



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Zur Psychoanalysezereption in der pädagogischen Fachzeitschrift „Die Erziehung“

Eine rezeptionshistorische Untersuchung zur Psychoanalyse in der akademischen
Pädagogik des deutschen Sprachraumes von 1925 bis 1943

Verfasserin

Barbara Probst

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im November 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A0106829

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Mag. Dr. Michael Wininger

Kurzdarstellung

Die vorliegende Diplomarbeit möchte mittels der Untersuchung des zentralen pädagogischen Periodikums „Die Erziehung“ der Weimarer Republik einen weiteren Beitrag zur frühen Rezeptionsgeschichte der Psychoanalyse in der akademischen Pädagogik des deutschsprachigen Raumes zwischen 1900 und 1945 leisten. Von besonderem Interesse waren hierbei die Rezeptionsintensität, die Haltung der Autoren zu psychoanalytischen Inhalten sowie deren Einstellung gegenüber der pädagogischen Relevanz psychoanalytischen Gedankengutes.

Abstract

The following diploma thesis intends to contribute to the early history of adoption of psychoanalytic ideas within the German speaking science of education between 1900 and 1945 through an in-depth analysis of the focal periodical „Die Erziehung“ from the period of the Weimar Republic. Matters of particular interest were quantitative aspects as well as topical issues of found adoption processes.

Danksagung

Mein Dank richtet sich an dieser Stelle besonders an Michael Winger für seine Begeisterung und bestärkenden Zusprüche meine Untersuchungen zur Rezeption von Psychoanalyse in der Fachzeitschrift „Die Erziehung“ zur Diplomarbeit auszubauen. Besonders hilfreich waren mir stets seine kritischen Rückfragen und fachkundigen Hinweise zur Präzisierung meiner Gedanken. Von ihm habe ich im Laufe meiner Untersuchungen neben zahlreichen Anregungen und interessanten Diskussionen auch erfahren, wie viel Freude es bereiten kann, wissenschaftlich zu forschen.

Einen herzlichen Dank möchte ich an dieser Stelle auch an meine Eltern Ingrid und Ferdinand Probst für ihre beständig liebevolle Unterstützung aussprechen, wodurch mir eine wertvolle Studienzeit für intensive Auseinandersetzungen mit meinen Interessen ermöglicht wurde.

Für die emotionale Unterstützung und ausgleichenden Unternehmungen zum wissenschaftlichen Arbeiten möchte ich auch meinem Freund Kay Walkowiak danken.

Abschließend gilt mein Dank all meinen Freunden, die mir in Gesprächen inhaltliche Anregungen oder Hinweise zum Thema dieser Arbeit gegeben haben.

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	11
1 PROBLEMENTFALTUNG.....	17
1.1 Zum Desiderat im gegenwärtigen Forschungsstand	17
1.2 Zum Forschungsvorhaben	19
1.2.1 Forschungsfrage.....	20
1.3 Zur bildungswissenschaftlichen Relevanz des Forschungsvorhabens.....	22
2 FORSCHUNGSMATERIAL – DIE ZEITSCHRIFT	25
2.1 Zur Entstehung und Entwicklung von <i>Die Erziehung</i>	28
2.1.1 Die Jahre 1925 bis 1933	28
<i>Zur Gründung der Zeitschrift</i>	28
<i>Die Funktion des Schriftleiters</i>	29
<i>Zum Programm der Zeitschrift</i>	30
<i>Das Gesamtbild der Zeitschrift</i>	31
2.1.2 Das Krisenjahr 1933 bis Einstellung der Publikation 1943	33
<i>Das Jahr 1933</i>	33
<i>„Die Erziehung“ in den Folgejahren</i>	36
2.2 Zu den Herausgebern.....	37
2.2.1 Eduard Spranger (1882-1963)	38
<i>Biographische Daten und akademische Laufbahn</i>	38
<i>Wissenschaftliche Orientierung</i>	40
<i>Sprangers Bezug zur Psychoanalyse</i>	42
2.2.2 Herman Nohl (1879-1969)	44
<i>Biographische Daten und akademische Laufbahn</i>	44
<i>Wissenschaftliche Orientierung</i>	46
<i>Nohls Bezug zur Psychoanalyse</i>	47
2.2.3 Theodor Litt (1880-1962).....	48
<i>Biographische Daten und akademische Laufbahn</i>	48
<i>Wissenschaftliche Orientierung</i>	49
<i>Litts Bezug zur Psychoanalyse</i>	50
2.2.4 Aloys Fischer (1880-1937).....	52
<i>Biographische Daten und akademische Laufbahn</i>	52
<i>Wissenschaftliche Orientierung</i>	53

<i>Fischers Bezug zur Psychoanalyse</i>	54
2.2.5 Wilhelm Flitner (1889-1990)	55
<i>Biographische Daten und akademische Laufbahn</i>	55
<i>Wissenschaftliche Orientierung</i>	57
<i>Flitners Bezug zur Psychoanalyse</i>	59
2.2.6 Das Berater-Gremium der Zeitschrift	59
2.3 Zu den Mitarbeitern und Autoren der Zeitschrift	59
2.3.1 Unterteilung in kulturelle Bereiche.....	60
3 BEGRIFFSKLÄRUNG UND METHODIK	63
3.1 Begriffsdefinitionen	63
3.1.1 Rezeption.....	64
3.1.2 Psychoanalyse.....	65
3.1.3 Akademische Pädagogik	66
3.2 Methodik	67
3.2.1 Suche, Auffinden und Auswahlverfahren	68
3.2.2 Quantitative und qualitative Auswertung der Belegstellen.....	71
3.2.2.1 <i>Prozentueller Anteil am Gesamtvolumen</i>	71
3.2.2.2 <i>Kategorisierung der Belege</i>	74
3.2.2.3 <i>Rezeptionshaltung</i>	78
3.2.2.4 <i>Ausweis der pädagogischen Relevanz</i>	81
4 PSYCHOANALYSEREZEPTION IN DIE ERZIEHUNG	85
4.1 Zu den einzelnen Heften	85
4.2 Teilergebnisse zur Psychoanalyse-Rezeption in <i>Die Erziehung</i>	87
Erster Jahrgang – 1925/26.....	91
Zweiter Jahrgang – 1926/27	105
Dritter Jahrgang – 1927/28	119
Vierter Jahrgang – 1928/29.....	127
Fünfter Jahrgang – 1929/30	143
Sechster Jahrgang – 1930/31.....	157
Siebter Jahrgang – 1931/32.....	169
Achter Jahrgang – 1932/33	179
Neunter Jahrgang – 1933/34	185
Zehnter Jahrgang – 1934/35.....	189
Elfter Jahrgang – 1935/36.....	197

Zwölfter Jahrgang – 1936/37	205
Dreizehnter Jahrgang – 1937/38.....	209
Vierzehnter Jahrgang – 1938/39.....	211
Fünfzehnter Jahrgang – 1939/40	223
Sechzehnter Jahrgang – 1940/41	229
Siebzehnter Jahrgang – 1941/42.....	233
Achtzehnter Jahrgang – 1942/43	241
4.3 Zusammenführung der Teilergebnisse.....	243
4.3.1 Rezeptionsumfang.....	243
<i>Anzahl der Belege von 1925 bis 1943.....</i>	<i>243</i>
<i>Belegkategorien und Zeilenumfang der Rezeptionsbelege.....</i>	<i>246</i>
4.3.2 Rezeptionshaltung und Relevanzausweis.....	256
<i>Rezeptionshaltung.....</i>	<i>256</i>
<i>Ausweis pädagogischer Relevanz.....</i>	<i>259</i>
4.3.3 Thematische Schwerpunkte der Rezeption	266
<i>Themenfelder.....</i>	<i>267</i>
<i>Theoretische Bezüge.....</i>	<i>268</i>
 5 SCHLUSSDISKUSSION.....	 271
5.1 Vorüberlegungen.....	272
5.2 Diskussion der Ergebnisse.....	276
Quantitative Aspekte von Psychoanalyse-rezeption.....	277
Inhaltliche Aspekte von Psychoanalyse-rezeption	284
5.3 Schlussfolgerung und Ausblick.....	292
 6 LITERATUR.....	 295
 7 ANHANG	 301

Einleitung

Die vorliegende Arbeit präsentiert eine Untersuchung zur Psychoanalysezereption in der akademischen Pädagogik des deutschen Sprachraumes von 1900 bis 1945. Während innerhalb vieler Wissenschaftsbereiche – wie etwa der Philosophie, Psychologie, Theologie, Soziologie oder Literatur – bereits umfangreiche Studien zur Geschichte der Psychoanalysezereption vorliegen (vgl. u.a. Cremerius 1981; Elliger 1986; Scheidt 1986, Anz 2006), wurde diesem Themengebiet in der Pädagogik bislang überraschend wenig Beachtung geschenkt.

Ein Anfang diesbezüglich wurde von Wininger mit seiner Dissertation zur Psychoanalysezereption in der akademischen Pädagogik anhand pädagogischer Lexika und enzyklopädischer Handbücher gesetzt (2009). Da dieses erste, äußerst umfangreiche Vorhaben aber nur einen Teilbereich der Rezeptionsgeschichte von Psychoanalyse in der akademischen Pädagogik abzudecken vermochte, besteht das Bestreben der vorliegenden Arbeit darin, einen weiteren Beitrag zur Rezeption von Psychoanalyse in der akademischer Pädagogik zu leisten.

Als repräsentatives Forschungsmaterial für die akademische Pädagogik des deutschsprachigen Raumes wurde das wohl zentralste und am weitesten verbreitete pädagogische Periodikum der Weimarer Republik „*Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben*“ zur Untersuchung von Psychoanalysezereption herangezogen (vgl. Tenorth 2008, 240). Diese war geleitet von den Fragen, *ob und wenn ja, mit welcher pädagogischer Absicht* Psychoanalyse in wissenschaftlich pädagogischen Fachkreisen der dazumal erst jung etablierten Universitätsdisziplin rezipiert wurde. Zentral für die Aufarbeitung von Rezeptionsprozessen erschienen eine umfassende Dokumentation des *Ausmaßes* und *Inhaltes* von Psychoanalysezereption, sowie die Darstellung der *Haltung bzw. Positionierung* deutscher Vertreter der akademischen Pädagogik zur Psychoanalyse.

Deckungsgleich mit dem Publikationszeitraum der Zeitschrift „Die Erziehung“ wurde der Untersuchungsrahmen für die vorliegende Rezeptionsstudie von 1925 bis 1943 angelegt. Interessant erschien hierbei die Überschneidung der ersten acht Jahrgänge von „Die Erziehung“ mit der Blütezeit reformpädagogischer Bestrebungen, sowie der Blütezeit der psychoanalytischen (pädagogischen) Bewegung (vgl. u.a. Rehm 1968, Füchtner 1979, Datler 1997). Relevanz für die vorliegende Untersuchung erhält diese Überschneidung in folgender Hinsicht: Das bereits um die Jahrhundertwende durch zunehmende Industrialisierung und

Massenkultur hervorgerufene Krisenbewusstsein veranlasste Politiker, Praktiker und auch Wissenschaftler dazu, sich nach Ende des ersten Weltkrieges – besonders während der späten 20er- und frühen 30er-Jahre – für eine Reformierung von Bildung und Erziehung zu engagieren. Neben bekannten Erziehungsversuchen psychoanalytischer Pädagogen waren auch wichtige Vertreter der universitären Pädagogik – theoretisch sowie praktisch – in die reformatorischen Bestrebungen dieser Tage involviert (vgl. u.a. Geißler 1991; Fallend, Reichmayr 1992; Klika 2003). Sowohl die reformpädagogische Bewegung als auch die psychoanalytisch(-pädagogische) Bewegung hatten eine „neue Erziehung“ zu ihrem Programm erhoben (vgl. Fatke 2002, 156). Für die vorliegende Untersuchung eröffnet dieses gemeinsame Bestreben einer Abwendung von der „alten Erziehung“ einen relevanten Aspekt im Hinblick auf die Psychoanalysezereption in der akademischen Pädagogik, der im Rahmen von Winingers Untersuchung noch nicht bearbeitet wurde. Laut Fatke habe allerdings trotz einiger „oberflächlicher“ Berührungspunkte zwischen den beiden Strömungen, keine wechselseitige Rezeption stattgefunden (a.a.O.). Sein Befund einer eher „unfruchtbaren Verbindung“ von Psychoanalyse und akademischer Pädagogik gilt es mittels der Analyse eines für den bildungswissenschaftlichen Diskurs zentralen Periodikums des deutschen Sprachraumes zu überprüfen (vgl. u.a. Tenorth 2008, 240).

Zusätzlich zur Weimarer Zeit bestand die Zeitschrift noch während der ersten zehn Jahre des deutschen Nazi-Regimes. Aufgrund der Vorannahme, dass bestimmte soziale, ökonomische und politische Rahmenbedingungen nicht nur bestimmte Haltungen generieren, sondern auch einflussnehmend auf Rezeptionsprozesse wirken, erhielt der historische Kontext des Periodikums „Die Erziehung“ für die vorliegende Rezeptionsstudie an Bedeutung. Denn im Unterschied zur reformpädagogisch geprägten akademischen Pädagogik – die größtenteils bruchlos in die nationalsozialistische Erziehungsideologie überging – bedeutete der Machtantritt der Nationalsozialisten für die Psychoanalyse und Psychoanalytische Pädagogik das Ende. Sigmund Freuds Schriften fielen den Flammen der Bücherverbrennungen 1933 zum Opfer und mit dem Anschluss Österreichs an das Dritte Reich war ein Großteil an Psychoanalytikern zur Emigration gezwungen. Nicht nur die jüdische Abstammung vieler Psychoanalytiker, sondern auch die sozialistische Ideologie einiger psychoanalytischer Vertreter stand jener der Nationalsozialisten diametral entgegen (vgl. Fatke 2002, 157).

Folgt man dem Gedanken, der damalige akademisch pädagogische Diskurs war auch durch die jeweilig vorherrschende ideologische Staatsform beeinflusst – die mitunter zeitweilig bestimmtes Gedankengut verbot – so liegt die Annahme nahe, dass diese auch auf die

auffindbaren Rezeptionsprozesse in „Die Erziehung“ einflussnehmend gewirkt zu haben. Für die Erforschung von Psychoanalysezereption in der akademischen Pädagogik Deutschlands erscheinen gerade die eben skizzierten unterschiedlichen „historischen Einbettungen“ des Periodikums – in Form von zwei äußerst konträren ideologischen Staatsformen (Republik und Diktatur) – als höchst interessant. Inwiefern von diesen Rückschlüsse auf darin vorkommende Rezeptionsprozesse gezogen werden können, soll im Rahmen der Auswertung der Ergebnisse diskutiert werden.

Dem Anliegen folgend, das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik unter den eben skizzierten Gesichtspunkten zu lichten, wurde in der Analyse der Zeitschrift besonderes Gewicht auf zwei unterschiedliche Aspekte von Rezeption gelegt: Von Interesse war zunächst das *Ausmaß* von Psychoanalysezereption auf Basis expliziter Belegstellen. Der zweite Blickwinkel versuchte die *Positionierung* der einzelnen Autoren zur Psychoanalyse zu erfassen, einschließlich einer Darstellung der Absichten, die mit deren Psychoanalysezereption verbunden waren.

Um dieses Vorhaben methodisch bewältigen zu können, wurden zum einen die Belegstellen von Psychoanalysezereption *quantitativ* mittels eines mehrstufigen Such- und Sondierungsverfahrens erhoben und anschließend einer Tabelle – bestehend aus vier Kategorien – zugeordnet. Dieses Vorgehen eröffnete vielschichtige Vergleichsmöglichkeiten der einzelnen Jahrgänge untereinander, sowie eine zusammenfassende Gesamtdarstellung des Entwicklungsverlaufes von Umfang und Intensität an Psychoanalysezereption im Periodikum „Die Erziehung“. Die Bearbeitung des zweiten Blickwinkels erfolgte anhand einer von Winger (2009) entwickelten Skala zur „Rezeptionshaltung“. Diese reicht von *emphatisch/aufnehmend* über *kritisch/zugewandt*, *referierend/darstellend*, *kritisch/distanziert* bis hin zu *ablehnend/zurückweisend*, wodurch die Einordnung der jeweiligen Haltung gegenüber der Psychoanalyse gewährleistet wurde. Im Zuge der *qualitativen* Auswertung des „gefundenen“ Materials wurden die einzelnen Belegstellen inhaltlich aufbereitet. Das bedeutet, die einzelnen Belegstellen wurden – eingebettet in ihrem thematischen Kontext – deskriptiv dargestellt und den Kategorien der oben genannten Skala zugeordnet. Im abschließenden Auswertungsschritt wurde versucht, die Absichten herauszuarbeiten, welche die Vertreter der akademischen Pädagogik mit ihrer Diskussion und Darstellung von Psychoanalyse verfolgten.

Der soeben skizzierte Aufriss meines Vorhabens beschreibt bereits in groben Zügen die Struktur dieser Arbeit. Im einleitenden *ersten Kapitel* soll anhand eines kurzen Überblicks zum Forschungsstand eine Heranführung an das bestehende Desiderat der bildungswissenschaftlichen Disziplin erfolgen. Anschließend wird das Forschungsvorhaben vorgestellt sowie die sich daraus ergebende Fragestellung erläutert.

Das *zweite Kapitel* widmet sich dem konkreten Forschungsmaterial: der akademisch-pädagogischen Fachzeitschrift „Die Erziehung“. Dieser Teil der Arbeit beabsichtigt eine Vorstellung des Periodikums, wobei folgende Fragen im Fokus des Interesses stehen: Wie kam es zur Gründung der Zeitschrift? Wer waren ihre Herausgeber und Mitarbeiter? Welche Themenfelder waren Teil des Programms der Zeitschrift? Wie sah ihr Entwicklungsverlauf aus?

Im Anschluss an die Ausführungen zum Forschungsvorhaben und -material folgt im *dritten Kapitel* die Darlegung der angewandten Methodik zur Sichtung, Sondierung und Auswertung der „Funde“ von Psychoanalysezepktion in „Die Erziehung“. Die Beschreibungen der einzelnen methodischen Schritte der Bearbeitung werden zusätzlich mithilfe von exemplarischen Auszügen durch Belegstellen erläutert.

Die Analyse der Belegstellen wird im *vierten Kapitel* behandelt, wobei jeder der Jahrgänge separat bearbeitet wurde, um einerseits eine detaillierte Einsicht in das Material gewährleisten zu können und um andererseits den chronologischen Verlauf der Psychoanalysezepktion im Periodikum „Die Erziehung“ nachzuzeichnen. Die Zusammenführung der Teilergebnisse wird am Ende des Kapitels in einer Gesamtdarstellung und Gegenüberstellung mit Ergebnissen aus Winingers Rezeptionsstudie (2009) präsentiert.

Im Rahmen des abschließenden *fünften Kapitels* erfolgt eine Rückführung der Ergebnisse zu Fatkes Befund (2002, 156), es habe „keine wechselseitige Rezeption“ zwischen Psychoanalyse und akademischer Pädagogik während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gegeben. Dafür wurde auf Basis der Vorannahme, dass jeglicher Rezeptionsprozess als historisch wandelbares Phänomen zu verstehen ist, besonders die historische „Einbettung“ von Rezeptionsprozessen berücksichtigt. Denn, folgt man Winingers Überlegungen zum Begriff der „Rezeption“, so ist diese als ein hochgradig *subjektiv gefärbter, interaktionaler Prozess* zu verstehen (vgl. 2009, 33). Daraus resultiert für die vorliegende rezeptions-

historische Aufarbeitung eine Hereinnahme der „Geschichte der rezipierenden Subjekte“. Auf Basis des soeben skizzierten Verständnisses von Rezeptionsprozessen erhielten besonders die gesellschaftlichen Umwälzungen innerhalb der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und die dadurch entstandenen Wertewandel für die Analyse und Interpretation von Psychoanalysezepktion an Bedeutung, zumal die Lehre Freuds nicht nur *jüdisches Gedankengut* repräsentierte, sondern zusätzlich inhaltlich-thematisch ein Konzept vertrat, das der konservativ autoritären Regierung und intellektuellen Elite Deutschlands, sowie in späteren Jahren auch der nationalsozialistischen Ideologie diametral entgegenstand (vgl. Dahmer 2004; Fend 2006; Tenorth 2008). Die Untersuchung von „Die Erziehung“ kann somit auch als historisch dokumentarischer Spiegel der engen Verknüpfung von Rezeptionsverhalten und politisch-sozialen Ereignissen des damaligen gesellschaftlichen Systems Deutschlands gelesen werden. Zur Interpretation der Resultate wurden einerseits disziplinhistorische Entwicklungen von Psychoanalyse und Pädagogik berücksichtigt, sowie unterschiedliche Aspekte ihres Verhältnisses zueinander.

Die Untersuchung der Zeitschrift „Die Erziehung“ beabsichtigt vor dem Hintergrund der soeben skizzierten Gedanken, jene bildungswissenschaftliche Lücke im Hinblick auf das Verhältnis und die wechselseitige Befruchtung von Psychoanalyse und Pädagogik mittels expliziter Rezeptionsbelege aufzuarbeiten und darzustellen.

1 Problemfaltung

1.1 Zum Desiderat im gegenwärtigen Forschungsstand

Die hier vorliegende Forschungsarbeit schließt an eine „Tradition“ von *Rezeptionsforschung* zum Thema *Psychoanalyse* an, deren Fülle durch eine Vielfalt an internationalen Publikationen aus unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen repräsentiert ist.

Innerhalb des deutschsprachigen Raumes interessierten bisher neben der soziologischen, psychologischen, theologischen (vgl. u.a. Cremerius 1981, Elliger 1986) und philosophischen Psychoanalyse-Rezeption (vgl. u.a. Scheidt 1986, Jainter 1999) auch die Rezeption von Psychoanalyse in der Literatur (vgl. u.a. Anz 1995; Anz, Pfohlmann 2006; Mauser, Pietzcker 2008), der Kunst und im Zeitungswesen (vgl. u.a. Tichy, Zwettler-Otte 1999). Zur Veranschaulichung dessen, *was* die Wissenschaftler unterschiedlicher Disziplinen bisher bezüglich Psychoanalyse-Rezeption interessierte, mit *welcher* Fokussierung bzw. Gewichtung sie ihre Forschungen anlegten und zu *welchen* Resultaten sie damit gelangten, soll nachfolgender exemplarischer Auszug einiger Rezeptionsstudien dienen.

Der von Cremerius herausgegebene Band „Die Rezeption der Psychoanalyse“ (1981) vereint Untersuchungen zu *Schwierigkeiten*, die sich für die eben genannten Disziplinen *im Bezug auf Rezeptionsprozesse* mit der Psychoanalyse ergaben. Deckungsgleich mit Fatkes angenommenen Gründen, weshalb es zu „keiner wechselseitigen Rezeption“ von Psychoanalyse und akademischer Pädagogik kam (2002, 168), konnten bereits unterschiedliche Wissenschaftler 1981 in Cremerius' Sammelband aufzeigen, dass Motive dieser Schwierigkeiten in *emanzipatorisch-liberalen* und *ideologischen Impulsen* der damaligen Zeit lagen. Zusätzlich hätten besonders *innerfachliche Divergenzen* und *Distanzierungen* von Freuds Psychoanalyse im „Wiener Kreis“ als „erschwerendes Übel“ auf das Rezeptionsverhalten eingewirkt (vgl. dazu auch Dahmer 2004).

Einen anderen Aspekt von Psychoanalyse-Rezeption fokussierte Scheidt in seiner Studie (1986) indem er die Rezeption von Psychoanalyse innerhalb der deutschsprachigen Philosophie, mit besonderer Gewichtung auf Freud, untersuchte. Scheidts Forschungen zufolge fiel die Rezeption von Psychoanalyse in der Philosophie eher spärlich aus, was seines Erachtens auf *wissenschaftstheoretische*, aber auch *ideologie- und kulturgeschichtliche Hintergründe* zurückzuführen sei. Doch wie sah es diesbezüglich für die jung etablierte

Universitätsdisziplin Pädagogik zwischen 1900 und 1945 aus? Können durch die Analyse der Zeitschrift „Die Erziehung“ auch für die akademische Pädagogik des deutschen Sprachraumes – mit Berücksichtigung ihrer reformpädagogischen Impulse – bestimmte Schwierigkeiten im Verhältnis zur Psychoanalyse identifiziert werden?

Gesammelte Erkenntnisse aus Studien zur Psychoanalysezereption legen die Annahme nahe, dass auch innerhalb der akademischen Pädagogik die Rezeption von Psychoanalyse aufgrund unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Auffassungen und ideologischer Anschauungen durch ähnliche „Schwierigkeiten“ mitbestimmt bzw. -geprägt wurde. Diese These findet sich wiederkehrend in den raren Überlegungen zur Psychoanalysezereption in der Pädagogik (vgl. u.a. Rehm 1968; Hierdeis, Walter 1994; Fatke 1995). Teilweise bestätigten auch Ergebnisse aus Winingers Rezeptionsstudie (2009) den Wirkungszusammenhang zwischen Ideologie und Psychoanalysezereption: Als interessantes Resultat dieser Untersuchung ging z.B. hervor, dass besonders Anhänger des katholischen und protestantischen Klerus eine ablehnende Haltung gegenüber den psychoanalytischen Kernkonzepten einnahmen. Zusätzlich wurde für den Zeitraum nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten 1933 ein verändertes Rezeptionsverhalten unter den Autoren sichtbar (vgl. a.a.O., 396)¹. Da mit dieser Studie allerdings erst ein Anfang zur Untersuchung von Psychoanalysezereption in der akademischen Pädagogik gesetzt wurde, soll die Analyse der reformpädagogisch geprägten Zeitschrift „Die Erziehung“ mehr Aufschluss darüber geben, ob die Annahme einer „rudimentären“ Rezeption von Psychoanalyse in der akademischen Pädagogik (vgl. Fatke 2002, 164) während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts weiterhin haltbar ist.

Häufig wurde bei bisherigen Studien und Forschungen zu diesem Verhältnis einerseits der Fokus auf die Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik, ihre Entstehung und Entwicklung gelegt (vgl. u.a. Rehm 1968; Füchtner 1979; Datler 1995) und andererseits unter dem Gesichtspunkt der Geschichte der Heilpädagogik verhandelt (vgl. u.a. Göppel 1989). Abseits der Erforschung dieser speziellen Kernbereiche kam es allerdings bis vor kurzen (vgl. Wininger 2009) zu keiner differenzierten Diskussion und Untersuchung von Psychoanalysezereption innerhalb der Bildungswissenschaften des deutschsprachigen Raumes. Die eher raren Kommentare dazu, die im Rahmen anderer

¹ Relevant erscheinen hierzu auch Fatkes Überlegungen zur Verbindung von Reformpädagogik und Psychoanalyse (2002), in denen er auf die unterschiedliche „Ausgangslage“ der beiden Disziplinen mit Anfang des Nazi-Regimes aufmerksam macht. Im Unterschied zur Reformpädagogik, die nahtlos in die nationalsozialistische Erziehungsideologie einging, bedeutete der Machtantritt der Nationalsozialisten für die Mehrheit der Psychoanalytiker (bzw. Psychoanalytischen Pädagogen) das vorläufige Ende ihres Wirkens (vgl. a.a.O., 157).

erziehungswissenschaftlicher Themen aufscheinen, geben lediglich oberflächliche Einblicke zu teils gegensätzlich ausgelegten Positionierungen der damaligen akademischen Bildungswissenschaftler (vgl. u.a. Rehm 1968; Ertle 1985; Müller 1991; Hierdeis, Walter 1994; Fatke 1995; Keim 2004; Vollmann 2006). Doch findet sich vielfach der übereinstimmende Befund eines eher „unfruchtbaren Verhältnisses“ von Psychoanalyse und akademischer Pädagogik, welches Rehm (1968) zufolge in ihrem *zeitgeschichtlichen Kontext* begründet liege oder, wie Fatke (1995) dies veranschaulicht, in ihren *inhaltlichen Divergenzen* gründet – u.a. aufgrund ambivalenter Auslegungen und Ansichten zum Wesen des Menschen.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden: Im Vergleich zu anderen Disziplinen wurde der Psychoanalysezereption in der Pädagogik bislang wenig Aufmerksamkeit zuteil. Während die Psychoanalysezereption für den Zeitraum von 1900 bis 1945 innerhalb der Nachbardisziplinen von Pädagogik umfassend bearbeitet und dokumentiert vorliegt, steht dies für die pädagogische Disziplin bedauerlicherweise noch weitgehend aus. Dieser Befund verwundert, zumal gerade die Psychoanalyse und die Pädagogik während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in ihren Bestrebungen nach einer „neuen Erziehung“ in unmittelbarer thematischer wie auch praktischer Nähe zueinander standen. Ein möglicher Grund dafür könnte in der Problematik verankert sein, dass die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts die Anfangsperiode der Etablierung des Faches Pädagogik an den Universitäten des deutschsprachigen Raumes markieren. Zuvor oblag die Beschäftigung mit erzieherischen Fragen den Disziplinen der Philosophie und Theologie, wodurch die Grenzen der gegenwärtig eigenständigen Disziplinen gerade in der Behandlung von bzw. Forschung nach Rezeptionsbelegen eine Verwischung erfuhr. Schon Scheidt stellt in seinen Abhandlungen zur Rezeption der Psychoanalyse in der Philosophie (1986, 15) diese unvermeidlichen Überschneidungen der Wissenschaften als Problematik für die Dokumentation von Rezeption zur Diskussion.

1.2 Zum Forschungsvorhaben

Vor dem Hintergrund der eben skizzierten Problemlage besteht das Interesse der vorliegenden Untersuchung von Psychoanalysezereption in der pädagogischen Fachzeitschrift „Die Erziehung“ darin, ein weiteres Licht auf die frühe Psychoanalysezereption in den Bildungswissenschaften des deutschen Sprachraumes zu werfen. Sowohl das Herausgeber-

Gremium, repräsentiert durch *Eduard Spranger, Herman Nohl, Theodor Litt, Aloys Fischer und Wilhelm Flitner*, als auch der Titel „*Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben*“ des wohl zentralsten pädagogischen Periodikums der Weimarer Republik verweisen auf eine aufschlussreiche Quelle zur Untersuchung von Psychoanalysezereption in der akademischen Pädagogik.

Mittels der Analyse einer pädagogischen Zeitschrift sollte im Unterschied zu Winingers Untersuchung (2009), ein anderes Quellenmaterial bearbeitet werden, das nicht nur durch seine formale Textstruktur, sondern auch durch die Länge und Thematik der einzelnen Beiträge von lexikalischen Einträgen abweicht. Ein weiterer interessanter Aspekt, der durch Winingers Studie nicht abgedeckt werden konnte, besteht für die vorliegende Untersuchung darin, dass im Periodikum „*Die Erziehung*“ besonderes die reformpädagogischen Impulse und Bemühungen der damaligen Zeit aufgegriffen wurden. Unter dem Programmpunkt „*Die pädagogische Bewegung*“ versammelte sich eine Vielzahl kritischer, politischer Stellungnahmen zur „*Reformierung von Bildung und Erziehung*“, welche laut Ott (1971, 18) die „*dynamisch-gestaltende Mitte*“ der Zeitschrift verkörperten. Diese spezifische Prägung der Zeitschrift eröffnet somit die Möglichkeit einer Gegenüberstellung der Untersuchungsergebnisse mit Fatkes gesammelten Thesen (2002) zu einem „*unfruchtbaren Verhältnis*“ von Psychoanalyse und akademischer Pädagogik während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

1.2.1 Forschungsfrage

Um eine möglichst umfangreiche und anschauliche Darstellung des weit gefächerten Spektrums an Rezeptionsprozessen zu gewährleisten, deckt die Forschungsfrage *zwei* unterschiedliche *Blickwinkel* ab:

1. Zum einen wird anhand tabellarischer Darstellungen jedes einzelnen Jahrgangs eine empirische Datensammlung von „*explizit*“ ausgewiesenen Belegstellen festgehalten, deren Synthesis mittels unterschiedlicher Diagramme einen Überblick der Rezeptionsfrequenz – vom Gründungsjahr der Zeitschrift (1925) bis zu ihrem letzten Heft (1943) – abbilden wird. Spezieller Fokus wurde hierbei auf den *Umfang* und die *Intensität* von Psychoanalysezereption gelegt, d.h. *wie viele* Textstellen, Rezensionen

oder Verweise auf Kongressankündigungen wurden gefunden und welchen *prozentualen Anteil* nehmen diese am Gesamtvolumen der Zeitschrift ein.

2. Der zweite Blickwinkel zielt auf eine *inhaltliche Darstellung und Auslegung* – zur Veranschaulichung des *Was* und *Wie* von Rezeption – ab. In diesem Teil wird versucht anhand des „gefundenen Materials“ (d.h. anhand der Belegstellen von Psychoanalysezepktion) die Vielfalt der Themengebiete innerhalb derer Psychoanalyse diskutiert wurde, zu veranschaulichen. Außerdem wurde im Zuge des Auswertungsverfahrens charakteristische *Positionierungen* herausgearbeitet, die Autoren gegenüber der Psychoanalyse eingenommen haben, sowie eine Annäherung an die darin enthaltenen Anteile ihrer *pädagogischen Absichten*.

Vor dem Hintergrund dieser beiden Blickwinkel lautet die Forschungsfrage wie folgt:

In welchem Ausmaß wurde die Psychoanalyse in der Fachzeitschrift "Die Erziehung" zwischen 1925 und 1943 rezipiert und wie positionierten sich die AutorInnen inhaltlich zur Psychoanalyse?

Zur Annäherung an mögliche Motive des gefundenen Rezeptionsverhaltens erhielt auch der „historische Kontext“ einen zentralen Stellenwert für die vorliegende Untersuchung, denn die Psychoanalysezepktion des damaligen pädagogischen Diskurses vollzog sich inmitten epochalpolitischer, ökonomischer und sozial brisanter Ereignisse, die auch im bildungswissenschaftlichen Gedankengut ihre Spuren hinterlassen haben. Dies legte die bereits zuvor skizzierte Annahme nahe, dass gerade in bestimmten Haltungen maßgebliche Gründe verborgen liegen, *ob* und *wenn ja, wie* Psychoanalyse von Vertretern der akademischen Pädagogik rezipiert wurde (vgl. u.a. Wininger 2009).

Im einführenden Kapitel zum Forschungsmaterial dient eine zusammenfassende Darstellung der Entstehung und Entwicklung der Zeitschrift dazu, ihre Funktion, ihr Programm, ihre Charakteristika, sowie ihre „Krisen“ aufzuzeigen, welche in enger Verbindung mit den eben genannten soziokulturellen, politisch-ökonomischen und im besonderen mit bildungspolitischen Zäsuren standen. Besonders für die Interpretation der Resultate wurden einige Aspekte dieses interrelationalen Bezugsgeflechts herausgegriffen und diskutiert. Darunter versammeln sich disziplingeschichtliche Zäsuren sowie unterschiedliche Aspekte des Verhältnisses von Psychoanalyse und akademischer Pädagogik. Mithilfe dieser erläuternden Ausführungen zum „Kontext“ von „Die Erziehung“ wird versucht, relevante gesellschaftliche

Veränderungen bzw. *Zäsuren* – in Anlehnung an Tenorth (vgl. 2008) – sichtbar zu machen, die ein Stück weit zu einem tieferen Verstehen des *Wie* und möglicherweise auch des *Warum* so und nicht anders rezipiert wurde, beitragen sollen.

1.3 Zur bildungswissenschaftlichen Relevanz des Forschungsvorhabens

Die Auseinandersetzung mit Psychoanalyse-Rezeption im Bereich der akademischen Pädagogik der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts stellt ein noch weitgehend unbehandeltes Desiderat innerhalb der pädagogisch wissenschaftlichen Forschung dar. Bis vor kurzem war dem heutigen wissenschaftlichen Betrieb weder das *Ausmaß* noch die *Intensität an Psychoanalyse-Rezeption in der akademischen Pädagogik* bekannt. Ebenfalls bestand ein Desiderat bezüglich der *Rezeptionsinhalte*, d.h. welche psychoanalytischen Konzepte, Theorien oder Begrifflichkeiten durch die damaligen pädagogischen Vertreter aufgegriffen, diskutiert bzw. kritisiert wurden. Einen Anfang zur Aufarbeitung dieser Forschungslücke setzte Wininger (2009) mit seiner Rezeptionsstudie zur Psychoanalyse-Rezeption in pädagogischen Lexika und enzyklopädischen Handbüchern der deutschsprachigen akademischen Pädagogik von 1900 bis 1945. Daran schließt die vorliegende Untersuchung an.

Die disziplinhistorische Relevanz einer Analyse des Periodikums „Die Erziehung“ ergibt sich zunächst aus mindestens zwei Aspekten: Wie die Recherche zum Material ergab, wird unter renommierten Bildungswissenschaftlern „Die Erziehung“ als wohl zentralstes Publikationsorgan des damaligen akademisch pädagogischen Fachkreises in der Weimarer Republik befunden (vgl. u.a. Fatke 2002; Tenorth 2008). Das bedeutet, eine Analyse der Zeitschrift würde weitere, vertiefte Einblicke und Erkenntnisse zur pädagogischen Psychoanalyse-Rezeption zwischen 1900 und 1945 liefern. Diese könnten für Gegenüberstellungen mit bestehenden Thesen und Ergebnissen (wie jenen von Wininger 2009) fruchtbar gemacht werden.

Außerdem finden sich unter den Herausgebern des Periodikums zumindest zwei Pädagogen (Eduard Spranger und Herman Nohl), die im heutigen wissenschaftlichen Betrieb wiederkehrend unter den meistgenannten Klassikern der Pädagogik – speziell der Reform- und Sozialpädagogik – aufscheinen. „Die Erziehung“ wurde durch diese beiden zentralen Personen, sowie durch ihre anderen Herausgeber (Litt, Fischer und Flitner) maßgeblich geprägt. Diese besondere geisteswissenschaftliche und reformpädagogische Charakteristik des

Periodikums ermöglicht einen weiteren Aspekt von Psychoanalysezepktion innerhalb der deutschsprachigen akademischen Pädagogik zu untersuchen. Denn zusätzlich zu den oben formulierten Forschungszielen kann die Analyse der Zeitschrift „Die Erziehung“ weitere Klärung im Bezug auf die von Fatke (2002, 156) gestellte Frage nach der Art der Verbindung von Psychoanalyse und Reformpädagogik leisten, deren beider Blütezeit in die Weimarer Republik fällt. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, waren beide Strömungen geprägt von der gemeinsamen Motivation nach einer *neuen Erziehung*. Fatkes überraschender Befund einer fehlenden wechselseitigen Rezeption von Reformpädagogik und Psychoanalyse liege ihm zufolge in den grundsätzlich verschiedenen Sichtweisen auf das Wesen des Kindes bzw. das Wesen von Erziehung begründet. Seine Annahmen zum speziellen Verhältnis und Rezeptionsverhalten der beiden Strömungen fