der Charakterologie“ (Willwoll 1930, S. 446):

*„Einseitige Zurückführung nur auf Einwirkung außerseelischer Ursachen wäre auf jeden Fall irrig, da der Charakter nicht von Geburt an starr festgelegt ist. Unter den Theorien, die vornehmlich die Aktivität psychischer Faktoren als charakterprägender Macht betonen, sind heute zwei besonders hervorzuheben, die psychoanalytische und die individualpsychologische Charakterologie und deren von Engheiten der ‚Schulsentenzen‘ freiere Weiterführungen (etwa Allers und Künkels); s. die Art. Psychoanalytische Pädagogik, Individualpsychologie und Pädagogik, Typen und Typenforschung. Eine Zurückführung der Charakterform auf letzte, veränderliche seelische Einstellungen zu metaphysischen, religiösen Fragen bieten R. Allers (Werden der sittlichen Person [1929]) und andere.“*

Unter dem von Willwoll empfohlenen Schrifttum findet sich unter anderem ein Aufsatz von P. Plaut (1926), der den Titel „Charakterologie, Psychotherapie und Psychoanalyse“ trägt.

### ***Belegstellen im Stichwort „Diagnostik, pädagogische“***

Den Text zum Stichwort „pädagogische Diagnostik“ verfasst A. Dyroff. Im zweiten Abschnitt seiner Ausführungen beschreibt er „besondere Inhalte“, auf welche die

pädagogische Diagnostik ihr Augenmerk zu richten habe. Exemplarisch erwähnt er auch die Frage des „Selbstgefühls“ bzw. „Minderwertigkeitsgefühls“. Bezogen auf den letzten Aspekt verweist er unter anderem auf die Psychoanalyse (Dyroff 1930, S. 535):

*„Auf dem Gebiete des Willenslebens ist z.B. das Hervortreten des ‚Selbstgefühls‘ oder ‚Selbstbewusstseins‘ zu beachten. Das Wissen von dem Maße des eigenen Wertes ist zwar Sache der Erkenntnis, aber diese Überzeugung wirkt stark auf den Willen, macht ihm Mut und verführt ihn aus Selbstüberschätzung zu Anmaßung, Selbstüberschätzung, Hochmut, verächtliche Behandlung anderer. Das Gegenteil, der von Psychoanalytikern so genannte Minderwertigkeitskomplex, d.h. die Überzeugtheit von der Geringwertigkeit des realen Ich, führt nicht nur zu einer Lähmung des Trieblebens, sondern tritt, wenigstens mittelbar, der vollen Energieentfaltung des Willens hindernd in den Weg.“*

### **Belegstellen im Stichwort „Differentielle Psychologie“**

In A. Daubers Eintrag zum Stichwort „differentielle Psychologie“ ist die Psychoanalyse unter dem Abschnitt zur pädagogischen Bedeutung der differentiellen Psychologie zweimal namentlich erwähnt:

*„Im praktischen Leben ist die differentielle Psychologie ein brauchbares Werkzeug der Kulturtätigkeit geworden: in der Pädagogik (psychische Differenzierung in Erziehung und Unterricht; durch Einheitsschule erforderliche Begabtenauslese) in Wirtschaft und Industrie (Berufseignung), in Rechtspflege und Strafvollzug, in Seelenhygiene und Seelentherapie (Psychoanalyse).*

*Aus der Fülle der Arbeitsgebiete seien genannt: Individualpsychologie (Psychoanalyse), Symptomatologie (Behaviorismus), ätiologische Fragen der Vererbung, der Rassen und der Völker ...“*

### **Belegstellen im Stichwort „Erziehung“**

F. X. Eggersdorfer (1930, S. 676) formuliert die allgemeine Aufgabe und Zielrichtung von Erziehung folgendermaßen:

*„Vergeistigung des Realen und Realisierung des Geistigen, Aufstieg von der Herrschaft des blinden, unfreien ‚Es‘ zur Herrschaft des vernünftigen, sittlichen ‚Ich‘ in allem Freimenschlichen ergibt den zweiten Aufgabenkreis allgemeiner Erziehung.“*

Eggersdorfer spielt an dieser Stelle offenkundig auf das bekannte Diktum der Psychoanalyse an, das Freud mehrfach in seinen Schriften bekräftigte und zum Beispiel auch gegen Ende der 31. Vorlesung der „Neuen Folge der Vorlesungen zu Einführung in die Psychoanalyse“ (1933a) mit dem Satz „Wo ES war, soll ICH werden“ prägte.

### ***Belegstellen im Stichwort „Erziehungsfehler“***

In den Literaturempfehlungen zum Stichwort „Erziehungsfehler“ wurde unter anderem eine Artikelreihe mit dem Titel „Elternfehler“ des Schweizer Analytikers Oskar Pfister (1929b, c, d) erwähnt. Im Fließtext des Referats findet sich allerdings keine weitere Referenz zur Psychoanalyse.

### ***Belegstellen im Stichwort „Elementenpsychologie“***

Als „Elementenpsychologie“ beschreibt Rombach (1930, S. 577) jene psychologischen Strömungen, welche „das seelische Geschehen aus letzten, nicht weiter zerlegbaren Erlebnisteilen – Elementen (daher auch Mosaik-, Atompsychologie genannt) – erklären wollen.“ Eine Elementenpsychologie sei für Rombach (1930, S. 578) zwar weitgehend überholt, würde aber in den Ansätzen einzelner Psychologen, wie etwa in Freuds Zugang, noch nachwirken:

*„Wenn auch die geisteswissenschaftliche und personalistische Psychologie, die Gestalt- und Ganzheitspsychologie (s. jeweils d.), die sich bewusst in offenen Gegensatz zu einer Mosaik- oder Atompsychologie stellen, die Elementenpsychologie mehr und mehr verdrängen, so wirkt doch ihre Grundeinstellung zutiefst in den Anschauungen mancher Psychologen (Th. Ziehen, G.E. Müller, S. Freud) heute noch nach.“*

### ***Belegstellen im Stichwort „Furcht“***

L. Bopp (1930, S. 845) äußert sich unter dem Stichwort „Phobie“ kritisch zur psychoanalytischen Theorie der Phobie:

*„Phantastisch ist die psychoanalytische Zurückführung der furchtsamen Einstellung gewissen Tieren und Dingen gegenüber auf einen angeblichen, das Unterbewusstsein beeinflussenden sexualsymbolischen Charakter.“*

### **Belegstellen im Stichwort „Gegenwartspädagogik“**

G. Grunwald, Hochschulprofessor aus Regensburg, versuchte unter dem Stichwort „Gegenwartspädagogik“ eine Darstellung und Untergliederung der damals aktuellen Pädagogik hinsichtlich unterschiedlicher Einflussfaktoren und Orientierungen. Auf Psychoanalyse nahm er im fünften Abschnitt seiner Ausführungen Bezug, das der „medizinischen, juristischen und sozialwissenschaftlichen“ Pädagogik gewidmet ist (1930, S. 886):

*„Unter den besonderen Richtungen der Psychotherapie hat Freuds Psychoanalyse am stärksten auf pädagogisches Gebiet übergegriffen, sodass man von einer Pädanalyse und von psychoanalytischer Pädagogik (s. d.) spricht. Zu ihren eifrigsten Verfechtern gehören S. Bernfeld und Oskar Pfister. Mit jener wetteifert die Individualpsychologie (s.d.) von A. Adler, der ‚Vorlesungen für Lehrer und Erzieher‘ herausgab unter dem Haupttitel ‚Individualpsychologie in der Schule‘ (1929) und zusammen mit C. Furtmüller ‚Ein Buch der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen‘ unter dem Haupttitel ‚Heilen und Bilden‘ (redigiert von E. Wexberg, 1928).“*

### **Belegstellen im Stichwort „Geisteskrankheiten“**

Der Facharzt für Nervenleiden, F. Hegemann, erwähnt die Psychoanalyse im Stichwort „Geisteskrankheiten“ kurz im dritten Kapitel seiner Ausführungen. Diesem Kapitel setzte er den durch gesperrte Schrift hervorgehobenen Grundsatz voran, dass „eine Reihe von Geisteskrankheiten ... affektive Störungen [sind], hervorgerufen durch Reaktionen auf äußere Eindrücke: so genannte psychogene Erkrankungen“ (1930, S. 894). Einige Zeilen später findet sich dann folgende Passage:

*„Während Kraepelin Psychopathen nach deskriptiven Merkmalen gruppierte, besteht seit der Lehre Freuds, die eine Analysierung der psychopathischen Persönlichkeit forderte, die Tendenz, die tieferen seelischen Grundlagen aufzudecken, bei der bedeutende Erkenntnisse über das Trieb- und Sexualeben gewonnen wurden. Nach jüngeren Autoren handelt es sich weniger um ‚krankhafte Persönlichkeiten‘ als vielmehr um konstitutionelle Zustände.“*

### **Belegstellen im Stichwort „Heilpädagogik und Heilerziehung“**

Eine interessante Belegstelle, die von Storfer (1934) im Zuge seiner Recherchen übersehen worden sein dürfte, findet sich im Stichwort „Heilpädagogik und Heilerziehung“. Dieser Artikel wurde wiederum von Linus Bopp verfasst. Gleich im ersten Abschnitt seiner Ausführungen finden sich folgende Zeilen (Bopp 1930, S. 1119):

*„Da auf die Heilpädagogik der Gegenwart nacheinander oder auch zu gleicher Zeit die Medizin, vorzüglich die Psychiatrie, die Naturforschung (Vererbungslehre, Drüsenforschung), die Psychologie, von der naturwissenschaftlichen angefangen bis zur geisteswissenschaftlichen, Psychoanalyse und Individualpsychologie, Charakterologie und Soziologie (Milieuforschung) Einfluss gewonnen haben, so gibt es mancherlei Richtungen und Einstellungen, und es wird eine Wesensaufgabe der Heilpädagogik sein, sich auf eigene Füße zu stellen, ohne die Verdienste und Dienste dieser andern Wissenschaften zu verkennen.“*

Bemerkenswert scheint diese Stelle, weil darin ein gewisses Maß an Ambivalenz gegenüber der Psychoanalyse zum Ausdruck gebracht ist, weil diese einerseits Einfluss auf die Heilpädagogik genommen und unverkennbare Dienste für sie erbracht habe. Zugleich aber würde sie dadurch die notwendige Eigenständigkeit der Heilpädagogik gefährden. Das Ringen um Selbständigkeit sei insofern zur „Wesensaufgabe“ der Heilpädagogik geworden (s. o.). Folgerichtig unterscheidet Bopp im Weiteren auch zwischen Autoren, die sich stärker beeinflussen haben lassen, und solchen, die der Heilpädagogik mehr Eigenständigkeit zu verleihen versuchen:

*„Während A. Gregor, H. W. Gruhle, M. Isserlin, A. Homburger und andere stärker nach der psychiatrischen Seite neigen, Kretschmer, Jaspers, Th. Ziehen und andere medizinisch-charakterologisch, A. Aichhorn, Rh. Liertz psychoanalytisch, R. Allers, L. Seif, F. Künkel individualpsychologisch, Busemann, Popp soziologisch orientiert sind, suchen Th. Heller, E. v. Düring, E. Lazar, H. Hanselmann und andere der Heilpädagogik zu größerer Selbständigkeit zu verhelfen.“*

Zwei Seiten später erwähnt Bopp die Psychoanalyse nochmals. Er hält fest, dass die Heilpädagogik Pädagogik sei und insofern „auch die Hilfswissenschaften der Pädagogik die ihrigen“ zu sein hätten (Bopp 1930, S. 1121). Neben Ethik, Weltanschauungslehre, Theologie und Psychologie erachtet er auch die Psychoanalyse als relevant in dieser Hinsicht. So hält er fest (ebd.):

*„Auch Psychoanalyse und Individualpsychologie (s. d.) können Anregungen darbieten, ebenso die moderne Charakterologie.“*

In Bopps etwa eineinhalb Seiten langer Literaturliste finden sich am Ende des Referats keine psychoanalytischen Publikationen im engeren Sinn empfohlen. Allerdings weist er auf mehrere Arbeiten der Individualpsychologen Künkel und Allers hin.

**Belegstellen im Stichwort „Hypnose“**

Legewie (1930, S. 1205f.) erwähnt die Psychoanalyse unter dem Stichwort „Hypnose“ als probates Mittel zur Behandlung psychischer Erkrankungen und Probleme:

*„Die Heilwirkung der Hypnose ist auf Erkrankungen und Krankheitszeichen beschränkt, die seelischer Beeinflussung überhaupt zugänglich sind. Wenn auch stets durch andere Verfahren ersetzbar (Psychotherapie [s.d.], Psychoanalyse [s. Art. Psychoanalytische Pädagogik]), so ist sie in einzelnen Fällen (meist in der Form der Somnolenz) der beste und schnellste Weg zu Heilung.“*

**Belegstellen im Stichwort „Individualpsychologie“**

Der Artikel über „Individualpsychologie“ wurde von Allers verfasst, der an zwei Stellen seines Textes kurz auf die Psychoanalyse Bezug nimmt. Die erste Referenz findet sich gleich im ersten Absatz seiner Ausführungen, in welchem Allers die Individualpsychologie unter anderem von der Psychoanalyse abzugrenzen versucht:

*„Trotz inhaltlicher wie historischer Zusammenhänge (s. Art. Psychoanalytische Pädagogik) ist die Individualpsychologie von dieser streng zu unterscheiden, da sie in wesentlichen Punkten zu andern Ansichten gelangt. Individualpsychologie ist gegenüber der Psychoanalyse ausgezeichnet durch die Minderschätzung des Triebhaften und Konstitutionellen, durch die Einführung einer final-teleologischen Betrachtungsweise, durch den Gedanken, dass alle Verhaltensweisen des Menschen ‚Ausdruck‘ der ursprünglichen Tendenzen seien, welche als an den Wesenskern der Person selbst gebunden betrachtet werden. Daher kennt die Individualpsychologie nicht den Primat der Sexualität der Libido, wie er mehr oder weniger ausgesprochen die psychoanalytische Lehre beherrscht: auch Sexualverhalten wird als ein ‚Ausdruck‘ der Grundtendenzen begriffen.“*

Im Kapitel „Pädagogische Beurteilung der Individualpsychologie“ greift Allers diesen Aspekt nochmals auf (1930, S. 1219):

*„Daher bedeutet der Individualpsychologie – und das ist ein wesentlicher Fortschritt über Freud hinaus – auch Sexualität nicht etwas absolut Ursprüngliches. Vielmehr ‚drückt‘ sich der Mensch in seinem Sexualverhalten genau so, drückt er genau so seine letzten ‚Leitlinien‘ aus wie in allem sonstigen Verhalten.“*

Eine weitere Differenz zwischen Individualpsychologie und Psychoanalyse ortet Allers gegen Ende seines Referats:

*„Im Gegensatz zur Psychoanalyse verträgt sich die Individualpsychologie mit einer spiritua-  
listischen Auffassung vom menschlichen Wesen. Während jene nur auf dem Boden einer rein  
naturalistischen, letztlich sogar materialistischen Konzeption möglich ist, trifft dies für die  
Individualpsychologie – trotzdem manche ihrer Vertreter sich so gebärden – in keiner Weise  
zu.“*

### **Belegstellen im Stichwort „Jugendkunde“**

L. Bopp (1930, S. 1282) plädiert im Referat zum Stichwort „Jugendkunde“ für eine „verstehende Psychologie“ und rekurriert diesbezüglich unter anderem auf die weltanschaulichen Implikationen der Freudschen Psychoanalyse:

*„Von diesem zweiten begrifflichen Standort aus ergeben sich die Wesensforderungen einer  
Jugendkunde. Sie muss die Jugend darstellen, wie sie ist, allerdings mit dem beständigen  
Aufblick zu dem, was sie werden soll, weil sie es eben werden kann. Darum bildet die Psy-  
chologie des Kindes und des Jugendlichen die Seele der Jugendkunde, und zwar im Sinne der  
pädagogischen Psychologie, so dass also mit der Aufzeigung der formalen Entwicklung der  
seelischen Vermögen auch die Knospunkte für die irgendwie in rhythmischer Abfolge er-  
wachenden Wertsinnarten hervortreten. Natürlich müssen ebenso auch die Krisenpunkte, die  
Ansatzpunkte für die Fehlentwicklungen, und die toten Punkte der Entwicklungsstockungen  
hervortreten aus Gründen der Prophylaxe und zugunsten einer methodisch richtig vorgehen-  
den Heilerziehung. Eine solche Psychologie wird eine ‚verstehende‘ sein müssen. Sie will  
darum zuletzt den ‚Sinn‘ des Jugendalters finden. Allerdings muss alles tiefste Verstehen  
schließlich in die Sphäre des Religiösen oder Weltanschaulichen übergreifen. Das wird von  
Klarsehenden zugegeben und lässt sich tatsächlich bei allen Richtungen der verstehenden  
Psychologie von Scheler, Jaspers, Spranger bis Freud, Adler und Jung aufzeigen.“*

### **Belegstellen im Stichwort „Jugendpsychologie“**

In den Ausführungen zum Stichwort „Jugendpsychologie“ ist es abermals L. Bopp (1930, S. 1289ff.), der die Psychoanalyse mehrmals erwähnt. Die erste Referenz findet sich bereits im zweiten Abschnitt, in welchem Bopp versucht, die gegenwärtige Lage der Jugendpsychologie zu skizzieren. Neben der naturwissenschaftlich und geisteswissenschaftlich orientierten Psychologie unterscheidet er ein drittes Lager, dem er unter anderem die Psychoanalyse zuschlägt, welche er tendenziell kritisch beurteilt (Bopp 1930, S. 1290f.):

*„Die Jugendpsychologie der Gegenwart muss wohl teilnehmen an der Krise, an den Gegensätzen und Spannungen, welche die Psychologie (s. d.) überhaupt in verschiedene Lager zerspalten. Es tritt hier einer mehr naturwissenschaftlich orientierten eine geisteswissenschaftliche gegenüber. Dazu treten die Schulen der Psychoanalyse, der Individualpsychologie, der Jungschen Typenpsychologie, die ausnahmslos Wahrheitselemente in sich bergen, gewisse Typen (im besondern entwicklungsgehemmte, krankhafte) herausarbeiten, wenn sie auch in ihrer Verallgemeinerung zu weit gehen.“*

In weiterer Folge benennt Bopp (1930, S. 1291) exemplarisch einige Vertreter der verschiedenen jugendpsychologischen Forschungstraditionen und unterstreicht nochmals, dass sich

*„auch die psychoanalytischen Schulen ... auf das Gebiet der Jugendpsychologie“ begeben hätten.*

Im Kapitel „Quellenkunde“ führt Bopp verschiedene Möglichkeiten an, wie die Jugendpsychologie zu relevanten Informationen, Daten und Quellen gelangen könne. Neben Experimenten, Befragungen, Tagebuch- und Gedichtanalysen führt Bopp auch die Verwertung von Traummaterial nach der Methode der Psychoanalyse als gewinnbringenden Zugang an:

*„Die Psychoanalyse arbeitet besonders gern mit dem Traummaterial, um daraus sogar unterbewusste Kräfte und Richtungen zu erkennen. Es scheint, dass auch die traditionelle Psychologie dieses Mittel mit einigem Erfolg gebrauchen kann.“*

Im letzten Absatz seines Referats fordert Bopp (1930, S. 1294) darüber hinaus, dass auch psychoanalytisches und individualpsychologisches Denken Gegenstand von Lehrer- und Erzieherausbildung werden müsse:

*„Die so genannte ‚verstehende Psychologie‘ erleichtert die tiefere Erfassung der Zöglingspersönlichkeit und somit die eigentlich befruchtende und bildende Einwirkung. Die psychophysische, medizinische, auch die psychoanalytische und individualpsychologische Jugendkunde dürften ihre Hauptdienste der Heilerziehung leisten. Diesen Leistungen sollte die Ausbildung des Lehrers und Erziehers entsprechen.“*

### **Belegstellen im Stichwort „Kleinkindpädagogik und Kleinkinderziehung“**

Den Artikel zur „Kleinkindpädagogik und Kleinkinderziehung“ verfasste A. Jäger. Im Unterkapitel „Geschichtliches“ findet sich ein kurzer, aber wohlwollender Hinweis auf die Beiträge der Psychoanalyse (1932, S. 54):

*„Der starke Aufschwung der Kleinkindpsychologie (s. d.) am Ende des 19. Jahrhunderts befruchtet zunächst nur spärlich die Kleinkindpädagogik. Erst die Kriegszeit bringt ihre Bedeutung weiteren Kreisen zum Bewusstsein durch Einbeziehung der Kinderfürsorge (s. d.) in den Bereichen der öffentlichen Aufgaben. Auch die Kleinkindpädagogik wird von der nach dem Krieg einsetzenden pädagogischen Bewegung mit ergriffen. Die Ideen M. Montessoris (s. d.) finden weite Verbreitung und rufen neue Besinnungen wach. Wertvolle Einsichten werden vermittelt durch die führenden Kinderpsychologen und ihre Schulen: W. Stern (M. Muchow), K. u. Ch. Bühler (E. Köhler, H. Hetzer), H. Volkelt, D. u. R. Katz. Die Ergebnisse der Psychoanalyse und Individualpsychologie (s. jeweils d.) bringen Bereicherung, vor allem durch die Betonung der ausschlaggebenden Wichtigkeit früher Kindheitserlebnisse.“*

### **Belegstellen im Stichwort „Komplex“**

Im Stichwort „Komplex“ findet sich die Psychoanalyse lediglich in einem knappen Querverweis erwähnt. So hält Scola (1932, S. 73) am Ende seiner Ausführungen fest:

*„Über Komplex im Sinne der Psychoanalyse siehe dort.“*

### **Belegstellen im Stichwort „Kulturpsychologie“**

Der Artikel zum Stichwort „Kulturpsychologie“ stammt von J. P. Steffes. Er stellt verschiedene Kulturtheorien vor, die er unter verschiedenen Aspekten gruppiert. Neben Kulturtheorien, welche die Kulturentstehung als Produkt der Vernunft, des Willens oder der Phantasie des Menschen erklären, behandelt er auch die Annahme, dass Kultur eine Folge des menschlichen Trieblebens sei. In diesem Zusammenhang verweist Steffes auf die Psychoanalyse, welche er offenbar ideologisch in der Nähe des Sozialismus angesiedelt sah (1932, S. 118):

*„Als Ausdruck und Werk des Triebes verstehen die Kultur die Materialisten, wie besonders auch sozialistische Kreise und Psychoanalytiker. Der Trieb gilt ihnen als der einzige Motor menschlicher Betätigung, und zwar zum Zwecke der (evtl. möglichst guten) Selbst- und Art-erhaltung, dem einzigen uns auferlegten Zwecke. Die Kultur gilt dann vielfach als eine Ne-*

*benproduktion der Wirtschaft, eine Spiegelung lediglich ihrer besondern Art, die nun ihrerseits freilich auch Rückwirkungen auf die Wirtschaft auszuüben imstande ist.“*

In den Literaturnachweisen führt der Autor die Neuauflage der von C. G. Jung verfassten „Psychologischen Typen“ aus dem Jahr 1930 an.

### ***Belegstellen im Stichwort „Lebensphilosophie und Lebenspädagogik“***

Auch in Steinbüchels Artikel zum Stichwort „Lebensphilosophie und Lebenspädagogik“ findet sich eine kurze Bezugnahme zur Psychoanalyse, welche der Autor von Nietzsches Philosophie beeinflusst sieht (1932, S. 172):

*„Nietzsches gegen Schopenhauer gewandte Bejahung des dionysischen Lebensrausches, die das Leben liebt in allen seinen verzückten und grausigen Gestaltungen, hat auch auf die ‚Empirie‘ der Freudschen Psychoanalyse gewirkt trotz deren einseitig erotischer Deutung des irrationalen Instinkts. Aus Freud wie aus Nietzsche aber entfließt, durch Bachofensche Geschichts- und romantische (Carus und viele andere) Naturphilosophie bereichert, die Lebensphilosophie von Klages und seinem Kreis (vor allem H. Prinzhorn) sowie von Th. Lessing.“*

### ***Belegstellen im Stichwort „Moralpsychologie“***

I. Klug (1932, S. 423) moniert in seinem Referat zur „Moralpsychologie“, dass die Moral- und Pastoraltheologie bislang die Frage unterbelichtet gelassen hätten, wie man den Menschen „von seinen seelischen Nöten“ befreit. Dieser Leerstelle hätte sich die Tiefenpsychologie bemächtigt, wodurch Psychoanalyse und Individualpsychologie in originäre Aufgabenbereiche der Seelsorge eingedrungen seien:

*„Aber wenn man beobachtet, wie sich die Typenpsychologie, Charakterologie, die Psychoanalyse Freuds und seiner Schule, die Individualpsychologie Adlers und seiner Anhänger (s. jeweils d.), wie sich die ideoplastische Methode der Autosuggestion durch Leitgedanken und Leitbilder, wie sich die Tiefenpsychologie der seelischen Vorgänge (z.B. Triebpsychologie) immer mehr auch jener an Schwierigkeiten und Verantwortung überreichen Gebiete bemächtigten, die bisher das Arbeitsfeld des Priesters, Beichtvaters, Seelsorgers, Jugenderziehers waren, dann kann man nur dringend wünschen, es möge neben der normativen Wissenschaft der Moraltheologie eine Wissenschaft der Moralpsychologie entstehen.“*

### **Belegstellen im Stichwort „Neurose“**

Unter dem Stichwort „Neurose“ findet die Psychoanalyse nur kurz Erwähnung. Legewie (1932, S. 483) wirft der psychoanalytischen Neurosentheorie grobe Verallgemeinerung vor:

*„Wegen des starken Anteils des Psychischen spricht man hier auch von Psycho-Neurosen. Für alle Neurosen gilt ihre große Beeinflussbarkeit vom Körperlichen (z.B. Innere Sekretion, Ermüdung, Erschöpfung), mehr aber noch vom Seelischen her (Schwierigkeiten in Beruf, Ehe, Familie, Liebe Gewissensnot usw.). Doch geht sowohl die Verallgemeinerung der Individualpsychologie wie besonders der Psychoanalyse (s. jeweils dort) über die Entstehung der Neurosen entschieden zu weit, wenngleich in einigen Fällen von Neurosen ein Entstehungsmechanismus nach Ansicht dieser Lehren vorgelegen haben wird der dann auch einer entsprechenden Behandlung bedarf.“*

### **Belegstellen im Stichwort „Phantasie“**

Im zweiten Kapitel seiner Ausführungen zum Stichwort „Phantasie“ versucht Autor, J. Rombach, die „kindliche Phantasie“ zu charakterisieren. Unter anderem geht er dabei kurz auf die Psychoanalyse ein (1932, S. 563):

*„In neuerer Zeit hat man der Symbolik der kindlichen Phantasie reichlich Beachtung geschenkt. Die kindlichen Phantasieprodukte werden von manchen Deutern nicht schlicht hingenommen, sondern als Verlarvungen (Symbole) sexueller Inhalte interpretiert. Wenn wir sehen, wie selbst Abstraktes, z.B. gut und böse, durch Dingliches oder Persönliches vertreten wird, sollen wir die psychoanalytischen Deutungen, obschon sie tatsächlich vielfach recht wenig plausibel erscheinen, nicht grundsätzlich ablehnen.“*

### **Belegstellen im Stichwort „Psychographie und Pädagogik“**

J. Engert (1930, S. 635) äußert sich kritisch zur Psychoanalyse, indem er die Psychographie dazu angetan erklärt, angebliche Fehler psychoanalytischen Denkens aufzuzeigen bzw. aufzuklären:

*„So scheint sie [die Psychographie; Anm. M.W.] auch berufen, den Gegensatz der rein beschreibenden zur verstehenden Psychologie (W. Dilthey, E. Spranger) zu überbrücken und die Wirrnisse der Psychoanalyse zu erhellen.“*

Engert führt nicht näher aus, welche „Wirrnisse der Psychoanalyse“ es konkret zu erhellen gelte.

**Belegstellen im Stichwort „Psychologie“**

Aloys Fischer, Universitätsprofessor in München, verfasste das Referat zum Stichwort „Psychologie“. Im vierten Kapitel seines Textes unterscheidet er „markante Standpunkte“ der damals aktuellen psychologischen Theorielandschaft, wobei er einen davon durch die Psychoanalyse eingenommen sieht (1932, S. 640):

*„Als markante Standpunkte heben sich heute heraus der Behaviorismus, Psychoanalyse, Individual-Psychologie, genetische Struktur-Psychologie, Konstitutions-Psychologie, Psycho-kritizismus.“*

Zwei Absätze später führt Fischer (1932, S. 640f.) zum Verhältnis von Behaviorismus und Psychoanalyse Folgendes aus:

*„Der Standpunkt [des Behaviorismus; Anm. M.W.] ist kausalistisch, im weiteren Sinne biologisch. Darin verwandt ist die Psychoanalyse (s. d.). Das ganze Seelenleben wird aus der Mechanik eines unbewussten Triebsystems entwickelt. Über die Psychoanalyse hinausgewachsen ist die Individual-Psychologie (s. d.).“*

**Belegstellen im Stichwort „Psychologie als Unterrichtsfach“**

Rombach (1932, S. 642ff.) plädiert für die Einbeziehung der Psychologie als Unterrichtsfach, wobei er der Psychologie insbesondere Bedeutung für die Lehrerbildung zuschreibt. Nicht zuletzt scheint ihm dies nötig, um Pädagogen vor einer voreiligen Überschätzung der Psychoanalyse und Individualpsychologie zu bewahren (ebd., S. 643f.):

*„Mindestens wünschenswert bliebe, dass der Lehrer psychologische Fragen, die im Zusammenhang seines bildenden Tuns auftreten, selbständig nachgehe, sowie dass er aus der Flut der pädagogisch-psychologischen Literatur das Wertvolle und Einwandfreie gegenüber dem leichthin Gesagten und schwach fundierten zu unterscheiden vermöge und damit den Wert und die Bedeutungsgrenzen einseitiger Systeme wie Psychoanalyse und Individualpsychologie richtig abschätzen und sich vor vorschneller Anwendung hüte.“*

### ***Belegstellen im Stichwort „Psychotherapie und Pädagogik“***

Der Artikel zum Stichwort „Psychotherapie und Pädagogik“ stammt wiederum von Bernhard Legewie, einem Nervenarzt aus Freiburg. Der erste Verweis auf Freud findet sich gleich in der ersten Zeile seiner Ausführungen (1932, S. 654):

*„Anregungen, die A. Forel, S. Freud, P. Dubois und andere um die Jahrhundertwende gegeben hatten, wurden praktisch bedeutsam durch den großen Bereich psychotherapeutischer Betätigung im Weltkrieg.“*

Dennoch dürfte Legewie den psychotherapeutischen Ansätzen seiner Zeit tendenziell kritisch gegenüber gestanden sein (ebd.):

*„Die verstärkte Abkehr vom Materialismus in den Nachkriegsjahren verschaffte der Psychotherapie dann eine wachsende Bedeutung, ohne dass allerdings – abgesehen vielleicht von einer wohltuenden Bescheidung – noch wesentlich neue Einsichten gewonnen wurden.“*

Nach seinen einleitenden Vorbemerkungen geht Legewie im weiteren Verlauf seines Textes dazu über, psychotherapeutische „Sonderverfahren“ zu umreißen, in dem er diese unkommentiert aneinander reiht. Als viertes Verfahren führt er in seiner Aufzählung auch die Psychoanalyse an und versucht ihren Zugang wie folgt zu erläutern (1932, S. 654f.):

*„4. Die Psychoanalyse (s. d.): S. Freud hat schon früher das Abreagieren krankmachender Erlebnisse, jedoch bei völligem Wachsein, durch ‚freie Assoziation‘ geübt. Die Kranken geben dem hinter ihnen sitzenden Arzt ihre ‚frei aufsteigenden Einfälle‘ ohne Einschränkung bekannt. Dieser sichtet das Material und deutet es im Sinne seiner Libidotheorie. Ursprünglich begnügte sich Freud zur Heilung der Analyse und Deutung des vorgebrachten verdrängten Materials. Später schritt er zur Synthese, zur Umwandlung des triebhaften Libidinösen in sittliche, künstlerische und andere Werte, die dem Ideal-Ich und der Gesellschaft dienstbar gemacht werden (Sublimierung).“*

### ***Belegstellen im Stichwort „Religionspsychologie“***

G. Wunderle, Theologieprofessor an der Universität Würzburg, erhebt in seinem Referat zum Stichwort „Religionspsychologie“ warnende Worte bezüglich der Psychoanalyse (1932, S. 716):

*„Die Zeit des Materialismus und des Rationalismus waren der Entwicklung der Religionspsychologie durchaus abträglich; wo man innerhalb dieser Anschauungen der Religion überhaupt eine wissenschaftlich-psychologische Aufmerksamkeit schenkte, beliebte man sie, besonders die mystischen Phänomene, zumeist kurzweg dem Gebiet der Pathologie zuzuweisen. Die Anwendung der S. Freudschen Psychoanalyse auf die Erforschung und (sexuelle) ‚Deutung‘ der Religion ist der moderne, nicht ungefährliche Ausläufer dieser Strömungen.“*

Seine ablehnende Haltung gegenüber der Psychoanalyse bekräftigt Wunderle nochmals im letzten Absatz seines Artikels (ebd., S. 717f.):

*„Keine Art der psychologischen Forschung, auch nicht die heute – leider – weitverbreitete Psychoanalyse und Individual-Psychologie, eröffnet solche Einblicke in das menschliche Seelenleben wie die Religionspsychologie.“*

### **Belegstellen im Stichwort „Schweiz“**

Auch in der Darstellung des Schweizerischen Bildungs- und Erziehungswesens findet sich eine Referenz zur Psychoanalyse, die von Storfer (1934) unerwähnt blieb. Prälat Beck, Universitätsprofessor in Fribourg, erwähnt die Psychoanalyse unter dem Abschnitt „markante pädagogische Richtungen der Schweiz“ (1932, S. 929):

*„Die Experimentalpädagogik (O. Meßmer, Rohrschach) ist heute überholt durch die ihr wesensverwandte Psychoanalyse (s. d.). Geführt von E. Bleuler sucht die Zürcher Schule, in der O. Pfister (geb. am 23.II.1833, Dr., reform. Pfarrer in Zürich) hervorragend, die Pädanalyse und entsprechende Methoden in Schulen und Institute einzuführen.“*

Am Ende seines Artikels empfiehlt Beck unter anderem noch J. B. Eggers Buch, das 1920 unter dem Titel „Die Psychoanalyse als Seelenproblem und Lebensrichtung“ erschienen ist.

### **Belegstellen im Stichwort „Spiel“**

Kießling, Professor der Pädagogischen Akademie in Frankfurt, äußert sich in seinem Referat zum Stichwort „Spiel“ sehr kritisch zur Psychoanalyse, währenddessen er die Individualpsychologie deutlich wohlwollender beurteilt:

*„Die psychoanalytische Auffassung Freuds und seiner Anhänger behauptet, dass im Spiel un-  
terrückte sexual-erotische Vorstellungen maskiert (Symbol) vorhanden sind. Von der wissenschaftlichen Forschung ist die Einseitigkeit dieser Theorie abgelehnt worden. Dagegen hat*

*die Machtbewusstseinstheorie A. Adlers mehr Anhänger gefunden. Die Minderwertigkeitsgefühle des Kindes sollen sich in Form eines gesteigerten Machtbewusstseins im Spiel Geltung verschaffen.“*

### **Belegstellen im Stichwort „Symbol“**

Auch im Stichwort „Symbol“ nimmt Kießling wiederum kritisch zur Psychoanalyse Stellung (1932, S. 1064):

*„Viel erörtert wird neuerdings die Symboltheorie der psychoanalytischen Richtung. S. Freud behauptet in seiner Lehre von der infantilen Sexualität, dass bereits beim Kleinkind das unbewusste Tribleben sexual-erotischen Charakter habe; infolgedessen handle es sich bei den kindlich-jugendlichen Phantasie- und Traumvorstellungen um Sublimierungen bzw. Maskierungen sexual-erotischer Momente, also um Sexual-Symbole, die durch Deutung (Psychoanalyse) ihre ursprüngliche sexual-erotische Wesenheit wieder enthüllen. Die ernste psychologische Forschung hat diese Übertreibungen, wie sie vor allem von den Epigonen Freuds teilweise in ganz krasser Weise behauptet wurden, fast ausnahmslos abgelehnt (vgl. Art. Psychoanalyse).“*

### **Belegstellen im Stichwort „Trieb“**

Ähnlich ablehnend fällt Engerts Bezugnahme zur Psychoanalyse im Stichwort „Trieb“ aus. Er erklärt die psychoanalytische Triebtheorie für „wissenschaftlich unzulässig“ und sieht in ihr eine „Verfälschung“ des Triebbegriffs (1932, S. 1124):

*„Eine eigenartige Triblehre hat die Psychoanalyse (s. d.) entwickelt. Der Trieb ist für sie eine organische und als solche wesentlich unabänderliche, in der konstitutionellen Beschaffenheit begründete Funktion. Er wirkt im Erleben vermöge der ‚Triebrepräsentanten‘, d.h. der Vorstellungen von den originären triebbefriedigenden Situationen. Nur diese Vorstellungen (von Triebzielen) können verwandelt oder ‚verdrängt‘ und dann ‚sublimiert‘ werden, nie die Triebe selbst. Daher sind für die Psychoanalyse nicht die Triebe von den Zielen her bestimmt, sondern nur den Trieben zugeordnete mögliche Befriedigungssituationen werden überhaupt zu möglichen Zielen. Aufgabe der Erziehung ist dabei für die Psychoanalyse nur die Umstellung der Triebe auf sozial gebilligte Ziele, nie eine wirkliche Beherrschung des Triebhaften. Überdies kennt die Psychoanalyse nur ‚Befriedigungsunlust‘ als Triebziel. Das setzt (metaphysisch) eine Zweiteilung der Seele voraus: den Trieb als das schaffende Unbewusste – die Vorstellung als befriedigende Situation. Schon diese Auffassung ist, von der wissenschaftlichen Psychologie her gesehen, unmöglich. Die Identifikation aller Triebe mit der Libido, d.h. dem Sexual-Trieb, ist eine wissenschaftlich unzulässige Verfälschung der Begriffe.“*

### ***Belegstellen im Stichwort „Typen“***

Die letzte Referenz zur Psychoanalyse findet sich im „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ im Referat zum Stichwort „Typen und Typenforschung“. Im dritten Kapitel führt Grunwald Beispiele für verschiedene Typologien an. Er unterscheidet etwa zwischen Typologien, die an somatischen Momenten orientierten sind (Körperbautypen), und psychologischen bzw. charakterologischen Typenbildungen. Von diesen hebt er Typologien ab, die sich genetischer Kriterien bedienen. Zu dieser Kategorie zählt er auch die Typologien der Psychoanalyse (1932, S. 1134):

*„3. Typologien, die in erster Linie sich genetischer Kriterien bedienen, an erster Stelle die (nicht als solche systematisch entwickelte) Psychoanalyse S. Freuds, die Charakter- und Verhaltens-Typologien nach der Art der verarbeiteten, verschmolzenen oder relativ selbständige verbliebenen ‚Partialtriebe‘ unterscheiden will, z.B. analerotischer Charakter.“*

## **6.5 Weiterführende Auswertung der Belege**

Nachdem die im „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ aufgefundenen Belegstellen im vorigen Subkapitel wiedergegeben und dargestellt wurden, sollen diese im Folgenden wiederum weiterführend nach verschiedenen Gesichtspunkten ausgewertet werden.

Zunächst gilt es etwa festzuhalten, dass in Spielers Nachschlagewerk immerhin unter 40 Stichworten Belege für Psychoanalysezepktion nachgewiesen und dokumentiert werden konnten. Konkret waren dies folgende 40 Stichworte:

*Psychoanalyse und Pädagogik // Affekt // Aktivität // Angst // Anthroposophische Pädagogik // Arzt und Erziehung // Beichte und Beichtunterricht // Bewusstsein und Unterbewusstsein // Biologie und Psychologie // Charakterologie und Pädagogik // Diagnostik, pädagogische // Differentielle Psychologie // Erziehung // Erziehungsfehler // Elementenpsychologie // Furcht // Gegenwartspädagogik // Geisteskrankheiten // Heilpädagogik und Heilerziehung // Hypnose // Individualpsychologie // Jugendkunde // Jugendpsychologie // Kleinkindpädagogik und Kleinkinderziehung // Komplex // Kulturpsychologie // Lebensphilosophie und Lebenspädagogik // Moralpsychologie // Neurose // Phantasie // Psychographie und Pädagogik // Psychologie // Psychologie als Unterrichtsfach // Psychotherapie und Pädagogik // Religionspsychologie // Schweiz // Spiel // Symbol // Trieb // Typen*

Für die vergleichende Gegenüberstellung mit anderen Nachschlagewerken scheint es wiederum sinnvoll, den prozentualen Anteil zu bestimmen, welcher den auf Psychoanalyse bezogenen Textpassagen am Gesamttextvolumen zukommt.

***Anteil am Textvolumen***

Dazu wurde zunächst wiederum erfasst, wie viele Zeilen die Rezeptionsbelege im Original einnehmen. Folgende Zeilenzahlen wurden dabei ermittelt:<sup>21</sup>

<b>Stichwort</b>	<b>Anzahl d. Zeilen</b>
Psychoanalyse und Pädagogik	383
Affekt	12
Aktivität	37
Angst	12
Anthroposophische Pädagogik	4
Arzt und Erziehung	11
Beichte und Beichtunterricht	1
Bewusstsein und Unterbewusstsein	26
Biologie und Psychologie	18
Charakterologie und Pädagogik	10
Diagnostik, pädagogische	7
Differentielle Psychologie	1
Erziehung	6
Erziehungsfehler	1
Elementenpsychologie	8
Furcht	5
Gegenwartspädagogik	14
Geisteskrankheiten	9
Heilpädagogik und Heilerziehung	20
Hypnose	1
Individualpsychologie	28
Jugendkunde	11
Jugendpsychologie	10
Kleinkindpädagogik und Kleinkinderziehung	17
Komplex	1

---

<sup>21</sup> Zum Vorgehen in der Ermittlung der Zeilenzahlen siehe Kapitel 2.2.5 des ersten Teils der vorliegenden Arbeit.

Kulturpsychologie	11
Lebensphilosophie und Lebenspädagogik	10
Moralpsychologie	16
Neurose	14
Phantasie	11
Psychographie und Pädagogik	4
Psychologie	12
Psychologie als Unterrichtsfach	10
Psychotherapie und Pädagogik	15
Religionspsychologie	15
Schweiz	9
Spiel	10
Symbol	14
Trieb	25
Typen	8

Insgesamt umfassen die auf Psychoanalyse bezogenen Textstellen im „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ 837 Zeilen. Die beiden Bände des Nachschlagewerks beinhalten zusammen etwa 186.852 Zeilen an Fließtext. Die aufgefundenen Belegstellen für Psychoanalysezitation nehmen insofern etwa 0,45 % am Gesamttextvolumen des „Lexikons der Pädagogik der Gegenwart“ ein.

### *Nach Belegkategorien*<sup>22</sup>

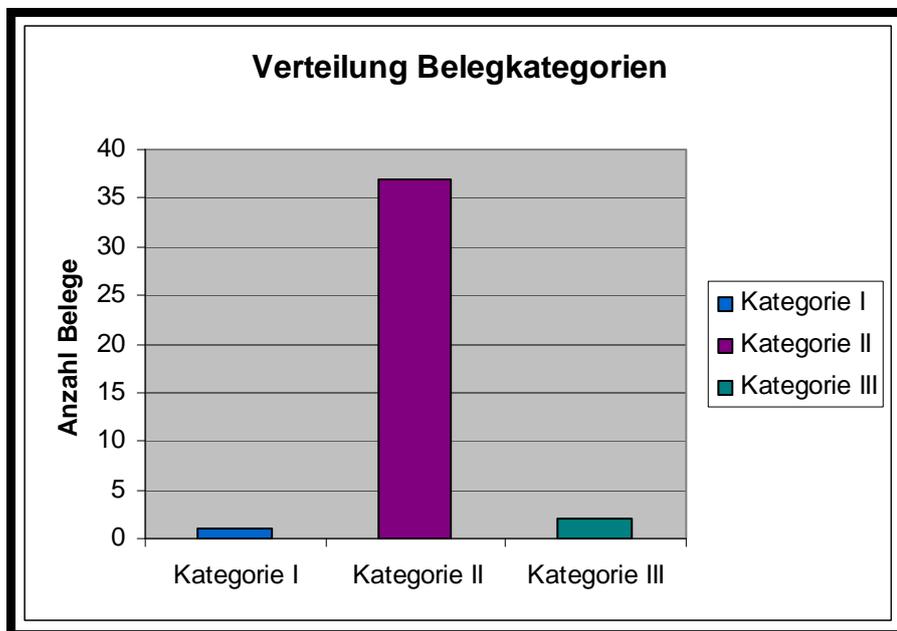
Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit (siehe Kapitel 2.2.5) wurden zur weiteren Auswertung der aufgefundenen Rezeptionszeugnisse drei verschiedene Belegkategorien definiert: Stichworte, die zur Gänze der Psychoanalyse bzw. einzelnen psychoanalytischen Begriffen, Konzepten oder Vertretern zugewidmet sind, werden der „Kategorie I“ zugeteilt. Stichworte, innerhalb derer die Psychoanalyse neben anderen Inhalten erwähnt oder behandelt wird, entfallen auf die „Kategorie II“. Findet sich im Fließtext von Stichworten keine explizite Erwähnung der Psychoanalyse, jedoch im Anschluss an ein Referat eine Empfehlung psychoanalytischer Veröffentlichungen zur weiteren Vertiefung, so werden solche Belege der „Kategorie III“ zugeordnet.

<sup>22</sup> Zur Definition und Argumentation der Belegkategorien siehe Teil I der vorliegenden Arbeit.

Auf Grundlage dieser Kategorienteilung wurden die Belegstellen des „Lexikons der Pädagogik der Gegenwart“ wie folgt zugeteilt:

Zur *Kategorie I* fand sich nur eine Belegstelle, nämlich das Referat zum Stichwort „Psychoanalyse und Pädagogik“. Auch auf die *Kategorie III* entfielen nur zwei Belege („Beichte und Beichtunterricht“; „Erziehungsfehler“). Die Funde in allen anderen 37 Stichworten (siehe Liste oben) sind folglich der *Kategorie II* zuzuordnen.

Graphisch umgesetzt gestaltet sich die Verteilung der Belege nach Belegkategorien im „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ demnach dergestalt:



### *Nach Rezeptionshaltung*

Zur Einschätzung der Rezeptionshaltung wurde im ersten Teil der Arbeit (Subkapitel 2.2.5) die nachstehende Skala entwickelt.



Skala „Rezeptionshaltung“

In den meisten Belegstellen haben sich die Autoren sehr eindeutig zur Psychoanalyse positioniert, sodass eine Zuordnung der Belege zu einer der Kategorien relativ un-

problematisch erfolgen konnte. Allerdings fanden sich auch einzelne Stichworte, in denen sich Autoren ambivalent zeigten oder zum Teil widersprüchliche Einschätzungen zur Psychoanalyse vertraten. Derartige Textpassagen wurden doppelt „verbucht“. Welchen Rezeptionshaltungs-Kategorien die einzelnen Stichworte zugeordnet wurden, ist der nachstehenden Liste zu entnehmen:

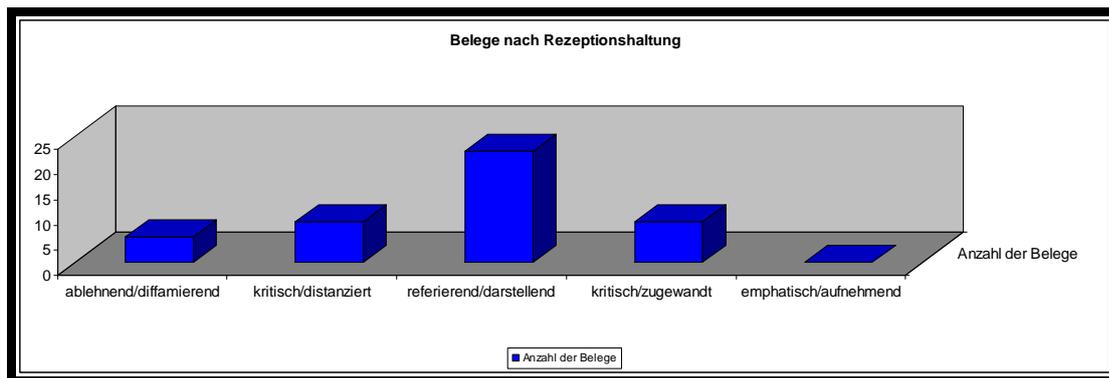
Stichwort	Rezeptions-Haltung	
Psychoanalyse und Pädagogik	kritisch-zugewandt	kritisch-distanziert
Affekt	referierend-darstellend	
Aktivität	referierend-darstellend	
Angst	referierend-darstellend	
Anthroposophische Pädagogik	referierend-darstellend	
Arzt und Erziehung	kritisch-zugewandt	ablehnend-zurückweisend
Beichte und Beichtunterricht	referierend-darstellend	
Bewusstsein und Unterbewusstsein	kritisch-distanziert	
Biologie und Psychologie	referierend-darstellend	
Charakterologie und Pädagogik	referierend-darstellend	
Diagnostik, pädagogische	referierend-darstellend	
Differentielle Psychologie	referierend-darstellend	
Erziehung	kritisch-zugewandt	
Erziehungsfehler	referierend-darstellend	
Elementenpsychologie	referierend-darstellend	
Furcht	ablehnend-zurückweisend	
Gegenwartspädagogik	referierend-darstellend	
Geisteskrankheiten	referierend-darstellend	
Heilpädagogik und Heilerziehung	kritisch-zugewandt	
Hypnose	referierend-darstellend	
Individualpsychologie	kritisch-distanziert	
Jugendkunde	kritisch-zugewandt	
Jugendpsychologie	kritisch-zugewandt	ablehnend-zurückweisend
Kleinkindpädagogik und Kleinkinderziehung	kritisch-zugewandt	
Komplex	referierend-darstellend	
Kulturpsychologie	referierend-darstellend	
Lebensphilosophie und Lebenspädagogik	referierend-darstellend	
Moralpsychologie	kritisch-distanziert	
Neurose	referierend-darstellend	

Phantasie	kritisch-zugewandt
Psychographie und Pädagogik	ablehnend-zurückweisend
Psychologie	referierend-darstellend
Psychologie als Unterrichtsfach	kritisch-distanziert
Psychotherapie und Pädagogik	referierend-darstellend
Religionspsychologie	kritisch-distanziert
Schweiz	referierend-darstellend
Spiel	kritisch-distanziert
Symbol	ablehnend-zurückweisend
Trieb	kritisch-distanziert
Typen	referierend-darstellend

Für die einzelnen „Rezeptionshaltungs-Kategorien“ ergeben sich daher folgende Belegzahlen:

- Kategorie „*ablehnend/zurückweisend*“: 5 Belege
- Kategorie „*kritisch/distanziert*“: 8 Belege
- Kategorie „*referierend/darstellend*“: 22 Belege
- Kategorie „*kritisch/zugewandt*“ : 8 Belege
- Kategorie „*emphatisch/aufnehmend*“: 0 Belege

In Diagrammform gebracht stellt sich die zahlenmäßige Verteilung der Haltungskategorien für das „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ folgendermaßen dar:



Aus dem Diagramm wird deutlich, dass der Gutteil der Rezeptionsbelege auf die Kategorie „referierend-darstellend“ entfällt (n=22). Auffallend ist darüber hinaus, dass sich die Anzahl der „kritisch-distanzierten“ und der „kritisch-zugewandten“ Belege mit jeweils acht die Waage halten. Während sich fünf „ablehnend-zurückweisende“ Belege im „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ fanden, konn-

ten keine Textpassagen identifiziert werden, in denen sich Autoren „aufnehmend-emphatisch“ zur Psychoanalyse geäußert hätten.

### ***Zum Ausweis der pädagogischen Relevanz***

Um in den Blick zu bringen, ob bzw. inwiefern sich die Autoren in den einzelnen Belegstellen zur Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse geäußert haben, wurden im ersten Teil der Arbeit folgende drei „Relevanz-Kategorien“ unterschieden: Die Psychoanalyse wird a) entweder als pädagogisch irrelevant oder gefährlich eingeschätzt oder b) in gewisser Weise als pädagogisch bedeutsam ausgewiesen, wobei ihre pädagogische Relevanz zumindest ansatzweise expliziert wird. Eine weitere Kategorie c) wurde für jene Belege vorgesehen, in denen die Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse keine explizite Behandlung findet.

Welcher „Relevanz-Kategorie“ die einzelnen Belegstellen zugeordnet wurden, ist der nachstehenden Auflistung zu entnehmen. Zum Zwecke der Transparenz finden sich einige Anmerkungen zur Argumentation der Zuordnung. Da sich Bopp im Referat „Psychoanalyse und Pädagogik“ ambivalent bzw. widersprüchlich zur Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse äußerte, wurde diese Belegstelle doppelt zugeordnet. Alle anderen Belege konnten eindeutig zugeteilt werden:

#### **Kategorie „irrelevant/gefährlich“ (Total 2):**

Als pädagogisch „irrelevant“ bzw. „gefährlich“ wurde die Psychoanalyse nur in den Stichworten „Psychologie als Unterrichtsfach“ und „Psychoanalyse und Pädagogik“ dargestellt.

*Argumentation für die Zuordnung:* Im Stichwort „Psychologie als Unterrichtsfach“ wird vor der „Psychoanalyse“ ausdrücklich gewarnt. Lehrer müssten durch Psychologieunterricht davor bewahrt werden, dieses einseitige System vorschnell pädagogisch zu überschätzen (siehe oben). Bopp zeigte sich in seinen Ausführungen zum Stichwort „Psychoanalyse und Pädagogik“ hoch ambivalent: Einerseits gesteht er ihr wichtige Erkenntnisse zu, welche die Pädagogik zu bereichern im Stande sind. Andererseits weist er mehrfach warnend darauf hin, dass die Psychoanalyse grobe pädagogische Schäden (bis zum Suizid) bewirken können und daher mit äußerster Vorsicht und Reserviertheit zu behandeln sei.

**Kategorie „pädagogisch relevant“ (Total 11):**

Zumindest ansatzweise wurde die Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse in folgenden Stichworten positiv beantwortet: „Aktivität“, „Arzt und Erzieher“, „Erziehung“, „Gegenwartspädagogik“, „Heilpädagogik“, „Jugendkunde“, „Jugendpsychologie“, „Kleinkindpädagogik“, „Psychoanalyse und Pädagogik“, „Psychotherapie und Pädagogik“, „Schweiz“.

*Argumentation für die Zuordnung:* In den Belegstellen dieser 11 Stichworte wurde die – zumindest bedingte – pädagogische Relevanz von Psychoanalyse auf verschiedene Art begründet: Der Psychoanalyse wurde etwa zugestanden, die Theorie der (früh-)kindlichen Entwicklung erweitert bzw. differenziert zu haben und damit wichtige Impulse für die „neue Erziehung“ gegeben zu haben (z.B. Art. „Aktivität“). In mehreren Beiträgen wurde darüber hinaus die Notwendigkeit einer „verstehenden Psychologie“ als Grundlage für die Pädagogik gefordert, und als Modell- bzw. Referenzzugang die Psychoanalyse bemüht (z.B. Art. „Jugendkunde“). Als besonders bedeutsam wurde der psychoanalytische Zugang für heilpädagogische Problembereiche beschienen (z.B. Art. „Jugendpsychologie“). Das allgemeine Ziel von Erziehung wurde im Referat zum Stichwort „Erziehung“ unter Bezugnahme auf psychoanalytische Anliegen definiert („Wo ES ist, soll ICH werden“, siehe oben). Des Weiteren wurde die Psychoanalytische Pädagogik als bedeutsame Strömung der damals rezenten Pädagogik (z.B. Art. „Gegenwartspädagogik“) dargestellt und als spezifische Besonderheit des Schweizer Bildungswesens ausgewiesen (z.B. Art. „Schweiz“).

**Kategorie „kein Relevanzausweis“ (Total 28):**

In den nachstehend aufgelisteten 28 Belegstellen wurde die Frage der pädagogischen Relevanz hingegen nicht explizit thematisiert: „Affekt“, „Angst“, „Anthroposophische Pädagogik“, „Beichte und Beichtunterricht“, „Bewusstsein und Unterbewusstsein“, „Biologie und Psychologie“, „Charakterologie und Pädagogik“, „Diagnostik, pädagogische“, „Differenzielle Psychologie“, „Erziehungsfehler“, „Elementenpsychologie“, „Furcht“, „Geisteskrankheiten“, „Hypnose“, „Individualpsychologie“, „Komplex“, „Kulturpsychologie“, „Lebensphilosophie und Lebenspädagogik“, „Moralpsychologie“, „Neurose“, „Phantasie“, „Psychographie und Pädagogik“, „Psychologie“, „Religionspsychologie“, „Spiel“, „Symbol“, „Trieb“, „Typen“

*Argumentation für die Zuordnung:* In den genannten 28 Belegstellen fanden sich Bezugnahmen auf Psychoanalyse, ohne dass ihre Relevanz für pädagogisches Handeln und/oder Nachdenken – zumindest ansatzweise – erläutert worden wäre.

Zahlenmäßig sind die Rezeptionsbelege des „Lexikons der Pädagogik der Gegenwart“ daher wie folgt auf die einzelnen „Relevanz-Kategorien“ verteilt:

Kategorie	Anzahl der Belege
irrelevant/gefährlich	2
Kein Relevanzausweis	28
pädagogisch relevant	11

*Verteilung der Belege nach „Relevanz-Kategorien“ (n=40)<sup>23</sup>*

Ähnlich wie in den zuvor ausgewerteten Nachschlagewerken fällt auch im Fall des „Lexikons der Pädagogik der Gegenwart“ auf, dass die Psychoanalyse zum überwiegenden Anteil „eklektisch“ rezipiert wurde, ohne dass ihre pädagogische Relevanz näher behandelt worden wäre. Darüber hinaus kann festgehalten werden, dass psychoanalytischem Gedankengut in immerhin 11 Belegstellen gewisse pädagogische Relevanz zugesprochen wurde, während in nur zwei Referenzpassagen explizit vor einer pädagogischen Anwendung von Psychoanalyse gewarnt wurde.

<sup>23</sup> Da das Hauptreferat zum Stichwort „Psychoanalyse und Pädagogik“ doppelt zugeordnet wurde (siehe oben), ergibt sich bei der Addition der Kategorienennungen (trotz n=40) eine Summe von 41.

**Zusammenfassender Überblick**

Zusammenfassend lässt sich für das „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ daher nun folgende Übersicht geben:

<b>Auswertungsübersicht für das „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“</b>		
<b>Anzahl der Belege</b> [bzw. Stichworte, in denen Belege identifiziert werden konnten]	<b>40</b>	
<b>Anzahl der Belege pro Kategorie</b>	<b>Beleg-Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
	<b>Kat. I</b>	1
	<b>Kat. II</b>	37
	<b>Kat. III</b>	2
<b>Zeilenumfang der Belege insgesamt</b> Prozentanteil am Textvolumen	<b>837</b> ~ 0,45 %	
<b>Zeilenumfang pro Kategorie</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Zeilen</b>
	<b>Kat. I</b>	383
	<b>Kat. II</b>	452
	<b>Kat. III</b>	2
<b>Belege nach Rezeptionshaltungen</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege<sup>24</sup></b>
	ablehnend/zurückweisend	5
	kritisch/distanziert	8
	referierend/darstellend	22
	kritisch/zugewandt	8
	emphatisch/aufnehmend	0
<b>Ausweis der pädagogischen Relevanz</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege<sup>25</sup></b>
	irrelevant/gefährlich	2
	kein Relevanzausweis	28
	pädagogisch relevant	11

**6.6 Zusammenfassung und Diskussion der Teilergebnisse**

Storfer (1934) hatte neben dem „Pädagogischen Lexikon“ auch das „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ auf Psychoanalysezepktion hin untersucht, wobei er nur unter insgesamt 19 Stichworten Bezugnahmen auf Psychoanalyse ausmachen konnte

<sup>24</sup> Die Abweichung der addierten Kategoriennzahlen von n=40 ergibt sich aus der Doppelzuordnung des Referats „Psychoanalyse und Pädagogik“.

<sup>25</sup> deto

(siehe Subkapitel 6.3). Auf Grundlage dieser Funde zeigte er sich wenig zufrieden damit, wie die Psychoanalyse im „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ behandelt bzw. dargestellt wurde. Er monierte, dass die Bezugnahmen auf Psychoanalyse in vielen Artikeln kaum „über eine hingeworfene kurze Bemerkung“ hinausgehen würden (Storfer 1934, S. 249). Die Autoren vieler Referate würden sich weitgehend unverständlich oder ablehnend zeigen respektive in wichtigen Artikeln Bezugnahmen auf Psychoanalyse gänzlich vermissen lassen (ebd.). Bopps Aufforderung im Stichwort „Psychoanalyse und Pädagogik“, das „anderswo Verwertbare aus der Psychoanalyse heraus zu brechen“, befindet Storfer (1934, S. 251) als ungemein charakteristisch für die Psychoanalysezereption der katholischen Pädagogik insgesamt. Grundsätzlich sei aber „zwischen den Stellungnahmen der konfessionell orientierten Pädagogen beider Kirchen zur Psychoanalyse kaum ein Unterschied“ auszumachen (ebd., S. 247). Die gegen das protestantisch-orientierte „Pädagogische Lexikon“ erhobenen Vorwürfe (siehe Subkapitel 5.6) findet Storfer durch die Sichtung des katholischen „Lexikons der Pädagogik der Gegenwart“ weitgehend bestätigt, was ihn grundsätzlich an der Psychoanalysezereption der konfessionell ausgerichteten Pädagogik zweifeln lässt.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Erhebung muss aber herausgestrichen werden, dass Storfer bei weitem nicht alle Rezeptionsbelege des „Lexikons der Pädagogik der Gegenwart“ in sein Urteil mit einbeziehen konnte, weil er offensichtlich viele Referenzen schlichtweg übersehen oder ignoriert haben dürfte. Während Storfer nur unter 19 Stichworten Bezugnahmen auf Psychoanalyse identifizierte, konnten im Rahmen der vorliegenden Erhebung immerhin unter 40 – also mehr als doppelt so vielen – Stichworten Belegstellen ausgemacht und ausgewertet werden.

Insofern bleibt zu fragen, ob Storfers Einschätzung angesichts der veränderten Datenbasis rückblickend haltbar ist und ob sich tatsächlich keine nennenswerten Unterschiede zwischen Schwartz’ und Spielers Lexikon erkennen lassen.

Ruft man sich die Ergebnisse der Sichtung und Auswertung des „Lexikons der Pädagogik der Gegenwart“ nochmals in Erinnerung, so können dazu zumindest folgende sechs Aspekte festgehalten werden:

1. Die Anzahl der Stichworte, unter denen Belege für Psychoanalysezepktion nachgewiesen werden konnten, ist im Untersuchungszeitraum bislang stetig angestiegen. Während in den Nachschlagewerken der ersten beiden Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts (siehe Kapitel 1 bis 4 dieses Teils) keine oder nur sehr wenige Belege ausfindig gemacht werden konnten, waren es in Schwartz' protestantischem Lexikon schon immerhin 27 Belegstellen. In Spielers „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ fiel die Anzahl der Belege mit 40 noch deutlich höher aus. Führt man sich allerdings den prozentualen Anteil vor Augen, den die Belegstellen am Gesamttextvolumen der beiden Nachschlagewerke einnehmen, so wird deutlich, dass sich diesbezüglich nahezu keine Unterschiede feststellen lassen: Im „Pädagogischen Lexikon“ wurden der Psychoanalyse etwa 0,44 % des Textvolumens gewidmet, im „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ waren es mit 0,45 % nur marginal mehr. Storfers Eindruck scheint sich unter diesem Gesichtspunkt durchaus stützen zu lassen.
2. Auch wenn der Umfang der Belegstellen nahezu gleich ausgefallen ist, dürfte sich aber der *thematische Akzent der Psychoanalysezepktion* im „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ gegenüber dem „Pädagogischen Lexikon“ nochmals geringfügig erweitert haben: Im „Pädagogischen Lexikon“ wurde die Psychoanalyse von den einzelnen Autoren in Hinblick auf Entstehungsur-sachen bestimmter Psychopathologien erwähnt (z.B. Beschäftigungsneurose, Neurasthenie, Hysterie, Affektstörung, etc.) oder um allgemeinpsychologische bzw. anthropologische Probleme, wie etwa Fragen des Bewusstseinsbegriffs, der Reproduktion von Vorstellungsinhalten oder des Trieblebens zu diskutieren oder zu erläutern. Vereinzelt wurden psychoanalytische Konzepte auch angeführt, wenn pädagogisch relevante Phänomene, wie etwa das kindliche Spiel, in seiner Genese und Bedeutung erörtert wurden. Im „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ gestaltet sich die Psychoanalysezepktion unter einem thematischen Gesichtspunkt über weite Strecken durchaus ähnlich: Auch im Spieler'schen Lexikon wurde Psychoanalyse in erster Linie im Kontext psychopathologischer Fragen (z.B. Art. „Geisteskrankheiten“) oder anthropologischer bzw. psychologischer Aspekte (z.B. Art. „Trieb“, „Bewusstsein“, etc.) erwähnt. Unter diesem Aspekt lassen sich kaum Unterschiede zum „Pädagogischen Lexikon“ ausmachen. Allerdings

kommt im „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ ein neuer thematischer Aspekt hinzu, der in Schwartz' Nachschlagewerk zwar schon angelegt, jedoch noch nicht in dieser Deutlichkeit ausmachbar gewesen ist. Gemeint ist der Umstand, dass die Psychoanalyse in einigen – im engeren Sinn – „pädagogischen“ Stichworten nachgerade selbstverständlich und unhinterfragt thematisiert wurde. Etwa wurde die Psychoanalyse im Stichwort „Gegenwartspädagogik“ als wichtiger rezenter Zugang bzw. Einfluss angeführt, im Stichwort „Erziehung“ wurde das allgemeine Ziel von Erziehung unter Bezugnahme auf Freuds Diktum – „Wo ES ist, soll ICH werden“ – formuliert und im Referat zu „Heilpädagogik und Heilerziehung“ wurde die Psychoanalyse als wichtige Hilfsdisziplin für die Pädagogik ausgewiesen. Nicht zuletzt wurde das Hauptreferat zur Psychoanalyse bezeichnenderweise unter dem Titel „Psychoanalyse *und* Pädagogik“ abgehandelt, wodurch vermutlich die pädagogische Bedeutsamkeit von Psychoanalyse herausgestrichen werden sollte.

3. Dies soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Frage der *pädagogischen Relevanz* von Psychoanalyse auch im „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ kaum eingehend behandelt wurde. In 28 der 40 Belegstellen wurde die Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse völlig unberührt gelassen und psychoanalytische Theorie (tendenziell) eklektisch rezipiert. Allerdings wurde die pädagogische Bedeutsamkeit von Psychoanalyse in immerhin 11 Belegstellen ausdrücklich positiv beantwortet, während nur in zwei Belegstellen vor einer pädagogischen Anwendung von Psychoanalyse explizit gewarnt wurde.<sup>26</sup> Konkret wurde der Psychoanalyse von einzelnen Autoren positiv angerechnet, dass sie die (früh-)kindlichen Entwicklungstheorien entscheidend erweitert und damit für die Pädagogik einen wichtigen Beitrag geleistet habe. Darüber hinaus wurde der Verstehensansatz der Psychoanalyse als wichtiges Gegengewicht zur naturwissenschaftlich orientierten Psychologie ausgewiesen. Autoren, wie etwa Bopp (z.B. im Art. „Jugendkunde“), erwarteten sich von einer „verstehenden Psychologie“ notwendige Hinweise und Beiträge für die Pädagogik. Darüber hinaus wurde der Psychoanalyse zugestanden, wichtiger Impulsgeber für die „neue Pädagogik“ ge-

<sup>26</sup> Das Referat zum Stichwort „Psychoanalyse und Pädagogik“ wurde doppelt zugeordnet. Bei n=40 ergibt die Addition der Kategorienzahlen daher 41.

worden und insofern von Relevanz für die Weiterentwicklung des Erziehungsdenkens zu sein (z.B. Art. „Aktivität“). Als „pädagogisch-irrelevant“ bzw. „gefährlich“ wurde die Psychoanalyse lediglich in den Stichworten „Psychologie als Unterrichtsfach“ und „Psychoanalyse und Pädagogik“ bezeichnet. Im erstgenannten Referat wurde davor gewarnt, dass die Psychoanalyse in ihrer Theoriebildung einseitig sei und häufig vorschnell in ihrer pädagogischen Bedeutung überschätzt werde. Vor dieser Gefahr gelte es vor allem angehende Lehrer zu schützen. Linus Bopp geht im Referat „Psychoanalyse und Pädagogik“ noch einen Schritt weiter. Er gesteht der Psychoanalyse zwar zu, einzelne pädagogisch relevante (Entwicklungs-)Theorien beigesteuert zu haben, warnt aber vor dem „ideologischen Vakuum“, in welches die psychoanalytische Weltanschauung führen würde. Die (vermeintlichen) weltanschaulichen, kultur- und religionstheoretischen Implikationen der Psychoanalyse wären – aus Sicht von Linus Bopp – grundlegend falsch und könnten in gewisser Hinsicht auch pädagogischen Schaden anrichten. Neben diesen Einwänden finden sich im „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ aber auch einige Passagen, in denen die Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse positiv beurteilt wurde. Auch in dieser Hinsicht lassen sich eindeutige Parallelen zum protestantischen Lexikon Schwartz’ erkennen (siehe Subkapitel 5.6).

4. Weitgehend neutral ist auch der Darstellungsduktus der einzelnen Belegpassagen ausgefallen. So konnte die in den Belegen zum Ausdruck gebrachte „Rezeptionshaltung“ in 22 Fällen als „referierend-darstellend“ beurteilt werden. Die Anzahl der „kritisch-distanzierten“ und der „kritisch-zugewandten“ Belege hielt sich überdies mit jeweils acht die Waage. „Aufnehmend-emphatische“ Bezugnahmen auf Psychoanalyse konnten keine ausfindig gemacht werden. Hingegen fanden sich aber fünf Passagen, in denen sich Autoren eindeutig „ablehnend-zurückweisend“ zur Psychoanalyse äußerten. Der Psychoanalyse wurde etwa vorgeworfen, zu stark zu verallgemeinern und in der Theoriebildung sexual-reduktionistisch zu sein. Besonderen Widerstand weckten auch die religions- und kulturtheoretischen Theorien der Psychoanalyse, welche als eine weltanschauliche Anmaßung zurückgewiesen wurden. Insgesamt gesehen ist die Psychoanalyse im „Lexikon der Pädagogik der Ge-

genwart“ – zwar häufig sehr knapp – aber über weite Strecken neutral und unpolemisch einbezogen und dargestellt worden. Auch unter diesem Gesichtspunkt lassen sich eindeutige Gemeinsamkeiten mit dem „Pädagogischen Lexikon“ ausmachen (siehe 5.3).

Storfers Einschätzung, dass sich kaum Unterschiede zwischen der katholisch und der protestantisch orientierten pädagogischen Psychoanalysezereption ausmachen lassen, scheint sich angesichts dieser vier Punkte weitgehend zu bestätigen. Jedoch kann noch ein weiterer Aspekt hinzugefügt werden, der zumindest auf einen kleineren Unterschied in den beiden untersuchten Nachschlagewerken verweist:

5. Für das protestantisch orientierte „Pädagogische Lexikon“ wurde in Übereinstimmung mit Storfer (1934, S. 249) festgestellt, dass Autoren häufig veraltete psychoanalytische Positionen rezipierten, der Psychoanalyse in ihren Erläuterungen stellenweise nur sehr bruchstückhaft Rechnung trugen oder psychoanalytische Theorien gar falsch wiedergaben (siehe 5.3). Zwar ist auch das „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ nicht völlig frei von derartigen Belegen (vgl. etwa Art. „Spiel“). Allerdings fällt auf, dass einzelne Autoren des Lexikons – wie etwa Bopp, Legewie und Allers – offenkundig sehr vertraut mit psychoanalytischer Theorie waren und sich in ihrer Beurteilung der Psychoanalyse etwas differenzierter, wenn auch nicht weniger kritisch zeigten. Es bleibt allerdings anzunehmen, dass dies weniger als Ausdruck ihrer katholischen Orientierung, als vielmehr ihrer persönlichen Interessen und Biographien zu interpretieren ist, welche die genannten Autoren zeitweise intensiv mit Psychoanalyse in Berührung kommen ließen (z.B. Allers).

Zu guter Letzt kann bezüglich des „Pädagogischen Lexikons“ noch folgende Beobachtung festgehalten werden:

6. Neben Freud'schen Schriften wurden im „Pädagogischen Lexikon“ auffallend viele Arbeiten Oskar Pfisters rezipiert bzw. erwähnt. Pfister war protestantischer Priester, was seine Rezeption in Schwartz' protestantisch orientiertem Lexikon begünstigt haben dürfte. Die Sichtung des „Lexikons der Pädagogik der Gegenwart“ hat allerdings gezeigt, dass Pfister auch verhältnismä-

ßig häufig im katholisch orientierten „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ erwähnt wurde. Auch wenn die gängige psychoanalytisch-pädagogische „Geschichtsschreibung“ Pfisters Bedeutung als wenig nachhaltig darstellt, dürfte Pfister im deutschen Sprachraum für seine Zeitgenossen lange Zeit aber als einer der zentralsten Repräsentanten der Psychoanalytischen Pädagogik gegolten und sein Konzept der „Pädanalyse“ große Bekanntheit erlangt haben. Sein Einfluss auf die pädagogische Psychoanalysezepktion scheint heute unterschätzt zu werden. Eine wirkungsgeschichtliche Aufarbeitung seines Werkes schiene unter diesem Gesichtspunkt notwendig und lohnend.

Die folgenden Kapitel sind der Untersuchung der ersten drei Auflagen des „Pädagogischen Wörterbuchs“ gewidmet. Dieses unterscheidet sich konzeptuell deutlich von den in den vorangegangenen Kapiteln behandelten Nachschlagewerken. Zwei der drei Auflagen des Wörterbuchs sind nach dem Aufschwung und der politischen Machtübernahme des Nationalsozialismus erschienen. Die Auswertung des „Pädagogischen Wörterbuchs“ verspricht daher interessante Hinweise darauf, welche Folgen die NS-Zeit für die pädagogische Psychoanalysezepktion zeitigte.

## 7. Psychoanalyse-rezeption im *Pädagogischen Wörterbuch* – 1. Auflage

RAHMENANGABEN
<b>Erscheinungsjahr:</b> 1931
<b>Autor:</b> Wilhelm Hehlmann
<b>Bände:</b> 1
<b>Seitenumfang:</b> 230
<b>Anzahl der Stichworte:</b> 1.295
<b>Anzahl weiterer Autoren:</b> ---

### 7.1 Editions-geschichtliches

Um 1930 wurden mit dem „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ und dem „Pädagogischen Lexikon“ zwei umfangreiche pädagogische Nachschlagewerke veröffentlicht, sodass es mitunter verwunderlich erscheinen mag, dass sich die Verantwortlichen des Alfred Kröner Verlags (Leipzig) etwa zur selben Zeit entschlossen hatten, ein weiteres pädagogisches Nachschlagewerk auf den Markt zu bringen.

Trotz der Fülle an damals bereits vorliegenden pädagogischen Nachschlagewerken orteten die Verlagsleiter dennoch großen Bedarf für ein „handliches und für den Einzelnen erschwingliches Taschenbuch, das möglichst schnell und zuverlässig Auskunft gibt über die wichtigsten Gebiete des Bildungswesens und seiner Organisationen, Theorien der Bildung und Erziehung, der Geschichte der Pädagogik, der Jugendkunde und anderen“ (Vorwort, S. V). Die früher erschienenen und deutlich umfangreicheren, meist mehrbändigen pädagogischen Enzyklopädien waren durchwegs aufwändig gestaltet und für den durchschnittlichen Studierenden oder pädagogisch Interessierten offenbar deutlich zu teuer in der Anschaffung und – angesichts ihres Formats und Umfangs – unpraktikabel in der Handhabung gewesen.

Vor diesem Hintergrund beauftragte der Kröner Verlag Wilhelm Hehlmann mit der Erstellung eines pädagogischen Nachschlagewerks, das sich in der Konzeption grundlegend von bislang vorliegenden Realenzyklopädien und Lexika unterscheiden sollte: Angestrebt wurde ein handliches Buch in Taschenformat, das verhältnismäßig kostengünstig abgegeben werden und dennoch einen profunden Überblick über das

Fach ermöglichen sollte. Nicht zuletzt sollte die Konzeption des Wörterbuches speziell auf die Bedürfnisse von Studierenden zugeschnitten werden, indem der Wörterbuchteil im Anhang um Zeittafeln, Diagramme, nützliche (Literatur-)Hinweise und einen Orientierungstext zur Frage „Wie studiere ich Pädagogik?“ ergänzt werden sollte (Hehlmann 1931, S. 218ff.).

Diese Konzeption und Ausrichtung dürfte dazu beigetragen haben, dass das „Pädagogische Wörterbuch“ im deutschen Sprachraum rasch zu einem gängigen Studienbehelf mit verhältnismäßig hohen Absatzzahlen avancierte. Allein unter Hehlmann erlebte das „Pädagogische Wörterbuch“ bis 1971 elf Auflagen. 1982 arbeitete Winfried Böhm das Hehlmann'sche Wörterbuch schließlich grundlegend um, das bis dato immer noch unter dem Titel „Wörterbuch der Pädagogik“ im Kröner Verlag erscheint.

Hehlmanns „Pädagogisches Wörterbuch“ unterscheidet sich also grundlegend von den weiter oben behandelten Nachschlagewerken, da es insgesamt deutlich weniger umfangreich gestaltet ist und die einzelnen Stichworteinträge folglich auch weniger ausführlich gehalten sind. Während an den weiter oben behandelten Enzyklopädien und Lexika teilweise mehrere hundert Autoren beteiligt waren, wurde das „Pädagogische Wörterbuch“ von Hehlmann weitestgehend in Alleinautorenschaft erstellt. Das Nachschlagewerk ist daher einerseits durch ein hohes Maß an Einheitlichkeit in der Darstellungsform charakterisiert, andererseits finden sich aber kaum divergierende Positionen und Ansätze wiedergegeben. Durch das Alleinautorenenkonzept des „Pädagogischen Wörterbuchs“ muss vor dem Hintergrund der Frage nach der Psychoanalysezereption Hehlmanns wissenschaftliche und politische Orientierung in besonderer Weise interessieren.

## **7.2 Zum Herausgeber und Autor**

Detaillierte Informationen zu Wilhelm Hehlmanns Leben und Werk finden sich etwa im „Catalogus Professorum Halensis“, dem Onlinelexikon hallischer Gelehrter (OHG 2008). Ausgehend von dem dort nachlesbaren Überblick lässt sich seine Biographie und ideologische Orientierung in aller Kürze wie folgt zusammenfassen:

Geboren wurde Hehlmann am 23. Oktober 1901 in Magdeburg, wo er zwischen 1908 und 1916 die Volksschule besuchte. Im Anschluss daran leistet er bis 1918 Kriegshilfsdienst und absolvierte zwischen 1919 und 1922 in Delitsch die Ausbildung zum Volksschullehrer (OHG 2008). Von 1922 bis 1927 studierte er an der Universität Halle unter anderem Mathematik, Physik, Chemie, Volkswirtschaft, Philosophie und Pädagogik (ebd.). Im Jahr 1925 legte er die Prüfung zum Mittelschullehrer ab. Zwei Jahre später erlangte er die Promotion mit einer pädagogischen Dissertationsschrift und erhielt eine außerplanmäßige Assistentenstelle am Pädagogischen Seminar der Universität Halle. Bereits 1930 habilitierte er sich für Pädagogik. „In den folgenden Jahren war Hehlmann unter anderem Leiter des Akademischen Auskunftsamtes der Studentenschaft, Berufsberater für Abiturienten und in Arbeitslagern sowie Mitglied diverser Ausschüsse und Gremien“ (2008, S. 1).

Neben seinen pädagogisch-wissenschaftlichen Ambitionen engagierte sich Hehlmann vor allem auch für den Nationalsozialismus. Er trat bereits am 1. Mai 1933 der NSDAP bei und wurde in verschiedenen nationalsozialistischen Organisationen tätig. Unter anderem führt der „Catalogus Professorum Halensis“ folgende einschlägige Ämter und Tätigkeiten Hehlmanns auf:

*„1933-1935 Motor-SA (NSKK), NSLB, NS-Kulturgemeinde (Blockwart), Vertrauensmann der Dozentenschaft seit 1933, 1934 politischer Leiter, Amtsleiter im NSDDB seit seiner Gründung, 1938 Gauhauptstellenleiter, 1935 Absolvierung der Gauführerschule Seeburg und der Stammschule für Geländesport in Neustrelitz, 1939 amtierte Hehlmann als Stellvertreter des Gaudozentenführers. Mitarbeiter des Lektorates des Rassepolitischen Amtes der NSDAP (Reichsleitung) und ab 1938 der Parteiamtlichen Prüfungskommission zum Schutze des NS-Schrifttums. Mitarbeiter der Reichsjugendführung“ (OHG 2008, S.1).*

1940 wurde Hehlmann zum Wehrdienst eingezogen, den er zum Teil als Wehrmachtpsychologe bei der Luftwaffe und zum Teil als Verwaltungsbeamter für besetzte Gebiete ableistete. Hehlmann wurde nach dem Krieg wissenschaftlicher Berater und später Chefredakteur der Firma Brockhaus sowie Herausgeber der Brockhauszyklopädie (ebd.). Gestorben ist Hehlmann am 23. Dezember 1997 in Weinheim.

Obwohl Hehlmanns konfessionelle Orientierung im „Catalogus Professorum Halensis“ als „evangelisch, später gottgläubig“ ausgewiesen ist, dürfte für ihn vielmehr seine politische bzw. nationalsozialistische Ideologie im Vordergrund gestanden haben. Dies lässt vermuten, dass Hehlmann der „jüdischen Wissenschaft“ Psychoanalyse tendenziell ablehnend gegenübergestanden und sich dies auch negativ auf die Psychoanalyse-Rezeption im „Pädagogischen Wörterbuch“ ausgewirkt haben dürfte. Ob dem tatsächlich so war, werden die folgenden Subkapitel ein Stück weit deutlich machen.

### **7.3 Methodische Anmerkungen hinsichtlich Auswahl und Bearbeitung**

Wie bereits eingangs erwähnt wurde, unterscheidet sich Hehlmanns „Pädagogisches Wörterbuch“ grundlegend von den in den vorigen Kapiteln behandelten Wörterbüchern und Enzyklopädien. So wurden in der ersten Auflage des „Pädagogischen Lexikons“ auf etwa 230 kleinformatigen Seiten mehr als 1.295 Stichworte abgehandelt. Allein dies macht schon deutlich, dass die Länge der einzelnen Erläuterungstexte ungleich kürzer gehalten ist, als dies in anderen Nachschlagewerken der Fall war. Zum Vergleich: In der Rein'schen Enzyklopädie (siehe Kapitel 1) wurden einer ähnlichen Anzahl von Stichworten zehn jeweils ca. 1000 Seiten starke Bände gewidmet. Die von Hehlmann zusammengestellten Informationen sind insofern auf wesentliche Eckdaten beschränkt und äußerst knapp gehalten. Vermutlich im Bestreben, ein möglichst dünnes und daher kostengünstiges Wörterbuch anbieten zu können, wurde darüber hinaus sogar auf den Abdruck eines Stichwortregisters verzichtet.

Da das „Pädagogische Wörterbuch“ vergleichsweise dünn ist und sich in diesem keine Stichwortverzeichnisse finden, war es möglich und nötig, den gesamten Textcorpus auf Belege für Psychoanalyse-Rezeption hin durchzusehen. Das gesamte Wörterbuch wurde daher mehrfach cursorisch gelesen. Die nachstehenden Stichworte schienen aufgrund ihrer thematischen Lagerung besonders „prädisponiert“ für Bezugnahmen auf Psychoanalyse und wurden insofern besonders gründlich auf Psychoanalyse-Rezeption hin überprüft:

*Abstraktion // Abulie // Adler, Alfred // Affekt // Agraphie // Akt // Alalie // Alexie // Allgemeine Bildung // Altersmundart // Analyse // Anlagen // Anschauung // Anstaltserziehung // Anth-*

ropologie // Antinomien // Apathie // Aphonie // Apperzeption // Assoziation // Aufklärung (geschlechtliche) // Aufmerksamkeit // Autonomie der Pädagogik // Autorität // Begabung // Behaviorismus // Beobachtung // Berufsberatung // Bewusstsein // Bewusstseinsstörungen // Bildsamkeit // Bildung // Bildungsideal // Biologische Pädagogik // Charakter // Charakterbildung // Charakterfehler // Charakterologie // Debilität // Dementia praecox // Denken // Denkpsychologie // Determinismus // Differentielle Psychologie // Disposition // Einfühlung // Elementenpsychologie // Eltern // Emotion // Emotionalismus // Empfänglichkeit // Empfindung // Empirische Pädagogik // Entwicklung des Kindes // Entwicklungspsychologie // Erziehungsberatung // Experimentelle Pädagogik // Familienerziehung // Freud, Sigmund // Funktionen, psychische // Fürsorgeerziehung // Gedächtnis // Gedächtnisstörungen // Gefängniserziehung // Gefühle // Gegenwart // Geisteskrankheiten // Geisteswissenschaft // Geisteswissenschaftliche Psychologie // Geschlechtsunterschiede // Gewissen // Grenzen der Erziehung // Grundwissenschaften der Pädagogik // Heilpädagogik // Heredität // Hypnose // Hysterie // Ich // Idiotie // Illusion // Indeterminismus // Instinkt // Jugendalter // Jugendfürsorge // Jugendirrese // Jugendkunde // Jugendwohlfahrtspflege // Katharsis // Kind // Kinderaussagen // Kinderfehler // Kindergärten // Kinderpsychologie // Kindesalter // Koedukation // Komplex // Kultur und Pädagogik // Landerziehungsheime // Lebensphilosophie // Lebenspädagogik // Lehrer // Lehrerbildung // Melancholie // Minderwertigkeitsgefühl // Natur des Kindes // Naturgemäßheit // Naturwissenschaften // Nervosität // Neurasthenie // Neurose // Pädagoge // Pädagogik // Persönlichkeit // Persönlichkeitsforschung // Psyche // Psychiatrie // Psychoanalyse // Psychologie // Psychoneurosen // Psychopathie // Psychopathische Konstitution // Psychopathologie // Psychosen // Psychotechnik // Psychotherapie // Pubertät // Säuglingspflege // Schizophrener Formenkreis // Schizothymiker // Schulalter // Schüleraussagen // Selbstregierung // Sexualpädagogik // Sozialpädagogik // Soziologie // Soziologische Pädagogik // Spiel // Sprachentwicklung // Stottern // Struktur // Suggestion // Triebe // Typen // Unbewusstes // Unterbewusstes // Verdrängungen // Verstehen // Verwahrlosung // Wille // Züchtigungsrecht

Im nachstehenden siebenten Unterkapitel werden nun jene Textstellen wiedergegeben, in denen Bezugnahmen auf Psychoanalyse nachgewiesen werden konnten.

#### **7.4 Belegstellen für Rezeptionsprozesse**

Neben einem Eintrag zur „Psychoanalyse“ und zur Person „Sigmund Freud“ fanden sich in insgesamt 10 weiteren Stichworten Referenzen zur Psychoanalyse. Diese insgesamt zwölf Textstellen seien im Folgenden dargestellt. Begonnen wird dabei wieder – wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln – mit den Stichworten „Psychoanalyse“ und „Freud, Sigmund“.

### ***Belegstellen im Stichwort „Psychoanalyse“***

Das Kurzreferat zur Psychoanalyse findet sich in der ersten Auflage des „Pädagogischen Wörterbuchs“ auf Seite 162f. und nimmt insgesamt eine Wörterbuchspalte ein.

*„Psychoanalyse (grch. Zerlegung des Seelischen), von S. Freud (s. d.) erfundenes psychologisches Verfahren, ‚welches durch Sammlung und Deutung von Einfällen die unbewussten Triebfedern und Motive des Seelenlebens aufsucht‘ (Pfister). Sie geht von der Voraussetzung aus, dass frühkindliche, meist libidinöse Trieberlebnisse aus sittlichen Gründen verdrängt werden, unbewusst (s. d.) aber weiter wirken und, falls sie nicht sublimiert, d.h. in veredelter Form dem normalen Seelenleben eingegliedert werden, als ‚eingeklemmte Komplexe‘ Störungen (Fehlleistungen, Neurosen, Funktionsausfälle) hervorrufen.“*

Zur Frage der pädagogischen Beurteilung der Psychoanalyse hält Hehlmann (1931, S. 162f.) fest:

*„Die Pädagogik hat zu unterscheiden zwischen einer Verwertung psychoanalytischer Erkenntnisse, die zweifellos die Einsicht in den Aufbau des kindlichen Trieb- und Gefühlslebens bereichert haben, und einer Anwendung der Kinderanalyse in der Erziehung, die nur in den seltensten Fällen ohne schwerste Schädigung des Kindes möglich ist. Auch für den Erwachsenen kann die Psychoanalyse nicht die Erziehung (Selbsterziehung) ersetzen, sondern sie höchstens ergänzen oder erleichtern.“*

Nach dieser eindringlichen Warnung verweist Hehlmann noch auf die zwei abgespaltenen analytischen Schulen (ebd., S. 162):

*„Fortbildungen der Psychoanalyse sind 1. die Lehren der Züricher Schule (C. G. Jung, Pfister, u.a.); 2. die Individualpsychologie (s. d.) A. Adlers (s. d.).“*

Zur weiteren Vertiefung verweist Hehlmann am Ende des Texts auf Freuds „Psychopathologie des Alltagslebens“ (199) und die „Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse“ (1916-17a). Darüber hinaus nennt er die dritte Auflage von Pfisters „Die Psychoanalyse im Dienste der Erziehung“ (1929a) und Hermann von Müllers „Psychoanalyse und Pädagogik“ aus dem Jahre 1917.

### ***Belegstellen im Stichwort „Freud, Sigmund“***

Obwohl im „Pädagogischen Wörterbuch“ verhältnismäßig wenige personenbezogene Artikel aufgenommen wurden, findet sich auch ein kurzer Eintrag zu Sigmund Freud (S. 64):

*„Freud, Sigm. (geb. 1956), Psychiater, Prof. in Wien, Begründer (mit Breuer) der Psychoanalyse (s. d.).“*

Als Freuds zentrale Schriften werden von Hehlmann folgende angeführt: „Psychopathologie des Alltagslebens“ (1901b), „Über Psychoanalyse“ (1910c), „Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse“ (1916-17a) sowie „Das Unbehagen in der Kultur“. Interessant scheint, dass Hehlmann das Erscheinungsjahr der letztgenannten Arbeit mit 1929 angibt. Zur Gänze erschienen ist sie nämlich erst 1930 im Internationalen Psychoanalytischen Verlag. Allerdings wurde das erste Kapitel dieser Schrift bereits 1929 im vierten Heft (Nov.-Dez.) des ersten Jahrgangs der „Psychoanalytischen Bewegung“ vorabgedruckt. Entweder kannte Hehlmann dieses psychoanalytische „Nischenpublikationsorgan“, oder er hat sich in der Angabe der Jahreszahl geirrt. Jedenfalls ist bemerkenswert, dass die Veröffentlichung sehr zeitnah mit der Fertigstellung des „Pädagogischen Wörterbuchs“ zusammenfiel und Hehlmann Freuds Arbeit äußerst rasch rezipierte.

In den meisten weiteren Stichworten sind die Bezugnahmen auf Psychoanalyse noch deutlich knapper ausgefallen. Trotzdem sollen Sie im Folgenden angeführt werden.

### ***Belegstellen im Stichwort „Bewusstsein“***

In der Festlegung des „Bewusstseinsbegriffs“ sieht Hehlmann ein wesentliches Kriterium in dem sich verschiedene psychologische Ansätze unterscheiden. Unter neueren Ansätzen führt er beispielhaft die Psychoanalyse an (S. 23):

*„Im Gegensatz zur alten metaphysisch-rationalen Psychologie schränkt die neuere Psychologie (des 19. Jhs.) ihre Forschung ausschließlich auf das Bewusstsein, unter dem Einflusse der Phänomenologie (s. d.) sogar auf eine einzige Seite des Bewusstseins ein. Bewusstsein ist danach der Inbegriff alles dessen, was dem Ich unmittelbar gegeben ist, d.h. die Gesamtheit seiner bewussten Inhalte, funktionell gesehen das unmittelbare Erfassen („Meinen“) und Haben von Gegebenem (Bewusstheit). Unter dem Einfluss der letzten Entwicklung der*

*Psychoanalyse, Psychopathologie und Charakterologie (s. jew. d.) wird Bewusstsein jedoch nur betrachtet als ein psychischer Zustand neben anderen (Unbewusstes, Unter-, Überbewusstes), von der geisteswissenschaftlichen Psychologie (s. d.) als subjektive Form des Geistigen, die in überindividuelle, ‚übergreifende‘ Sinnzusammenhänge hineinragen.“*

Neben den Arbeiten anderer Psychologen verweist Hehlmann am Ende seiner Ausführungen wieder auf Freuds Schrift „Über Psychoanalyse“ (1910c).

### ***Belegstellen im Stichwort „Biologische Pädagogik“***

Laut Hehlmann (1931, S. 27) sei die „Biologische Pädagogik“ jene Richtung, die unter dem Einfluss der Naturwissenschaft die „biologischen Grundlagen der Erziehung betont“ und dabei neben Vererbungsfragen auch das Problem der Triebbestimmtheit in den Blick nehmen würde. Unter diesem letzten Gesichtspunkt setzt Hehlmann eine Referenz zur Psychoanalyse und äußert sich kritisch gegen einen übersteigerten Biologismus:

*Die Biologische Pädagogik weist „2. auf die Trieb- und Gefühlsbestimmtheit der kindlichen Betätigung, insbesondere der frühkindlichen Spiele (Funktionsspiele), und auf die Rolle des Trieblebens im späteren seelischen Gesamtaufbau (Einflüsse der Psychoanalyse, s.d.). – Diese mehr psychologischen Ansätze erfahren eine ungerechtfertigte Übersteigerung (Biologismus), wo man 1. die Erziehung nach Wesen und Ziel allein biologisch deutet (Anpassung) und demgemäß 2. die Erziehungswissenschaft ausschließlich auf die Prinzipien der Biologie gründen will.“*

### ***Belegstellen im Stichwort „Komplex“***

Das Stichwort „Komplex“ wurde von Hehlmann im Sinne eines Querverweises aufgenommen. Als Zusatz findet sich ein Verweis auf den Artikel zum Stichwort „Psychoanalyse“. So ist auf Seite 114 des „Pädagogischen Wörterbuchs“ zu lesen:

*„Komplex, s. Psychoanalyse“*

Der Verweis bezieht sich offenbar auf jene Stelle im Stichwort „Psychoanalyse“, an der Hehlmann Neurosen und Fehlleistungen auf so genannte „eingeklemmte Komplexe“ zurückführt (siehe oben).

**Belegstellen im Stichwort „Neurose“**

Die nächste Bezugnahme findet sich im „Pädagogischen Wörterbuch“ etwa 30 Seiten später im Stichwort „Neurose“. Hehlmann (1931, S. 146) schreibt dort:

*„Neurose (von grch. Sehne, Nerv): zusammenfassende Bezeichnung für eine Anzahl leichter, ‚funktioneller‘ (nicht von nachweisbaren anatomischen Veränderungen begleiteter) nervöser Störungen, die von der Psychoanalyse (s. d.) als Folgeerscheinungen verdrängter Triebkomplexe gedeutet werden. Häufige neurotische Erscheinungen des Kindesalters sind krankhafte Angst und Schüchternheit, Hang zur Lüge, zum Diebstahl, Stottern usw.“*

**Belegstellen im Stichwort „Psychologie“**

Die Erwähnung von Psychoanalyse ist auch im Stichwort „Psychologie“ sehr knapp gehalten. Im zweiten Abschnitt der Ausführungen findet sich lediglich ein Querverweis zum Stichwort „Psychoanalyse“ (S. 163):

*„2. Über die gegenwärtige Lage der Psychologie siehe geisteswissenschaftliche Psychologie, Charakterologie, Personalismus, Psychoanalyse, Individualpsychologie, Denkpsychologie, Gestaltpsychologie, Behaviorismus, Eidetik, Jugendkunde, Entwicklungspsychologie, differentielle Psychologie u.a.“*

**Belegstellen im Stichwort „Psychotherapie“**

Ebenso kurz ist der Hinweis auf Psychoanalyse im Stichwort „Psychotherapie“ (S. 165):

*„Psychotherapie (von grch, Seele, heilen), Verfahren, seelische Abnormitäten, Fehlentwicklungen usw. auf psychischem Wege zu heilen, z.B. durch Suggestion, Psychoanalyse (s. jew. d.), beim Kinde vor allem durch angemessene erzieherische Einwirkung. S. Heilpädagogik.“*

**Belegstellen im Stichwort „Triebe“**

Im Stichwort „Triebe“ wurde in folgender Passage auf Psychoanalyse Bezug genommen (S. 197):

*„Die Triebe, von Neueren (Scheler, Klages, s. jew. d.) in Gegensatz zu dem Geist (auch dem Willen) gestellt, von den psychoanalytischen Schulen hingegen als einziges (oder doch grundlegendes) Aufbauprinzip des geistigen Lebens verstanden (Freud, Jung: libido; Adler: Ichtriebe) werden eingeteilt nach Art (Funktions-, Richtungs-Triebe), nach ihrer Schichtung (niedere, höhere) und ihrer jeweiligen Inhaltlichkeit (Nahrungs-, Sexual-*

*trieb usf.). Die Erziehung will zur Kultur führen, muss aber an die kindlichen Triebe anknüpfen und kann sich mit diesen in der verschiedensten Weise auseinandersetzen (Auslebenlassen, Unterdrücken, Sublimierung). Die neuere Pädagogik hat den Weg einer nur negativen Triebbewertung allgemein verlassen, erkennt dem Triebleben eine notwendige, z.T. ausgezeichnete Rolle in der erzieherischen Gestaltung des werdenden Menschen zu (Individualpsychologie; aber auch Arbeitspädagogik: Spiel-, Bewegungs-Trieb) und fasst Erziehung geradezu als Triebformung auf.“*

### **Belegstellen im Stichwort „Unbewusstes“**

Im Stichwort „Unbewusstes“ findet sich wiederum bloß ein Querverweis zu dem Eintrag „Psychoanalyse“ (S. 200):

*„Unbewusstes, früher häufig: Gesamtheit der nicht erlebten Vorgänge (z.B. physiologischer), gegenwärtig: Form des seelischen Lebens, die wir voraussetzen müssen, wenn wir bestimmte Erscheinungen (z.B. die Zweckmäßigkeit mancher Reaktionen) verstehen wollen. Siehe Bewusstsein, Psychoanalyse.“*

### **Belegstellen im Stichwort „Verdrängung“**

Hehlmann nimmt mit dem Stichwort „Verdrängung“ auch ein psychoanalytisches Kernkonzept in das „Pädagogische Wörterbuch“ auf (S. 202):

*„Verdrängung nennt die Psychoanalyse (s. d.) das Unbewusstwerden von (meist peinlichen) Trieberlebnissen, die dann in entstellter Form wieder in das Bewusstsein dringen.“*

### **Belegstellen im Stichwort „Verwahrlosung“**

Im Stichwort „Verwahrlosung“ nimmt Hehlmann (ebd., S. 205) zwar im Fließtext nicht Bezug zur Psychoanalyse. Allerdings verweist er in den Literaturempfehlungen zu diesem Thema auf August Aichhorns „Verwahrloste Jugend“ (1925).

## **7.5 Weiterführende Auswertung der Belege**

Insgesamt fanden sich in der ersten Auflage des „Pädagogischen Wörterbuchs“ also innerhalb von 12 Stichworten – meist sehr knappe – Referenzen zur Psychoanalyse. Im nachfolgenden Subkapitel sollen die aufgefundenen Textstellen wiederum unter verschiedenen Gesichtspunkten weiter ausgewertet werden.

***Anteil am Textvolumen***

Zunächst interessiert, wie hoch der prozentuale Anteil der auf Psychoanalyse bezogenen Passagen am Gesamttextvolumen des „Pädagogischen Wörterbuchs“ war. Für die einzelnen Belegstellen wurden dafür folgende Zeilenanzahlen erhoben:

<b>Stichwort</b>	<b>Anzahl d. Zeilen</b>
Psychoanalyse	44
Freud, Sigmund	8
Bewusstsein	12
Biologische Pädagogik	1
Komplex	1
Neurose	9
Psychologie	1
Psychotherapie	1
Triebe	29
Unbewusstes	1
Verdrängung	6
Verwahrlosung	1

Für die Rezeptionsbelege ergibt sich daher eine Gesamtzeilenzahl von 114. Das „Pädagogische Wörterbuch“ umfasst insgesamt etwa 22.540 Zeilen. Insofern nehmen die Rezeptionsbelege etwa 0,51 % des Gesamttextvolumens ein.

***Nach Belegkategorien<sup>27</sup>***

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit (siehe Kapitel 2.2.5) wurde zur weiteren Auswertung zwischen verschiedenen Belegkategorien unterschieden: Stichwörter, die zur Gänze der Psychoanalyse bzw. einzelnen ihrer Begriffe, Konzepte oder Vertretern zugewidmet sind, werden der „Kategorie I“ zugeteilt. Wurde die Psychoanalyse hingegen in einem Stichwort neben anderen Inhalten auch erwähnt oder behandelt, so werden diese Belege der „Kategorie II“ zugeordnet. Findet sich im Fließtext von Stichwörtern keine explizite Erwähnung der Psychoanalyse, jedoch im Anschluss

<sup>27</sup> Zur Definition und Argumentation der Belegkategorien siehe Subkapitel 2.2.5 des ersten Teils der vorliegenden Arbeit.

an ein Referat eine Empfehlung psychoanalytischer Veröffentlichungen zur weiteren Vertiefung, so wird ein solcher Beleg der „Kategorie III“ zugeteilt.

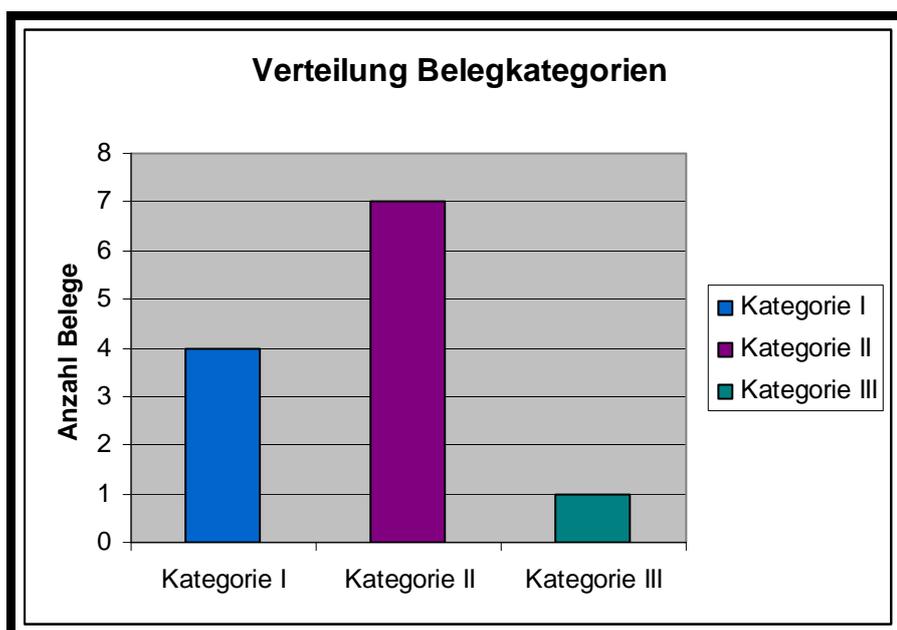
Die im „Pädagogischen Wörterbuch“ ausgemachten Belegstellen wurden vor dem Hintergrund dieser Kategorien wie folgt zugeteilt:

*Kategorie I* wurden die Stichworte „Psychoanalyse“ und „Freud, Sigmund“ zugeschlagen. Darüber hinaus auch der Begriff „Verdrängung“, da er von Hehlmann als ausdrücklich psychoanalytischer Begriff vorgestellt wurde. Ferner wurde auch das Stichwort „Komplex“ der Kategorie I zugerechnet, da es als Querverweis zum Stichwort „Psychoanalyse“ ins „Pädagogische Wörterbuch“ aufgenommen wurde. Somit konnten in Hehlmanns Nachschlagewerk immerhin vier Rezeptionsbelege der Kategorie I identifiziert werden.

*Kategorie II* wurden die Stichworte „Bewusstsein“, „Biologische Pädagogik“, „Neurose“, „Psychologie“, „Psychotherapie“, „Triebe“ und „Unbewusstes“ zugerechnet.

Auf *Kategorie III* entfiel der Verweis auf Aichhorns „Verwahrloste Jugend“ (1925) unter dem Stichwort „Verwahrlosung“.

In Diagrammform gebracht, gestaltet sich die Verteilung der Belege nach Belegkategorien in der ersten Auflage des „Pädagogischen Wörterbuchs“ daher wie folgt:



### ***Nach Rezeptionshaltung***

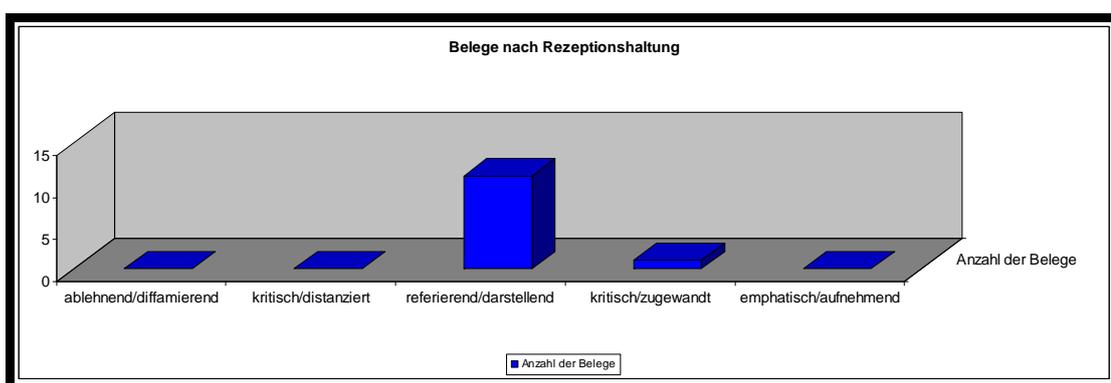
Zur Einschätzung der Rezeptionshaltung wurde im ersten Teil der vorliegenden Arbeit die nachstehende fünfstufige Skala konzipiert (siehe Kapitel 2.2.5):



Skala „Rezeptionshaltung“

Der Darstellungsduktus ist in nahezu allen der aufgefundenen Textpassagen neutral und wertungsfrei gehalten. 11 der 12 Belegstellen scheinen insofern der Kategorie „referierend/darstellend“ zugeordnet werden zu können. Schwieriger gestaltet sich die Zuordnung nur im Falle des Stichworts „Psychoanalyse“ selbst, da Hehlmann in diesem eine ambivalente Position bezieht. Einerseits warnt er vor der Anwendung der Psychoanalyse in Gestalt der Kinderanalyse, andererseits streicht er heraus, dass die Psychoanalyse „zweifellos die Einsicht in den Aufbau des kindlichen Trieb- und Gefühlslebens bereichert“ habe (Hehlmann 1931, S. 162). Um dieser zwiespältigen Positionierung Rechnung zu tragen, wurde dieser Beleg trotz Hehlmanns Einwänden als „kritisch/zugewandt“ bewertet.

Graphisch umgesetzt, stellt sich die Verteilung nach Rezeptionshaltung wie folgt dar:



### ***Zum Ausweis der pädagogischen Relevanz***

Die Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse ist nur in zwei der identifizierten Belege (ansatzweise) erläutert. *Erstens* kommt Hehlmann – wie eben er-

wähnt – im Psychoanalyse-Referat zu einer ambivalenten Einschätzung: Die Psychoanalyse wäre in ihrer Anwendung auf Kinder gefährlich, aber zugleich würde sie wichtige Erkenntnisse über das kindliche Trieb- und Gefühlsleben zur Verfügung stellen (Hehlmann 1931, S, 162). Um dieser zwiespältigen Einschätzung Rechnung zu tragen, schien es notwendig, Hehlmanns Psychoanalyse-Referat doppelt zu „verbuchen“ – also sowohl der Kategorie „pädagogisch-relevant“, als auch der Kategorie „irrelevant bzw. gefährlich“ zuzuschlagen.

Darüber hinaus thematisiert Hehlmann die Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse auch im Stichwort „Triebe“ (1931, S. 197). Er stellt die Psychoanalyse als „neuere“ Schule der Triebforschung vor und hält wenige Zeilen später fest: „Die Erziehung will zur Kultur führen, muss aber an die kindlichen Triebe anknüpfen und kann sich mit diesen in der verschiedensten Weise auseinandersetzen (Ausleben, Unterdrücken, Sublimieren). Die neuere Pädagogik hat den Weg einer nur negativen Triebbewertung allgemein verlassen, erkennt dem Triebleben eine notwendige, z.T. ausgezeichnete Rolle in der erzieherischen Gestaltung des werdenden Menschen zu“ (ebd.).

In den restlichen zehn Stichworten bleibt der Aspekt der pädagogischen Relevanz vom Autor völlig unberührt. Bei doppelter Zuordnung des Stichworts „Psychoanalyse“ ergibt sich daher folgende Verteilung:

Kategorie	Anzahl der Belege
irrelevant/gefährlich	1
kein Relevanzausweis	10
pädagogisch relevant	2

*Verteilung der Belege nach „Relevanz-Kategorien“*

### Zusammenfassender Überblick

Zusammenfassen lässt sich für die erste Ausgabe des „Pädagogischen Wörterbuchs“ daher folgender Überblick geben:

<b>Auswertungsübersicht für das „Pädagogische Wörterbuch“ – 1. Auflage</b>		
<b>Anzahl der Belege</b> [bzw. Stichworte, in denen Belege identifiziert werden konnten]	<b>12</b>	
<b>Anzahl der Belege pro Kategorie</b>	<b>Beleg-Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
	<b>Kat. I</b>	4
	<b>Kat. II</b>	7
	<b>Kat. III</b>	1
<b>Zeilenumfang der Belege insgesamt</b> Prozentanteil am Textvolumen	<b>114</b> ~ 0,51 %	
<b>Zeilenumfang pro Kategorie</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Zeilen</b>
	<b>Kat. I</b>	59
	<b>Kat. II</b>	55
	<b>Kat. III</b>	1
<b>Belege nach Rezeptionshaltungen</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
	ablehnend/zurückweisend	0
	kritisch/distanziert	1
	referierend/darstellend	11
	kritisch/zugewandt	1
	emphatisch/aufnehmend	0
<b>Ausweis der pädagogischen Relevanz</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
	irrelevant/gefährlich	1
	kein Relevanzausweis	10
	pädagogisch relevant	2

### 7.6 Zusammenfassung und Diskussion der Teilergebnisse

Abschließend sollen nun nochmals zentrale Aspekte der Auswertung des „Pädagogischen Wörterbuchs“ festgehalten und diskutiert werden. Herauszustreichen sind diesbezüglich vor allem folgende fünf Punkte:

1. Zunächst fällt auf, dass die Belegstellen für Psychoanalysezitation deutlich kürzer und inhaltlich weniger differenziert sind, als dies in zuvor untersuchten Nachschlagewerken festgestellt werden konnte. Dieser Umstand dürfte aber vor allem auf die spezifische Konzeption des Hehlmann'schen Wörterbuchs zurückzuführen sein, die auf Kürze und Prägnanz angelegt war. Angesichts der Knappheit der Belegstellen droht aus dem Blick zu geraten, dass der Anteil dieser Textstellen am Gesamtumfang des „Pädagogischen Wörterbuchs“ bei 0.51 % und damit etwa gleich hoch lag, als in den zuvor untersuchten Wörterbüchern.
2. Bemerkenswert scheint auch, dass mehr als die Hälfte (59 von 114) der nachgewiesenen Zeilen an Psychoanalysezitation auf Belege der „Kategorie I“ entfielen, also auf Stichworte, die zur Gänze der Psychoanalyse, einem ihrer Begriffe, Konzepte oder Vertreter gewidmet sind. Dies kann einerseits als Ausdruck von grundsätzlicher Anerkennung und Wertschätzung gegenüber der Psychoanalyse und Sigmund Freud verstanden werden. Andererseits macht es aber auch deutlich, dass die Psychoanalyse häufig nicht in andere Zusammenhänge einbezogen, sondern vielfach unverbunden rezipiert wurde.
3. Dieser Eindruck findet weitere Bestätigung, wenn man sich vor Augen führt, dass in zehn der zwölf nachgewiesenen Rezeptionsbelege die Frage der pädagogischen Relevanz nicht tangiert oder gar eingehender erläutert wurde. Nur in zwei Stichworten („Trieb“ und „Psychoanalyse“) wurde psychoanalytischen Überlegungen in gewisser Weise Bedeutung für pädagogisches Nachdenken und Handeln zuerkannt. Die Psychoanalyse – so Hehlmann sinngemäß – würde nämlich wichtige Erkenntnisse über das kindliche Trieb- und Gefühlsleben eröffnen und damit Anregung für pädagogisches Handeln eröffnen (z.B. Unterstützung von Sublimierung als pädagogische Aufgabe). Allerdings wurde von Hehlmann gleichzeitig ausdrücklich und eindringlich vor jedweder Anwendung von Psychoanalyse auf Kinder (aber auch Erwachsene) gewarnt. In der überwiegenden Anzahl der Belege wurde die Psychoanalyse jedoch nicht mit pädagogischen Aspekten in Verbindung gebracht, sondern vielmehr eklektisch rezipiert und abgehandelt.

4. Interessant scheint auch, dass die Psychoanalyse in elf der zwölf nachgewiesenen Rezeptionsbelege referierend bzw. wertungsfrei zur Darstellung gebracht wurde und sich keine Ansätze von Polemik oder Kritik feststellen ließen. Nur im Stichwort „Psychoanalyse“ warnte Hehlmann vor den angeblichen entwicklungsgefährdenden Folgen der Kinderanalyse. Im selben Absatz strich er aber wichtige Beiträge und Erkenntnisse der Psychoanalyse heraus. Insgesamt – so lässt sich festhalten – fand die Psychoanalyse in der ersten Auflage des „Pädagogischen Wörterbuchs“ über weite Strecken in einer Weise Aufnahme, die als „referierend-darstellend“ bezeichnet werden kann.
5. Nachdenklich stimmen muss hingegen die Frage nach der inhaltlichen Rezeption im „Pädagogischen Wörterbuch“. Wie bereits im Falle der meisten zuvor bearbeiteten pädagogischen Nachschlagewerke wurde die Psychoanalyse auch im „Pädagogischen Wörterbuch“ nicht im Kontext von zentralen „einheimischen“ pädagogischen Begriffen rezipiert. Etwa ließen sich keine Bezugnahmen auf Psychoanalyse in Stichworten wie „Bildung“, „Erziehung“ oder „Heilpädagogik“ ausmachen. Vielmehr handelte es sich bei den aufgefundenen Belegstellen *entweder* um originär psychoanalytische Begriffe, die dargestellt oder erwähnt wurden, ohne dass aber deren pädagogische Relevanz erläutert worden wäre (z.B. „Verdrängung“). *Oder* es wurde auf Psychoanalyse im Kontext von Psychopathologie und ihrer Behandlung verwiesen (z.B. „Neurose“, „Psychotherapie“). In explizit pädagogischen Themenbereichen, wie etwa dem Problem der Verwahrlosung, fiel die Bezugnahme auf Psychoanalyse hingegen nur marginal – in Gestalt eines Literaturhinweises – aus.

Ob sich diese Tendenzen im weiteren Verlauf des Untersuchungszeitraums fortsetzen, soll die Auswertung der weiteren Auflagen des „Pädagogischen Wörterbuchs“ in den nächsten beiden Kapiteln ein Stück weit verdeutlichen. Die Veröffentlichung der zweiten und dritten Auflage des Hehlmann'schen Nachschlagewerks stand allerdings unter dem unheilvollen Stern der nationalsozialistischen (Erziehungs-) Ideologie. Inwiefern diese tiefgreifenden Veränderungen auch Einfluss auf die pädagogische Psychoanalysezepktion genommen haben, wird sich zeigen.

## 8. Psychoanalyse-rezeption im *Pädagogischen Wörterbuch* 2. Auflage

RAHMENANGABEN
<b>Erscheinungsjahr:</b> 1941
<b>Autor:</b> Wilhelm Hehlmann
<b>Bände:</b> 1
<b>Seitenumfang:</b> 471
<b>Anzahl der Stichworte:</b> ca. 1.200
<b>Anzahl weiterer Autoren:</b> ---

### 8.1 Editions-geschichtliches

Die zweite Auflage des „Pädagogischen Lexikons“ ist 1941, also mitten im II. Weltkrieg erschienen. Ziel von Verlag und Herausgeber war es, das „Pädagogische Lexikon“ in den Dienst der „Volkwerdung“ und der Verbreitung der nationalsozialistischen Ideologie zu stellen (Hehlmann 1941, S. VII). Zu diesem Zweck musste das Manuskript der ersten Auflage natürlich gründlich umgearbeitet werden. Dafür wurde vom Verlag wiederum Hehlmann auserkoren, der als NSDAP-Mitglied und Mitarbeiter der Parteiamtlichen Prüfungskommission zum Schutze des NS-Schrifttums (OHG 2008, S. 1) prädestiniert für die „ideologische Nachjustierung“ des Wörterbuchs war.

Die leitende Programmatik der zweiten Auflage umreißt Hehlmann in seinem Vorwort folgendermaßen: „Die Sammlung nicht allein der militärischen und materiellen, sondern auch aller kulturellen Energien geschieht im Dienst des gleichen Zieles, die Bewegung Adolf Hitlers als weltgestaltende Macht für alle Zukunft durchzusetzen. Auch die Darstellung und Klärung der erzieherischen Erscheinungen und Kräfte, die in diesem Wörterbuch versucht wird, kann nur diesem Ziel dienen“ (Hehlmann 1941, S. VIIf.). In diesem Sinne – so Hehlmann weiter – gelte es, die „biologisch-psychologischen Grundlagen der Erziehung“ neu zu bestimmen und die deutsche Erziehungsgeschichte neu zu deuten (ebd., S. VIII).

Um seine nationalsozialistische Gesinnung zu bekräftigen, bedankt sich Hehlmann im Vorwort zur zweiten Auflage noch ausdrücklich bei seinen Kollegen der „Partei- amtlichen Prüfungskommission zum Schutze des NS-Schrifttums“ für deren zahlreiche Anregungen und unterstreicht seine Verbundenheit mit den Kameraden an den Adolf-Hitler-Schulen. Unterzeichnet ist seine herausgeberische Einleitung mit „Wilhelm Hehlmann, zur Zeit bei der Wehrmacht“.

Mit der Überarbeitung ist der Umfang der zweiten Auflage – im Vergleich zur ersten – um etwa 240 Seiten angewachsen, wobei aber die Gesamtzahl der behandelten Stichworte um ca. 100 abgenommen hat. Insgesamt sind die einzelnen Artikel daher im Schnitt etwas länger bzw. ausführlicher gehalten, als dies in der ersten Auflage der Fall war. Einige Stichworte der ersten Auflage wurden in der zweiten Auflage nicht mehr berücksichtigt, dafür aber zahlreiche Begriffe mit nationalsozialistischer Konnotation aufgenommen. So ist eines der längsten Referate der Person Adolf Hitlers gewidmet. Darüber hinaus finden sich längere Einträge zu Stichworten wie „Adolf-Hitler-Schulen“, „Bund Deutscher Mädel“, „Deutsche Arbeitsfront“, „Deutscher Gruß“, „Hitlerjugend“, „Nationalsozialismus“, „Ordensburgen“, „Wehrmachtsfachschulen“, „Wehrsport“ und viele andere mehr. Darüber hinaus wurden viele Artikel der ersten Auflage umgearbeitet, indem vormals neutrale Darstellungen verändert und um ideologisch motivierte Einschübe erweitert wurden.

Vor diesem Hintergrund bleibt zu fragen, inwiefern diese ideologische Neuorientierung Konsequenzen für die Rezeption der Psychoanalyse im „Pädagogischen Wörterbuch“ zeitigte.

## **8.2 Zum Herausgeber bzw. Autor**

Ausführlichere Informationen zu Wilhelm Hehlmann, dem Herausgeber und Alleinautor des „Pädagogischen Wörterbuchs“, sind im Subkapitel 7.2 dieses Teils nachlesbar. Bezogen auf die zweite Auflage kann aber der folgende biographische Aspekt nochmals herausgestrichen werden:

Zwischen der Veröffentlichung der ersten Auflage im Jahr 1931 und dem Erscheinen der zweiten Auflage liegen etwa zehn Jahre. Hehlmann hat in der Zwischenzeit wichtige Funktionen im NSDAP-Apparat übernommen. Er trat 1933 der NSDAP bei und engagierte sich in verschiedenen einschlägigen politischen Gremien. Er wurde unter anderem Lektor des Rassepolitischen Amtes der NSDAP und engagierte sich ab 1938 für die „Parteiamtliche Prüfungskommission zum Schutze des NS-Schrifttums“. Darüber hinaus wurde er Mitarbeiter der Reichsjugendführung (OHG 2008, S. 1). 1940 wurde Hehlmann zur Wehrmacht eingezogen. Die Fertigstellung der zweiten Auflage fiel insofern – wie Hehlmann es ausdrückte (1941, S. IX) – in jene „Monate, in denen der Endkampf des deutschen Volkes bereits in Umrissen erkennbar“ wurde. Seine politischen Ämter und die Einziehung zur Wehrmacht hätten die Arbeiten an dem Wörterbuch behindert und würden für manche unbefriedigend gebliebenen Aspekte verantwortlich sein (ebd.).

Bevor die Ergebnisse der Sichtung vorgestellt werden können, gilt es wiederum kurz auszuweisen, wie in der Auswertung der zweiten Auflage methodisch vorgegangen wurde.

### **8.3 Methodische Anmerkungen hinsichtlich Auswahl und Bearbeitung**

Auch in der zweiten Auflage des „Pädagogischen Wörterbuchs“ findet sich kein Stichwortverzeichnis, anhand dessen eine erste orientierende Sichtung vorgenommen hätte werden können. Da das Wörterbuch mit 470 Seiten aber überschaubaren Umfang hat und die einzelnen Einträge meist kurz gehalten sind, war es möglich, den gesamten Textcorpus auf Belege für Psychoanalyse-Rezeption hin durchzusehen. Stichworte, die thematisch weitab der Psychoanalyse angesiedelt sind, wurden dabei allerdings nur cursorisch gesichtet. Etwa schien es wenig sinnvoll, Stichworte, wie „Barock“, „Dentistenschulen“, „Reichsarbeitsminister“, „Rom“, „Geländesport“, „Industrieschulen“, „Kraft durch Freude“ und Ähnliches detailliert auf Psychoanalyse-Rezeption hin auszuwerten. Zwar kann nicht mit absoluter Sicherheit ausgeschlossen werden, dass durch diese Entscheidung einzelne Rezeptionsbelege übersehen wurden; jedoch lassen stichprobenartige Überprüfungen die Wahrscheinlichkeit dafür vernachlässigbar klein erscheinen.

Besonders eingehend und intensiv wurden hingegen die nachstehenden Stichworte durchgesehen:

*Abstraktion // Aktivität // Alkohol // Allgemeine Bildung // Analyse // Anlagen // Anschauung // Anstalterziehung // Anthropologie // Antinomien // Apperzeption // Assoziation // Aufklärung, geschlechtliche // Aufmerksamkeit // Begabung // Belohnung // Beobachtung // Berufsberatung // Bewusstsein // Bewahranstalten // Bildsamkeit // Bildung // Bildungsideal // Charakter // Charakterfehler // Charakterkunde // Debilität // Denken // Denkpsychologie // Dialektik // Didaktik // Disposition // Disziplin // Ehrfurcht // Ehrgeiz // Einfühlung // Eltern // Emotionalismus // Empfänglichkeit // Empfindung // Entartung // Entwicklung // Entwicklungspsychologie // Erbcharakterkunde // Erfahrung // Erlebnis // Erziehung // Erziehungsberatung // Erziehungswissenschaft // Familie // Familienforschung // Flegeljahre // Förderung // Forensische Pädagogik // Früherziehung // Gedächtnis // Gefängniserziehung // Gefühle // Geschichte der Erziehung // Geschlechtertrennung // Geschlechtliche Erziehung // Geschlechtsunterschiede, seelische // Geschmacksbildung // Heilerziehung // Heimerziehung // Heredität // Hypnose // Hysterie // Ideal // Idiotie // Illusion // Imbezillität // Individualität // Individuum // Instinkt // Intellekt // Intellektualismus // Intelligenzalter // Interesse // Juden // Jugendalter // Jugendbewegung // Jugendfürsorge // Jugendgesundheitspflege // Jugendhilfe // Jugendkunde // Jugendlicher // Jugendpsychologie // Kinderaussagen // Kindergärten // Kindergärtnerinnen // Kinderpflege // Kinderpsychologie // Kindertagesstätten // Kindesalter // Kleinkindesalter // Koedukation // Konstitutionslehre // Körperbehinderte // Körperliche Züchtigung // Kriminalpädagogik // Kultur // Kulturstufentheorie // Lehrerbildung // Mädchenerziehung // Märchen // Marxismus // Menschenkunde // Milieu // Müttererziehung // Muttersprache // Naturgemäßheit // Natürliche Strafen // Negative Erziehung // Nervosität // Neurasthenie // Neurose // Pädagogik // Pathopsychologie // Perseveration // Persönlichkeit // Persönlichkeitsforschung // Persönlichkeitspädagogik // Phasengerechte Erziehung // Psychiatrie // Psychoanalyse // Psychogen // Psychographie // Psychologie // Psychologismus // Psychopathie // Psychotechnik // Psychotherapie // Pubertät // Schule // Schüleraussagen // Schwachsinn // Seelenkunde // Selbsttätigkeit // Sexualpädagogik // Temperament // Trieb // Triebfedern // Typen // Unbewusstes // Vererbung // Verführung // Vorstellungen // Verwahrlosung // Züchtigung, körperliche*

Im anschließenden Subkapitel werden nun die Rezeptionsbelege wiedergegeben, die innerhalb dieser Liste an Stichworten nachgewiesen werden konnten.

## 8.4 Belegstellen für Rezeptionsprozesse

Im Vergleich zur Erstauflage ist die Anzahl an nachweisbaren Rezeptionsbelegen im Fall der zweiten Auflage des „Pädagogischen Wörterbuchs“ deutlich – nämlich um 75 Prozent – zurückgegangen. Konnten in der Erstauflage noch innerhalb von 12 Stichworten Bezugnahmen auf Psychoanalyse ausgemacht werden, so waren es im Fall der zweiten Auflage nur mehr drei Stichworte. Konkret fanden sich jeweils kurze Referenzen zur Psychoanalyse in den Stichworten „Juden“, „Psychoanalyse“ und „Trieb“.

### *Belegstellen im Stichwort „Juden“*

Der Eintrag zum Thema „Juden“ fand sich in der ersten Auflage des „Pädagogischen Lexikons“ noch nicht, wurde der zweiten Auflage also unter den Vorzeichen des Nationalsozialismus hinzugefügt. Hehlmann (1941, S. 197f.) stellt zu Beginn des Eintrags fest, dass Juden in Deutschland seit dem Absolutismus in vielen Gesellschafts- und Wissenschaftsbereichen an Einfluss gewonnen hätten und führt exemplarisch dafür unter anderem die Psychologie an (ebd., S. 198):

*„Die Psychologie einschließlich der Kinderpsychologie wurde fast überwiegend von Juden getragen. Hierher gehörten die Psychoanalyse (Freud) und die Individualpsychologie (Adler, Bernfeld u.a.) ...“*

Nüchtern und kommentarlos schickt er wenige Zeilen nach (ebd.):

*„Durch die Maßnahmen des Nationalsozialismus wurde der Einfluss des Judentums aus dem geistigen Leben und damit aus dem erzieherischen Denken planmäßig ausgeschaltet.“*

Hehlmann dürfte diesen Umstand alles andere als bedauert haben. Vielmehr fährt er in seinem Wörterbucheintrag fort, gesetzliche Bestimmungen zur „Judenfrage“ im Zusammenhang von Unterricht zu referieren.

Dass der Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld in der obigen Belegpassage der Individualpsychologie zugeordnet wird, scheint bemerkenswert. Was Hehlmann zu dieser fragwürdigen Zuteilung veranlasst haben könnte, bleibt fraglich.

### ***Belegstellen im Stichwort „Psychoanalyse“***

Ein Eintrag zur Psychoanalyse fand sich bereits in der ersten Auflage des „Pädagogischen Wörterbuchs“. Für die zweite Auflage hat Hehlmann diesen Artikel gekürzt und deutlich umgearbeitet. Zeigte er sich 1931 (siehe oben) in der Beurteilung der Psychoanalyse noch ambivalent, so fällt seine Darstellung zehn Jahre später deutlich negativ bzw. diffamierend aus (Hehlmann 1941, S. 324):

*„Psychoanalyse (griech. Seelenzerlegung), von dem jüdischen Psychologen und Arzt Sigmund Freud (1856-1939) entwickeltes Heilverfahren zur Behebung seelischer Fehlleistungen, Störungen und Neurosen. Freud ging von der Annahme aus, dass das Seelenleben im wesentlichen durch Geschlechts- („libido“) und Todestribe bedingt werde, und dass diese Triebe, durch Kultur und Sitte zurückgedrängt, in veränderter Form als Fehlleistungen, Funktionsausfälle und Anomalien verschiedenster Art wieder hervortreten. Das Verfahren wurde von Freud und seinen Anhängern zu einer allgemeinen Lehre vom Seelenleben erweitert und beherrschte dank umfassender, vor allem jüdischer Propaganda zeitweise die Seelenkunde besonders des Auslandes. Sein mechanistischer Charakter ist der Ausdruck typisch jüdischer Geisteshaltung.“*

Die in der ersten Auflage vorfindbaren Hinweise auf wichtige Freud-Schriften wurden restlos entfernt.

### ***Belegstellen im Stichwort „Trieb“***

Die dritte und letzte Bezugnahme auf Psychoanalyse findet sich in der zweiten Auflage im Stichwort „Trieb“, das bereits in der ersten Auflage behandelt und von Hehlmann für die Neuveröffentlichung deutlich umgearbeitet wurde. Obwohl die Psychoanalyse Ausdruck jüdisch-mechanistischen Denkens sei (siehe oben), gesteht ihr Hehlmann im Stichwort „Trieb“ in gewisser Weise pädagogische Relevanz zu (ebd., S. 408):

*„Von der älteren, meist unter kirchlichem Einfluss stehenden Pädagogik wurde das Triebleben des Kindes zu unterdrücken versucht. Im Gegensatz hierzu betrachteten extreme neue Richtungen wie die Psychoanalyse (s. d.) und die Individualpsychologie (s. d.) die Triebe als die grundlegenden oder gar einzigen Bewegener des seelischen Lebens und unterstellten damit auch die Erziehung subjektiver Leitung durch das Triebleben. Der verständige Erzieher knüpft an das kindliche Triebleben an, ohne ihm einen übermäßigen Raum zuzuerteilen, sucht es zu lenken, zu veredeln und durch Selbsterziehung der Persönlichkeit sinnvoll einzugliedern.“*

Über diese drei Stellen hinaus fanden sich in der zweiten Auflage des „Pädagogischen Lexikons“ keine weiteren Belegstellen für Psychoanalyse-Rezeption. In der ersten Auflage konnten noch 12 psychoanalysebezogene Stichworte ausfindig gemacht werden. Der Gutteil dieser Einträge wurde in der zweiten Auflage nicht mehr behandelt, respektive die Bezüge zur Psychoanalyse von Hehlmann einfach entfernt.

### **8.5 Weiterführende Auswertung der Belege**

Wenn man nun versucht, die drei identifizierten Belege weiter auszuwerten, zeigt sich folgendes Bild:

#### ***Anteil am Textvolumen***

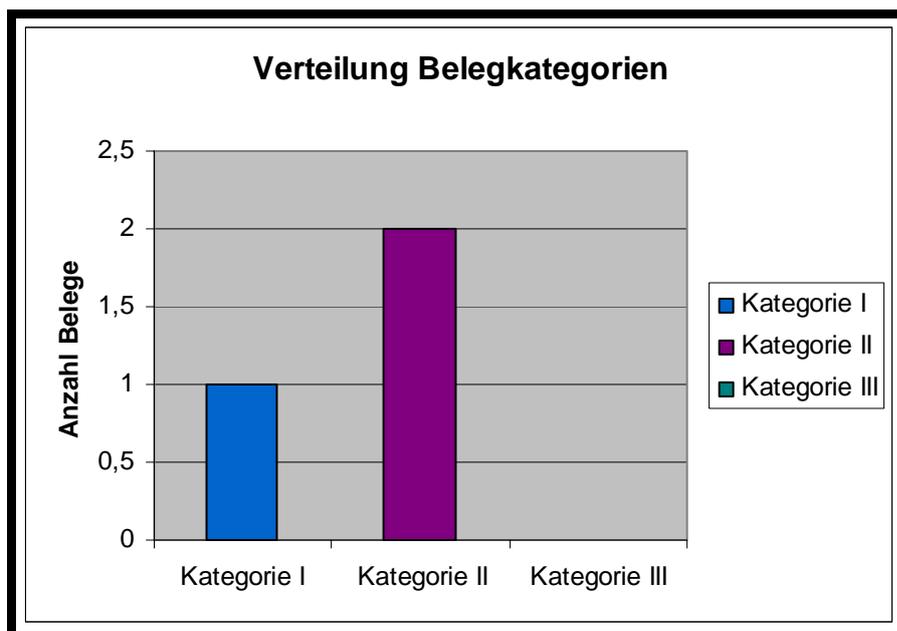
Der Seitenumfang des „Pädagogischen Wörterbuchs“ hat sich von der ersten zur zweiten Auflage mehr als verdoppelt. Gleichzeitig ist die Anzahl der Rezeptionsbelege um drei Viertel gesunken. Insgesamt umfasst die zweite Auflage etwa 47.100 Zeilen an Text (eine Wörterbuchseite enthält zwei Spalten zu jeweils 50 Zeilen), wobei nur 52 Zeilen auf Textstellen entfallen, in denen Bezüge zur Psychoanalyse hergestellt sind. Dies entspricht einem Anteil von ca. 0,11 %.

#### ***Nach Belegkategorien<sup>28</sup>***

Das Stichwort „Psychoanalyse“ ist der „Kategorie I“ zuzuordnen, also jener Kategorie von Belegen, die zur Gänze der Psychoanalyse, einem ihrer Begriffe, Konzepte oder Vertreter gewidmet ist. Die beiden anderen Referenzen in den Stichworten „Juden“ und „Trieb“ entfallen auf die „Kategorie II“, da die Psychoanalyse in diesen Einträgen neben anderen Inhalten und Aspekten thematisiert wurde. Einträge zur „Kategorie III“ fanden sich keine in der zweiten Auflage.

---

<sup>28</sup> Zur Definition und Argumentation der Belegkategorien siehe Teil I der vorliegenden Arbeit.



### *Nach Rezeptionshaltung*

Die Zuordnung der drei Rezeptionsbelege zu einer der nachstehenden Skalenstufen scheint relativ eindeutig möglich.



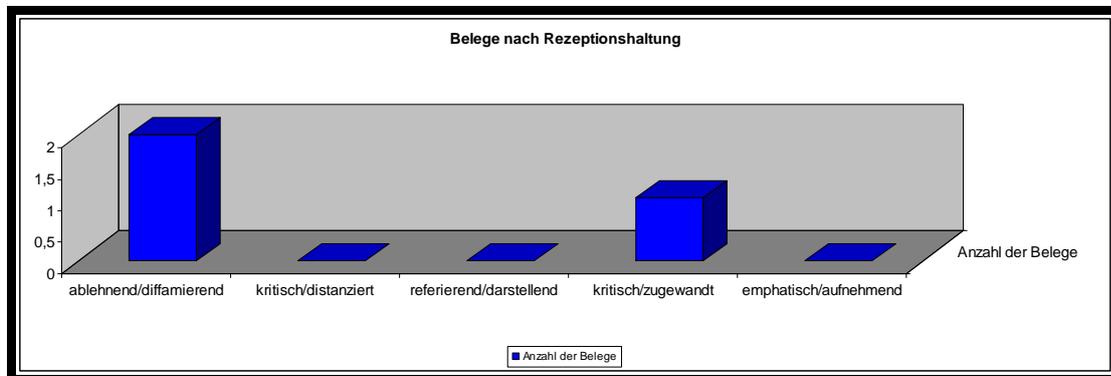
Skala „Rezeptionshaltung“

Die Referenz im Stichwort „Juden“ kann eindeutig der Skalenstufe „ablehnend-zurückweisend“ zugeordnet werden. Hehlmann stellt im Artikel zum Stichwort „Juden“ fest, dass jüdische Psychoanalytiker – allen voran Freud – die Psychologie und Kinderpsychologie lange Zeit mitgetragen und dadurch erheblichen gesellschaftlichen Einfluss gewonnen hätten. Hehlmann lässt keinen Zweifel daran, dass der Einfluss der Juden – und damit auch der jüdischen Psychoanalytiker – zurückgedrängt und insbesondere auch im Bereich von Erziehung und Bildung verunmöglicht werden müsse. Der Rezeptionsbeleg im Stichwort „Juden“ muss unter diesem Gesichtspunkt der Skalenstufe „ablehnend-zurückweisend“ zugerechnet werden.

Ebenso ist mit dem „Stichwort“ Psychoanalyse zu verfahren, da Hehlmann den zeitweiligen Erfolg der Psychoanalyse auf jüdische Propaganda zurückführt und psychoanalytisches Gedankengut als Ausdruck jüdisch-mechanistischen Denkens ausweist.

Als „kritisch/zugewandt“ kann hingegen die Belegstelle im Stichwort „Trieb“ eingeschätzt werden. Hehlmann setzt die Psychoanalyse in Opposition zu überkommenen pädagogischen Traditionen, die tendenziell triebunterdrückend gewesen seien. Die Psychoanalyse als „moderne“ und zugleich „extreme“ Richtung würde hingegen auf die Bedeutung der Triebe für die Erziehung hinweisen und Möglichkeiten ihres konstruktiven Einbezugs – z.B. in Form von Triebveredelung – eröffnen.

Graphisch umgesetzt, stellt sich die Verteilung der Rezeptionsbelege nach Rezeptionshaltung insofern folgendermaßen dar:



### ***Zum Ausweis der pädagogischen Relevanz***

Weder im Stichwort „Juden“, noch im Stichwort „Psychoanalyse“ ging Hehlmann darauf ein, ob bzw. inwiefern psychoanalytisches Gedankengut von pädagogischer Relevanz sein könnte. Vage Hinweise zu dieser Frage finden sich lediglich im Stichwort „Trieb“. Hehlmann weist in diesem Eintrag darauf hin, dass die Psychoanalyse das Triebleben als zentral für die kindliche Entwicklung erachten und folglich auch ins Zentrum der Pädagogik rücken würde. Ausgehend von psychoanalytischen Überlegungen würden die angemessene Berücksichtigung des Trieblebens und die Anleitung seiner Veredelung zu einer wichtigen pädagogischen Aufgabe. Die Verteilung der Belege nach „Relevanz-Kategorien“ gestaltet sich demnach wie folgt:

Kategorie	Anzahl der Belege
irrelevant/gefährlich	0
kein Relevanzausweis	2
pädagogisch relevant	1

Verteilung der Belege nach „Relevanz-Kategorien“ (n=3)

### Zusammenfassender Überblick

Die nachstehende Tabelle soll die Ergebnisse der Sichtung abschließend nochmals im Überblick zusammenfassen:

<b>Auswertungsübersicht für das „Pädagogische Wörterbuch“ – 2. Auflage</b>		
<b>Anzahl der Belege</b> [bzw. Stichworte, in denen Belege identifiziert werden konnten]	<b>3</b>	
<b>Anzahl der Belege pro Kategorie</b>	<b>Beleg-Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
	<b>Kat. I</b>	1
	<b>Kat. II</b>	2
	<b>Kat. III</b>	0
<b>Zeilenumfang der Belege insgesamt</b> Prozentanteil am Textvolumen	<b>52</b> ~ 0,11 %	
<b>Zeilenumfang pro Kategorie</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Zeilen</b>
	<b>Kat. I</b>	28
	<b>Kat. II</b>	24
	<b>Kat. III</b>	0
<b>Belege nach Rezeptionshaltungen</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
	ablehnend/zurückweisend	2
	kritisch/distanziert	0
	referierend/darstellend	0
	kritisch/zugewandt	1
	emphatisch/aufnehmend	0
<b>Ausweis der pädagogischen Relevanz</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
	irrelevant/gefährlich	0
	kein Relevanzausweis	2
	pädagogisch relevant	1

## 8.6 Zusammenfassung und Diskussion der Teilergebnisse

Die Sichtung der zweiten Auflage des „Pädagogischen Wörterbuchs“ machte deutlich, dass die Machtübernahme der Nationalsozialisten auch für die pädagogische Psychoanalysezereption dramatische Folgen hatte. In welcher Weise sich dies in der Auswertung des Wörterbuchs abbildete, lässt sich in folgenden vier Punkten zusammenfassen:

1. Zunächst fällt auf, dass die Psychoanalysezereption in der zweiten Auflage des „Pädagogischen Lexikons“ vor allem in quantitativer Hinsicht einen deutlichen Einbruch erfahren hat. Ließen sich in der ersten Auflage noch unter immerhin 12 Stichworten Bezugnahmen auf Psychoanalyse ausmachen, so waren es in der nationalsozialistisch geprägten zweiten Auflage nur mehr 3 Belegstellen – dies entspricht einem Rückgang von nicht weniger als 75 %. Nicht minder deutlich fällt der Rückgang des prozentualen Anteils aus, den die identifizierten Belegstellen am Gesamttextvolumen der zweiten Auflage einnehmen. Waren es im Fall der Erstaufgabe noch 0,51 %, so bricht der prozentuale Anteilswert mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten auf 0,11 % ein.
2. Auch bezüglich der Belegkategorien lässt sich zur zweiten Auflage Bemerkenswertes festhalten: Im Fall der ersten Auflage fanden sich noch vier Belegstellen der „Kategorie I“, also Stichworte, die zur Gänze der Psychoanalyse, einem ihrer Begriffe, Konzepte oder Vertreter gewidmet sind. Die Belege dieser Kategorie nahmen in der ersten Auflage mehr als die Hälfte (59 von 114) der insgesamt nachgewiesenen Zeilen an Psychoanalysezereption ein, was vorsichtig durchaus als Ausdruck von partieller Anerkennung und Wertschätzung gegenüber der Psychoanalyse und Sigmund Freud interpretiert werden kann. Im Fall der zweiten Auflage ging die Anzahl dieser „Kategorie-I-Belege“ allerdings deutlich zurück. Konkret findet sich mit dem (diffamierenden) Eintrag zum „Stichwort“ Psychoanalyse nur mehr ein einziger Beleg, der dieser Kategorie zugeordnet werden kann. Alle anderen Referenzen der „Kategorie I“ wurden in der zweiten Auflage ersatz- und kommentarlos gestrichen.

3. Ebenso haben sich die Rezeptionshaltung und der Darstellungsduktus in der zweiten Auflage gegenüber der ersten deutlich verändert: In der ersten Auflage wurde die Psychoanalyse noch zum Gutteil „referierend-darstellend“ abgehandelt, während in der zweiten Auflage nun zwei von drei Belege deutlich „ablehnend-zurückweisend“ gehalten sind. Zwar wird Freud im Stichwort „Juden“ als bekannter Vertreter des Judentums dargestellt, welcher zeitweilig entscheidend zur Entwicklung der Psychologie beigetragen habe. Allerdings lässt Hehlmann auch keinen Zweifel daran, dass der Einfluss des Judentums und seiner kulturellen Leistungen – einschließlich der Freud’schen Psychoanalyse – zurückzudrängen sei. Die Psychoanalyse gerät bei Hehlmann in der zweiten Auflage deshalb zum Ausdruck typisch jüdisch „mechanistischen Denkens“ und der zeitweilige Erfolg der Psychoanalyse sei rückblickend bloß als ein Ergebnis „jüdischer Propaganda“ zu betrachten. Lediglich im Stichwort „Triebe“ zeigt sich Hehlmann noch vorsichtig „kritisch-zugewandt“, wenn er der Psychoanalyse indirekt zugesteht, die Bedeutsamkeit des Triebens in die Aufmerksamkeit der Pädagogik gerückt zu haben. Insgesamt kann also festgehalten werden, dass die Beurteilung und Darstellung der Psychoanalyse in der zweiten Auflage des „Pädagogischen Wörterbuchs“ deutlich ablehnender und zurückweisender ausgefallen ist, als dies in der ersten Auflage festzustellen war.
4. Die Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse wurde bereits in der ersten Auflage des „Pädagogischen Wörterbuchs“ sehr randständig behandelt. In der zweiten Auflage setzt sich dies noch intensivierter fort. Die Bezugnahmen auf Psychoanalyse zielen zum Gutteil eindeutig nicht darauf ab, ihre mögliche pädagogische Bedeutsamkeit zu thematisieren, sondern scheinen in erster Linie dazu angetan, die Psychoanalyse in Misskredit zu ziehen. Lediglich im Stichwort „Triebe“ deutet Hehlmann vage an, inwiefern eine psychoanalytische Triebtheorie von pädagogischer Relevanz sein könnte. Die Psychoanalyse als „moderne“ und zugleich „extreme“ Richtung würde auf die Bedeutung der Triebe für die Erziehung hinweisen und Möglichkeiten ihres konstruktiven Einbezugs – z.B. in Form von Triebveredelung – erschließen.

5. Mit dem Rückgang der Anzahl an Belegstellen geht darüber hinaus auch eine Einschränkung des thematischen Spektrums einher, in dem sich Referenzen zur Psychoanalyse ausmachen lassen. In der ersten Auflage wurden noch Belege in allgemein-psychologischen Stichworten (wie etwa „Bewusstsein“) oder auch heilpädagogischen Belangen (wie etwa „Verwahrlosung“) identifiziert. In der zweiten Auflage reduziert sich die Psychoanalysezereption hingegen thematisch weitgehend darauf, dass die Psychoanalyse jüdische Wurzeln hat und schwerpunktmäßig triebtheoretisch orientiert ist.

Die dritte Auflage des „Pädagogischen Lexikons“ ist nur ein Jahr nach der zweiten Auflage erschienen. Insofern bleibt zu erwarten, dass sich das Bild der Psychoanalysezereption mit der nächsten Auflage des „Pädagogischen Wörterbuchs“ kaum merklich verändert hat. Ob dem so ist, wird das letzte Kapitel dieses Teils deutlich machen.

## 9. Psychoanalysezepktion im *Pädagogischen Wörterbuch* – 3. Auflage

RAHMENANGABEN
<b>Erscheinungsjahr:</b> 1942
<b>Autor:</b> Wilhelm Hehlmann
<b>Bände:</b> 1
<b>Seitenumfang:</b> 492
<b>Anzahl der Stichworte:</b> ca. 1.205
<b>Anzahl der beteiligten AutorInnen:</b> ---

### 9.1 Editions-geschichtliches

Die dritte Auflage des „Pädagogischen Wörterbuchs“ ist bereits 1942 – also nur ein Jahr nach der zweiten Auflage – erschienen. Hehlmann leistete ab 1940 Kriegsdienst in verschiedenen Ämtern und Funktionen (siehe 7.2). Seinen Angaben zufolge hatte er daher wenige Ressourcen, um die dritte Auflage in dieser kurzen Zeit grundlegend zu überarbeiten. Zumindest aber sah Hehlmann die zweite Auflage nochmals kritisch durch und versuchte „mancherlei Anregungen aus dem Leserkreis“ in die dritte Auflage aufzunehmen (Hehlmann 1942, S. IX). Im Vergleich zur zweiten enthält die dritte Auflage daher etwa 50 Einträge mehr und ist etwas mehr als 20 Seiten umfangreicher.

### 9.2 Zum Herausgeber und Autor

Wilhelm Hehlmann hat das Alleinautorenkonzept auch für die dritte Auflage des „Pädagogischen Wörterbuchs“ beibehalten. Er zeichnet daher weiterhin für alle Einträge, Artikel und Referate des Nachschlagewerkes verantwortlich. Ein knapper Überblick zu seinem Leben und Werk findet sich im Subkapitel 7.2 dieses Teils.

### 9.3 Methodische Anmerkungen hinsichtlich Auswahl und Bearbeitung

Da Hehlmann nicht ausgewiesen hat, welche Einträge der zweiten Auflage für die dritte ergänzt bzw. umgearbeitet wurden, war es notwendig, den gesamten Textkorpus des „Pädagogischen Wörterbuchs“ nochmals zu sichten. In erster Linie wurden

jene Stichworte auf Psychoanalysezepktion geprüft, die bereits im Fall der zweiten Auflage durchgesehen wurden. Konkret wurden demnach folgende Stichworte bzw. Einträge (nochmals) eingehend auf Rezeptionsbelege hin untersucht:

*Abstraktion // Aktivität // Alkoholgenuss // Allgemeine Bildung // Analyse // Anlagen // Anschauung // Anstaltserziehung // Anthropologie // Antinomien // Apperzeption // Assoziation // Aufklärung, geschlechtliche // Aufmerksamkeit // Begabung // Belohnung // Beobachtung // Berufsberatung // Bewusstsein // Bewahranstalten // Bildsamkeit // Bildung // Bildungsideal // Charakter // Charakterfehler // Charakterkunde // Debilität // Denken // Denkpsychologie // Dialektik // Didaktik // Disposition // Disziplin // Ehrfurcht // Ehrgeiz // Einfühlung // Eltern // Emotionalismus // Empfänglichkeit // Empfindung // Entartung // Entwicklung // Entwicklungspsychologie // Erbcharakterkunde // Erfahrung // Erlebnis // Erziehung // Erziehungsberatung // Erziehungswissenschaft // Familie // Familienforschung // Flegeljahre // Förderung // Forensische Pädagogik // Früherziehung // Gedächtnis // Gefängniserziehung // Gefühle // Geschichte der Erziehung // Geschlechtertrennung // Geschlechtliche Erziehung // Geschlechtsunterschiede, seelische // Geschmacksbildung // Heilerziehung // Heimerziehung // Heredität // Hypnose // Hysterie // Ideal // Idiotie // Illusion // Imbezillität // Individualität // Individuum // Instinkt // Intellekt // Intellektualismus // Intelligenzalter // Interesse // Juden // Jugendalter // Jugendbewegung // Jugendfürsorge // Jugendgesundheitspflege // Jugendhilfe // Jugendkunde // Jugendlicher // Jugendpsychologie // Kinderaussagen // Kindergärten // Kindergärtnerinnen // Kinderpflege // Kinderpsychologie // Kindertagesstätten // Kindesalter // Kleinkindesalter // Koedukation // Konstitutionslehre // Körperbehinderte // Körperliche Züchtigung // Kriminalpädagogik // Kultur // Kulturstufentheorie // Lehrerbildung // Mädchenerziehung // Märchen // Marxismus // Menschenkunde // Milieu // Müttererziehung // Muttersprache // Naturgemäßheit // Natürliche Strafen // Negative Erziehung // Nervosität // Neurasthenie // Neurose // Pädagogik // Pathopsychologie // Perseveration // Persönlichkeit // Persönlichkeitsforschung // Persönlichkeitspädagogik // Phasengerechte Erziehung // Psychiatrie // Psychoanalyse // Psychogen // Psychographie // Psychologie // Psychologismus // Psychopathie // Psychotechnik // Psychotherapie // Pubertät // Schule // Schüleraussagen // Schwachsinn // Seelenkunde // Selbsttätigkeit // Sexualpädagogik // Temperament // Trieb // Triebfedern // Typen // Unbewusstes // Vererbung // Verführung // Vorstellungen // Verwahrlosung // Wissen // Wissenschaft und Erziehung // Züchtigung, körperliche*

Die Durchsicht dieser Einträge machte deutlich, dass sich die Psychoanalysezepktion in der dritten Auflage des „Pädagogischen Wörterbuch“ nahezu unverändert gestaltet.

#### 9.4 Belegstellen für Rezeptionsprozesse

In der dritten Auflage konnten wiederum nur jene drei Belegstellen identifiziert werden, die sich bereits in der zweiten Auflage des „Pädagogischen Wörterbuchs“ ausmachen ließen, wobei auch der Wortlaut der betreffenden Passagen völlig unverändert aus der zweiten Auflage übernommen wurde. Konkret fanden sich also in der dritten Auflage das kurze Referat zum Stichwort „Psychoanalyse“, sowie zwei weitere knappe Referenzen in den Stichworten „Juden“ und „Triebe“. Im Sinne der Vollständigkeit seien diese Passagen nachstehend nochmals wiedergegeben.

##### *Belegstellen im Stichwort „Juden“*

Hehlmann (1942, S. 206f.) stellt unter dem Stichwort „Juden“ wiederum fest, dass Juden in Deutschland lange Zeit in unterschiedlichen Gesellschafts- und Wissenschaftsbereichen Einfluss und Bedeutung hatten, wobei er unter Bezugnahme auf Freud exemplarisch auch die Psychoanalyse anführt (ebd., S. 207):

*„Die Psychologie einschließlich der Kinderpsychologie wurde fast überwiegend von Juden getragen. Hierher gehörten die Psychoanalyse (Freud) und die Individualpsychologie (Adler, Bernfeld u.a.) ...“*

Dass der Einfluss des Judentums systematisch eingedämmt und zurückgedrängt werden müsse, steht für Hehlmann natürlich auch in der dritten Auflage des „Pädagogischen Wörterbuchs“ außer Frage.

##### *Belegstellen im Stichwort „Psychoanalyse“*

Auch der kurze Eintrag zur Psychoanalyse wurde von Hehlmann unverändert aus der zweiten Auflage übernommen. Hatte er sich in der ersten Auflage des „Pädagogischen Wörterbuchs“ noch weitgehend referierend-darstellend bis wohlwollend zur Psychoanalyse positioniert, so fällt seine Darstellung in der dritten Auflage – wie auch in der zweiten – deutlich ablehnend und zurückweisend aus (Hehlmann 1942, S. 340f.):

*„Psychoanalyse (griech. Seelenzerlegung), von dem jüdischen Psychologen und Arzt Sigmund Freud (1856-1939) entwickeltes Heilverfahren zur Behebung seelischer Fehlleistungen, Störungen und Neurosen. Freud ging von der Annahme aus, dass das Seelenleben im*

*wesentlichen durch Geschlechts- (,libido') und Todestriebe bedingt werde, und dass diese Triebe, durch Kultur und Sitte zurückgedrängt, in veränderter Form als Fehlleistungen, Funktionsausfälle und Anomalien verschiedenster Art wieder hervortreten. Das Verfahren wurde von Freud und seinen Anhängern zu einer allgemeinen Lehre vom Seelenleben erweitert und beherrschte dank umfassender, vor allem jüdischer Propaganda zeitweise die Seelenkunde besonders des Auslandes. Sein mechanistischer Charakter ist der Ausdruck typisch jüdischer Geisteshaltung.“*

Auch in der dritten Auflage finden sich keine weiteren Verweise oder Empfehlungen von Freud-Schriften oder anderer psychoanalytischer Primärliteratur.

### ***Belegstellen im Stichwort „Trieb“***

Die dritte und letzte Bezugnahme auf Psychoanalyse findet sich auch in der dritten Auflage des „Pädagogischen Wörterbuchs“ unter dem Stichwort „Trieb“ (Hehlmann, S. 424f.):

*„Von der älteren, meist unter kirchlichem Einfluss stehenden Pädagogik wurde das Triebleben des Kindes zu unterdrücken versucht. Im Gegensatz hierzu betrachteten extreme neue Richtungen wie die Psychoanalyse (s. d.) und die Individualpsychologie (s. d.) die Triebe als die grundlegenden oder gar einzigen Bewegener des seelischen Lebens und unterstellten damit auch die Erziehung subjektiver Leitung durch das Triebleben. Der verständige Erzieher knüpft an das kindliche Triebleben an, ohne ihm einen übermäßigen Raum zuzuteilen, sucht es zu lenken, zu veredeln und durch Selbsterziehung der Persönlichkeit sinnvoll einzugliedern.“*

Bemerkenswert an dieser Passage ist, dass Hehlmann der Psychoanalyse – zumindest indirekt – gewisse pädagogische Bedeutung zuerkennt, da sie dem „verständigen Erzieher“ die Bedeutsamkeit des Trieblebens offen legen und Handlungsperspektiven (z.B. Unterstützung der kindlichen „Triebveredelung“) erschließen würde.

Nebst diesen drei Belegstellen konnten in der dritten Auflage des „Pädagogischen Lexikons“ keine weiteren Referenzen zur Psychoanalyse ausgemacht werden.

## 9.5 Weiterführende Auswertung der Belege

Da sich die Belegstellen der zweiten und der dritten Auflage im Wortlaut gleichen, deckt sich natürlich auch die weiterführende Auswertung über weite Strecken mit den Ergebnissen zur zweiten Auflage (siehe 8.5). Kleinere Unterschiede lassen sich allerdings bezüglich des Anteils der auf Psychoanalyse bezogenen Passagen am Gesamtextvolumen ausmachen.

### *Anteil am Textvolumen*

Der Umfang der Belegstellen ist mit insgesamt 52 Zeilen gegenüber der zweiten Auflage gleich geblieben. Gleichzeitig ist die dritte Auflage allerdings etwa um 21 Seiten umfangreicher als die zweite Auflage. Daraus ergibt sich folglich auch ein niedrigerer prozentualer Anteil der psychoanalysebezogenen Stellen am gesamten Textvolumen des „Pädagogischen Wörterbuchs“.

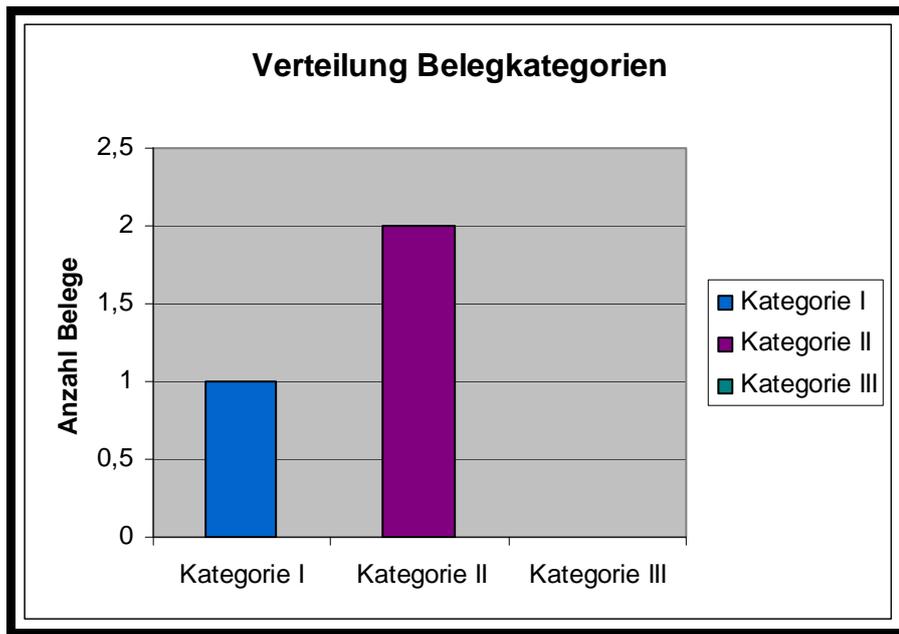
Die dritte Auflage beinhaltet insgesamt etwa 49.200 Zeilen an Text (wobei wiederum eine Wörterbuchseite aus zwei Spalten zu jeweils 50 Zeilen besteht). Die 52 Zeilen an Rezeptionsbelegen nehmen insofern einen Anteil von ca. 0,10 % des gesamten Textkörpers ein. Im Vergleich zur zweiten Auflage ist dieser Wert mit 0,01 % minimal niedriger ausgefallen.

### *Nach Belegkategorien<sup>29</sup>*

Die drei identifizierten Belege wurden bereits im Fall der zweiten Auflage weiterführend ausgewertet und verschiedenen Belegkategorien zugeordnet (siehe 8.5): Das Referat zum Stichwort „Psychoanalyse“ wurde der „Kategorie I“ zugeschlagen, also jener Kategorie von Stichworten, die zur Gänze bzw. ausschließlich der Psychoanalyse respektive einem psychoanalytischen Begriff, Konzept oder Vertreter zugewidmet sind. Die beiden Referenzen in den Stichworten „Juden“ und „Trieb“ entfallen auf die „Kategorie II“, da die Psychoanalyse in diesen Passagen nebst anderen Inhalten, Zugängen und Ansätzen thematisiert wird. Belege der „Kategorie III“ fanden sich keine. Die Verteilung der Belegkategorien stellt sich daher auch in der dritten Auflage folgendermaßen dar:

---

<sup>29</sup> Zur Definition und Argumentation der Belegkategorien siehe Teil I der vorliegenden Arbeit.



### *Nach Rezeptionshaltung*

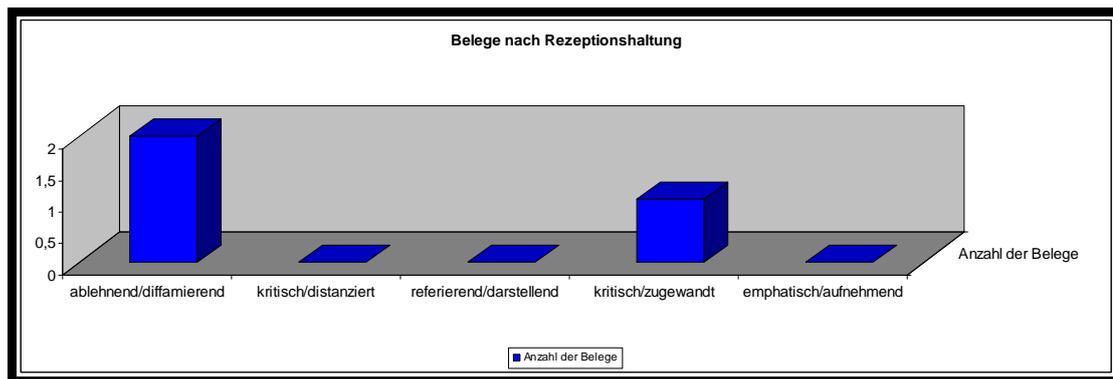
Da Hehlmann psychoanalytisches Gedankengut als Ausdruck typisch jüdisch-mechanistischen Denkens bezeichnet (siehe Stichwort „Psychoanalyse“) sowie unter dem Eintrag „Juden“ indirekt fordert, den Einfluss der jüdischen Psychoanalyse zu tilgen, können diese beiden Belegstellen auf der nachstehenden Skala eindeutig im Bereich von „ablehnend-zurückweisend“ eingeordnet werden.



Skala „Rezeptionshaltung“

Die Referenz im Stichwort „Trieb“ kann hingegen als „kritisch-zugewandt“ eingestuft werden, da Hehlmann der Psychoanalyse – bar jedweder Polemik – gewisse pädagogische Bedeutung zugesteht (siehe dazu auch 8.5).

Die Verteilung der Rezeptionsbelege nach Rezeptionshaltung stellt sich in Diagrammform gebracht daher wie folgt dar:



### *Zum Ausweis der pädagogischen Relevanz*

In den Stichworten „Psychoanalyse“ und „Juden“ lässt Hehlmann die Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse völlig unberührt. Unter dem Stichwort „Trieb“ deutet er hingegen an, dass die Psychoanalyse auf die Bedeutung des (kindlichen) Trieblebens aufmerksam mache und damit dem „verständigen Pädagogen“ Hinweise auf das Ziel pädagogischer Unterstützung eröffnen könne (z.B. Erziehung als Unterstützung zur „Triebveredelung“). Die Belegzahlen fallen daher folgendermaßen aus:

Kategorie	Anzahl der Belege
irrelevant/gefährlich	0
kein Relevanzausweis	2
pädagogisch relevant	1

*Verteilung der Belege nach „Relevanz-Kategorien“ (n=3)*

**Zusammenfassender Überblick**

Zusammenfassend lässt sich im Anschluss an die Auswertung der dritten Auflage des „Pädagogischen Wörterbuchs“ folgender Überblick geben:

<b>Auswertungsübersicht für das „Pädagogische Wörterbuch“ – 3. Auflage</b>		
<b>Anzahl der Belege</b> [bzw. Stichworte, in denen Belege identifiziert werden konnten]	<b>3</b>	
<b>Anzahl der Belege pro Kategorie</b>	<b>Beleg-Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
	<b>Kat. I</b>	1
	<b>Kat. II</b>	2
	<b>Kat. III</b>	0
<b>Zeilenumfang der Belege insgesamt</b> Prozentanteil am Textvolumen	<b>52</b> ~ 0,10 %	
<b>Zeilenumfang pro Kategorie</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Zeilen</b>
	<b>Kat. I</b>	28
	<b>Kat. II</b>	24
	<b>Kat. III</b>	0
<b>Belege nach Rezeptionshaltungen</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
	ablehnend/zurückweisend	2
	kritisch/distanziert	0
	referierend/darstellend	0
	kritisch/zugewandt	1
	emphatisch/aufnehmend	0
<b>Ausweis der pädagogischen Relevanz</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Anzahl der Belege</b>
	irrelevant/gefährlich	0
	kein Relevanzausweis	2
	pädagogisch relevant	1

**9.6 Zusammenfassung und Diskussion der Teilergebnisse**

Hehlmann übernahm die in der dritten Auflage nachgewiesenen Belegstellen völlig unverändert aus der zweiten Auflage. Die Sichtung und Auswertung der dritten Auflage des „Pädagogischen Wörterbuchs“ führte insofern zu den selben Ergebnissen, wie die Sichtung der zweiten Auflage. Lediglich der prozentuale Anteil, den die Rezeptionsbelege am Gesamttextvolumen einnehmen, ist mit der dritten Auflage noch-

mals um 0,01 % gesunken, weil die dritte Auflage etwa 20 Seiten mehr als die zweite umfasst. Eine ausführliche Zusammenfassung und Diskussion der Auswertungsergebnisse ist insofern bereits unter Subkapitel 8.5 nachlesbar und muss daher an dieser Stelle nicht nochmals wiederholt werden.

An diesem Punkt kann demnach die Auswertung der einzelnen Nachschlagewerke abgeschlossen werden. Im nachfolgenden vierten Teil gilt es nun, die einzelnen Teiluntersuchungsergebnisse zusammenzuführen und nach etwaigen Entwicklungslinien im Bereich der pädagogischen Psychoanalyse-Rezeption im Untersuchungszeitraum zu fragen.



# **TEIL IV**

Zusammenführung  
der Teilergebnisse



# *Inhaltsverzeichnis*

## **Teil IV**

Vorbemerkung .....	347
<b>1. Häufigkeit und Umfang der Rezeption .....</b>	<b>347</b>
1.1 Anzahl der Belege im Untersuchungszeitraum .....	347
1.2 Belegkategorien im Zeitverlauf .....	358
1.3 Umfang der Rezeptionsbelege .....	361
<b>2. Zur Rezeptionshaltung.....</b>	<b>365</b>
<b>3. Thematische bzw. inhaltliche Aspekte des Rezeptionsverlaufs .....</b>	<b>370</b>
3.1 Thematische Schwerpunkte der Rezeption.....	370
3.2 Thematische Aspekte der Rezeptionshaltung.....	373
<b>4. Zur Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse.....</b>	<b>376</b>
4.1 Zum Umfang und zeitlichen Verlauf der Relevanzdiskussion .....	377
4.2 Inhaltliche Argumente der Relevanzdiskussion .....	377



## **Vorbemerkung**

Nachdem die Teiluntersuchungsergebnisse zu den einzelnen Wörterbüchern, Lexika und Enzyklopädien im dritten Teil der Untersuchung dargestellt und diskutiert wurden, gilt es diese im vorliegenden vierten Teil nun zusammenzuführen und zu vergleichen. Zunächst wird dabei in den Blick genommen, wie sich Häufigkeit und Umfang der Rezeption über den Untersuchungszeitraum hinweg veränderten. Ferner wird herausgearbeitet, wie sich die Rezeptionshaltung und die Einschätzung der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse zwischen 1900 und 1945 veränderten. Nicht zuletzt wird in diesem Kontext auch nachzuzeichnen sein, (1.) in welchen thematischen Bezügen Psychoanalyse zwischen 1900 und 1945 rezipiert wurde, (2.) an welchen ihrer Theorien oder Konzepte sich Kritik bzw. auch Zustimmung entzündet hat, sowie (3.) ob bzw. inwiefern sich Entwicklungslinien bezüglich dieser Aspekte im Untersuchungszeitraum ausmachen lassen.

### **1. Häufigkeit und Umfang der Rezeption**

In einem ersten Schritt werden die Teiluntersuchungsergebnisse nun zunächst unter quantitativer Perspektive zusammengeführt. Konkret wird dargestellt, wie sich Rezeptionshäufigkeit und Umfang über den Untersuchungszeitraum hinweg veränderten.

#### **1.1 Anzahl der Belege im Untersuchungszeitraum**

Insgesamt konnten in den neun untersuchten Nachschlagewerken nicht weniger als 89 Belegstellen identifiziert werden, in denen sich Autoren auf die Psychoanalyse insgesamt oder auf ausgewählte psychoanalytische Begriffe, Theorien, Konzepte oder Vertreter bezogen haben. Die nachstehende Grafik soll verdeutlichen, wie sich die identifizierten Belegzahlen über den Untersuchungszeitraum verteilten. Die an der X-Achse angegebenen Jahreszahlen markieren dabei entweder das Veröffentlichungsjahr des betreffenden Nachschlagewerks oder – falls es sich um ein mehrbändiges Nachschlagewerk handelt – jeweils das Jahr der Erscheinung des



werden, dass die Psychoanalysezepktion in pädagogischen Enzyklopädién bzw. Nachschlagewerken erst um 1910 vereinzelt nachweisbar ist. Auch in den Jahren danach bleibt die Psychoanalyse in pädagogischen Nachschlagewerken nahezu unbeachtet. Ein deutlicher Anstieg der Belegzahlen ist erst in den späten 20er- und frühen 30er-Jahren zu verzeichnen.<sup>1</sup> Diese Entwicklung war aber nur von kurzer Dauer, da die pädagogische Psychoanalysezepktion mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten augenscheinlich einen dramatischen Einbruch erlebte, der sich nicht zuletzt auch in einem deutlichen Rückgang der ausmachbaren Belegzahlen dokumentiert.

Fragt man sich, wie der starke Anstieg der Belegzahlen in den späten 20er- und frühen 30er-Jahren verstanden werden kann, so geraten folgende Überlegungen in den Blick:

Der Großteil der aufgefundenen Rezeptionsbelege entstammt der so genannten „Zwischenkriegszeit“, die als politische Epoche in Deutschland mit „Weimarer Republik“ (1918-1933) bzw. in Österreich mit „Erster Republik“ (1918-1938) bezeichnet wird. Die Zwischenkriegszeit war in politischer Hinsicht durch starke Demokratisierungsbemühungen und sozialreformerische Initiativen charakterisiert (Büttner 2008; Goldinger, Binder 1992). Autoren wie Datler, Gstach, Wittenberg (2001), Gstach (2003) oder Handlbauer (1984) konnten herausarbeiten, dass die politischen und gesellschaftlichen Bedingungen in den Jahren zwischen den Weltkriegen offenbar günstige Voraussetzungen für die Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik darstellten.

Angesichts des sozialen Elends sah man sich im Gefolge des I. Weltkriegs vor große soziale Aufgaben (Arbeitslosigkeit, Währungsverfall, etc.) und nicht zuletzt auch vor neue pädagogische Herausforderungen gestellt, was sich in einem gesteigerten gesellschaftlichen Interesse für pädagogische Fragen und Erziehungsreformen niederschlug. Die „Jahre nach dem I. Weltkrieg [waren insbesondere in den Städten] durch die Verelendung breiter Bevölkerungsschichten und eine drastische Zunahme

---

<sup>1</sup> Der Rückgang der Belegzahlen im Jahr 1931 ist auf die spezifische Konzeption der 1. Auflage des „Pädagogischen Wörterbuchs“ zurückzuführen (siehe 9.1 des III. Teils). Gemessen am prozentuellen Anteil am Gesamttextvolumen ist die Psychoanalysezepktion in diesem Nachschlagewerk – trotz geringerer Belegzahlen – verhältnismäßig hoch (siehe 1.3 dieses Teils).

der Jugendverwahrlosung gekennzeichnet“ (Handlbauer 1984, S. 167). Der Krieg machte viele Kinder zu Waisen oder „Quasi-Waisen“. Viele Eltern kamen im Kriegsgeschehen ums Leben oder waren vom täglichen Überlebenskampf so ausgefüllt, dass sie ihren Erziehungsaufgaben kaum nachkommen konnten. Infolge dieser Umstände drohte Erziehung immer mehr zur ausschließlichen Aufgabe von Schule zu werden. Diese dürfte sich angesichts des Ausmaßes und der Qualität der Verwahrlosungserscheinungen jedoch vielfach überfordert gezeigt haben (Wittenberg 2002). Weder Modelle der autoritären Disziplinierung, noch klassische reformpädagogische Unterrichtskonzepte schienen nachhaltigen Erfolg zu versprechen. Das reformerische Modell der Arbeitsschule erforderte beispielsweise von den Schülerinnen und Schülern ein hohes Maß an Lernbereitschaft, Selbständigkeit und sozialer Kompetenz – Voraussetzungen, welche die überwiegende Mehrheit der so genannten „Verwahrlosten“ nicht aufweisen konnte (vgl. Seidler 1935, S. 217).

Auf der Suche nach neuen Konzepten schienen insbesondere tiefenpsychologische Ansätze und Überlegungen viel versprechend (vgl. Handlbauer 1984). Einige tiefenpsychologisch orientierte Pädagoginnen und Pädagogen nahmen diese Herausforderung offenbar gerne an, weil ihnen damit eine Möglichkeit geboten war, die pädagogische Relevanz von psychoanalytischen bzw. auch individualpsychologischen Theorien ein Stück weit unter Beweis zu stellen und im Dienste der Neurosenprophylaxe für die pädagogische Praxis fruchtbar zu machen.

Die damals „neuen Psychologien“ der Psychoanalyse und Individualpsychologie richteten den Blick auf das Kind und seine Entwicklung, wobei die Überlegungen von Psychoanalytikern und Individualpsychologen darauf abzielten, die Besonderheiten der kindlichen Entwicklung zu verstehen und die Bedeutung von Erziehung und Sozialisation – und somit der pädagogischen Aufgabe – für das Erreichen von psychischer Gesundheit herauszustreichen. Die verschiedenen tiefenpsychologischen Schulen untersuchten und beschrieben kindliche Entwicklungsbedürfnisse und kritisierten triebfeindliche bzw. autoritäre Erziehungsmethoden. Tiefenpsychologisches Gedankengut war unter diesem Gesichtspunkt in hohem Maß kompatibel mit den damaligen reformpädagogischen Bestrebungen, wenngleich es – aufgrund der tief greifenden anthropologischen

Differenzen – zu keinem vertieften wechselseitigen Austausch zwischen Reformpädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik gekommen sein dürfte (Fatke 2002).

Vor dem Hintergrund des allgemeinen „Reformklimas“ mündete das pädagogische Interesse von Psychoanalytikern und Individualpsychologen in zahlreichen Praxisversuchen. Vor allem Wien wurde in den Jahren der Zwischenkriegszeit zu einem international beachteten „Zentrum“ der psychoanalytischen bzw. individualpsychologischen Pädagogik, wo insbesondere unter der sozialistischen Stadtregierung des „Roten Wien“ zwischen 1918 und 1934<sup>2</sup> zahlreiche institutionelle Ansätze tiefenpsychologischer Pädagogik verwirklicht werden konnten. Zur Illustration der Vielgestaltigkeit einschlägiger Initiativen seien in aller Kürze einige Beispiele angeführt:

Von Seiten der Individualpsychologie gab es etwa Bemühungen, tiefenpsychologische Überlegungen für die Schule nutzbar zu machen. So etablierten Oskar Spiel, Ferdinand Birnbaum und Franz Scharmer im 2. Wiener Gemeindebezirk einen individualpsychologischen Schulversuch, der einige Zeit später sogar in eine individualpsychologische Versuchsschule übergeführt werden konnte und zu einer international beachteten Modelleinrichtung wurde (vgl. Spiel 1947; Wittenberg 2002). Individualpsychologisches Engagement blieb aber nicht nur auf einzelne Einrichtungen beschränkt, sondern prägte die Schul- und Sozialreform des „Roten Wien“ auf allen Ebenen. Dies ist nicht zuletzt dem Engagement von Carl Furtmüller zu verdanken, der als Individualpsychologe und hochrangiger Mitarbeiter im Stadtschulrat die Rahmenbedingungen für eine enge Zusammenarbeit von Tiefenpsychologie und Schulreform entscheidend begünstigen konnte (Gstach 2003).

Neben dem schulpädagogischen Engagement legte die frühe Individualpsychologie besonderes Augenmerk auf die Entwicklung und Verbreitung von Modellen der

---

<sup>2</sup> Im Gefolge der bürgerkriegsähnlichen Geschehnisse im Februar 1934 kam es in Österreich zu tief greifenden politischen Veränderungen. Die Ausrufung des Ständestaats bzw. das Aufkeimen des Austrofaschismus bedeuteten nicht nur einen schmerzlichen Rückschritt für die Demokratiebewegung sondern brachten unter anderem auch drastische Einschränkungen für die tiefenpsychologisch orientierten Bemühungen im Bereich der pädagogischen Praxis. Vor allem betrafen die staatlichen Restriktionen nach 1934 die Individualpsychologie, welche traditionsgemäß der Sozialdemokratie nahe stand und insofern mit der herrschenden politischen Ideologie in Konflikt geriet (vgl. etwa Handlbauer 1984).

Erziehungsberatung. Dieses Bemühen entsprang der Überzeugung, dass sich pädagogisches Angebot nicht nur an die Heranwachsenden sondern auch an ihr unmittelbares soziales Umfeld zu richten habe. So war allen voran Adler (1929, S. 4) davon überzeugt, dass es nicht reiche, „nur dem Kind den richtigen Weg zu öffnen, sondern [man müsse] auch die Eltern ... [dahingehend] beeinflussen, dass sie das Kind nicht hindern, diesen richtigen Weg zu gehen“. Dazu entwickelten Adler und seine Mitarbeiter eine spezifische Form der Erziehungsberatung, die „breites internationales Interesse“ und zahlreiche Nachahmer fand (Handlbauer 1984, S. 168).

Auch viele psychoanalytisch orientierte Pädagogen bzw. pädagogisch interessierte Psychoanalytiker waren in diesen Jahren äußerst aktiv und gründeten zahlreiche Praxiseinrichtungen. Etwa kann in diesem Zusammenhang an August Aichhorn erinnert werden, der ein viel beachtetes Konzept der Verwahrlosten- bzw. Heimpädagogik entwickelte und zwischen 1918 und 1922 in Oberhollabrunn und St. Andrä zur Umsetzung brachte (Aichhorn 1925). Ferner baute Aichhorn im Rahmen des Wiener Jugendamts ein dichtes Netz an psychoanalytischen Erziehungsberatungsstellen auf. Siegfried Bernfeld gründete in Wien das so genannte „Kinderheim Baumgarten“, ein psychoanalytisch orientiertes Heim für jüdische Waisenkinder (Bernfeld 1921). Dorothy Burlingham und Eva Rosenfeld riefen unter der „Schirmherrschaft“ von Anna Freud eine psychoanalytisch inspirierte Schule ins Leben, die von 1927 bis 1932 in Wien Hietzing Bestand hatte (Bittner, Göppel 2001; Heller 2001).

Auch außerhalb von Wien und Österreich wurden vielfältige Bemühungen gesetzt, um pädagogische Praxis nach psychoanalytischen Gesichtspunkten zu gestalten. Etwa hat sich Nelly Wolffheim in Deutschland für die Konzeptualisierung und Gründung von psychoanalytischen Kindergärten engagiert (vgl. Kerl-Wienecke 2000) und in der Schweiz versuchte Hans Zulliger psychoanalytisches Gedankengut in seine schulpädagogische Arbeit einfließen zu lassen (z.B. Zulliger 1935a und 1935b).

Das psychoanalytisch-pädagogische Interesse hat sich aber nicht nur in kleinräumigen institutionellen Versuchen erschöpft. Vielmehr strebten

tiefenpsychologisch orientierte Pädagogen in den 20er- und 30er-Jahren vor allem auch größere Breitenwirkung an, indem sie sich in der Volks-, Eltern- und Lehrerbildung engagierten.

Adler und seine Mitarbeiter hielten etwa in den Wiener Volkshochschulen zahlreiche Vorträge über Tiefenpsychologie und Pädagogik bzw. führten öffentliche Erziehungsberatungen durch (vgl. Gstach 2003). Neben anderen Psychoanalytikern hielt zum Beispiel Siegfried Bernfeld an verschiedenen Volksbildungseinrichtungen Vorträge über psychoanalytisch-pädagogische Themen (VHS Hietzing 2005, S. 1). Vor allem die Volkshochschule ‚Volksheim‘ in Wien Ottakring wurde in den Jahren zwischen den Kriegen „zu einem gesellschaftlichen Labor“ der Auseinandersetzung von Pädagogik und Psychoanalyse (VHS Hietzing 2005, S. 1). Selbst Anna Freud engagierte sich in diesem Feld und hielt „Vorträge über Psychoanalyse für Eltern und Lehrer“, die regen Zustrom verzeichneten (Freud A., 1930). Adler wurde 1924 zum Professor am Pädagogischen Institut der Stadt Wien ernannt, das „Lehrerinnen und Lehrer in hochschulähnlicher Form aus- und weiterbilden“ sollte (Datler, Gstach, Wininger 2009, S. 19).

Diese Beispiele machen einerseits deutlich, wie sehr sich zahlreiche Psychoanalytiker und Individualpsychologen während der Zwischenkriegszeit für pädagogische Belange interessierten und einsetzten. Andererseits weisen sie auch darauf hin, dass es im Kreis der Elternschaft bzw. unter den so genannten pädagogischen „Praktikern“ (Lehrern, Erziehern, etc.) ein reges Interesse an tiefenpsychologischen Überlegungen gegeben haben dürfte.

Damit korrespondiert, dass für die 20er- und 30er-Jahre des vorigen Jahrhunderts ein markanter Anstieg einschlägiger Veröffentlichungen zu verzeichnen ist. Ein Blick auf die Publikationslisten von zentralen Repräsentanten der damaligen Psychoanalytischen Pädagogik macht deutlich, wie stark deren Veröffentlichungsfrequenz in der Zwischenkriegszeit angewachsen ist. Zwar haben Personen wie beispielsweise Aichhorn, Bernfeld und Pfister bereits vereinzelt vor dem Ende des I. Weltkriegs zu psychoanalytisch-pädagogischen Fragen publiziert, jedoch entfällt der Gutteil ihrer einschlägigen Publikationen eindeutig auf die Jahre zwischen den Weltkriegen. Vor allem einige ihrer Veröffentlichungen, die heute als

„Klassiker der Psychoanalytischen Pädagogik“ gelten – wie etwa Aichhorns „Verwahrloste Jugend“ (1925) oder Bernfelds „Sisyphos“ (1925) – entstammen dieser Zeitspanne.

Besonders zentral für die Entwicklung und Verbreitung der damaligen Psychoanalytischen Pädagogik wurde die zwischen 1926 und 1937 erschienene „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“, die im Internationalen Psychoanalytischen Verlag zunächst von Heinrich Meng und Ernst Schneider herausgegeben wurde. Mit 1931 stießen Anna Freud, Paul Federn und Adolf Josef Storfer zum Herausgeberteam. In späteren Jahrgängen gehörten auch noch August Aichhorn und Hans Zulliger zeitweilig zum Kreis der Herausgeber.

In der Zwischenkriegszeit war aber nicht nur die Psychoanalytische Pädagogik um eine Intensivierung ihrer Breitenwirkung bemüht, sondern in der psychoanalytischen Bewegung dieses Zeitabschnitts lässt sich insgesamt ein verstärktes Bestreben ausmachen, psychoanalytische Theorien und Erkenntnisse einer breiteren gesellschaftlichen Aufmerksamkeit zuzuführen. Zu diesem Zweck verfolgte man vor allem eine neue Publikationsstrategie, die darauf abstellte, psychoanalytische Überlegungen möglichst allgemeinverständlich aufzubereiten. Etwa veröffentlichten Paul Federn und Heinrich Meng das „Psychoanalytische Volksbuch“ (1929), in dem sie zentrale Annahmen und Themenfelder der Psychoanalyse anschaulich zur Darstellung brachten. Eine ähnliche Stoßrichtung verfolgte auch der „Almanach der Psychoanalyse“, der zwischen 1926 und 1938 in 13 Bänden veröffentlicht wurde. Herausgegeben wurde dieser bis 1931 von A. J. Storfer, der in der vorliegenden Arbeit bereits mehrfach Erwähnung gefunden hat. Der „Almanach der Psychoanalyse“ wandte sich auch an interessierte „Laien“ und bot vor allem psychoanalytischen Beiträgen ein Forum, die sich mit kulturellen, sozialen und pädagogischen Fragen beschäftigten. Für die Ausweitung des thematischen Spektrums der Psychoanalyse bzw. die Verbreitung ihres Gedankenguts außerhalb klinischer Zusammenhänge waren darüber hinaus zwei weitere Periodika von zentraler Bedeutung: die „Imago – Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften“ (erschieden zwischen 1912 und 1937) sowie „Die Psychoanalytische Bewegung“ (erschieden zwischen 1929 und 1933).

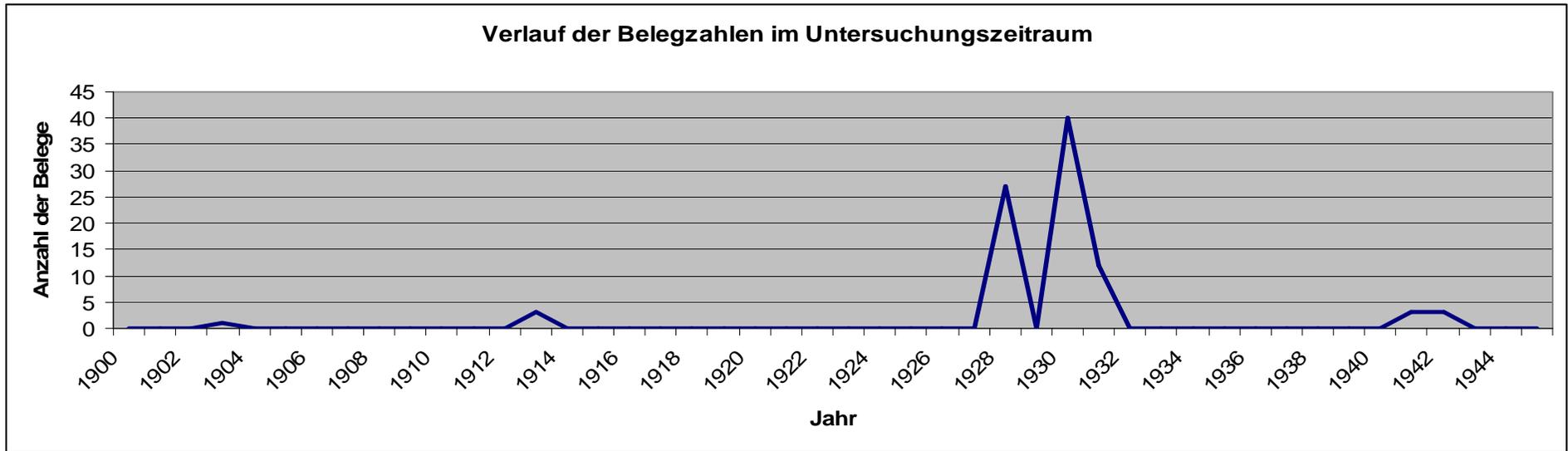
Vor dem Hintergrund der skizzierten Entwicklungen liegt die Annahme nahe, dass die Psychoanalyse-Rezeption in den untersuchten Nachschlagewerken auch von Aspekten beeinflusst war, die außerhalb der akademischen Pädagogik zu verorten sind. So können zusammenfassend nochmals zwei Punkte herausgestrichen werden, welche den Anstieg der Belegzahlen in Wörterbüchern und Enzyklopädien der Zwischenkriegszeit vermutlich ein Stück weit begünstigten:

1. Die gesellschafts-politischen Rahmenbedingungen und Reformbestrebungen stellten in der Zwischenkriegszeit offenbar günstige Voraussetzungen für die Entwicklung und Durchführung psychoanalytisch-pädagogischer Initiativen dar. Angesichts der vielfältigen sozialen Problemlagen zeigten sich breite gesellschaftliche Kreise – insbesondere viele so genannte pädagogische „Praktiker“ – interessiert an tiefenpsychologischen Ansätzen zur Gestaltung pädagogischer Praxis. In den späten 20er- und frühen 30er-Jahren dürfte die Psychoanalyse damit sukzessive ins Alltagsbewusstsein der pädagogischen Praxis Eingang gefunden haben. Psychoanalyse bzw. Tiefenpsychologie war zu dieser Zeit – so liegt es nahe anzunehmen – im Bereich der pädagogischen Praxis „en vogue“ und konnte damit auch in pädagogischen Nachschlagewerken der Zwischenkriegszeit nicht mehr unberücksichtigt oder marginalisiert werden.
2. Das gestiegene Interesse an psychoanalytisch orientierter Pädagogik fand unter anderem in einem markanten Anstieg einschlägiger Publikationen Ausdruck. So wurden in der Zwischenkriegszeit einschlägige Periodika gegründet und zahlreiche psychoanalytisch-pädagogische Arbeiten veröffentlicht. Gleichzeitig bemühten sich zahlreiche Vertreter der psychoanalytischen Bewegung zusehends um gesellschaftliche Verbreitung und Wahrnehmung ihres Gedankenguts, indem sie allgemein verständliche Publikationen wie das „Psychoanalytische Volksbuch“ veröffentlichten (Federn, Meng 1929). Autoren und Herausgeber von pädagogischen Nachschlagewerken standen in der Zwischenkriegszeit insofern ungleich mehr einschlägige Veröffentlichungen zur Rezeption zur Verfügung, als in den beiden Jahrzehnten davor.

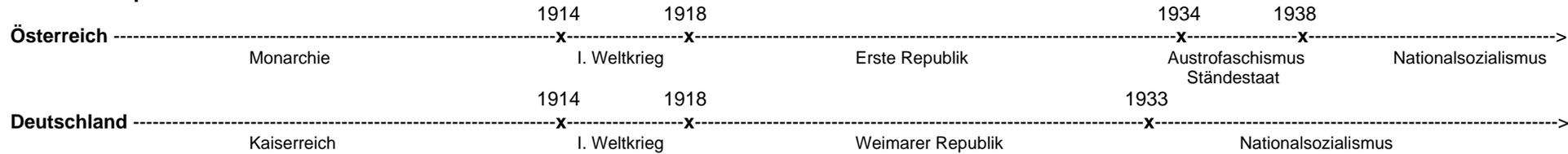
Das Zusammenspiel dieser beiden Aspekte mag den deutlichen Anstieg der Anzahl an Rezeptionsbelegen, der sich für die pädagogischen Nachschlagewerke der

Zwischenkriegszeit feststellen lässt, ein Stück weit erklären. Ob diese Entwicklungen auch Einfluss auf inhaltliche Dimensionen der Psychoanalyse-Rezeption genommen haben könnten, wird in späteren Passagen der vorliegenden Arbeit noch zu diskutieren sein respektive im letzten Teil der Untersuchung Anlass für einige thesenhafte Überlegungen geben.

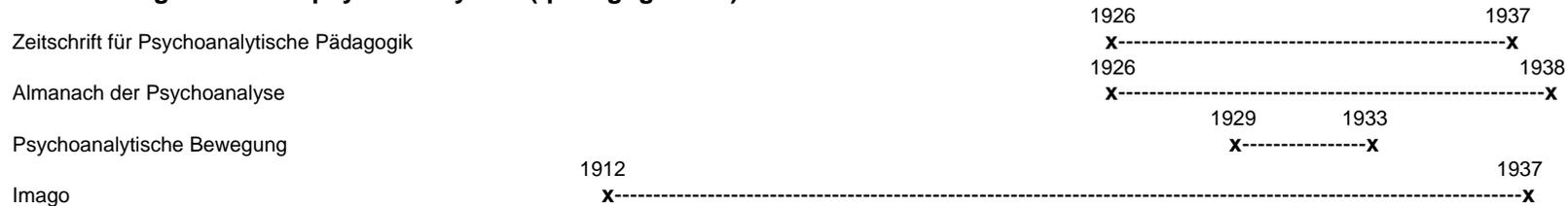
Das nachstehende Schaubild soll zunächst aber noch einmal die möglichen Zusammenhänge zwischen dem festgestellten Rezeptionsverlauf und den oben beschriebenen Entwicklungen verdeutlichen:



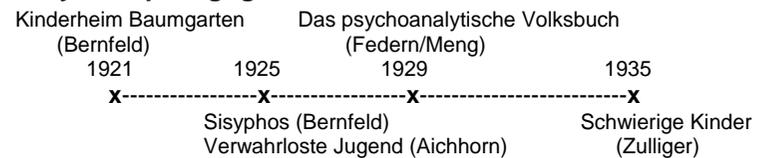
#### Politische Epochen



#### Erscheinungszeiträume psychoanalytisch(-pädagogischer) Periodika



#### Erscheinungsjahre ausgewählter psychoanalytischer bzw. psychoanalytisch-pädagogischer Werke



## 1.2 Belegkategorien im Zeitverlauf

Im Zuge der Teiluntersuchungen (siehe Teil III der vorliegenden Arbeit) wurden die aufgefundenen Belegstellen unter anderem drei verschiedenen „Belegkategorien“ zugeordnet. So wurden Belege der „Kategorie I“ zugeordnet, wenn einzelne Stichworte oder Einträge zur Gänze der Psychoanalyse bzw. einem psychoanalytischen Begriff, Konzept oder Vertreter zugewidmet waren (z.B. Wörterbucheinträge wie „psychoanalytische Traumlehre“ oder „Ödipuskomplex“). „Kategorie II“ umfasste hingegen Einträge und Stichworte, in welchen psychoanalytische Überlegungen *neben* anderen Zugängen, Inhalten und Ansätzen Behandlung fanden – etwa, wenn verschiedene Spieltheorien abgehandelt und dabei unter anderem *auch* psychoanalytische Erklärungsmodelle herangezogen wurden. Wurden bloß psychoanalytische Publikationen zur weiteren Vertiefung empfohlen, ohne dass die Psychoanalyse explizite Erwähnung im Fließtext gefunden hätte, so wurden diese Belege der „Kategorie III“ zugeordnet.

In den nachstehenden Grafiken ist dargestellt, wie sich die Belegzahlen in den drei angeführten Belegkategorien über den Untersuchungszeitraum hinweg entwickelten. An den Beginn ist dabei zunächst „Kategorie I“ gestellt:

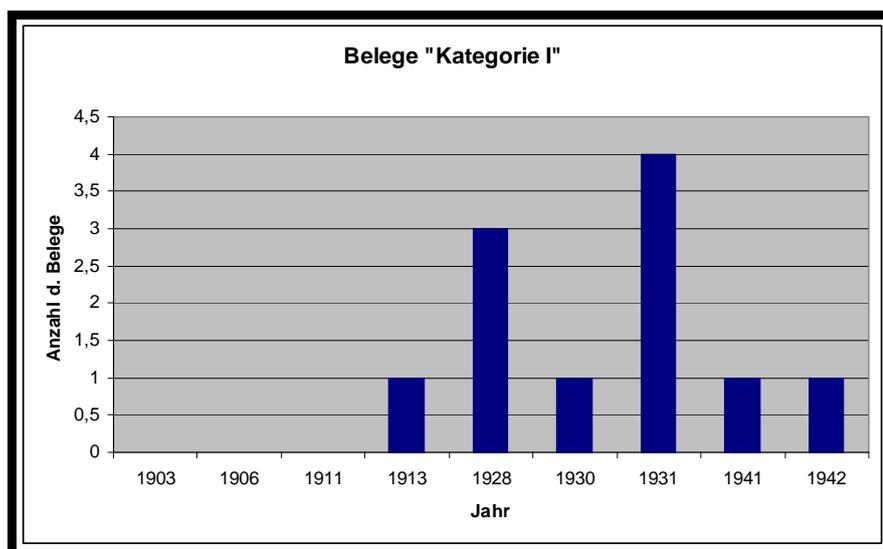


Abb.: Anzahl der Belege in „Kategorie I“

Aus der Grafik wird ersichtlich, dass sich der erste „Kategorie-I-Beleg“ im „Lexikon der Pädagogik“ ausmachen lässt, welches beginnend mit 1913 von Roloff in mehreren Bänden vorgelegt wurde. Konkret handelt es sich um Lindworskys Referat

zum Stichwort „Psychoanalyse“, das 1917 im fünften Band unter der Rubrik „Nachträge“ erschienen ist. Insgesamt fanden sich in den untersuchten Nachschlagewerken verhältnismäßig wenige Belege der „Kategorie I“. Ein kurzfristiger Anstieg ist lediglich zwischen 1928 und 1931 zu registrieren, der mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten bereits wenige Jahre später wieder einen deutlichen Rückgang erfuhr.

Ähnlich gestaltet sich dies im Fall der „Kategorie-II-Belege“ – also jenen Belegen, in denen die Psychoanalyse nebst anderen Inhalten thematisiert und einbezogen wurde:

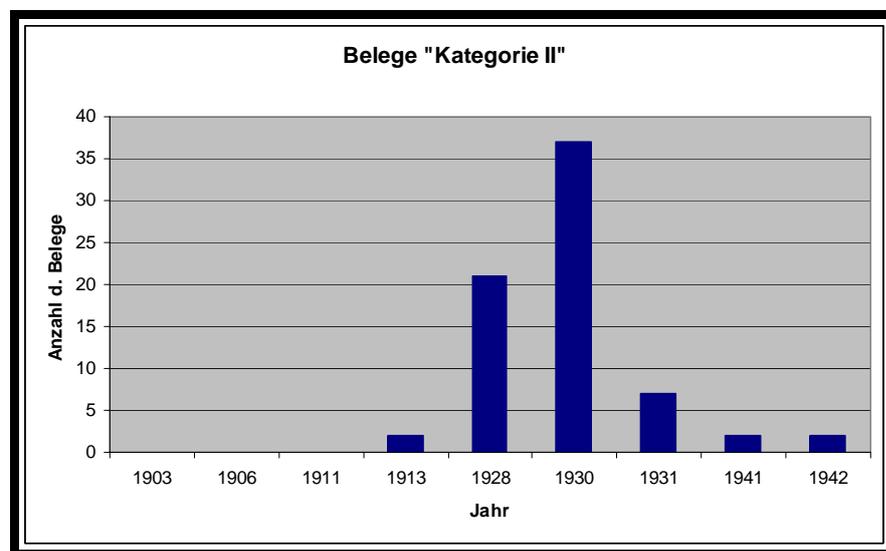


Abb.: Anzahl der Belege in „Kategorie II“

„Kategorie-II-Belege“ finden sich auch erstmals in Roloffs „Lexikon der Pädagogik“. Ein ausmachbarer Anstieg der Belegzahlen in „Kategorie II“ kann aber wiederum erst für die späten 20er- und frühen 30er-Jahre des vorigen Jahrhunderts verzeichnet werden, wobei auch die Anzahl der „Kategorie-II-Belege“ mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten einen jähen Einbruch erlebt.

Etwas anders gestaltet sich der zahlenmäßige Verlauf für die Belege der „Kategorie III“. Der erste Verweis auf psychoanalytische Veröffentlichungen konnte sehr früh ausgemacht werden, wobei dieser allerdings eine eher untypische Ausnahme darstellen dürfte. Weitere Belege dieser Kategorie lassen sich nämlich erst gegen Ende der 1920er ausmachen. Zur Zeit des Nationalsozialismus wurden die Verweise auf Publikationen Freuds oder anderer Psychoanalytiker offenbar wieder systematisch vermieden oder entfernt:

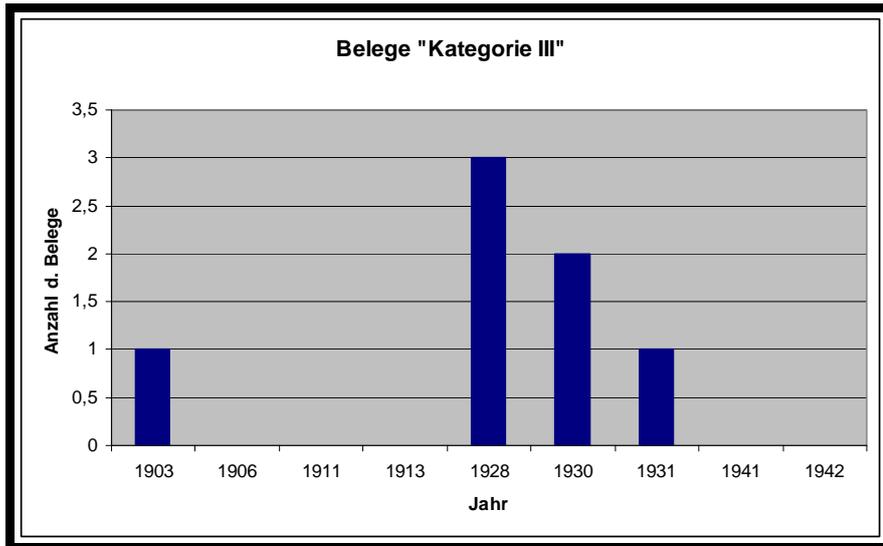


Abb.: Anzahl der Belege in „Kategorie III“

Interessant scheint es nun, die Verlaufskurven der Belegzahlen für die drei „Belegkategorien“ in Vergleich zu setzen:

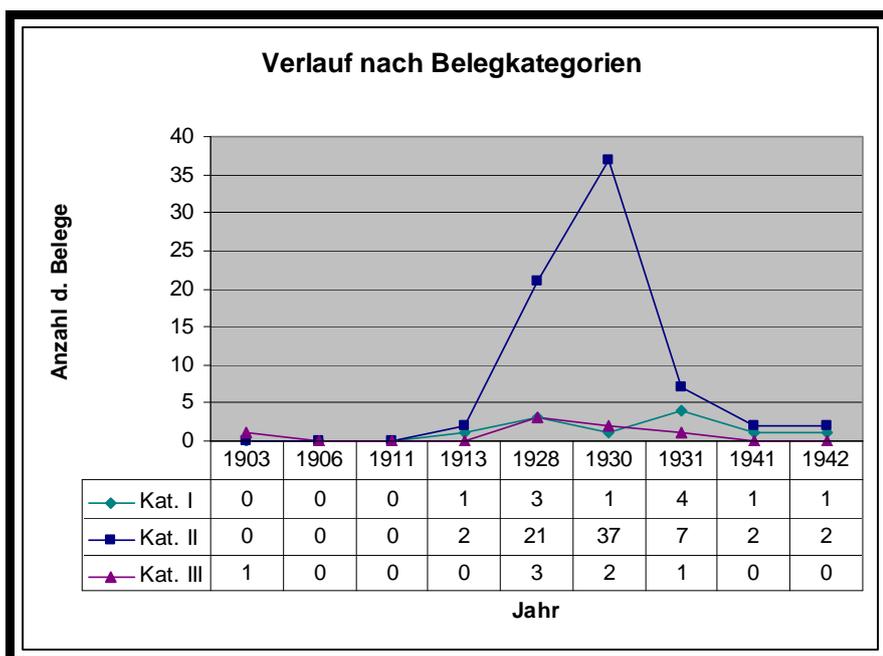


Abb.: Verlauf der Belegzahlen im Kategorien-Vergleich

Aus der Gegenüberstellung wird ersichtlich, dass in den späten 1920ern und frühen 1930ern über alle Kategorien hinweg ein deutlicher Anstieg in den Belegzahlen zu verzeichnen ist, welcher aber mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten wiederum bald einen deutlichen Rückgang erfahren sollte. Am nachhaltigsten findet der Einbruch der Belegzahlen in der „Kategorie III“ Ausdruck, was nicht zuletzt auch als eine Folge des NS-Verbots von psychoanalytischer Literatur interpretiert

werden kann. Darüber hinaus macht die Gegenüberstellung der Verlaufszahlen deutlich, dass ein Großteil der aufgefundenen Belegstellen der „Kategorie II“ zugeordnet werden konnte – wobei ein deutlicher Höhepunkt für die späten 20er und frühen 30er Jahre festzustellen ist. Die verhältnismäßig hohe Anzahl von „Kategorie-II-Belegen“ macht deutlich, dass die Psychoanalyse in diesem Zeitraum offenbar mit zahlreichen Themen in Verbindung gebracht wurde, welche nicht bloß als spezielle psychoanalytische Themen verstanden wurden und zu denen auch Vertreter anderer Richtungen publizierten. Dies deutet darauf hin, dass psychoanalytische Beiträge und Ansätze in dieser Zeitspanne auch in die Erörterung von pädagogisch relevanten Themen einbezogen wurden, was einen höheren Grad von Rezeption darstellt. Zu Beginn und am Ende des Untersuchungszeitraums nimmt sich der Anteil der „Kategorie-II-Belege“ hingegen deutlich geringer aus. Wenn Psychoanalyse rezipiert wurde, dann tendenziell in Belegen der „Kategorie I“ – also in Stichworten und Einträgen, die zur Gänze der Psychoanalyse gewidmet bzw. nicht mit anderen Themenbereichen in Verbindung gebracht wurden.

### **1.3 Umfang der Rezeptionsbelege**

Nebst der Rezeptionshäufigkeit ist es auch interessant, sich den Verlauf des Rezeptionsumfangs vor Augen zu führen. Berechnet wurde der Umfang der Rezeption über die Zeilenzahlen, welche die Belegstellen im Originaltext umspannen (zur Ermittlung der Zeilenzahlen siehe 2.2.5 des ersten Teils). Die Entwicklung des Rezeptionsumfangs über den Untersuchungszeitraum hinweg ist nachstehend in Diagrammform gebracht:

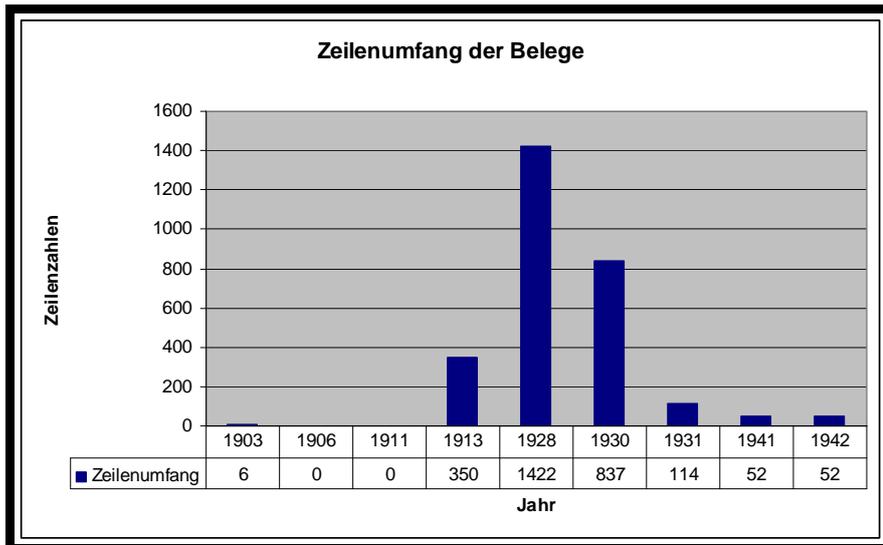


Abb.: Zeilenumfang im Zeitverlauf

Es überrascht nicht, dass die Grafik im Wesentlichen ähnlich ausfällt wie das Verlaufsdiagramm zu den Belegzahlen (siehe oben). Wiederum ist ein erster Anstieg ab 1913 zu verzeichnen, wobei der Belegumfang, beginnend mit 1928, einen deutlichen Höhepunkt erfahren hat, der dann mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten wieder jäh eingebrochen ist.

Die nachstehenden drei Diagramme stellen die Verteilung der erhobenen Zeilenzahlen über die einzelnen Belegkategorien dar:

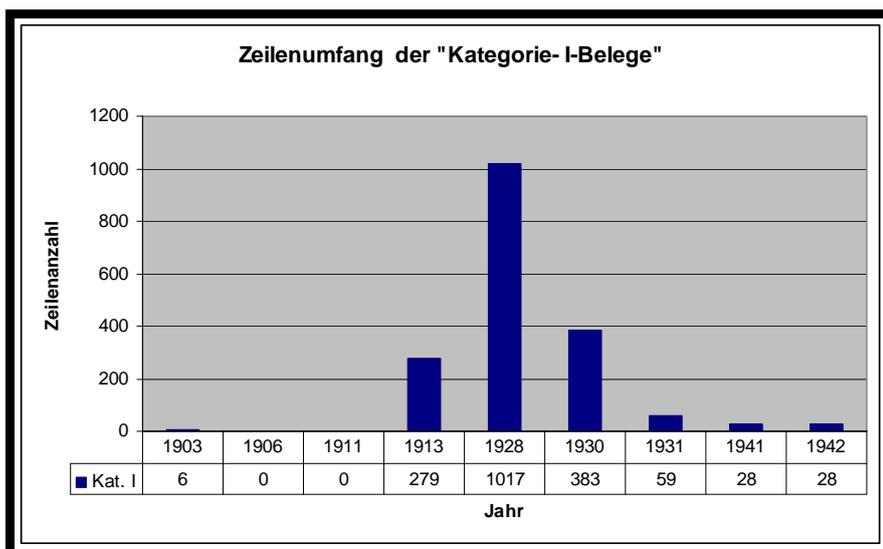


Abb.: Zeilenzahlen der Kategorie I

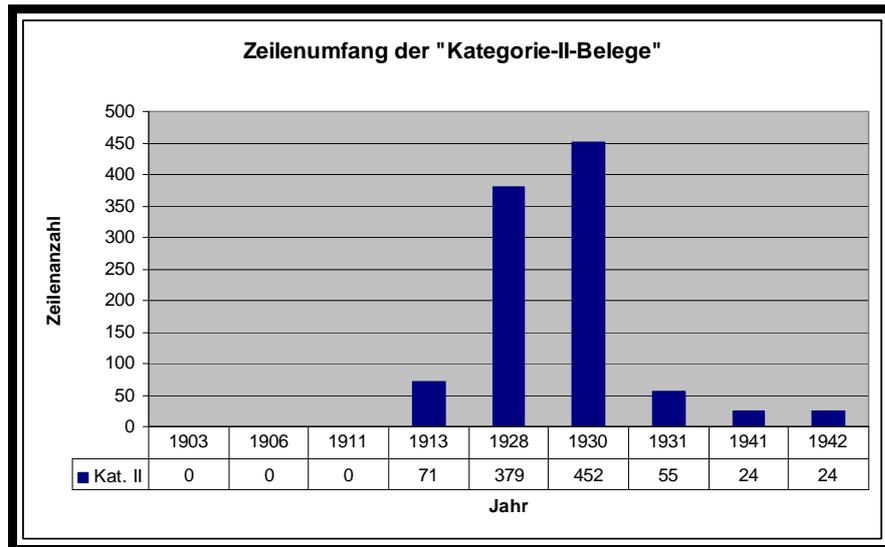


Abb.: Zeilenzahlen der Kategorie II

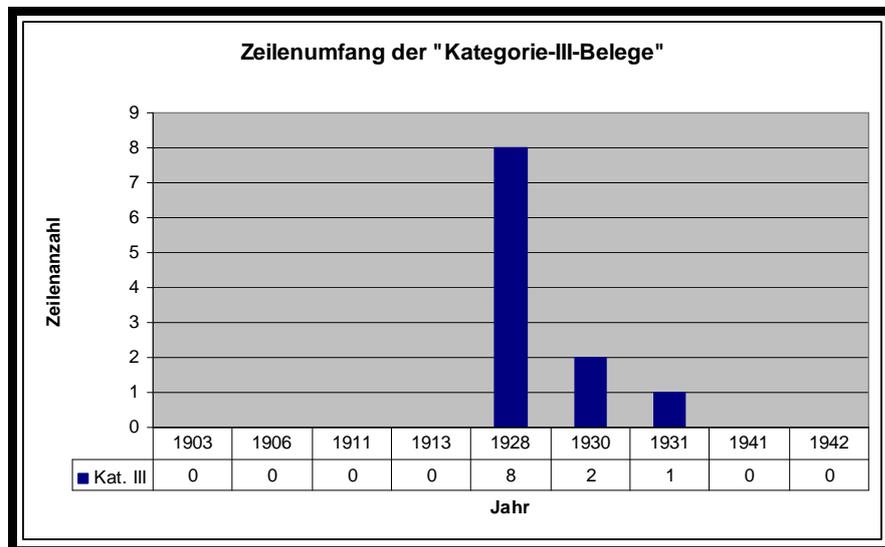


Abb.: Zeilenzahlen der Kategorie III

Aufschlussreich ist es wiederum, die Verlaufskurven der drei Belegkategorien miteinander in Vergleich zu setzen:

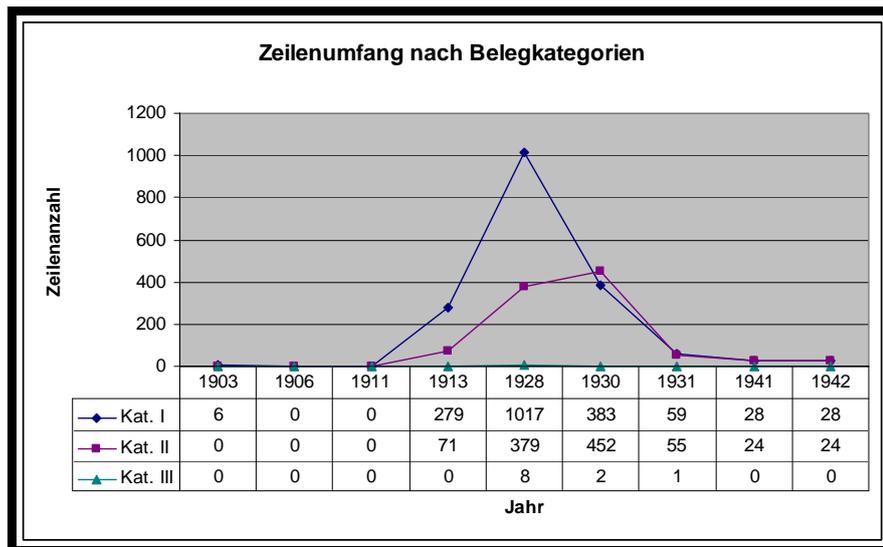


Abb.: Verlauf des Zeilenumfangs im Kategorien-Vergleich

Im Subkapitel 1.1 wurde deutlich, dass in den untersuchten Nachschlagewerken vergleichsweise wenige Belege der „Kategorie I“ nachgewiesen werden konnten respektive der Gutteil der identifizierten Rezeptionszeugnisse auf die „Kategorie II“ entfällt. Nach der Gegenüberstellung der Verlaufskurven zu den Zeilenzahlen kann dazu differenzierend ergänzt werden, dass die Belege der „Kategorie I“ – ungeachtet ihrer geringen Anzahl – meist beachtlichen Umfang hatten. Anders gewendet, kann vor diesem Hintergrund festgehalten werden, dass die Psychoanalyse zwar z.T. häufig, aber kaum in größerem Umfang in die Darstellung anderer thematischer Gebiete oder Problemstellungen einbezogen wurde. Wenn Sie breiteren Umfangs Darstellung fand, dann in Belegen der „Kategorie I“ – also in Stichworten, die zur Gänze der Psychoanalyse oder ihren Teilaspekten vorbehalten waren. Dies kann als erstes Indiz dafür genommen werden, dass Psychoanalyse in den untersuchten Wörterbüchern tendenziell „inhaltlich isoliert“ rezipiert wurde, indem sie zwar in Nachschlagewerke aufgenommen, aber eher selten in größerem Umfang mit anderen pädagogischen Begriffen in Beziehung gebracht wurde. So standen längere Passagen zur Psychoanalyse meist inhaltlich isoliert, indem sie in Belegen der „Kategorie I“ Abdruck fanden.

Abschließend sei nochmals dargestellt, wie sich der prozentuelle Anteil im Untersuchungszeitraum entwickelte, den die Rezeptionsbelege am Gesamttextvolumen der untersuchten Wörterbücher einnahmen:

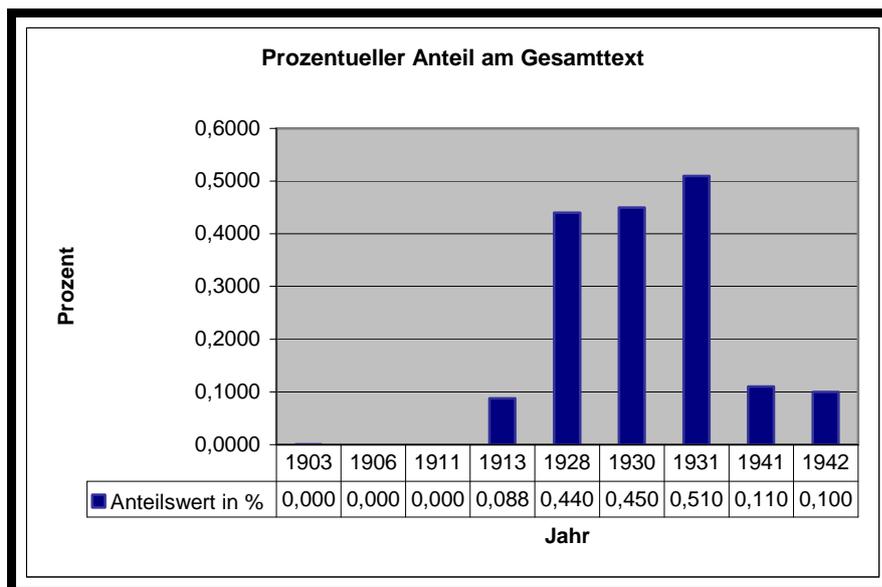


Abb.: Prozentueller Anteil der Belegstellen am Gesamttextvolumen

Auch unter diesem Gesichtspunkt wird deutlich, dass die Psychoanalyse-Rezeption in pädagogischen Nachschlagewerken verhältnismäßig spät einsetzte bzw. erst in den späten 1920ern einen ersten Höhepunkt erlebte, der mit der NS-Herrschaft jedoch wieder ein schnelles Ende fand.

## 2. Zur Rezeptionshaltung

Nebst Rezeptionsumfang und Rezeptionshäufigkeit wurde im dritten Teil der Arbeit auch ausgewertet, wie sich die Autoren in den identifizierten Rezeptionsbelegen zur Psychoanalyse positionierten. Um die in den Belegstellen zum Ausdruck gebrachte Rezeptionshaltung einer Einschätzung unterziehen zu können, wurden folgende fünf „Rezeptionshaltungs-Kategorien“ festgelegt<sup>3</sup>:

Kategorie „*ablehnend-zurückweisend*“

Kategorie „*kritisch-distanziert*“

Kategorie „*referierend-darstellend*“

Kategorie „*kritisch-zugewandt*“

Kategorie „*emphatisch-aufnehmend*“

<sup>3</sup> Zur Argumentation der Kategorien und Erläuterung des methodischen Vorgehens in der Belegzuordnung siehe 2.2.5 des ersten Teils der vorliegenden Arbeit.

Nachfolgend wird nun nachgezeichnet, wie sich die Belegzahlen in den einzelnen „Rezeptionshaltungs-Kategorien“ über den Untersuchungszeitraum hinweg entwickelten.

Der nachstehenden Grafik ist zu entnehmen, dass sich, beginnend mit 1913, nahezu durchgängig in pädagogischen Nachschlagewerken Rezeptionsbelege ausmachen lassen, die eindeutig als „ablehnend-zurückweisend“ einzuschätzen sind. Allerdings ist deren Anzahl vergleichsweise gering:

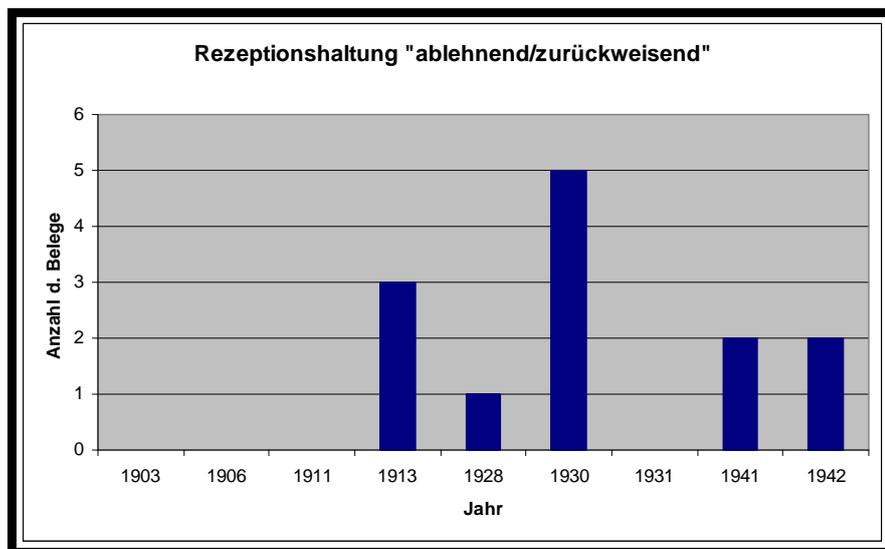


Abb.: Anzahl der Belege in der Rezeptionshaltung „ablehnend-zurückweisend“ (n=13)

Die Zurückweisung der Psychoanalyse wurde – zumindest in den 1920er- und 1930er-Jahren – nicht nur polemisch und unargumentiert vertreten. Vielmehr fanden sich in den pädagogischen Nachschlagewerken nahezu ebenso viele Belege, in denen die Autoren ihre „kritisch-distanzierte“ Positionierung zur Psychoanalyse – zumindest ansatzweise – argumentativ stützten und erläuterten.

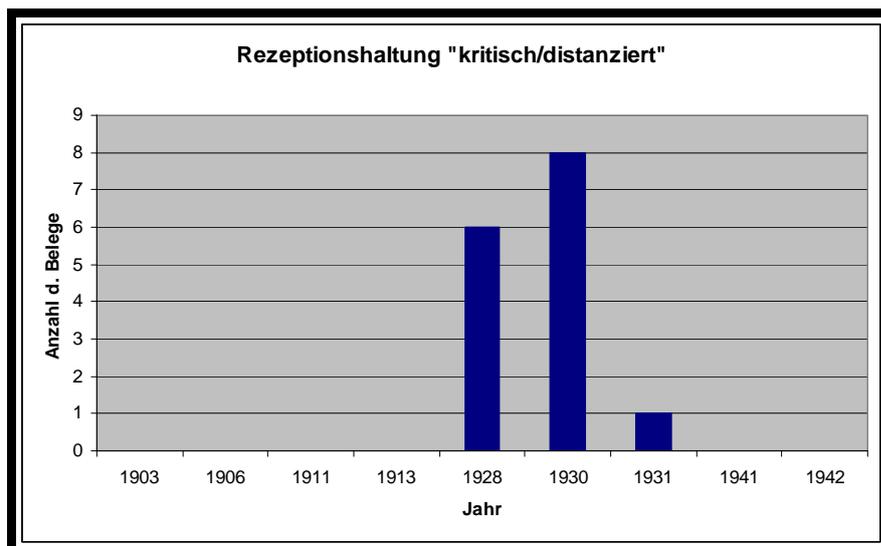


Abb.: Anzahl der Belege in der Rezeptionshaltung „kritisch-distanziert“ (n=15)

Der überwiegende Anteil der ausgemachten Belege entfiel aber eindeutig auf die neutrale Kategorie „referierend-darstellend“. Dieser Kategorie wurden Rezeptionsbelege zugeordnet, in denen die Autoren die Psychoanalyse insgesamt bzw. einzelne ihrer Theorien oder Vertreter „sachlich“ darstellten, ohne in Hinblick auf ihre pädagogische Bedeutung persönlich Stellung zu nehmen bzw. die Psychoanalyse einer qualifizierenden Beurteilung zu unterziehen:

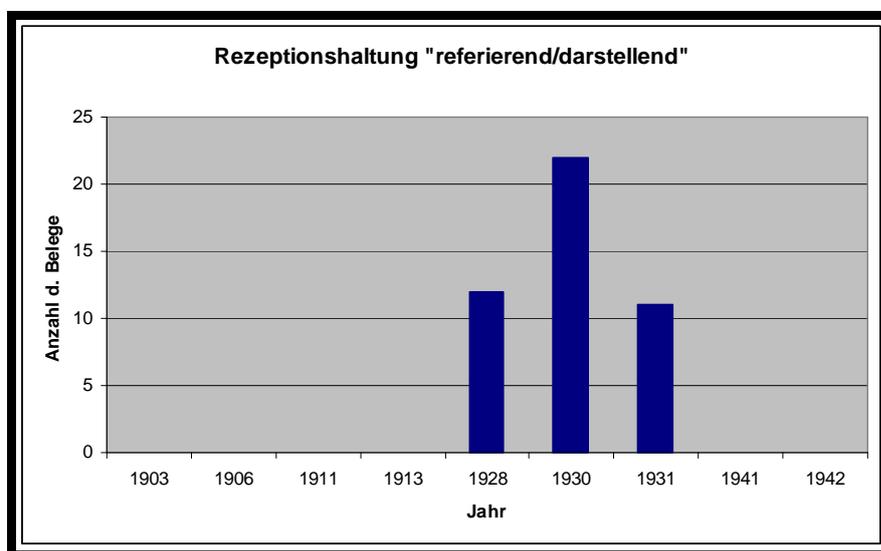


Abb.: Anzahl der Belege in der Rezeptionshaltung „referierend-darstellend“ (n=55)

Nebst der großen Anzahl an Belegen der Kategorie „referierend-darstellend“ fanden sich auch einige Passagen, in denen sich Autoren eindeutig positiv zur Psychoanalyse äußerten respektive sich ihr gegenüber „kritisch-zugewandt“ zeigten.

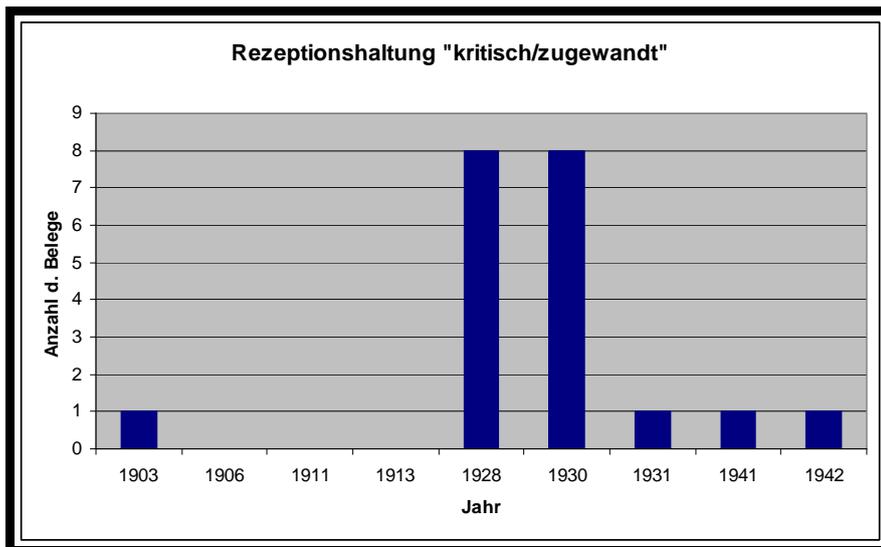


Abb.: Anzahl der Belege in der Rezeptionshaltung „kritisch-zugewandt“ (n=20)

Rezeptionsbelege, die als „emphatisch-aufnehmend“ eingestuft hätten werden können, fanden sich hingegen in keinem der untersuchten Wörterbücher.

Legt man nun die Verlaufskurven für die einzelnen Rezeptionshaltungen zu Vergleichszwecken übereinander, so wird ein interessanter Aspekt augenscheinlich:

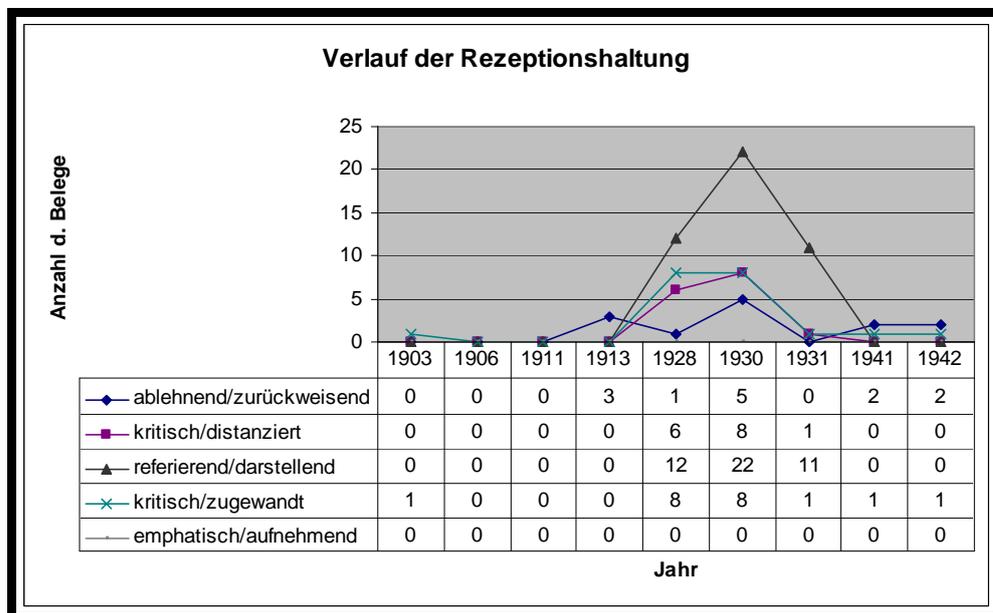


Abb.: Rezeptionshaltung im Verlauf

Ausgehend von diesem Diagramm wird deutlich, dass sich im Untersuchungszeitraum zumindest vier Phasen unterscheiden lassen, die jeweils durch eine dominante Rezeptionstendenz charakterisiert sind: Eine *erste Phase* (ca. 1900-1913) ist durch weitestgehende Nichtrezeption charakterisiert. Daran schließt

eine *zweite Phase* (ca. 1913-1917) an, in der Psychoanalyse in geringem Umfang rezipiert, jedoch entschieden abgelehnt und zurückgewiesen wurde. Davon hebt sich eine *dritte Phase* (ca. 1928-1931) ab, in welcher die Psychoanalyse deutlich umfangreicher rezipiert und – abgesehen von einigen Ausnahmen – über weite Strecken „neutral“ im Sinne von „referierend-darstellend“ einbezogen bzw. abgehandelt wurde. Diese verhältnismäßig kurze Phase fand durch die Machtübernahme der Nationalsozialisten aber ein baldiges Ende. Die *vierte und letzte Phase* (1933/1938) stand in Deutschland und Österreich unter den Vorzeichen der Nazi-Ideologie und ist durch weitgehende Nichtrezeption bzw. Zurückweisung der Psychoanalyse gekennzeichnet.

Das nachstehende Diagramm stellt nochmals die insgesamt in allen Nachschlagewerken erhobenen Belegzahlen für die 5 „Haltungskategorien“ gegenüber:

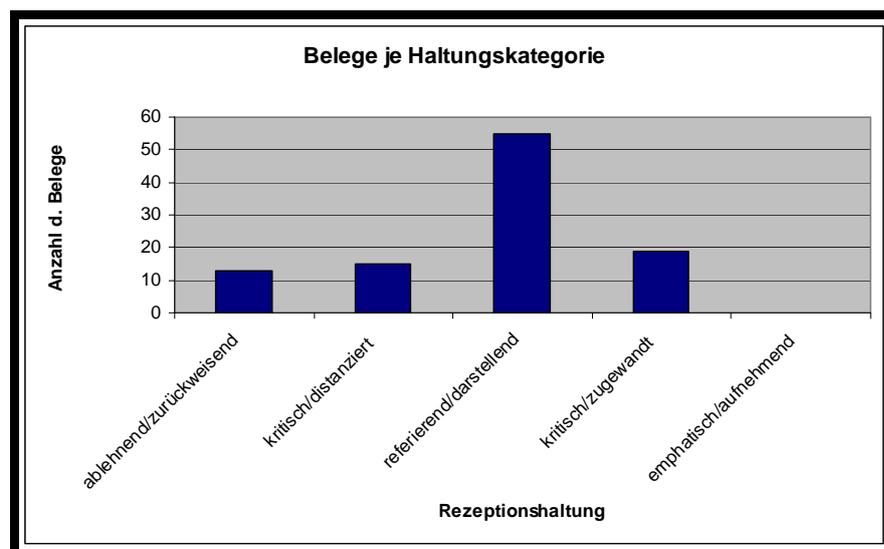


Abb.: Belege pro „Haltungskategorie“ insgesamt

Das Schaubild macht deutlich, dass die Psychoanalyse in den untersuchten Nachschlagewerken über weite Strecken verhältnismäßig neutral dargestellt und abgehandelt wurde. Es konnten sogar etwas mehr Belege als „kritisch-zugewandt“ eingeschätzt werden, wie als „kritisch-distanziert“. Trotz einiger deutlich ablehnender bzw. zurückweisender Passagen kann insofern festgehalten werden, dass die Psychoanalyse in den untersuchten Wörterbüchern, Lexika und Enzyklopädien im Untersuchungszeitraum – zwar oftmals kritisch – über weite Strecken aber

sachlich referierend und nur verhältnismäßig selten vehement ablehnend rezipiert wurde.

Im folgenden Kapitel wird unter anderem danach gefragt, ob sich Zusammenhänge zwischen der Rezeptionshaltung und bestimmten thematischen bzw. inhaltlichen Aspekten der Rezeption beschreiben lassen.

### 3. Thematische bzw. inhaltliche Aspekte des Rezeptionsverlaufs

Im Rahmen der einzelnen Teiluntersuchungen wurde im dritten Teil der vorliegenden Arbeit auch jeweils in den Blick genommen, in welchen thematischen Aspekten und Zusammenhängen Psychoanalyse einbezogen wurde. Nun gilt es zu fragen, ob sich in der Zusammenschau der Teiluntersuchungsergebnisse für den Untersuchungszeitraum bestimmte thematische Entwicklungslinien in der pädagogischen Psychoanalyserzeption ausmachen und beschreiben lassen.

#### 3.1 Thematische Schwerpunkte der Rezeption

Für diesen Zweck soll die nachstehende Tabelle zunächst zusammenfassen, innerhalb welcher Zeiträume sich in welchen Stichworten Bezugnahmen zur Psychoanalyse nachweisen ließen:

Erscheinungsjahr bzw. -zeitraum der untersuchten Nachschlagwerke	Stichworte, in denen Psychoanalyserzeption nachgewiesen werden konnte
1903-1910 (Rein)	unbewusstes Vorstellungsleben
1906-1908 (Loos – 1. Aufl.)	---
1911-1913 (Loos – 2. Aufl.)	---
1913-1917 (Roloff)	Psychoanalyse, geschlechtliche Verirrungen, Geschlechtstrieb
1928-1931 (Schwartz)	Psychoanalyse, Affekt, Affektstörungen, Aphonie, Assoziation, Beschäftigungsneurose, Bewusstsein und Ichbegriff, Charakter und Charakterbildung, Gefühl, Gewissen, Hypnotismus, Hysterie, Kinderfehler, körperliche Züchtigung, Natur- und

	Geisteswissenschaften, Neurasthenie, Onanie, Phantasie, Psychiatrie und Pädagogik, Psychologie, Psychotherapie, Soziologie und Pädagogik, Spiel, Tiefenpsychologie, Trieb, Unbewusstes und Unterbewusstes, Verdrängung
<b>1930-1932</b> (Spieler)	Psychoanalyse und Pädagogik, Affekt, Aktivität, Angst, anthroposophische Pädagogik, Arzt und Erziehung, Beichte und Beichtunterricht, Bewusstsein und Unterbewusstsein, Biologie und Psychologie, Charakterologie und Pädagogik, pädagogische Diagnostik, differenzielle Psychologie, Erziehung, Erziehungsfehler, Elementenpsychologie, Furcht, Gegenwartspädagogik, Geisteskrankheiten, Heilpädagogik und Heilerziehung, Hypnose, Individualpsychologie, Jugendkunde, Jugendpsychologie, Kleinkindpädagogik und Kleinkinderziehung, Komplex, Kulturpsychologie, Lebensphilosophie und Lebenspädagogik, Moralphychologie, Neurose, Phantasie, Psychographie und Pädagogik, Psychologie, Psychologie als Unterrichtsfach, Psychotherapie und Pädagogik, Religionspsychologie, Schweiz, Spiel, Symbol, Trieb, Typen
<b>1931</b> (Hehlmann – 1. Aufl.)	Psychoanalyse, Sigmund Freud, Bewusstsein, Biologische Pädagogik, Komplex, Neurose, Psychologie, Psychotherapie, Triebe, Unbewusstes, Verdrängung, Verwahrlosung
<b>1941</b> (Hehlmann – 2. Aufl.)	Psychoanalyse, Juden, Trieb
<b>1942</b> (Hehlmann – 3. Aufl.)	Psychoanalyse, Juden, Trieb

Dieser Überblick macht deutlich, dass sich aus thematischer Perspektive zumindest *drei Phasen* unterscheiden lassen, die sich durch jeweils spezifische inhaltliche Rezeptionsschwerpunkte unterscheiden. In einer *ersten Phase* (ca. 1900-1920) wurde die Psychoanalyse äußerst selten in pädagogischen Nachschlagwerken rezipiert. Wenn aber vereinzelt auf sie Bezug genommen wurde, dann geschah dies ausschließlich in sexualitäts- bzw. geschlechtsbezogenen Belangen (z.B. in Art. wie „geschlechtliche Verirrungen“, „Geschlechtstrieb“, etc.). Ebenso beschränkten sich Autoren in der Darstellung der Psychoanalyse weitgehend auf ihre sexuellen Theorien und kritisierten diese vehement (vgl. z.B. Lindworskys Psychoanalysereferat im 4. Kapitel des dritten Teils der vorliegenden Arbeit). Insofern kann die inhaltliche Rezeptionstendenz dieser ersten Phase durchaus als „sexualitätsbezogen-reduktionistisch“ charakterisiert werden.

In einer *zweiten Phase*, die etwa die späten 1920er- und frühen 1930er-Jahre umspannt, weitete sich das thematische Spektrum der pädagogischen Psychoanalysezitation, die in den bearbeiteten Nachschlagewerken ausgemacht werden konnten, augenscheinlich. Aus der Liste der Stichworte, in denen sich Referenzen zur Psychoanalyse fanden, lassen sich zumindest drei grobe thematische „Cluster“ umreißen: Die Psychoanalyse wurde (1.) einbezogen, um Fragen der *Psychopathologie*, Psychopathogenese sowie der Behandlung von psychischen Krankheiten zu diskutieren. Diesem Themengebiet können etwa Rezeptionsbelege in Stichworten wie „Hysterie“, „Geisteskrankheiten“, „Beschäftigungsneurose“, „Neurasthenie“ und „Psychotherapie“ zugeschlagen werden. Darüber hinaus wurde die Psychoanalyse in dieser zweiten Phase aber auch (2.) verstärkt in Hinblick auf einen Themenbereich rezipiert, den man im weitesten Sinn mit dem Begriff der „*Persönlichkeitstheorie*“ oder „*Pädagogischen Anthropologie*“ übertiteln könnte. Unter diesen Aspekt können beispielsweise Belege subsumiert werden, in denen Autoren versuchten, Fragen der Charakterentwicklung, der Gewissensbildung, der Phantasiebegabung, des kindlichen Spiels oder der Symbolisierungsfähigkeit zu erläutern und dabei auf psychoanalytisches Gedankengut Bezug nahmen. Darüber hinaus ist für diese Phase (3.) auszumachen, dass Psychoanalyse vermehrt auch zur *Analyse und Beurteilung von pädagogisch relevanten Phänomenen* herangezogen wurde. Etwa wurde die Psychoanalyse von Autoren bemüht, um Fragen der körperlichen Züchtigung oder des pädagogischen Umgangs mit kindlicher Onanie zu erörtern. Dieser thematische Rezeptionsstrang fand auch in dem Umstand Ausdruck, dass in den späten 1920er-Jahren erstmals Stichworte in Nachschlagewerke aufgenommen wurden, welche die Psychoanalyse bereits im Titel explizit mit Pädagogik in Zusammenhang brachten (z.B. Art. wie „Psychoanalyse und Pädagogik“) bzw. die Psychoanalyse unter explizit pädagogischen Begriffen prominent abhandelten (z.B. in Art. wie „Gegenwartspädagogik“).

Querliegend zu diesen drei Themenclustern lässt sich für die späten 1920er- und frühen 1930er-Jahre festhalten, dass die Psychoanalyse zusehends als anerkanntes wissenschaftliches Theoriegebäude ausgewiesen wurde, das in systematischen Artikeln nahezu selbstverständlich neben anderen Theorien aufgenommen und behandelt wurde. Etwa wurde die Psychoanalyse in der Binnenstruktur der

Psychologie und Psychiatrie sowie in der gesamten Wissenschaftslandschaft verortet (z.B. in Art. wie „Natur- und Geisteswissenschaften“).

In einer *dritten Phase*, deren Beginn mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten (1933/1938) angesetzt werden kann, reduzierte sich das thematische Spektrum der Psychoanalysezereption wieder deutlich. Die Bezugnahmen auf Psychoanalyse beschränken sich wieder über weite Strecken auf trieb- bzw. sexualitätstheoretische Aspekte. Hinzu kam, dass die jüdischen Wurzeln der Psychoanalyse vermehrt herausgestrichen und zum Gegenstand heftiger Polemik wurden.

### **3.2 Thematische Aspekte der Rezeptionshaltung**

Im Rahmen der Teiluntersuchungen (siehe Teil III der vorliegenden Arbeit) wurde auch herausgearbeitet, wie sich die Autoren in den aufgefundenen Rezeptionsbelegen zur Psychoanalyse positionierten, respektive ob und wenn ja, wie sie ihre Haltung gegenüber der Psychoanalyse argumentierten. Vor diesem Hintergrund wurden die aufgefundenen Belege jeweils verschiedenen „Rezeptionshaltungs-Kategorien“ zugeordnet. Die nachstehende Tabelle soll nun – im Sinne eines Überblicks – darstellen, wie sich die identifizierten Rezeptionsbelege über die einzelnen „Rezeptionshaltungs-Kategorien“ verteilen.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Da sich keine Belege der Kategorie „emphatisch-aufnehmend“ fanden, wurde diese Kategorie in der folgenden Tabelle nicht berücksichtigt.

<b>Zeitraum</b>	<b>ablehnend-zurückweisend</b>	<b>kritisch-distanziert</b>	<b>referierend-darstellend</b>	<b>kritisch-zugewandt</b>
<b>1903-1910</b> Rein				unbewusstes Vorstellungsleben
<b>1906-1908</b> Loos - 1.Aufl.				
<b>1911-1913</b> Loos – 2. Aufl.				
<b>1913-1917</b> Roloff	Psychoanalyse, geschlechtliche Verirrungen, Geschlechtstrieb			
<b>1928-1931</b> Schwartz	Hypnotismus	Hysterie, Neurasthenie, Psychiatrie und Pädagogik, Psychotherapie, Psychoanalyse,	Affekt, Affektstörungen, Aphonie, Assoziation, Gefühl, Natur- und Geisteswissenschaften, Neurasthenie, Onanie, Phantasie, Psychologie, Psychotherapie, Spiel, Tiefenpsychologie, Trieb, Unbewusstes und Unterbewusstes, Verdrängung	Beschäftigungsneurose, Bewusstsein und Ichbegriff, Charakter und Charakterbildung, Gewissen, Kinderfehler, körperliche Züchtigung, Onanie, Phantasie,
<b>1930-1932</b> Spieler	Arzt und Erziehung, Furcht, Psychographie und Pädagogik, Symbol	Psychoanalyse und Pädagogik, Bewusstsein und Unterbewusstsein, Individualpsychologie, Moralpsychologie, Psychologie als Unterrichtsfach, Religionspsychologie, Spiel, Trieb	Affekt, Aktivität, Angst, anthroposophische Pädagogik, Beichte und Beichtunterricht, Biologie und Psychologie, Charakterologie und Pädagogik, pädagogische Diagnostik, differenzielle Psychologie, Erziehungsfehler, Elementenpsychologie, Gegenwartspädagogik, Geisteskrankheiten, Hypnose, Komplex, Kulturpsychologie, Lebensphilosophie und Lebenspädagogik, Neurose, Psychologie, Psychotherapie und Pädagogik, Schweiz, Typen	Psychoanalyse und Pädagogik, Arzt und Erziehung, Erziehung, Heilpädagogik und Heilerziehung, Jugendkunde, Jugendpsychologie, Kleinkindpädagogik und Kleinkinderziehung, Phantasie
<b>1931</b> Hehlmann – 1. Aufl.			Sigmund Freud, Bewusstsein, Biologische Pädagogik, Komplex, Neurose, Psychologie, Psychotherapie, Triebe, Unbewusstes, Verdrängung, Verwahrlosung	Psychoanalyse
<b>1941</b> Hehlmann – 2. Aufl.	Psychoanalyse, Juden			Trieb
<b>1942</b> Hehlmann – 3. Aufl.	Psychoanalyse, Juden			Trieb

Abb.: Stichworte nach Haltungskategorien und Erscheinungszeitraum

Die Übersichtstabelle lässt ansatzweise deutlich werden, mit welchen thematischen Aspekten die Zustimmung bzw. die Ablehnung der Rezipienten in den untersuchten Wörterbüchern verbunden war. So weist die Verteilung der Begriffe darauf hin, dass sich Autoren im Rahmen von persönlichkeits-theoretischen Problemstellungen tendenziell „kritisch-zugewandt“ zur Psychoanalyse zeigten. Etwa wurden psychoanalytische Ansätze als hilfreich empfunden, um Fragen der Gewissensbildung, der Charakterentwicklung oder des menschlichen Bewusstseins besser verstehen zu können. Interessiert und wohlwollend äußerten sich die Autoren auch häufig in entwicklungspsychologischen Belangen. Insbesondere wurden psychoanalytische Ergebnisse für den Bereich der Kleinkindpädagogik als dienlich erachtet. Tendenziell positiv wurde die Psychoanalyse auch in Hinblick auf heilpädagogische Problemstellungen bewertet, wobei psychoanalytisches Gedankengut meist herangezogen wurde, um reformpädagogische Anliegen zu argumentieren (z.B. Verzicht auf körperliche Züchtigung oder Neubewertung der Onanieproblematik, etc.).

Besonders ablehnend und zurückweisend zeigten sich Autoren hingegen in der ersten Hälfte des Untersuchungszeitraums, wenn es galt, den Wissenschaftsstatus der Psychoanalyse zu bewerten. So wurde die Psychoanalyse bis spät in die 20er-Jahre des vorigen Jahrhunderts als weitgehend unwissenschaftlich beurteilt und ihre Theorien bestenfalls als Ergebnis von Intuition und „geistvoller Dichtung“ (Lindworsky 1917, S. 1163f.) begriffen. Argumentiert wurde die Ablehnung der Psychoanalyse meist durch den Vorwurf, dass sie alle psychischen Erscheinungen auf sexuelle Wurzeln zurückführe, insofern sexual-reduktionistisch bzw. eindimensional sei und der komplexen Vielschichtigkeit menschlichen Seins daher nicht gerecht werden könne. Ihre Theorien wurden deshalb fallweise als Niederschlag „wilder Spekulationen“ und „empirisch haltlosen Deuteln“ zurückgewiesen. Heftigen Widerstand und Ablehnung weckte vor allem das Konzept des „Ödipuskomplexes“, das als anstößig empfunden wurde. Während persönlichkeits-theoretische Annahmen, wie beispielsweise das Konzept „unbewusster Vorstellungen“, durchaus positiv diskutiert wurden, richtete sich heftige Kritik vor allem auch gegen die kulturtheoretischen und religionskritischen Ansätze der Psychoanalyse. Besonders deutlich zeigte sich dies in den pädagogischen Nachschlagewerken auf konfessioneller Grundlage (Schwartz 1928-

1931 und Spieler 1930-1932). Der Psychoanalyse wurde in diesem Kontext meist zum Vorwurf gemacht, dass sie zu einer „Weltanschauung“ geworden sei, die in ihrem Geltungsanspruch hybrid bzw. anmaßend und zudem durch ihre nihilistische Orientierung tendenziell gefährlich sei (vgl. z.B. die Psychoanalyserferate von Lindworsky, Jahn oder Bopp im dritten Teil der vorliegenden Arbeit). Ebenso reserviert bis skeptisch zeigten sich einige Autoren auch gegenüber den therapeutischen Anwendungen der Psychoanalyse, die als „wenig Erfolg versprechend“ oder gar als „schädlich“ beurteilt wurden. Besonders abgelehnt wurde nicht zuletzt die analytische Behandlung von Kindern und Jugendlichen, da diese tendenziell als entwicklungs- und sittengefährdend befunden wurde (siehe dazu die näheren Ausführungen im nachfolgenden Kapitel).

Der Umstand, dass die Psychoanalyse in den untersuchten Nachschlagewerken zum Teil heftiger Kritik ausgesetzt war, darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Psychoanalyse im Gutteil der ausgemachten Belegstellen weitgehend „sachlich“ bzw. „neutral“ dargestellt wurde und sich die Autoren einer wertenden Beurteilung größtenteils enthielten (siehe dazu auch Kapitel 2 dieses Teils).

#### **4. Zur Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse**

Die aufgefundenen Rezeptionsbelege wurden im dritten Teil der vorliegenden Arbeit auch jeweils dahingehend ausgewertet, ob bzw. inwiefern die Autoren die Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse explizit thematisierten. Um diesen Aspekt einer Einschätzung unterziehen zu können, wurden drei „Relevanz-Kategorien“ definiert (siehe 2.2.5 des ersten Teils der vorliegenden Arbeit). Im nachfolgenden Subkapitel soll nun zunächst nachgezeichnet werden, wie sich die aufgefundenen Rezeptionsbelege im Untersuchungszeitraum zahlenmäßig auf diese drei „Relevanz-Kategorien“ verteilten. Im Anschluss daran werden einige der Hauptargumente zusammengefasst, die in der Beurteilung der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse wiederholt vorgebracht wurden.

#### 4.1 Zum Umfang und zeitlichen Verlauf der Relevanzdiskussion

Das nachstehende Diagramm stellt dar, wie sich die Belegzahlen gemäß der drei „Relevanzkategorien“ im Untersuchungszeitraum zahlenmäßig entwickelten.

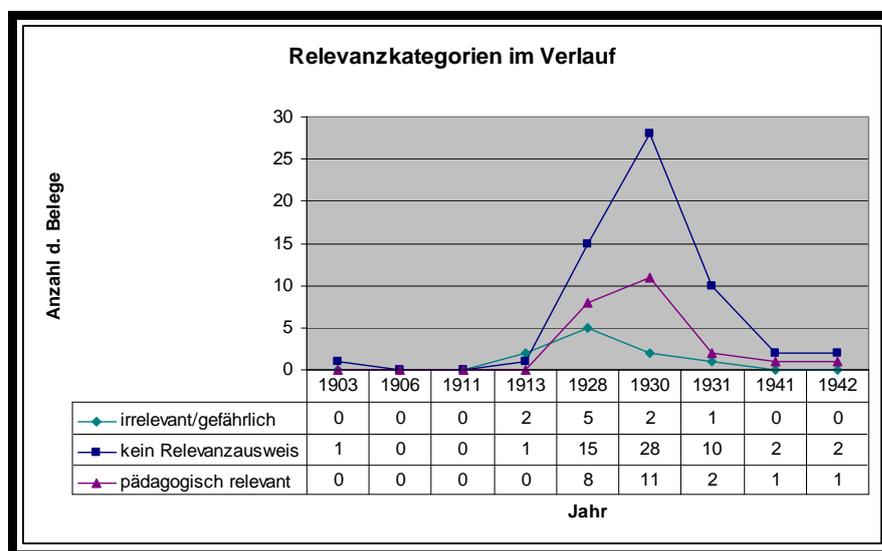


Abb.: Belegzahlen der Relevanz-Kategorien im Verlauf

Aus dem Verlaufsdiagramm wird ersichtlich, dass die Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse erst in den späten 1920er- und frühen 1930er-Jahren in größerem Umfang zum Thema gemacht wurde. Ferner war im Fall der meisten untersuchten Nachschlagewerke die Zahl der Belege, in denen die pädagogische Bedeutsamkeit von Psychoanalyse positiv beantwortet wurde, deutlich höher, als jene, in denen der Psychoanalyse pädagogische Relevanz abgesprochen wurde. Besonders bemerkenswert ist allerdings, dass die Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse im deutlich größten Anteil der aufgefundenen Rezeptionsbelege völlig unberührt belassen und Psychoanalyse insofern weitgehend „inhaltlich isoliert“ rezipiert wurde.

#### 4.2 Inhaltliche Argumente der Relevanzdiskussion

Auch wenn die Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse in den meisten Rezeptionsbelegen unbehandelt geblieben ist, fanden sich im Zuge der Recherchen auch einzelne Textpassagen, in denen Autoren die Psychoanalyse aus pädagogischer Sicht einer Einschätzung und Bewertung unterzogen. Die folgende Tabelle gibt

zunächst einen Überblick, welche Stichworte im Untersuchungszeitraum welcher „Relevanz-Kategorie“ zugeteilt werden konnten.

<b>Zeitraum</b>	<b>Kategorie „irrelevant/gefährlich“</b>	<b>Kategorie „kein Relevanzausweis“</b>	<b>Kategorie „pädagogisch relevant“</b>
<b>1903-1910</b> Rein		unbewusstes Vorstellungsleben	
<b>1906-1908</b> Loos – 1. Aufl.			
<b>1911-1913</b> Loos – 2. Aufl.			
<b>1913-1917</b> Roloff	Psychoanalyse, geschlechtliche Verirrungen,	Geschlechtstrieb	
<b>1928-1931</b> Schwartz	Hypnotismus, Hysterie, Neurasthenie, Psychoanalyse, Psychotherapie	Affekt, Affektstörungen, Assoziation, Bewusstsein und Ichbegriff, Charakter und Charakterbildung, Gefühl, Natur- und Geisteswissenschaften, Phantasie, Psychologie, Soziologie und Pädagogik, Spiel, Tiefenpsychologie, Trieb, Unbewusstes und Unterbewusstes, Verdrängung	Aphonie, Beschäftigungsneurose, Gewissen, Kinderfehler, körperliche Züchtigung, Onanie, Psychiatrie und Pädagogik, Psychoanalyse
<b>1930-1932</b> Spieler	Psychoanalyse und Pädagogik, Psychologie als Unterrichtsfach,	Affekt, Angst, anthroposophische Pädagogik, Beichte und Beichtunterricht, Bewusstsein und Unterbewusstsein, Biologie und Psychologie, Charakterologie und Pädagogik, pädagogische Diagnostik, differenzielle Psychologie, Erziehungsfehler, Elementenpsychologie, Furcht, Geisteskrankheiten, Hypnose, Individualpsychologie, Komplex, Kulturpsychologie, Lebensphilosophie und Lebenspädagogik, Moralphychologie, Neurose, Phantasie, Psychographie und Pädagogik, Psychologie, Religionspsychologie, Spiel, Symbol, Trieb, Typen	Psychoanalyse und Pädagogik, Aktivität, Arzt und Erziehung, Erziehung, Gegenwartspädagogik, Heilpädagogik und Heilerziehung, Jugendkunde, Jugendpsychologie, Kleinkindpädagogik und Kleinkinderziehung, Psychotherapie und Pädagogik, Schweiz,
<b>1931</b> Hehlmann – 1. Aufl.	Psychoanalyse	Sigmund Freud, Bewusstsein, Biologische Pädagogik, Komplex, Neurose, Psychologie, Psychotherapie, Unbewusstes, Verdrängung, Verwahrlosung	Psychoanalyse, Triebe
<b>1941</b> Hehlmann – 2. Aufl.	Psychoanalyse, Juden		Trieb
<b>1942</b> Hehlmann – 3. Aufl.	Psychoanalyse, Juden		Trieb

Abb.: Stichworte nach Ausweis der pädagogischen Relevanz und Erscheinungszeitraum

Das Urteil der Autoren zur Frage der pädagogischen Relevanz fiel teilweise ausgesprochen ambivalent aus: So wurden der Psychoanalyse zum Beispiel grundsätzlich bestimmte pädagogisch relevante Leistungen zuerkannt, während gleichzeitig einige ihrer zentralen Theorien und klinischen Anwendungen entschieden zurückgewiesen wurden.

Beispielhaft für eine derart gelagerte Rezeption können etwa die „Psychoanalyserferate“ von Jahn im „Pädagogischen Lexikon“ bzw. von Bopp im „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ angeführt werden. Beide Autoren griffen die psychoanalytische Kulturtheorie vehement an und äußerten sich betont kritisch zur klinischen Anwendung der Psychoanalyse, die den Menschen – nach Jahn (1928, S. 1308f.) – in einen nihilistisch-relativistischen Hohlraum führen, oder – nach Ansicht von Bopp (1932, S. 631) – gar häufig in Verzweiflung und Suizid enden würde. Besonders eindringlich wurde in den untersuchten Nachschlagewerken meist auch vor einer therapeutischen Anwendung der Psychoanalyse auf Kinder und Jugendliche gewarnt, da eine solche pädagogisch höchst bedenklich und gefährlich sei. Besonders plakativ brachte dies unter anderem Lindworsky in seinem Psychoanalyserferat zum Ausdruck. Er hielt fest (1917, S. 1165):

*„Dementsprechend ist es nicht zu verwundern, wenn von schweren nervösen Schädigungen durch Psychoanalyse berichtet wird. Dazu kommen die sittlichen Bedenken. Die pädanalytischen Besprechungen führen meist recht tief in das Gebiet sexueller Verirrungen. Sie unterrichten das Kind in der ausschweifendsten Symbolik und leiten es zu deren Gebrauch bei andern an. Wie das Ödipustheorem, das natürlich den Kindern erklärt wird – in einem besonders berüchtigten Falle sogar einem 5-jährigen Knaben –, auf das Verhältnis des Kindes zu den Eltern wirken muss, bedarf keiner Ausführungen. Der Erzieher hingegen, der gesunde Kinder nach Freudscher Methode aus der Analyse ihrer Aufsätze und so weiter beurteilt, wird diesen notwendig unrecht tun. Wagt er sich aber an die Analyse kranker Kinder, so setzt er sich ernsten sittlichen Versuchungen und der Gefahr verhängnisvoller Verleumdungen aus. Die Freudianer machen nämlich kein Hehl daraus, dass sich infolge der analytischen Behandlung häufig eigenartige geschlechtliche Bindungen zwischen Arzt und Kranken einstellen.“*

Überdies wurde häufig problematisiert, dass sich die meisten kindlichen Probleme und Auffälligkeiten mit der Zeit „auswachsen“ würden, während die kindlichen Probleme in der analytischen Kur aber ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt und durch beständiges „Darüber-Reden“ verfestigt werden würden.

In den Nachschlagewerken der späten 1920er-Jahre fanden sich auch wiederholt Passagen, in denen Autoren ihre Sorge zum Ausdruck brachten, dass die Psychoanalyse im Bereich der Pädagogik bereits eine (zu) große Anhängerschaft gewonnen hätte. Sie warnten davor, dass psychoanalytische Ergebnisse tendenziell überschätzt und zu große Erwartungen für die Pädagogik wecken würden. Dieser Stoßrichtung verfolgend, stellte Allers (1930, S. 120) etwa im „Pädagogischen Lexikon der Gegenwart“ fest, dass es an der Zeit sei, „gewissen verkehrten Auffassungen, die sich in Verkennung des Wahrheitsgehaltes psychoanalytischer Behauptungen mehr als wünschenswert in pädagogischen Kreisen breit gemacht haben, eine Schranke zu setzen“.

Trotz aller Vorbehalte wurden der Psychoanalyse im Untersuchungszeitraum aber auch einige pädagogisch relevante Leistungen zugestanden, die von mehreren Autoren anerkennend hervor gestrichen wurden. Exemplarisch kann dafür wiederum Jahns Psychoanalytsereferat im „Pädagogischen Lexikon“ angeführt werden, der fünf zentrale pädagogisch relevante Leistungen der Psychoanalyse benannte. Jahn (1928, S. 1309ff.) bescheinigte der Psychoanalyse, dass sie (1.) „die Bedeutung des Schicksalserlebnisses für die innere Entwicklung ... klargelegt“; (2.) „die in den Tiefen der Gegenwartskultur lebende Sehnsucht nach einer Objektivierung des Ich entdeckt“, (3.) „die Lehre von der Umbiegsamkeit der sexuellen Zielrichtung“ formuliert und dadurch die Möglichkeit der Behandlung und Heilung von sexuellen Anomalien eröffnet, (4.) auf die „Verletzbarkeit des Sexualtriebes“ hingewiesen und nicht zuletzt (5.) die Bedeutung der frühen Kindheit und die „ungeheure Rezeptivkraft der Kinderseele“ für die Pädagogik herausgestrichen habe.

Ähnlich begründete auch Glöckler (1929, S. 118) die pädagogische Relevanz der Psychoanalyse, wenn er festhielt: Die Psychoanalyse habe „die Macht der Triebsschichten erneut beachten gelehrt. Sie hat die Wichtigkeit der frühen Kindeserlebnisse klarer gemacht. Sie hat die Bedeutung der personalen Situation erhellt, in der sich das Kind in seiner Umgebung befindet. Sie hat endlich die Notwendigkeit des ‚pädagogischen Bezuges‘ für jede echte pädagogische Beeinflussung, d.h. der inneren Bindung des Zöglings an den Erzieher, des schöpferischen Verhältnisses zwischen beiden, dargelegt. Damit hat sie die neuere pädagogische Grundhaltung vorbereiten helfen, die ausschließlicher als früher vom

Kinde aus bestimmt ist, die nicht so sehr fragt nach den Schwierigkeiten, die das Kind macht, als nach denen, die das Kind hat.“

Trotz seiner großen Einwände und Vorbehalte gegenüber der Psychoanalyse äußerte sich auch Bopp grundsätzlich positiv zur Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse (1932, S. 633):

*„Zwar die beiden Pole, um die sich die Pädagogik dreht, eine gültige Wertlehre und eine allumfassende pädagogische Psychologie vermag uns die Psychoanalyse nicht zu bieten, aber für wertvolle pädagogische Einsichten und Handgriffe hat sie uns doch wieder die Augen geöffnet, und die abgetrennten Schulen haben ergänzende Gesichtspunkte hinzugefügt: so für des Kindes Bedürfnis, geliebt zu werden und lieben zu dürfen, für sein Ehrgefühl und Geltenwollen, für die Tragweite der Idealbildung des jungen Menschen, für den Einfluss der geistigen Umwelt, für die Bedeutung des Mutes und Trainings, das Verderben der Entmutigung, für die Notwendigkeit, selbst die kleinsten Symptome des kindlichen Seelenlebens zu beachten und richtig zu deuten, für krankhafte Zustände. Das alles und sonstiges ist wertvoll für die vorbeugende und heilende Erziehung. Besonders liefern sie uns auch Probeschemata, heuristische Gesichtspunkte, die der pädagogischen Diagnose ebenso wie der psychotherapeutischen Dienste leisten können.“*

Wurden in den untersuchten Nachschlagewerken pädagogisch relevante Leistungen oder positive Aspekte der Psychoanalyse benannt, so fand sich in unmittelbarem Anschluss an diese Textpassagen meist sofort ein kontrastierender bzw. relativierender Kommentar. Zum Beispiel schloss Bopp die eben zitierte wohlwollende Passage mit folgender Bemerkung (ebd.):

*„Über den Verdiensten darf aber auch der Schaden nicht übersehen werden, den die Freudsche Psychoanalyse, bes. auch als Pädanalyse, schon gestiftet hat, zutiefst daraus erwachsen, dass man ohne tragfähige Wertlehre kein Bedenken trug, höchste ethische und religiöse Werte zugunsten der Gesundheit zu opfern, aber zuletzt doch nicht zum Segen der Gesundheit, wie auch die Psychoanalytiker erfahren mussten.“*

Diese ausgeprägte Ambivalenz gegenüber der Psychoanalyse lässt Linus Bopp zu dem Schluss kommen, dass sich einzelne Elemente der Psychoanalyse durchaus als relevant und „brauchbar“ für die Pädagogik erweisen können, es gelte allerdings, diese Ansätze aus der psychoanalytischen Gesamtheorie „heraus zu brechen“ und von problematischen Annahmen zu befreien. Bopp (1932, S. 628) formuliert dazu im „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ unter anderem Folgendes:

*„Die Psychoanalyse, ursprünglich eine Methode der Psychotherapie, wuchs sich unter dem Einfluss von S. Freud zu einer genetischen Psychologie, weiter zu einer Kulturpsychologie, ja zu einer Kulturphilosophie und Weltanschauung aus. Als solche – mit Recht – bekämpft, hat sie ebenso wie die Mehrzahl von Schulen, die von ihr ausgingen, manche wertvollen Entdeckungen gemacht oder längst Gewusstes besonders scharf beleuchtet, **das aus der psychoanalytischen Theorie herausgebrochen, jeder Pädagogik vorteilhaft eingefügt werden kann.**“ [Hrvhbg. M.W.]*

Bopps Einschätzung dürfte keinesfalls unpopulär oder ungewöhnlich für die Pädagogik seiner Zeit gewesen sein. Storfer (1934, S. 251) ging soweit, Bopps Haltung als ausgesprochen charakteristisch für die pädagogische Psychoanalysezereption der späten 1920er- und frühen 1930er-Jahre zu bezeichnen. Diese hätte die Psychoanalyse gleichsam als „Steinbruch“ betrachtet, aus der man nach Belieben „sympathische“ Versatzstücke herausbrechen könne (vgl. Trescher 1985).

Obwohl Storfer sich in seiner Beurteilung der pädagogischen Psychoanalysezereption auf eine unvollständige Datenquelle gestützt und einseitig für die Psychoanalyse Partei ergriffen hat (vgl. Kapitel 5 und 6 des dritten Teils), scheint seine Einschätzung vor dem Hintergrund der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung jedoch nicht von der Hand zu weisen zu sein.

Ausgehend von den identifizierten Rezeptionsbelegen lässt sich der Eindruck gewinnen, dass psychoanalytische Überlegungen in den untersuchten Nachschlagewerken zum Teil auffallend verkürzt, bruchstückhaft bzw. um „ideologisch-anstößige“ Aspekte bereinigt rezipiert wurden. Als weiteres und dieses Kapitel zugleich abschließendes Beispiel kann das Referat zum Thema „Gewissen“ im „Pädagogischen Lexikon“ erwähnt werden. Titus (1929, S. 483f.) äußert sich dort ausdrücklich anerkennend zur Psychoanalyse und schreibt ihr hohen Erklärungswert in Bezug auf die Entstehung des kindlichen Gewissens zu. In diesem Kontext streicht er vor allem die Annahme eines Über-Ichs als pädagogisch besonders wichtig und wertvoll heraus. Dass aber die Bildung des Über-Ichs und damit die Entstehung des kindlichen Gewissens nach Ansicht der damaligen Psychoanalyse entscheidend im Ödipuskomplex wurzelt, bleibt vom Autor unerwähnt, da die Annahme des Ödipuskomplexes als „anstößig“ abgelehnt wurde.

Zwar fanden sich im Zuge der Recherche nicht viele derart drastische Beispiele für „selektive“ bzw. „bruchstückhafte“ Rezeption. Dennoch ist eine derartige Tendenz in einigen der aufgefundenen Belege in milderer Form nachweisbar, so etwa vor allem in Artikeln, in denen psychoanalytische Beiträge zu Fragen der Religions- und Gesellschaftstheorie Erwähnung fanden.

Wenn man nun die Gesamtheit der identifizierten Rezeptionsbelege überblickt, lässt sich resümierend festhalten, dass die Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse im Gutteil der aufgefundenen Belege nicht explizit verhandelt und thematisiert wurde; Psychoanalyse in den untersuchten Wörterbüchern also insofern häufig „thematisch isoliert“ rezipiert wurde. Wenn die Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse aber vereinzelt explizit zum Thema gemacht wurde, zeigten sich die Autoren meist sehr ambivalent und tendierten dazu, die Psychoanalyse „fragmentiert“ zu rezipieren, indem einzelne ihrer Theorien und Ansätze von einander losgelöst betrachtet und beurteilt wurden. Spezifische Aussagen darüber, in welcher Weise Psychoanalyse praxisleitende Bedeutung zukommt, finden sich nur in zweierlei Hinsicht: a) bezogen auf Psychotherapie und ihre Überschneidungsbereiche zur Heilpädagogik und Heilerziehung sowie b) bezogen auf Themen, die im Kontext von Neurosenprophylaxe und Reformpädagogik angesiedelt waren (z.B. „Onanie“, „körperliche Züchtigung“).

Ungeachtet einiger Ausnahmen, scheint diese Rezeptionstendenz durchaus charakteristisch für die pädagogische Psychoanalysezepktion des Untersuchungszeitraums zu sein. Inwiefern dieser Befund im Zusammenhang mit der damaligen Institutionalisierungssituation der akademischen Pädagogik bzw. dem damaligen Stand der Disziplinentwicklung stehen könnte, ist Gegenstand der Überlegungen des abschließenden fünften Teils dieser Arbeit.

# **TEIL V**

Thesen  
Schlussfolgerungen  
Ausblick



# *Inhaltsverzeichnis*

## **Teil V**

<b>1. Eröffnung .....</b>	<b>389</b>
<b>2. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse.....</b>	<b>390</b>
<b>3. Rückbezug der Ergebnisse auf den Forschungsstand .....</b>	<b>393</b>
<b>4. Zur Interpretation der Ergebnisse .....</b>	<b>397</b>
4.1 Überlegungen zum Verlauf von Rezeptionshäufigkeit und Rezeptionsumfang.	398
4.2 Überlegungen zu inhaltlichen Aspekten der pädagogischen Psychoanalyse-rezeption – eine These.....	400
<b>5. Schlussfolgerung und Ausblick auf künftige Forschungen.....</b>	<b>404</b>



## 1. Eröffnung

Im vierten Teil der Arbeit wurden die Ergebnisse der einzelnen Teiluntersuchungen zusammengeführt. Dieser Schritt zielte darauf ab, im Sinne eines Überblicks herauszuarbeiten, in welchem Umfang und mit welchen thematischen Schwerpunktsetzungen Psychoanalyse in pädagogischen Nachschlagewerken zwischen 1900 und 1945 rezipiert wurde. Im Zuge dessen wurde deutlich, dass sich für die pädagogische Psychoanalyse-Rezeption des Untersuchungszeitraums *drei Phasen* unterscheiden lassen, die sich jeweils durch eine spezifische Rezeptionstendenz auszeichnen.

Im letzten Teil der Arbeit soll dieser Befund nun nochmals aufgegriffen und auf die Überlegungen bzw. Ausführungen des ersten und zweiten Teils der Arbeit rückbezogen werden. *Zum einen* wird diskutiert, in welchem Verhältnis die Ergebnisse zu den Resultaten anderer Rezeptionsstudien stehen, wobei besondere Beachtung findet, ob sich die Freud'sche Einschätzung der Psychoanalyse-Rezeption vor dem Hintergrund der Untersuchungsergebnisse stützen lässt.

*Zum anderen* wird nochmals die Annahme aufgegriffen, dass Rezeptionsgeschehen als Ergebnis wechselseitiger Kommunikationsprozesse zu verstehen sind und Rezeptionsprozesse folglich immer auch durch den rezipierenden Anteil bzw. durch das rezipierende Subjekt mit beeinflusst sind (vgl. 2.1.1 des I. Teils). Wenn man dieser Auffassung Rechnung tragen will – und dafür spricht einiges –, so gilt es auch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung vor diesem Hintergrund zu diskutieren. Nicht zuletzt ist daher im Folgenden darüber nachzudenken, inwiefern die im Rahmen der Untersuchung nachgewiesenen Rezeptionstendenzen evtl. auch im Zusammenhang des Disziplinierungsprozesses der Pädagogik gesehen respektive sogar mitunter als Ausdruck und Folge ihres Ringens um disziplinäre Identität und Eigenständigkeit interpretiert werden könnten.

## 2. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse

Die Analyse von pädagogischen Nachschlagewerken legte nahe, in der Darstellung des Rezeptionsverlaufs zwischen 1900 und 1945 *drei Phasen* zu unterscheiden, die durch je spezifische Rezeptionstendenzen ausgezeichnet sind. Natürlich ist im Vorfeld einer solchen Phasengliederung anzumerken, dass die einzelnen Phasen kaum durch limitative Eckdaten trennscharf voneinander zu scheiden sind. Die Rezeptionstendenz dürfte sich über den Untersuchungszeitraum hinweg nämlich keinesfalls bruch- oder sprunghaft, sondern vielmehr kontinuierlich verändert haben. Die Erscheinungsjahre bzw. -zeiträume der untersuchten Nachschlagewerke können jedoch als „Kristallisationspunkte“ betrachtet werden, an denen die Veränderungsprozesse manifest und augenscheinlich wurden. Insofern orientiert sich die Phasengliederung im Wesentlichen an den Erscheinungsjahren der untersuchten Nachschlagewerke.

Ausgehend von den Ergebnissen der Recherche und Auswertung lässt sich der am Beispiel von Nachschlagewerken untersuchte Verlauf der pädagogischen Psychoanalysezepktion zwischen 1900 und 1945 in folgende *drei Phasen* untergliedern:

Eine *erste Phase* der pädagogischen Psychoanalysezepktion kann etwa für die Zeit ab der Jahrhundertwende bis in die Mitte der 1920er-Jahre angesetzt werden. Für diesen Zeitabschnitt fanden sich im Rahmen der Untersuchung nahezu keine Belege und Dokumente, die von einer umfangreicheren Rezeption der Psychoanalyse in pädagogischen Nachschlagewerken zeugen könnten. Lange Strecken dieser ersten Phase sind insofern von weitgehender Nichtrezeption der Psychoanalyse charakterisiert. Erste vereinzelte Rezeptionsbelege lassen sich beginnend mit 1915 ausmachen, wobei diese inhaltlich durch Ablehnung der Psychoanalyse und deutliche Zurückweisung ihrer Theorien ausgezeichnet sind. Zum Vorwurf wurden der Psychoanalyse vor allem ihre angebliche „Unwissenschaftlichkeit“ bzw. ihr „sexueller Reduktionismus“ gemacht. Korrespondierend dazu wurde die Psychoanalyse in dieser Phase auch nur im Rahmen von Stichworten und Einträgen mit sexueller bzw. geschlechtlicher Konnotation rezipiert – etwa um Fragen der Perversion, der geschlechtlichen Abweichung oder des Sexualtriebs zu diskutieren.

Mit – im engeren Sinn – pädagogischen Problemstellungen wurde die Psychoanalyse in dieser ersten Phase hingegen nicht explizit in Zusammenhang gebracht.

Davon kann eine *zweite Phase* abgegrenzt werden, die sich zeitlich um die späten 1920er- und frühen 1930er-Jahre zentriert. Die Rezeptionstendenz dieser Phase ist davon gekennzeichnet, dass die Psychoanalyse – im Vergleich zur ersten Phase – ungleich häufiger in Wörterbuch-Einträgen einbezogen und dabei deutlich seltener inhaltlich angegriffen wurde. Auch ihr Wissenschaftsstatus wurde weniger intensiv und seltener in Abrede gestellt. Zwar zeigten sich einige Autoren weiterhin kritisch bis ablehnend zur Psychoanalyse und mahnten zur Vorsicht in der Beurteilung ihrer Ergebnisse. Gleichzeitig fanden sich aber zusehends auch Textpassagen, in denen die Psychoanalyse nachgerade selbstverständlich im Chor der anerkannten Wissenschaften systematisch verortet wurde. Trotz einiger Ausnahmen kann die Psychoanalysezepktion in den untersuchten Nachschlagewerken dieser Phase als über weite Strecken „sachlich“ bzw. „referierend-darstellend“ befunden werden. Auffallend ist, dass sich in dieser Zeitspanne vor allem auch das thematische Spektrum geweitet hat, in dem Bezüge zur Psychoanalyse nachweisbar sind. So beschränkte sich die Rezeption in den untersuchten Nachschlagewerken keineswegs mehr nur auf sexuelle Fragen oder Belange. Vielmehr wurde die Psychoanalyse immer häufiger auch in psychopathologische und persönlichkeits-theoretische Problemstellungen einbezogen. Ebenso finden sich in dieser Zeitspanne auch vereinzelt Referenzen zur Psychoanalyse in explizit pädagogischen Bezügen. Etwa wurden reformpädagogische Positionen zu Aspekten wie körperlicher Züchtigung oder kindlicher Onanie unter Rückgriff auf die Psychoanalyse argumentativ untermauert oder gar das Ziel von Erziehung mit Anspielung auf psychoanalytische Überlegungen bestimmt. Derart gelagerte Rezeptionsbelege stellten aber in gewisser Weise Ausnahmen dar, weil im Gutteil der aufgefundenen Belegstellen die Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse unberührt blieb. Vielmehr wurde Psychoanalyse – so hat es den Anschein – über weite Strecken „thematisch isoliert“ rezipiert, also kaum mit pädagogischen Ergebnissen und Überlegungen in Zusammenhang gesetzt oder gar „organisch“ in das Nachdenken über Pädagogik einbezogen.

Die wenigen Autoren, die sich in den untersuchten Nachschlagewerken explizit zum Aspekt der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse äußerten, zeigten sich ihr gegenüber insgesamt hoch ambivalent. Einerseits beurteilten sie einzelne persönlichkeits-theoretische und entwicklungspsychologische Ergebnisse der Psychoanalyse als durchaus hilfreich für die Pädagogik, lehnten aber andererseits gleichzeitig zentrale psychoanalytische Kernkonzepte (insbesondere das Konzept des Ödipuskomplexes, den weiten psychoanalytischen Sexualitätsbegriff und die psychoanalytische Kulturtheorie) vehement ab. Diese Ambivalenz fand in einer Rezeptionshaltung Ausdruck, die man durchaus als „bruchstückhaft“ oder „fragmentarisch“ bezeichnen könnte und sich inhaltlich zum Teil durch bemerkenswerte Inkonsistenzen auszeichnete. Angesehene Repräsentanten der wissenschaftlichen Pädagogik, wie etwa Linus Bopp, empfahlen ausdrücklich, bestimmte Ergebnisse und Theorien aus der Psychoanalyse „heraus zu brechen“ und diese psychoanalytischen Versatzstücke der pädagogischen Theorie einzufügen. Vor diesem Hintergrund scheinen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung Storfes (1934) Einschätzung zu stützen, welcher der Pädagogik bereits zu Beginn der 1930er-Jahre vorwarf, dass sie die Psychoanalyse wie einen „Steinbruch“ behandeln und willkürlich aus ihr heraus zu brechen versuchen würde.

Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten fand die rege – wenn auch z.T. inhaltlich problematische – Psychoanalysezereption der zweiten Phase ein rasches Ende. Vor dem Hintergrund der Analyse der Nachschlagewerke kann insofern für Deutschland und Österreich mit 1933 bzw. 1938 eine *dritte Phase* der Psychoanalysezereption angegeben werden. Diese ist durch einen deutlichen Rückgang der Belegzahlen sowie eine offenkundige Reduktion der thematischen Breite der Rezeption gekennzeichnet. Nachdem Gremien, wie die „Parteiämterliche Prüfungskommission zum Schutze des NS-Schrifttums“ begannen, Publikationsinhalte auf Ideologiekonformität zu prüfen, verschwanden auch aus den pädagogischen Nachschlagewerken nahezu alle Referenzen zur Psychoanalyse. Die wenigen verbleibenden Verweise zielten in der dritten Phase im Wesentlichen auf Diffamierung und Verunglimpfung wissenschaftlicher Leistungen jüdischer Provenienz ab. In diesem Bestreben wurde die Psychoanalyse etwa als Ausdruck „jüdisch mechanistischen Denkens“ charakterisiert und ihr zeitweiliger Erfolg auf gezielte „jüdische Propaganda“ zurückgeführt. Das für die zweite Phase

ausmachbare Interesse der Pädagogik an psychoanalytischem Gedankengut fand insofern im Kontext des Nationalsozialismus ein jähes und nachhaltiges Ende.

### **3. Rückbezug der Ergebnisse auf den Forschungsstand**

Im ersten Teil der Arbeit wurden einzelne Studien und Ergebnisse zur Psychoanalytische Rezeption verschiedener Disziplinen referiert. Unter anderem wurde dabei herausgearbeitet, dass verschiedene Forschergruppen und Autoren zu sehr unterschiedlichen und teils widersprüchlichen Ergebnissen kamen.

Fragt man sich nun, wie sich die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zu den Resultaten der Rezeptionsstudien verhalten, die im ersten Teil der Arbeit referiert wurden, so muss zunächst nochmals die Besonderheit des in dieser Studie gewählten methodischen Zugangs in Erinnerung gerufen werden, da sich dieser in mancher Hinsicht von den Zugängen anderer Studien unterscheidet.

Rezeptionsstudien in angrenzenden Disziplinen bezogen meist unterschiedliche Kategorien von Rezeptionszeugnissen (z.B. Artikel in Periodika, Monographien, Rezensionen, populärwissenschaftliche Veröffentlichungen, etc.) in die Untersuchung und Auswertung mit ein. Mitunter blieb dabei unargumentiert, warum bestimmte Autoren und Texte einbezogen wurden, andere aber nicht. Darüber hinaus ist teilweise nicht transparent gemacht, auf welchem Weg nach Rezeptionszeugnissen gesucht respektive wie in der Auswertung von Rezeptionsbelegen vorgegangen wurde. Folglich ist mitunter schwer abzuschätzen, wie repräsentativ die Ergebnisse einzelner Rezeptionsstudien für den jeweils untersuchten Gegenstandsbereich und Untersuchungszeitraum sind.

Um Ähnliches zu vermeiden beschränkte sich die vorliegende Studie auf die Untersuchung der Psychoanalytische Rezeption in pädagogischen Nachschlagewerken und verzichtete auf den Einbezug weiterer Publikationsgattungen. Diese Eingrenzung erlaubte ein höheres Maß an Transparenz in der Zusammenstellung des Untersuchungssamples sowie in der Suche und Auswertung der Rezeptionszeugnisse. Allerdings stellt sich die Frage, ob die Resultate – trotz des

eingeschränkten Quellenmaterials – ein gewisses Maß an Repräsentativität für die deutschsprachige akademische Pädagogik des Untersuchungszeitraums beanspruchen dürfen.

Dafür spricht, dass wissenschaftliche Realenzyklopädien die wichtige Aufgabe erfüllen, zentrale Begriffe, Konzepte, Theorien und Ansätze einzelner Gegenstandsbereiche übersichtlich zusammenzufassen und damit den Zuständigkeitsbereich und jeweils aktuellen Bestand von Disziplinen zu markieren (siehe Kapitel 2.2.2 des I. Teils). Insofern kann angenommen werden, dass die untersuchten pädagogischen Nachschlagewerke Positionen widerspiegeln, die für die damalige akademische Pädagogik über weite Strecken charakteristisch waren. Wenn dies zutrifft, dann können die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung durchaus als repräsentativ für die Psychoanalysezepktion der akademischen Pädagogik zwischen 1900 und 1945 betrachtet werden. In weiterführenden Forschungen wäre allerdings zu überprüfen, ob die Einbeziehung anderer Rezeptionszeugnisse und methodischer Zugänge zu ähnlichen Ergebnissen gelangen lässt (siehe dazu auch das Ausblickskapitel am Ende dieses Teils).

Ungeachtet der skizzierten methodischen Unterschiede scheint es interessant, den Befund der vorliegenden Untersuchung auf die Ergebnisse früherer Rezeptionsstudien zu beziehen und nach möglichen neuen Aspekten zu fragen, die dabei in den Blick geraten. Dazu sei zunächst an einige Resultate der bisherigen Forschung zur Aufnahme der Psychoanalyse in verschiedenen Disziplinen erinnert:

Freud selbst äußerte sich wiederholt sehr pessimistisch zur Frage, wie psychoanalytische Ergebnisse in angrenzenden Disziplinen aufgenommen wurden. Er betonte immer wieder, dass seine Arbeiten und Leistungen lange Zeit ignoriert und/oder diffamierend zurückgewiesen wurden. So stellte er fest, dass die deutsche Wissenschaft in der Verwerfung und Geringschätzung der Psychoanalyse insgesamt rasch einig gewesen sei und ihn dazu gezwungen hätte, seine psychoanalytischen Entdeckungen in weitestgehender Isolation und entgegen vieler Widerstände durchzusetzen (vgl. 1.1 des ersten Teils). Freud führte die Widerstände gegen die Psychoanalyse im Wesentlichen auf affektive Momente zurück, da die psychoanalytische Annahme eines ubiquitär-dynamischen Unbewussten der

Menschheit seines Erachtens eine schwere narzisstische Kränkung zugefügt hätte (Freud 1925d, S. 109). Ferner hätte sich viktorianische Sexualmoral in einem reaktionären Bestreben gegen die „befreiend-revolutionäre“ Theorie der Psychoanalyse gerichtet und damit eine angemessene Aufnahme psychoanalytischen Gedankenguts verunmöglicht.

Nachdem Freuds diesbezügliche Einschätzung von der psychoanalytischen Geschichtsschreibung über Jahrzehnte hinweg tradiert wurde, nahmen verschiedene Studien die Frage der Psychoanalysezepktion erst beginnend mit den 1970er-Jahren differenzierter in den Blick und kamen teilweise zu Ergebnissen, die der Freud'schen Darstellung deutlich widersprachen. So meinten einzelne Autoren belegen zu können, dass die frühe Psychoanalysezepktion in verschiedenen Disziplinen insgesamt deutlich wohlwollender und umfangreicher verlaufen sei, als dies von Freud gemeinhin behauptet wurde. Die Freud'sche Darstellung der Psychoanalysezepktion wurde deshalb von manchen Autoren als vorsätzlich initiiertes Heldenmythos diskreditiert. Andere Studien kamen hingegen wiederum zu gänzlich anderen Ergebnissen und Einschätzungen. Nicht zuletzt scheinen etwa die in den 1980ern von Johannes Cremerius herausgegebenen Studien der Freud'schen Einschätzung der Psychoanalysezepktion zwischen 1900 und 1940 wiederum weitestgehend Recht zu geben (siehe dazu 1.1 des I. Teils).

Vor diesem Hintergrund scheint es nun interessant zu fragen, inwiefern auf Basis der Ergebnisse und Befunde der vorliegenden Untersuchung zu dieser Diskussion ein Beitrag geleistet werden kann.

Zunächst kann dazu etwa festgehalten werden, dass sich zwischen 1900 und etwa 1915 nahezu keine Belege und Zeugnisse für eine breitere Psychoanalysezepktion haben ausmachen lassen. Die ersten Belege, die aufgefunden werden konnten, wurden nach 1915 publiziert und waren inhaltlich äußerst ablehnend und zurückweisend gegenüber der Psychoanalyse gehalten. Psychoanalytisches Gedankengut wurde in den ersten Rezeptionsbelegen des Untersuchungszeitraums meist aus einer sittlichen bzw. sexual-moralischen Perspektive vehement kritisiert und als „unwissenschaftlich“ zurückgewiesen. Ausgehend von dieser Feststellung könnte man Freuds Einschätzung – zumindest für die erste Phase der pädagogischen

Psychoanalysezereption – durchaus als nachvollziehbar erachten. Allerdings änderten sich Aufkommen und thematische Stoßrichtung der Rezeption beginnend mit den späten 1920er-Jahren deutlich, sodass man kaum mehr von einem Ignorieren der Psychoanalyse seitens der Pädagogik sprechen kann. Ganz im Gegenteil: Die Psychoanalyse wurde von Vertretern der Pädagogik offensichtlich durchaus mit Interesse verfolgt und in vielgestaltigen Kontexten berücksichtigt – wenngleich dies oftmals inhaltlich „fragmentarisch“ und teils „eklektisch“ geschah. Insofern ist Freuds Einschätzung der Psychoanalysezereption für die zweite Phase des Untersuchungszeitraums als deutlich zu pessimistisch zu erachten.

Ausgehend von den Ergebnissen der vorliegenden Erhebung kann man Freuds Darstellung aber unter einem anderen Aspekt wiederum tendenziell zustimmen. So monierte Freud, dass psychoanalytische Ergebnisse oftmals aufgrund ideologisch-motivierter Vorbehalte abgelehnt wurden, ohne, dass diese einer differenzierten Prüfung unterzogen worden wären. Wenn man sich vor Augen führt, dass sich in den untersuchten Nachschlagewerken vor allem Anhänger des katholischen und protestantischen Klerus gegen psychoanalytische Kernkonzepte – z.B. das Konzept der infantilen Sexualität, die psychoanalytische Religions- und Kulturtheorie – wandten und ihre Ablehnung teils aus einer moralisierenden Perspektive vorbrachten und oftmals unargumentiert beließen, dann scheint Freuds Einschätzung durchaus plausibel. Aber auch andere Teiluntersuchungsergebnisse unterstreichen, welchen großen Einfluss Ideologien auf Rezeptionsprozesse zu nehmen vermögen. Am Beispiel des Hehlmann'schen Wörterbuchs wurde etwa deutlich, dass ein und derselbe Rezipient unter dem Einfluss einer neuen Ideologie in nur wenigen Jahren zu sehr unterschiedlichen Einschätzungen der Psychoanalyse gelangte (siehe Kapitel 7, 8 und 9 des III. Teils).

Vor diesem Hintergrund deutet so manches darauf hin, dass sich für die pädagogische Psychoanalysezereption zwischen 1900 und 1945 ähnliche Hindernisse und Probleme ausmachen lassen, wie sie Cremerius (1981) für angrenzende Disziplinen bereits beschrieben hat. Ähnlich wie in den von Cremerius herausgegebenen Studien, konnten auch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zahlreiche Rezeptionsbelege identifiziert werden, die darauf hindeuten, dass die Psychoanalyse häufig aufgrund (sexual-)moralischer Vorbehalte und ihres – als

subversiv-bedrohlich empfundenen – Aufklärungspotentials zurückgewiesen und abgelehnt wurde. Jedoch scheinen diese Aspekte den spezifischen Rezeptionsverlauf, der in den pädagogischen Nachschlagewerken des Untersuchungszeitraums nachgewiesen werden konnte, noch nicht hinreichend bzw. befriedigend zu erklären. Der Prozess der Psychoanalysezepktion dürfte sich – im Vergleich zu den angrenzenden Disziplinen – allem Anschein nach im Bereich der Pädagogik ungleich komplexer und vielschichtiger gestaltet haben und sich durch den oben beschriebenen charakteristischen Phasenverlauf auszeichnen.

Im Anschluss an die Ausführungen des ersten und zweiten Teils der vorliegenden Untersuchung liegt die Annahme nahe, dass dieser spezifische Rezeptionsverlauf nicht zuletzt auch in der Eigenart des Rezipientenkreises – also der Verfasstheit und Situation der wissenschaftlichen Pädagogik des Untersuchungszeitraums – mitbegründet liegt respektive zum Teil auch von großräumigeren gesellschaftspolitischen Entwicklungen mit beeinflusst war.

Im Sinne einer Schlussfolgerung wird im Folgenden versucht, diesen Gedanken auszuführen und in thesenhafte Überlegungen münden zu lassen.

#### **4. Zur Interpretation der Ergebnisse**

Im Versuch den Befund der vorliegenden Untersuchung zu interpretieren, scheinen vor allem *zwei Aspekte* diskussionsbedürftig, die – mit Blick auf die Ergebnisse angrenzender Disziplinen – durchaus als charakteristisch für die Psychoanalysezepktion in den untersuchten pädagogischen Nachschlagewerken angesehen werden können. So ist der Prozess der Psychoanalysezepktion im untersuchten Zeitraum (1.) durch einen spezifischen Verlauf der Rezeptionshäufigkeit ausgezeichnet, der in der Zwischenkriegszeit einen markanten Höhepunkt aufweist. Darüber hinaus wurde in vielen Rezeptionsbelegen (2.) eine eigentümliche inhaltliche Rezeptionstendenz festgestellt, die mit den Attributen „ambivalent“, „fragmentiert“ oder „thematisch isoliert“ umschrieben werden kann. Wie diese beiden Befunde interpretiert werden können, soll Gegenstand der nachstehenden Erörterungen sein.

#### 4.1.1 Überlegungen zu Besonderheiten im Verlauf von Rezeptionshäufigkeit und Rezeptionsumfang

Führt man sich nochmals den Verlauf der Belegzahlen im Untersuchungszeitraum vor Augen, so wird deutlich, dass bis in die Zwischenkriegszeit hinein kaum Belege für Psychoanalysezepktion in pädagogischen Nachschlagewerken aufgefunden werden konnten (siehe Kapitel 1.1 des vierten Teils):

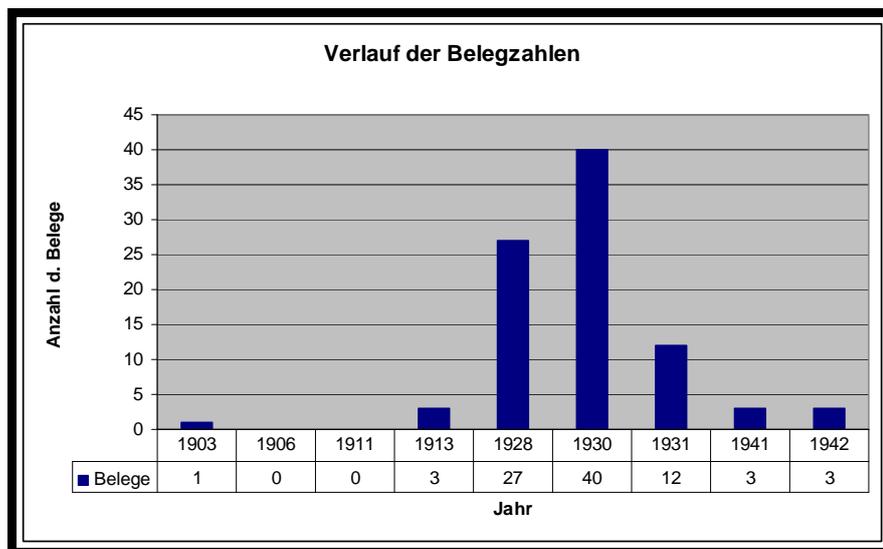


Abb: Verteilung der Belegzahlen im Untersuchungszeitraum (n=89)

Für die Jahre zwischen den Weltkriegen konnte allerdings eine deutliche Zunahme an Rezeptionsbelegen verzeichnet werden, die mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten wieder einen raschen Einbruch erfuhr.

Der langsam einsetzende und mit dem Nationalsozialismus wieder deutlich rückläufige Umfang der Psychoanalysezepktion dürfte auch in angrenzenden Disziplinen tendenziell auszumachen sein. Hingegen dürfte der steile Anstieg der Rezeptionshäufigkeit in der Zwischenkriegszeit besonders charakteristisch für den Rezeptionsverlauf in *pädagogischen* Nachschlagewerken sein.

Als mögliche Erklärung für den auffallenden Anstieg der Belegzahlen in den 20er- und 30er-Jahren wurde im IV. Teil der vorliegenden Arbeit (siehe Kapitel 1.1) ein *Zusammenspiel zweier Entwicklungen* vorgeschlagen:

So wurde *erstens* herausgearbeitet, dass die gesellschafts-politischen Rahmenbedingungen in der Zwischenkriegszeit günstige Voraussetzungen für die Entwicklung und Durchführung psychoanalytisch-pädagogischer Initiativen dargestellt und sich breite gesellschaftliche Kreise – insbesondere viele so genannte pädagogische „Praktiker“ – interessiert an tiefenpsychologischen Ansätzen zur Reflexion und Gestaltung pädagogischer Praxis gezeigt haben dürften. In den späten 20er- und frühen 30er-Jahren scheint die Psychoanalyse demnach im Bereich der pädagogischen Praxis ein beträchtliches Maß an Bekanntheit, Interesse und Zuspruch erlangt zu haben und konnte – so liegt es nahe anzunehmen – insofern auch in pädagogischen Nachschlagewerken der Zwischenkriegszeit nicht mehr unberücksichtigt bleiben.

Zudem ist es in der Zwischenkriegszeit *zweitens* zu einem deutlichen Anstieg psychoanalytisch-pädagogischer Publikationen gekommen. So erschien etwa die „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ (1926-1937) in dieser Zeitspanne und Autoren wie August Aichhorn, Siegfried Bernfeld und Hans Zulliger intensivierten ihre einschlägige Veröffentlichungstätigkeit deutlich. Gleichzeitig setzte in der psychoanalytischen Bewegung dieser Zeit das Bestreben ein, psychoanalytisches Gedankengut in allgemein verständlicher Weise darzustellen und der Psychoanalyse durch Veröffentlichungen wie dem „Psychoanalytischen Volksbuch“ (Federn, Meng 1929) zu breiterer gesellschaftlicher Wahrnehmung zu verhelfen (siehe dazu 1.1 des IV. Teils). Autoren und Herausgebern von pädagogischen Nachschlagewerken standen in der Zwischenkriegszeit insofern ungleich mehr einschlägige Veröffentlichungen zur Rezeption zur Verfügung, als in den Jahrzehnten davor.

Demnach könnte man annehmen, dass die Zunahme der Psychoanalysezepktion in den pädagogischen Nachschlagewerken der 20er- und 30er-Jahre zumindest auch als Reaktion auf das gesteigerte Interesse der pädagogischen Praxis zu verstehen ist, dem die Herausgeber und Autoren der Nachschlagewerke nachzukommen versuchten. Dies würde darauf hindeuten, dass die Psychoanalysezepktion in den untersuchten Nachschlagewerken auch von Entwicklungen beeinflusst war, die nicht unmittelbar der akademischen Pädagogik zuzuschreiben sind bzw. von außen an sie herangetragen wurden.

Diese Überlegungen lassen allerdings die Frage unberührt, wie die spezifischen inhaltlichen Tendenzen der Psychoanalysezepktion verstanden werden können, die für die untersuchten pädagogischen Nachschlagewerke herausgearbeitet wurden. Inwiefern einzelne inhaltliche Aspekte der Rezeption im Zusammenhang des Disziplinierungsprozesses der Pädagogik gesehen bzw. gar als Ausdruck und Folge ihres Ringens um disziplinäre Identität und Eigenständigkeit interpretiert werden können, soll im Folgenden in einigen thesehaften Überlegungen diskutiert und ausgeführt werden.

#### **4.1.2 Überlegungen zu ausgewählten inhaltlichen Aspekten der pädagogischen Psychoanalysezepktion**

Wenn man die Gesamtheit der Belege für Psychoanalysezepktion in den untersuchten Nachschlagewerken überblickt, so lässt sich resümierend als eines der augenscheinlichsten Ergebnisse herausstreichen, dass die Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse im Gutteil der aufgefundenen Belege nicht explizit verhandelt und thematisiert wurde – Psychoanalyse in den untersuchten Wörterbüchern, Lexika und Enzyklopädien also weitgehend „thematisch isoliert“ rezipiert wurde. Wenn die Frage der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse aber vereinzelt explizit zum Thema gemacht wurde, zeigten sich die Autoren meist sehr ambivalent und tendierten dazu, die Psychoanalyse „fragmentiert“ zu rezipieren, indem einzelne ihrer Theorien und Ansätze von einander losgelöst betrachtet und beurteilt wurden. Ungeachtet einiger Ausnahmen, scheint diese Rezeptionstendenz durchaus charakteristisch für die pädagogische Psychoanalysezepktion des Untersuchungszeitraums. Inwiefern dieser Befund im Zusammenhang mit der Disziplinentwicklung der Pädagogik zwischen 1900 und 1945 interpretiert werden kann, soll Gegenstand der nachfolgenden thesehaften Interpretation sein:

Im II. Teil der Arbeit wurde versucht herauszuarbeiten, dass die Pädagogik des deutschen Sprachraums – mit kleineren länderspezifischen Unterschieden – bis in die späten 20er-Jahre des vorigen Jahrhunderts um ihre disziplinäre Eigenständigkeit und akademische Anerkennung zu ringen hatte. Gleichzeitig waren ihre wissenschaftlichen – über weite Strecken herbartianisch geprägten – Orientierungen ins Wanken geraten und erste kompensatorische Empirisierungsbemühungen

zeitigten Enttäuschungen. Dies führte einerseits zu einer Rückbesinnung auf die einheimisch pädagogischen Begriffe und zur Verfestigung der philosophisch-hermeneutischen Ausrichtung. Dem am fin de siècle unüberhörbar laut gewordene Vorwurf der „Empirielosigkeit“ begegnete die akademische Pädagogik – in Ermangelung einer elaborierten originären empirischen Methodologie – aber auch durch verstärkte Hinwendung zu den Ergebnissen angrenzender Disziplinen, welche zu „pädagogischen Hilfswissenschaften“ erklärt wurden.

Insofern war die akademische Pädagogik vor eine Crux gestellt: Sie trachtete einerseits danach, die eigene disziplinäre Identität durch Konturierung der eigenen disziplinspezifischen Begriffe, Fragen und Methoden zu festigen. Gleichzeitig sah sie sich aber offenbar gezwungen, (empirisch fundierte) Ergebnisse von beispielsweise Psychologie, Medizin, und Psychoanalyse zu rezipieren, um dem Empiriedesiderat entgegenwirken zu können. Die notwendige Hereinnahme von „disziplinfremden Ergebnissen“ dürfte wiederum tendenziell bedrohlich für die Identität des eigenen Faches gewesen sein und zu der eigentümlichen Rezeptionshaltung geführt haben, die in der vorliegenden Untersuchung herausgearbeitet werden konnte.

Interessanterweise konnte festgestellt werden, dass die pädagogische Psychoanalysezereption in den untersuchten Nachschlagewerken damit begann, dass Ergebnisse der Psychoanalyse als „unwissenschaftlich, weil empirisch nicht überprüfbar“ abgelehnt wurden – eine Rezeptionstendenz, die sich bis in die Mitte der 1920er-Jahre deutlich ausmachen lässt. Bemerkenswerterweise richteten Pädagogen damit genau jenen Vorwurf an die Psychoanalyse, mit dem sie sich selbst seitens angrenzender Disziplinen in hohem Ausmaß zu dieser Zeit konfrontiert sahen. Während man selbst aufgerufen war, die Wissenschaftlichkeit der eigenen Disziplin zu legitimieren, wurde der Vorwurf der wissenschaftlichen Anomie – so scheint es – gleichsam „reflexhaft“ an die Psychoanalyse weiter gereicht. Fast fühlt man sich verleitet zu vermuten, dass der eigene Wissenschaftscharakter gesichert werden sollte, in dem kritische Distanz zu Ansätzen eingenommen wurde, deren Wissenschaftsstatus noch weniger gesichert galt. Zumindest aber kann auf Grundlage der Untersuchungsergebnisse festgehalten werden, dass die Rezeption der Psychoanalyse umso umfangreicher und wohlwollender verlaufen ist, umso gefestigter und etablierter die Pädagogik in ihrer disziplinären Identität und

institutionellen Verankerung wurde. So fällt der Anstieg des Umfangs und der Häufigkeit der pädagogischen Psychoanalysezereption in der zweiten Phase zeitlich – vermutlich nicht zufällig – damit zusammen, dass sich die Pädagogik in den späten 1920ern auch endgültig in Deutschland universitär institutionalisieren und zahlreiche eigenständige Lehrstühle etablieren konnte (siehe Teil II der vorliegenden Arbeit). Umso klarer und gesicherter das disziplinspezifisch Eigene wurde, umso eher gerieten Vertreter der Pädagogik also offenbar in die Lage, sich mit psychoanalytischen Überlegungen auseinanderzusetzen.

Allerdings scheint die disziplinäre Identität im Untersuchungszeitraum noch nicht ausreichend gefestigt gewesen zu sein, um das erziehungskritische Potential der Psychoanalyse auch tatsächlich für eine Selbstthematisierung nutzen und psychoanalytische Theorien und Ergebnisse „organisch“ auf den vorhandenen pädagogischen Theoriebestand beziehen zu können. Vielmehr – so hat es über weite Strecken den Anschein – wurde Psychoanalyse „bruchstückhaft“ rezipiert und – im negativen Sinne des Wortes – „enzyklopädisch“ einverleibt. Daraus ergab sich ein eigenwillig ambivalenter Zug der pädagogischen Psychoanalysezereption, der einerseits von einem gewissen Maß an Zugewandtheit und Interesse zeugte, andererseits aber auch deutlich machte, dass die rezipierten psychoanalytischen Inhalte in vielen Fällen unverbunden mit der Frage ihrer pädagogischen Relevanz verblieben. Die akademische Pädagogik – so ließe sich etwas drastisch vergleichen – zeigte sich phasenweise zur Psychoanalyse ähnlich, wie der menschliche Körper zu einem eingedrungenen Fremdkörper – etwa einem Span: Schlagen erste Versuche des Ausstoßes fehl, wird versucht, diesen mittels Sekretbildung eng zu umschließen und damit vom restlichen Organismus „abzukapseln“. In Anlehnung an diese etwas drastische Metapher dürfte die akademische Pädagogik, mit der Psychoanalyse zeitweise ähnlich verfahren sein. So ließen sich über die Auswertung der Enzyklopädien zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Seiten der Pädagogik zunächst Anstrengungen beschreiben, die Psychoanalyse aus dem eigenen Geltungsbereich auszustoßen, in dem sie entweder ignoriert oder ihr Wissenschaftscharakter in Abrede gestellt wurde. Als die Psychoanalyse im Lauf der ersten beiden Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts auch unter Pädagogen zusehends an Bekanntheit und Reputation gewonnen hatte, scheint eine Rezeptionstendenz Platz gegriffen zu haben, die davon gekennzeichnet war, dass psychoanalytische Ergebnisse zwar 1.) in vielen

Themenbereichen aufgenommen, gleichzeitig aber 2.) unter systematischem Gesichtspunkt über weite Strecken nicht mit dem damaligen pädagogischen Theoriebestand in Zusammenhang gebracht – also gleichsam „abgekapselt“ – wurden.

Dieser Umstand kann – so die These – nicht zuletzt auch als kompromisshafter Lösungsversuch eines disziplinimmanenten Dilemmas verstanden werden, das sich zwischen den Polen „Aufnahme“ und „Abgrenzung“ im Prozess der Disziplinwerdung nach 1900 konflikthaft zugespitzt haben dürfte. Das Bestreben, die eigene disziplinäre Identität durch Abgrenzung zu festigen, wurde durch die unausweichlich gewordene rezeptive Auseinandersetzung mit den Ergebnissen angrenzender Disziplinen tendenziell konterkariert. Die (Schein-)Lösung dieses Zwiespalts mag über weite Strecken darin Ausdruck gefunden haben, dass psychoanalytische Ergebnisse, Konzepte und Theorien in pädagogischen Publikationen des Untersuchungszeitraums zwar phasenweise in größerem Umfang Aufnahme gefunden haben, jedoch nicht mit dem einheimischen Theoriebestand in Zusammenhang gebracht oder gar für die pädagogische Theoriebildung fruchtbar gemacht wurden.

Diese Überlegung lässt sich durch die Einschätzungen von Fatke (2002; 2009) und Bittner (2009) stützen, die für den Untersuchungszeitraum ebenfalls keine gewinnbringende bzw. folgenreiche Auseinandersetzung zwischen Psychoanalyse und (Allgemeiner) Pädagogik ausmachen konnten. In ihren Erklärungsversuchen betonen Fatke und Bittner, dass sich das Menschenbild von Psychoanalyse und geisteswissenschaftlicher Pädagogik grundlegend unterschied und folglich auch ihre jeweiligen Auffassungen vom Wesen und Ziel der Erziehung in zentralen Aspekten unvereinbar blieben.<sup>1</sup> Die missglückte bzw. ausgebliebene pädagogische Psychoanalysezereption sei als Niederschlag dieser grundsätzlichen anthropologischen Divergenzen zu verstehen.

---

<sup>1</sup> Wie groß die Skepsis der damaligen geisteswissenschaftlichen Universitatspadagogik gegenüber der Psychoanalyse gewesen sein dürfte, wird beispielsweise an den Bemühungen deutlich, Siegfried Bernfeld im Jahr 1931 als Lehrbeauftragten für Psychoanalyse an der Universität Berlin bzw. als Professor an der Technischen Hochschule Braunschweig zu verunmöglichen (Tenorth 1992).

Der Befund der vorliegenden Untersuchung scheint hoch kompatibel zu dieser Interpretationslinie, deutet aber darauf hin, dass die Ursachen für die Rezeptionsprobleme komplexer gewesen sein dürften und nicht zuletzt auch im Disziplinierungs- und Institutionalisierungsprozess der akademischen Pädagogik mit begründet liegen.

## **5. Schlussfolgerung und Ausblick auf künftige Forschungen**

Wenn man sich der gegenwärtigen pädagogischen Psychoanalysezepktion zuwendet, so hat es teilweise den Anschein, als würden sich die herausgearbeiteten historischen Rezeptionstendenzen in abgeschwächter Form bis in heutige Diskurse hinein fortsetzen. Ohne dies systematisch untersucht zu haben, drängt sich manchmal der Eindruck auf, dass psychoanalytische Theorien auch in jüngeren pädagogischen Veröffentlichungen mitunter „eklektisch“, „enzyklopädisch“ und „fragmentarisch“ rezipiert werden.

Die Pädagogik ringt auch heute noch um ihre disziplinäre Identität (vgl. Hofstetter, Schneuwly 2002) und steht unausgesetzt in dem gegenstandsbedingten Spannungsfeld zwischen Rezeption und Abgrenzung. Es scheint – so könnte man erwägen – als würde das pädagogische Dilemma des (scheinbaren) Widerspruchs von Rezeption und originärer Identität (dem kosmischen Hintergrundrauschen gleich) bis heute nachwirken und zumindest streckenweise auch auf die rezente pädagogische Psychoanalysezepktion Einfluss nehmen.

Der Geltungsanspruch dieser – letztlich spekulativen – Überlegung wäre natürlich durch weiterführende und vertiefende rezeptionshistorische Forschungsbemühungen zu prüfen. Vor allem wären Untersuchungen zu begrüßen, die andere Datenquellen und Textgattungen mit einbeziehen. Insbesondere würde sich etwa eine Untersuchung der Psychoanalysezepktion am Beispiel von pädagogischen Periodika und Lehrbüchern anbieten. Vermutlich wäre es aus rezeptionshistorischer Sicht besonders lohnend, die Zeitschrift „Die Erziehung“ näher in den Blick zu nehmen, da diese im Untersuchungszeitraum zu den am weitesten verbreiteten und anspruchsvollsten Periodika der wissenschaftlichen Pädagogik zählte. Darüber

hinaus wäre auch eine Fokussierung auf das Werk einzelner damals einflussreicher Pädagogen (z.B. Nohl, Spranger, Litt, Flitner) erforderlich, um zu weiteren bzw. vertieften Erkenntnissen zur pädagogischen Psychoanalysezereption zwischen 1900 und 1945 gelangen zu können. Nicht zuletzt wäre es lohnend, auch die Psychoanalysezereption der deutschsprachigen akademischen Pädagogik nach 1945 zu untersuchen bzw. aufzuarbeiten.

Die oben ausgeführte thesenhafte Überlegung soll aber nicht den Blick darauf verstellen, dass manches Rezeptionsproblem auch dem Umstand geschuldet sein mag, dass Vertreter der Psychoanalyse bis heute tendenziell zu wenig Aufmerksamkeit und Energie darauf verwenden, die pädagogische Relevanz ihrer Theorien herauszuarbeiten und damit für den pädagogischen Diskurs anschlussfähig zu machen. Es dürfte unter diesem Gesichtspunkt vor allem auch an einer „Übersetzungsleistung“ mangeln, welche die immer komplexer und differenzierter werdenden psychoanalytischen Überlegungen auch für Nicht-Analytiker nachvollziehbar und unter pädagogischem Gesichtspunkt diskutierbar machen. Umgekehrt sind Psychoanalytiker meist kaum mit den (teils diffizilen) Diskursen innerhalb der Pädagogik vertraut, sodass sie ihrerseits Probleme haben, sich fruchtbar in erziehungswissenschaftliche Debatten einzubringen.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchung und insbesondere im Anschluss an die zuletzt referierten Erwägungen, scheint es vor allem auch sinnvoll und notwendig, den Dialog von (Allgemeiner) Pädagogik und Psychoanalyse weiter zu intensivieren, wobei das Verhältnis der beiden – nicht wie von Freud angedacht (siehe Kapitel 4 des II. Teils) – als „einseitiges Befruchtungsverhältnis“ zu fassen ist. Vielmehr gilt es im wechselseitigen Austausch darüber nachzudenken, ob und wenn ja inwiefern, einzelne Theorien, Konzepte, Begriffe und Ergebnisse der einen Disziplin für die jeweils andere von Relevanz sein können.

Wenn Psychoanalyse und Pädagogik in den letzten Jahrzehnten miteinander in Austausch getreten sind, dann ist dies meist unter dem Vorzeichen der Frage geschehen „Inwiefern vermag die Psychoanalyse das Nachdenken über Pädagogik zu bereichern?“. Die umgekehrte Blick- und Fragerichtung – nämlich „Was vermag pädagogische Theoriebildung und Forschung zur Weiterentwicklung der

Psychoanalyse beizutragen?“ – wurde hingegen selten bis kaum thematisiert. Dies scheint bedauerndwert, da nicht zuletzt der pädagogische Diskurs zu Begriffen wie „Bildung“, „Beziehung“ und „Entwicklung“ auch in hohem Maße dazu angetan scheint, die psychoanalytische Diskussion zum Wesen der therapeutischen Beziehung und der Differenzierung des Behandlungsziels im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung anzuregen. Erste Ansätze zu einer „pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis“ (Datler 2006, 1995; Köth 2008; Randolph 1986 und Leber 1977) scheinen hoffnungsvoll und harren einer Fortführung.

In diesem Sinne bleibt zu hoffen, dass die vorliegende Untersuchung vielleicht dazu beitragen kann, die Gewordenheit der Beziehung von Pädagogik und Psychoanalyse ein Stück weit besser zu verstehen und dadurch mitunter sogar auch einen kleinen Impuls geben zu können, den fruchtbaren Dialog zwischen Pädagogik und Psychoanalyse weiter voranzutreiben.

- Abraham, K. (1925): Psychoanalytische Studien zur Charakterbildung. Internat. Psychoanalytischer Verlag: Wien
- Adler, A. (1926): Schwererziehbare Kinder. Verlag am anderen Ufer: Dresden
- Adler, A. (1929): Individualpsychologie in der Schule. Vorlesungen für Lehrer und Erzieher. Hirzel: Leipzig
- Adler, A., Furtmüller, C. (Hrsg.) (1922): Heilen und Bilden. Grundlagen der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen. Bergmann: München, 2. Aufl.
- Adler, A., Jahn E. (1933): Religion und Individualpsychologie. Eine prinzipielle Auseinandersetzung über Menschenführung. Passer: Wien u.a.
- Aichhorn, A. (1925): Verwaehrte Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Zehn Vorträge zur ersten Einführung. Internationaler Psychoanalytischer Verlag: Leipzig u.a.
- Altenhuber, H. (1949): Die Geschichte des Faches Pädagogik an der philosophischen Fakultät der Universität Wien von 1850 bis 1922. Dissertation an der Universität Wien
- Angermann, F. (1926): Einführung in die Psychoanalyse und ihre Beziehung zu anderen modernen psychologischen Richtungen. Für Lehrer und Eltern. Diesterweg: Frankfurt am Main
- Becher, T. (1989): Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines. Open University Press: Bristol
- Berger, M. (2004): Josef Spieler. Sein Leben und Wirken. In: heilpaedagogik.de (Heft 2), S. 25-27
- Berger, M. (2008): Spieler, Karl Josef. In: Biographisch-bibliographisches Kirchenlexikon. [http://www.bautz.de/bbkl/s/spieler\\_k\\_j.shtml](http://www.bautz.de/bbkl/s/spieler_k_j.shtml) (Download am 05.01.2008)
- Bernfeld, S. (1921): Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. Jüdischer Verlag: Berlin
- Bernfeld, S. (1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Internationaler Psychoanalytischer Verlag: Wien
- Bittner, G. (1996): Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe. Kohlhammer: Stuttgart
- Bittner, G. (2009): Eisbär und Walfisch. Historisch-systematische Anmerkungen zum Verhältnis von Psychoanalyse und (Allgemeiner) Pädagogik. Vortrag im

- Rahmen der Frühjahrstagung der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, 08.05.09 in Würzburg
- Bittner, G., Göppel, R. (2001): Die Burlingham-Rosenfeld-Schule. Ein Versuch progressiver Schulerziehung im psychoanalytischen Milieu Wiens. In: Zwieauer, Ch., Eichelberger, H. (Hrsg.): Das Kind ist entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit. Picus: Wien, S. 17-68
- Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Büchse der Pandora: Wetzlar
- Böhm, W. (1997): Entwürfe einer Pädagogik der Person. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Bopp, L. (1923): Moderne Psychoanalyse, katholische Beichte und Pädagogik. Kösel & Pustet: Kempten
- Brauns, H.-D. (1981): Die Rezeption der Psychoanalyse in der Soziologie. In: Cremerius, J. (Hrsg.) (1981), S. 31-133
- Breinbauer, I.M. (1994): Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Wandel von der prinzipienwissenschaftlichen zur skeptischen Pädagogik. Ein Stück Wissenschaftsgeschichte. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (Heft 1), S. 54-77
- Breinbauer, I.M. (1995): Allgemeine Pädagogik als Kritik pädagogischer Vernunft. Oder: Die Sorge um die Identität eines Faches unter den Bedingungen des Pluralismus. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (Heft 3), S. 298-311
- Breinbauer, I.M., Grimm, G., Jäggle, M. (Hrsg.) (2006): Milde revisited. Vincenz Eduard Mildes pädagogisches Wirken aus Sicht der modernen Erziehungswissenschaft. LITT Verlag: Wien
- Breinbauer, I.M. (2007): Unveröffentlichtes Skriptum zur Vorlesung „Disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft“. Gehalten im Sommersemester 2007 an der Universität Wien
- Brezinka, W. (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Beltz: Weinheim
- Brezinka, W. (2000): Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts Band 1. Schulwesen, Universitäten und Pädagogik im Habsburger-Reich und in der Republik. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften: Wien

- Brodthage, H., Hoffmann, S.O. (1981): Die Rezeption der Psychoanalyse in der Psychologie. In: Cremerius, J. (Hrsg.) (1981): Die Rezeption der Psychoanalyse in der Soziologie, Psychologie und Theologie im deutschsprachigen Raum bis 1940. Suhrkamp: Frankfurt am Main, S. 135-253
- Bry, I., Rifkin, A.H. (1962): Freud and the history of ideas. Primary sources 1886-1910. In: Science and Psychoanalysis Vol. 5, S. 6-36
- Buchheit, O. (1939): Die pädagogische Tagespresse in Deutschland von der Reichsgründung bis zum Weltkrieg 1871-1914. Triltsch: Würzburg
- Buchner, T., König, O. (2008): Methoden und Blickwinkel in der sonder- und heilpädagogischen Forschung der letzten zehn Jahre – eine Zeitschriftenanalyse. In: Heilpädagogische Forschung (Heft 1), S. 15-34
- Büttner, U. (2008): Weimar. Die überforderte Republik. Klett-Cotta: Stuttgart
- Busch, J. (1994): Alfred Adler und seine Kritiker. Eine Rezeptionsanalyse im Spiegel der Rezensionen – 1900-1945. Dissertation an der Medizinischen Fakultät der Universität Köln
- Coriand, R., Henkel, K., Böhme, G. (2007a): Wilhelm Rein – Lebensskizzen ausgewählter Herbartianer. [http://www.uni-jena.de/Lebensskizzen\\_ausgew%C3%A4hlter\\_Herbartianer.html](http://www.uni-jena.de/Lebensskizzen_ausgew%C3%A4hlter_Herbartianer.html) (Download am 01.10.2008)
- Coriand, R., Henkel, K., Böhme, G. (2007b): Gustav Philipp Otto Willmann – Lebensskizzen ausgewählter Herbartianer. [http://www.uni-jena.de/data/unijena/faculties/fsv/institut\\_erzwi/ls\\_sozaed/herbar/Willmann.pdf](http://www.uni-jena.de/data/unijena/faculties/fsv/institut_erzwi/ls_sozaed/herbar/Willmann.pdf) (Download am 22.11.2008)
- Crain, F. (2005): Fürsorglichkeit und Konfrontation. Psychoanalytisches Lehrbuch zur Arbeit mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Cremerius, J. (Hrsg.) (1981): Die Rezeption der Psychoanalyse in der Soziologie, Psychologie und Theologie im deutschsprachigen Raum bis 1940. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Dahmer, I., Klafki, W. (Hrsg.) (1968): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche. Weniger: Weinheim u.a.
- Datler, W. (1983): Was leistet Psychoanalyse für die Pädagogik? Ein systematischer Aufriss. Jugend & Volk: Wien

- Datler, W. (1994): Psychoanalytische Pädagogik im Ursprungsland Österreich. Einige problemgeschichtliche Anmerkungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Beiheft (Bildung und Erziehung in Europa), S. 446-449
- Datler, W. (1995): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. Grünewald: Mainz
- Datler, W. (2006): Die psychoanalytische Behandlung – ein Bildungsprozess? Pädagogische Bemerkungen zur Reflexion von Lebensvollzügen in der psychoanalytischen Kur. In: Fröhlich, V., Göppel, R. (Hrsg.): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. Psychosozial-Verlag: Gießen, S. 90-110
- Datler, W., Fatke, R., Winterhager-Schmid, L. (1994): Zur Institutionalisierung der Psychoanalytischen Pädagogik in den 80er und 90er Jahren: die Einrichtung der Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 6, S. 132-161
- Datler, W., Felt, U. (1996): Psychotherapie – eine eigenständige Disziplin? In: Pritz, A. (Hrsg.): Psychotherapie – eine neue Wissenschaft vom Menschen. Springer: Wien u.a., S. 45-73
- Datler, W., Gstach, J., Wittenberg, L. (2001): Individualpsychologische Erziehungsberatung und Schulpädagogik im Roten Wien der Zwischenkriegszeit. In: Zwiauer, C., Eichelberger, H. (Hrsg.): Das Kind wird entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit. Picus Verlag: Wien, S. 227-269
- Datler, W., Gstach, J., Wininger, M. (Hrsg.) (2009): Alfred Adler. Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung 1913-1937. Band 4 der Alfred Adler Studienausgabe. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- di Trocchio, F. (1998): Newtons Koffer. Geniale Außenseiter, die die Wissenschaft blamierten. Rowohlt: Reinbek
- Decker, H.S. (1971): The medical reception of Psychoanalysis in Germany 1894-1907. Three brief studies. In: Bulletin of history of medicine 45, S. 461-481
- Decker, H.S. (1975): The interpretation of dreams. Early reception by the educated german public. In: Journal of the history of the behavioral Science 11, S. 129-141

- Drehrup, H. (1987): Identitätsprobleme der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung (Heft 4), S. 1-30
- Drewek, P. (1998): Educational studies as an academic discipline in Germany at the beginning of 20<sup>th</sup> century. In: Drewek, P., Lüth, C. (Hrsg.): Histoire des sciences de l'éducation. CSHP: Gent, S. 175-194
- Drewek, P. (2002): Defensive Disziplinbildung. Die Akademisierung der deutschen Pädagogik am Beginn des 20. Jahrhunderts im Kontext der Dynamik des deutschen Bildungssystems. In: Hofstetter, R., Schneuwly, B. (Hrsg.), S. 113
- Egger, J. B. (1920): Die Psychoanalyse als Seelenproblem und Lebensrichtung. Buch- und Kunstdruckerei Louis Ehrl: Sarnen
- Ellenberger, H.F. (1973): Die Entdeckung des Unbewussten. Geschichte und Entwicklung der dynamischen Psychiatrie von den Anfängen bis zu Janet, Freud, Adler und Jung. Neuausgabe. Diogenes: Zürich, Neuaufl. 2005
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. Ernst Reinhardt Verlag: München
- Elliger, S. (1986): S. Freud und die akademische Psychologie. Ein Beitrag zur Rezeptionsgeschichte der Psychoanalyse in der deutschsprachigen Psychologie (1895-1945). Deutscher Studienverlag: Weinheim
- Fatke, R. (1985): „Krümel vom Tisch der Reichen“? Über das Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse aus pädagogischer Sicht. In: Bittner, G., Ertle, C. (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Königshausen & Neumann: Würzburg, S. 47-60
- Fatke, R. (2002): Psychoanalytische Pädagogik und Reformpädagogik. Geschwister, die sich nichts zu sagen haben? In: Andresen, S., Tröhler, D. (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und Pädagogik. Studien zur historischen Sozialpädagogik. Verlag Pestalozzianum: Zürich, S. 156-169
- Fatke, R. (2009): Pädagogik und Psychoanalyse: „Vier letzte Lieder“ – oder: Psychoanalytische Pädagogik und Allgemeine Pädagogik im Schatten des aufhaltsamen Aufstiegs der empirischen Bildungsforschung. Vortrag im Rahmen der Frühjahrstagung der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, 08.05.09 in Würzburg
- Fatke, R., Scarbath, H. (Hrsg.) (1995): Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik. Peter Lang: Frankfurt am Main

- Favre, P. (1985): Histoire de la science politique. In: Grawitz, M., Leca, J. (Hrsg.):  
Traité de science politique. Presses universitaires de France: Paris, S. 3-45
- Ferenczi, S. (1908): Psychoanalyse und Pädagogik. In: Sandor Ferenczi: Schriften  
zur Psychoanalyse (Band 1), Fischer: Frankfurt am Main, 1982, S. 1-11
- Federn, P., Meng, H. (Hrsg.) (1929): Das Psychoanalytische Volksbuch (2 Bände).  
Hippocrates-Verlag: Stuttgart u.a.
- Figdor, H. (1983): Der Beitrag der Psychoanalyse für die Pädagogik der ersten fünf-  
zehn Lebensmonate. Dissertation an der Universität Wien
- Formanek, E. (1930): Die Stellung der Pädagogik als Universitätsfach in Österreich  
von 1800-1850. Dissertation an der Universität Wien
- Freud, A. (1930): Vier Vorträge über Psychoanalyse für Lehrer und Eltern. In:  
Schriften der Anna Freud, Bd. I. 1922-1936, Kindler: München, S. 79-138
- Freud, S. (1893a) [gem. mit Breuer, J.]: Über den psychischen Mechanismus hysteri-  
scher Phänomene. Vorläufige Mitteilung. In: Neurologisches Zentralblatt  
(Bd. 12), S. 4-10, S. 43-47 [Wiederabgedruckt u. a. in den G.W. Bd. 1, S. 7-  
24]
- Freud, S. (1901b): Zur Psychopathologie des Alltagslebens. In: G.W. Bd. 4
- Freud, S. (1905d): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. In: G.W. Bd. 5, S. 47-145
- Freud, S. (1908d): Die kulturelle Sexualmoral und die moderne Nervosität. In: G.W.  
Bd. 7, S. 143-167
- Freud, S. (1909b): Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben [„Der kleine  
Hans]. In: G.W. Bd. 7, S. 241-377
- Freud, S. (1910a): Über Psychoanalyse. In: G.W. Bd. 8, S. 1-60
- Freud, S. (1912g): Einige Bemerkungen über den Begriff des Unbewussten in der  
Psychoanalyse. In: G.W. Bd. 8, S. 430-439
- Freud, S. (1913j): Das Interesse an der Psychoanalyse. In: G.W. Bd. 8, S. 389-420
- Freud, S. (1914d): Zur Geschichte der Psychoanalytischen Bewegung. In: G.W. Bd.  
10, S. 43-113
- Freud, S. (1916-1917a): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In: G.W.  
Bd. 11
- Freud, S. (1917a): Eine Schwierigkeit der Psychoanalyse. In: G.W. Bd. 12, S. 3-12
- Freud, S. (1919e): „Ein Kind wird geschlagen.“ Beitrag zur Kenntnis der Entstehung  
sexueller Perversionen. G.W. Bd. 12., S. 197-226
- Freud, S. (1921c): Massenpsychologie und Ich-Analyse. G.W. Bd. 13, S. 71-161

- Freud, S. (1923a): „Psychoanalyse“. Signierter Artikel im Handwörterbuch der Sexualwissenschaften hrsg. von Max Marcuse. In: G.W. Bd. 13, S. 211-233
- Freud, S. (1925d): Selbstdarstellung. In: G.W. Bd. 14, S. 31-96
- Freud, S. (1925e): Die Widerstände gegen die Psychoanalyse. In: G.W. Bd. 14, S. 99-110
- Freud, S. (1926d): Hemmung, Symptom und Angst. In: G.W. Bd. 14, S. 111-205
- Freud, S. (1926e): Die Frage der Laienanalyse. In: G.W. Bd. 14, S. 207-286
- Freud, S. (1927c): Die Zukunft einer Illusion. In: G.W. Bd. 12, S. 325-380
- Freud, S. (1930a): Das Unbehagen in der Kultur. In: G.W. Bd. 14, S. 419-506
- Friedmann, H. (1907): Die Bedeutung des unbewussten Seelenlebens und eine Methode dessen Aufhellung. In: Beilage zur Allgemeinen Zeitung, München am 15. Oktober 1907 (Nr. 183), S. 65-68
- Fried, L., Dippelhofer-Stiem, B., Honig, M.-S., Liegle, L. (2003): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Beltz Verlag: Weinheim u.a.
- Füchtner, H. (1978): Psychoanalytische Pädagogik. Über das Verschwinden einer Wissenschaft und die Folgen. In: Psyche 32, S. 193-210
- Füchtner, H. (1979): Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik. Campus: Frankfurt am Main u.a.
- Gasser, R. (1997): Nietzsche und Freud. De Gruyter: Berlin
- Göppel, R. (1989): Die Rezeption der Psychoanalyse in der heilpädagogischen Bewegung der Weimarer Republik. In: Trescher, H.-G., Büttner, Ch. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 1. Matthias-Grünwald Verlag: Mainz, S. 56-73
- Goldinger, W., Binder, D.A. (1992): Geschichte der Republik Österreich 1918-1938. Verlag für Geschichte und Politik: Wien
- Goltschnigg, G. (1974): Materialien zur Receptions- und Wirkungsgeschichte Georg Büchners. Scriptor-Verlag: Kronberg
- Gstach, J. (2003): Individualpsychologische Erziehungsberatung der Zwischenkriegszeit. Empirie Verlag: Wien
- Handlbauer, B. (1984): Die Entstehungsgeschichte der Individualpsychologie Alfred Adlers. Geyer: Salzburg
- Hehlmann, W. (1931): Pädagogisches Wörterbuch. Alfred Kröner Verlag: Leipzig
- Hehlmann, W. (1940): Pädagogisches Wörterbuch. Alfred Kröner Verlag: Stuttgart, 2. neu bearbeitete Aufl.

- Hehlmann, W. (1941): Pädagogisches Wörterbuch. Alfred Kröner Verlag: Stuttgart, 3. durchgesehene und ergänzte Aufl.
- Heigenmosser, J. (1913): Enzyklopädie der Pädagogik. In: Roloff, E.M. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Erster Band. Herdersche Verlagsbuchhandlung: Freiburg im Breisgau, S. 1069-1073
- Heinemann, E., Hopf, H. (2001): Psychische Störungen in Kindheit und Jugend. Symptome – Psychodynamik – Fallbeispiele – psychodynamische Therapie. Kohlhammer: Stuttgart
- Heller, P. (2001): Über die Burlingham-Rosenfeld. Schule im Wien der späten zwanziger und dreißiger Jahre. In: Zwiener, Ch., Eichelberger, H. (Hrsg.): Das Kind ist entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit. Picus: Wien, S. 69-100
- Helm, L., Tenorth, H.-E., Horn, K.-P., Keiner, E. (1990): Autonomie und Heteronomie. Erziehungswissenschaft im historischen Prozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, S. 29-49
- Henningsen, J. (1966): Enzyklopädie. Zur Sprach- und Bedeutungsgeschichte eines pädagogischen Begriffs. In: Archiv für Begriffsgeschichte 10, S. 271-362
- Hermann, U. (2005): Geisteswissenschaftliche Pädagogik. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe Band 2. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, 7. Aufl., S. 1140-1160
- Hirblinger, H. (2001): Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik der Schule. Königshausen & Neumann: Würzburg
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. (Hrsg.) (2002): Erziehungswissenschaft(en) 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin. Peter Lang: Bern u.a.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. (2002): Einleitung. Entstehung und Entwicklung der Erziehungswissenschaft. Herausforderung und aktuelle Fragen. In: Hofstetter, R., Schneuwly, B. (Hrsg.), S. 33-73
- Horn, K.-P. (2003): Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Hurrelmann, K., Bründel, H. (2003): Kindheitsforschung. Beltz Verlag: Weinheim u.a., 2. Aufl.
- Jahn, E. (1927): Wesen und Grenzen der Psychoanalyse. Verlag Friedrich Bahn: Schwerin

- Jones, E. (1962): Sigmund Freud. Leben und Werk. Bd. 2. dtv: München
- Jung, C.G. (1930): Psychologische Typen. Rascher & Cie.A.G.: Zürich u.a., verm. Aufl. (5-6td)
- Kerl-Wienecke, A. (2000): Nelly Wolffheim. Leben und Werk. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Köhler, T. (1989): Abwege der Psychoanalyse-Kritik. Zur Unwissenschaftlichkeit der Anti-Freud-Literatur. Fischer: Frankfurt am Main
- Köth, A. (2008): Psychotherapie ist keine Behandlung. Vom Unsinn der psychotherapeutischen Diagnoseziffern, Krankheitsmodelle, Therapieverfahren, Wirkfaktoren, Veränderungskonzepte und Beziehungsmuster. Plädoyer für ein bildungstheoretisches Verständnis von Psychotherapie. VAS: Frankfurt am Main
- Kraiker, Ch. (1994): The story of the three blows. In: Hypnos 21 (Heft 3), S. 176-180
- Krause, W.-R. (2005): Coué, Émile. In: Stumm, G., Pritz, A., Gumhalter, P. u.a. (Hrsg.): Personenlexikon der Psychotherapie. Springer: Wien u.a., S. 94-95
- Krüger, L. (1987): Einheit der Welt – Vielfalt der Wissenschaft. In: Kocka, J. (Hrsg.): Interdisziplinarität. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Krug, J. (1929): Psychoanalyse und Erziehung. In: Wiener Pädagogische Gesellschaft (Hrsg.): Pädagogisches Jahrbuch 1929 (Bd. 48), S. 88-114
- Kümmel, F. (1976): Pädagogik als empirische Wissenschaft. In: Giel, K. (Hrsg.): Studienführer Allgemeine Pädagogik. Herder: Freiburg i. Br., S. 84-107
- Kuhn, Th. (1973): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Lang, K. (o.J.): Autorenbeschreibung zu Ernst Max Roloff. <http://www.buch-klauslange.de/artikelliste.php?Gruppe=Sonstige%20Wissenschaften&Seite=3>  
(Download am 25.11.2008)
- Langewand, A., von Prondczynsky, A. (Hrsg.) (1999): Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft. Beltz: Weinheim
- Laplanche, J., Pontalis, J.-B. (1999): Das Vokabular der Psychoanalyse. Suhrkamp: Frankfurt am Main, 15. Aufl.
- Lassahn, R. (1978): Einführung in die Pädagogik. Quelle & Meyer: Heidelberg, 3. Aufl.

- Leber, A. (1977): Psychoanalytische Gruppenverfahren im Bildungsbereich – Didaktik oder Therapie? In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 12, S. 242-254
- Lenzen, D. (1989): Pädagogik – Erziehungswissenschaft. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, S. 1105-1117
- Lepenies, W. (1981): Einleitung. In: Lepenies, W. (Hrsg.): Geschichte der Soziologie Bd. 1, Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Lévy, A. (2002): Rudolf Allers – ein katholischer Individualpsychologe. In: Lévy, A., Mackenthun, G. (Hrsg.): Gestalten um Alfred Adler. Pioniere der Individualpsychologie. Königshausen & Neumann: Würzburg, S. 27-36
- Lindworsky, J. (1917): Psychoanalyse. In: Roloff, E.M. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Band 5. Herder: Freiburg im Breisgau, S. 1161-1165
- Link, H. (1980): Rezeptionsforschung. Eine Einführung in Methoden und Probleme. Kohlhammer: Stuttgart u.a., 2. Aufl.
- Maas, M. (1999): Leben lernen in Freiheit und Selbstverantwortung. Eine psychoanalytische Interpretation der Alternativschulpädagogik. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Maletzke, G. (1998): Kommunikationswissenschaft im Überblick. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. Westdeutscher Verlag: Opladen u.a.
- Mandelkow, K.R. (1970): Probleme der Wirkungsgeschichte. In: Jahrbuch für Internat. Germanistik II (Heft 1), S. 71-84
- Matter-Braunschweig, C. (1927): Das Verhältnis der Psychoanalyse zu Ethik, Religion und Seelsorge. Erschienen als Heft 11 der Reihe „Arzt und Seelsorge“. Verlag Friedrich Bahn: Schwerin
- May, U. (2003): The early relationship between Sigmund Freud und Isidor Sadger: A dream (1897) and a letter (1902). In: Psychoanalysis and history 5, S. 119-145
- Maylan, Ch. (1929): Freuds tragischer Komplex. Eine Analyse der Psychoanalyse. Verlag Ernst Reinhardt: München
- Meng, H., Schneider, E. (Hrsg.) (1928): Sonderheft Onanie der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik.
- Menze, C. (1966): Die Hinwendung der deutschen Pädagogik zu den Erfahrungswissenschaften vom Menschen. Eine geschichtliche Betrachtung. In: Zur Bedeu-

- tung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft. Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik (Heft 5), S. 26-52
- Meyer-Palmedo, I., Fichtner, G. (Hrsg.) (1999): Freud-Bibliographie mit Werkkonkordanz. Fischer: Frankfurt am Main, 2. Aufl.
- Mühlleitner, E. (1992): Biographisches Lexikon der Psychoanalyse. Die Mitglieder der Psychologischen Mittwoch-Gesellschaft und der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung 1902-1938. Edition Diskord: Tübingen
- Müller, H. v. (1917): Psychoanalyse und Pädagogik. Quelle und Meyer: Leipzig
- Müller, P.W. (1993): Kinderseele zwischen Analyse und Erziehung. Zur Auseinandersetzung der Psychoanalyse mit der Pädagogik. Pro Juventute: Zürich
- Nitschke, B. (Hrsg.) (1989): Freud und die akademische Psychologie. Beiträge zu einer historischen Kontroverse. Psychologie Verlags Union: München
- Oelkers, J. (1989): Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt
- Oelkers, J. (2003): Krise der Moderne und Reformer der Erziehung.  
In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band. Beck: München, S. 7-31
- Oelkers, J., Tenorth, H.-E. (1993): Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: Oelkers, J., Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Beltz: Weinheim, S. 13-55
- OHG (2008): Wilhelm Hehlmann. In: Catalogus Professorum Halensis – Onlinelexikon hallischer Gelehrter. <http://www.catalogus-professorum-halensis.de/hehlmannwilhelm.html> (Download am 17.01.2009)
- Pfister, O. (1912): Anwendungen der Psychoanalyse in Pädagogik und Seelsorge. In: Imago 1 (Heft 1), S. 56-82
- Pfister, O. (1913): Die psychoanalytische Methode. Eine erfahrungswissenschaftlich systematische Darstellung. Klinkhardt: Leipzig
- Pfister, O. (1922): Die Liebe des Kindes und ihre Fehlentwicklungen. Ein Buch für Eltern und Berufserzieher. Bircher: Leipzig
- Pfister, O. (1929a): Die Psychoanalyse im Dienste der Erziehung. Klinkhardt: Leipzig, 3. Aufl.
- Pfister, O. (1929b): Elternfehler. In: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik, S. 172-184

- Pfister, O. (1929c): Elternfehler. In: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik, S. 205-213
- Pfister, O. (1929d): Elternfehler. In: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik, S. 251-261
- Pine, F. (1990): Die vier Psychologien der Psychoanalyse und ihre Bedeutung für die Praxis. In Forum der Psychoanalyse 6, S. 232-249
- Plaut, P. (1926): Charakterologie, Psychotherapie und Psychoanalyse. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie 27 (Heft 1/2), S. 151-160
- Prange, K. (2003): Johann Friedrich Herbart. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik 1. Von Erasmus bis Helen Lange. Verlag C.H. Beck: München, S. 172-180
- Prinzhorn, H., Mittenzwey, K. (Hrsg.) (1928): Krisis der Psychoanalyse. Auswirkungen der Psychoanalyse in Wissenschaft und Leben. Systematische Diskussion der Lehre Freuds. Band 1. Der Neue Geist Verlag: Leipzig
- Randolph, R. (1986): Psychotherapie – Heilung oder Bildung. Dissertation. Heidelberg
- Rank, O., Sachs, H. (1913): Die Bedeutung der Psychoanalyse für die Geisteswissenschaften. Bergmann: Wiesbaden
- Rein, W. (Hrsg.) (1903-1910): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Band 1 bis 10. Hermann Beyer & Söhne: Langensalza
- Rein, W. (2001): Zur Neugestaltung unseres Bildungswesens. Herausgegeben, mit Anmerkungen und einem Nachwort versehen von Wilhelm Wittenbruch. Dieck: Heinsberg
- Roloff, E.M. (Hrsg.) (1913-1917): Lexikon der Pädagogik. Band 1 bis 5. Herder: Freiburg im Breisgau
- Rombach, H. (1974): Lexikon der Pädagogik. Herder: Freiburg im Breisgau
- Ruffin, B. (2004): Josef Spieler. Sein Leben, sein Wirken und seine Bedeutung für die Geschichte der Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Jahre 1933-1945 und der Nachkriegsjahre. Unveröffentl. Diplomarbeit: München
- Ruhloff, J. (2006): Warum Erziehungswissenschaft als Disziplin? In: Ruhloff, J., Bellmann, J. (Hrsg.): Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag. Beltz: Weinheim u.a., S. 33-44
- Ruhs, A. (1999): Zur Rezeption der „Traumdeutung“ im deutschsprachigen Raum. In: RISS – Zeitschrift für Psychoanalyse 14 (Heft 3), S. 11-33

- Saller, Th. (1994): Die Rezeption Alfred Adlers in der deutschsprachigen Psychiatrie zwischen 1912 und 1945. Dissertation an der Medizinischen Fakultät der Universität Köln
- Scharfenberg, J. (1981): Die Rezeption der Psychoanalyse in der Theologie. In: Cremerius, J. (Hrsg.) (1981), S. 255-338
- Scheidt, C.E. (1986): Die Rezeption der Psychoanalyse in der deutschsprachigen Philosophie vor 1940
- Scholz (1908): Rein Wilhelm. In: Loos, J. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Band 1. Verlag von Pichlers Witwe & Sohn: Wien u.a., S. 462-465
- Schubeius, M. (2002): Institutionalisierungsgeschichte der Psychologie und ihre Verbindung zur Pädagogik im Kontext von Schul- und Gesellschaftspolitik im Deutschen Kaiserreich und der Weimarer Republik. In: Hofstetter, R., Schneuwly, B. (Hrsg.), S. 367-382
- Schülein, J.A. (1999): Die Logik der Psychoanalyse. Eine erkenntnistheoretische Studie. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Schumak, R. (2005): Pädagogik in Bayern. Geschichte einer wissenschaftlichen Disziplin an der Ludwig-Maximilians-Universität München 1863-1945. Band 1 und 2. Verlag Dr. Kovač: Hamburg
- Schuster, P., Springer-Kremser, M. (1997): Bausteine der Psychoanalyse. Eine Einführung in die Tiefenpsychologie. WUV: Wien, 4. Aufl.
- Schwanitz, D. (2002): Bildung. Alles was man wissen muss. Goldmann: Leipzig
- Schwartz, H. (Hrsg.) (1928-1931): Pädagogisches Lexikon. Band 1-5. Velhagen & Klasing: Bielefeld u.a.
- Scola, F. (1932): Lindworsky Johannes. In: Spieler, J. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Band 2. Herder: Freiburg im Breisgau, S. 289-290
- Seeling, C. (2003): Wissenschaftliches Wissen. Zu seiner Bedeutung für das berufliche Handeln. In: Krüger, H.-H., Rauschenbach, T. (Hrsg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Juventa: Weinheim u.a., S. 239-252
- Seidler, R. (1928): Die Behandlung von Erziehungsfehlern in der Schule. In: Die Quelle: 148
- Seidler, R. (1935): Die Entwicklung der individualpsychologischen Erziehungsberatungsstellen in Wien. In: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, S. 217-220

- Seidler, R. (1937): Alfred Adler als Erziehungsberater. In: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, S. 159-162
- Seidler, R., Zilahi, L. (1929): Die individualpsychologischen Erziehungsberatungsstellen in Wien. In: Internat. Zeitschrift für Individualpsychologie 7, S. 161-170
- Späni, M. (2002): Zur Disziplingeschichte der Pädagogik in der Schweiz aus der Perspektive der Lehrstuhlentwicklung zwischen 1870 und 1955. In: Hofstetter, R., Schneuwly, B. (Hrsg.), S. 77-99
- Spiel, O. (1947/2005): Am Schaltbrett der Erziehung. Empirie-Verlag: Wien, 3. Aufl.
- Spieler, J. (Hrsg.) (1930 u. 1932): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Band 1 und Band 2. Herder: Freiburg im Breisgau
- Stekel, W. (1923): Onanie und Homosexualität. Verlag Urban und Schwarzenberg: Wien
- Stichweh, R. (1987): Profession und Disziplin. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: Harney, K., Jütting, D., Kornig, B. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Lang: Bern, S. 210-267
- Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Storfer, A.J. (1934): Die Psychoanalyse in Sammelwerken und Enzyklopädien. In: Imago. Zeitschrift für Psychoanalytische Psychologie, ihre Grenzgebiete und Anwendungen. Band 20, S. 240-251
- Stroß, A.M. (2002): Produktive Offenheit oder wissenschaftlich-disziplinäre Schließung? Zum Spannungsverhältnis zwischen Pädagogik und Medizin im 19. und frühen 20. Jahrhundert. In: Hofstetter, R., Schneuwly, B. (Hrsg.), S. 349-366
- Süddeutsche Monatshefte (1931): Gegen die Psychoanalyse (Sonderheft), S. 762-832
- Suloway, F.J. (1979): Freud, Biologist of the Mind. Beyond the Psychoanalytic Legend. Harvard University Press: London
- Tenorth, H.-E. (1992): „Unnötig“ und „unerwünscht“. Siegfried Bernfeld und die Universitätswissenschaft. In: Hörster, R., Müller, B. (Hrsg.) (1992): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds. Luchterhand: Neuwied u.a., S. 23-40

- Tenorth, H.-E. (1994): Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In: Krüger, H.-H., Rauschenbach, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Juventa: Weinheim u.a., S. 17-28
- Tenorth, H.-E. (2004): Erziehungswissenschaft. In: Benner, D., Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz Verlag: Weinheim u.a., S. 341-382
- Tichy, M., Zwettler-Otte, S. (1999): Freud in der Presse. Rezeption Sigmund Freuds und der Psychoanalyse in Österreich 1895-1938. Sonderzahl: Wien
- Tömmel, E.S. (1985): Die Evolution der Psychoanalyse. Beitrag zu einer evolutionären Wissenschaftssoziologie. Campus: Frankfurt am Main u.a.
- Trescher, H.-G. (1985): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Campus: Frankfurt am Main u.a.
- Volkshochschule Hietzing (2005): Vertriebene Bildung – Vertriebene Vernunft.  
[http://projekte.vhs.at/nachleseHietzing/stories/storyReader\\$968](http://projekte.vhs.at/nachleseHietzing/stories/storyReader$968)
- Wagner-Winterhager, L. (1988): Psychoanalytische Pädagogik in ihren Anfängen. In: Neuere Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 18, S. 111-119
- Walter, H.J. (1994): Psychoanalyse und Universität? In: Ders. (Hrsg.): Psychoanalyse und Universität. Passagen: Wien, S. 11-36
- Weisser, J. (2004): Die Themen der Sonderpädagogik in ihren Zeitschriften 1990-2003. Studien zum sonderpädagogischen Wissen. In: Sonderpädagogik 34, S. 12-37
- Wexberg, E. (1926): Das nervöse Kind. Ein Leitfaden für Eltern und Erzieher. Perles: Wien
- Wexberg, E. (1928): Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung. S. Hirzel: Leipzig
- Wiener Psychoanalytische Vereinigung (Hrsg.) (1912): Die Onanie. Vierzehn Beiträge zu einer Diskussion der „Wiener Psychoanalytischen Vereinigung“. Heft zwei der Reihe „Diskussionen der Wiener psychoanalytischen Vereinigung“. Verlag J.F. Bergmann: Wiesbaden
- Willmann, O. (1909): Didaktik der Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung: Friedrich Vieweg und Sohn: Braunschweig, 4. Aufl.

- Wittels, F. (1924): Sigmund Freud. Der Mann, die Lehre, die Schule. E.P. Tal & Co.  
Verlag: Leipzig
- Wittenberg, L. (2002): Geschichte der individualpsychologischen Versuchsschule in  
Wien. Eine Synthese aus Reformpädagogik und Individualpsychologie.  
WUV: Wien
- Zeißig, E. (1911): Systematisches Inhaltsverzeichnis zur zweiten Auflage von Reins  
„Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik“. Hermann Beyer & Söhne:  
Langensalza
- Zulliger, H. (1935a): Schwierige Schüler. Hans Huber: Bern
- Zulliger, H. (1935b): Schwierige Kinder. Hans Huber: Bern

# Anhang

## (A)

Friedmann, H.: „Die Bedeutung des unbewussten Seelenlebens und eine Methode zu dessen Aufhellung“. Aus: Beilage zur Allgemeinen Zeitung (Nr. 183), am 15. Oktober 1907

## (B)

Originalitätserklärung

Abstract

Lebenslauf





In Straftat kommt, ein jeder stellt, Disziplin und Disziplin... Straftatensinnhaft zu betreiben.

Es gelangt es, die Straftat des Unmenschen an... Straftatensinnhaft zu betreiben.

Einige Wirkstoffe, Injektionen.

Einige junge Dame geht in... Straftatensinnhaft zu betreiben.

Es verhalten sich die... Straftatensinnhaft zu betreiben.

Es gibt eine gewisse... Straftatensinnhaft zu betreiben.

Die Dame wird... Straftatensinnhaft zu betreiben.

Die Dame wird... Straftatensinnhaft zu betreiben.

Die Dame wird... Straftatensinnhaft zu betreiben.

Es gibt eine gewisse... Straftatensinnhaft zu betreiben.

Die Dame wird... Straftatensinnhaft zu betreiben.

Die Dame wird... Straftatensinnhaft zu betreiben.

Die Dame wird... Straftatensinnhaft zu betreiben.

Es gibt eine gewisse... Straftatensinnhaft zu betreiben.

Die Dame wird... Straftatensinnhaft zu betreiben.

Die Dame wird... Straftatensinnhaft zu betreiben.

Die Dame wird... Straftatensinnhaft zu betreiben.



### **Originalitätserklärung**

Ich bestätige mit meiner Unterschrift, dass ich die Dissertation selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe, sowie dass ich diese Dissertation bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Michael Wininger e.h.

Wien, am 1. Juni 2009

## **Kurzdarstellung**

Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zur Rezeptionsgeschichte der Psychoanalyse in der deutschsprachigen Pädagogik zwischen 1900 und 1945 leisten.

Neben dem Verlauf der Rezeptionsintensität über den Untersuchungszeitraum hinweg, werden dazu insbesondere inhaltliche Schwerpunkte der pädagogischen Psychoanalysezepktion und Psychoanalysekritik am Beispiel von pädagogischen Enzyklopädiën und Wörterbüchern herausgearbeitet und vor dem Hintergrund ausgewählter Aspekte der Disziplinentwicklung diskutiert.

## **Abstract**

This doctoral thesis aims to contribute to the history of adoption of psychoanalytic ideas within the German speaking science of education between 1900 and 1945.

Quantitative characteristics and topical issues of the adoption process are highlighted by analysing encyclopedias and dictionaries of education. The findings are discussed against the background of selected aspects of disciplinary development.

## Lebenslauf

1979 geboren in Amstetten

### Ausbildung

1989-1993 Gymnasium Amstetten

1993-1998 Bundesbildungsanstalt für Sozialpädagogik St. Pölten

1998-2004 Studium der Erziehungswissenschaft mit der Fächerkombination Heil- und Sonderpädagogik an der Universität Wien (zwischenzeitlich Studienunterbrechung zur Ableistung des Zivildienstes)

2002-2004 Universitätslehrgang „Psychoanalytisches Propädeutikum“

seit 2005 in Ausbildung zum Psychoanalytiker in der „Wiener Psychoanalytischen Vereinigung“ (WPV)

### Ausgewählte (berufliche) Tätigkeiten

2001-2003 Mitarbeiter im entwicklungspädagogisch-psychodynamischen Projekt „Therapeutischer Begleiter“, einem Kooperationsprojekt der Child Guidance Clinic, und der Arbeitsgruppe „Heilpädagogik, Integrative Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik“ des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien

2001-2004 Tutor am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien

2003-2006 Sozialpädagogin im multiprofessionellen Team der Neuropsychiatrischen Abteilung für Kinder und Jugendliche des Neurologischen Zentrums Rosenhügel

2005-2006 Pädagogischer Koordinator (Stationspädagoge) der psychiatrischen Station für Kinder und Jugendliche (C2) am Neurologischen Zentrum

2004-2006 Studienassistent am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien

seit 2006 Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Arbeitsgruppe „Sonder- und Heilpädagogik“ und der Forschungseinheit „Psychoanalytische Pädagogik“ am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien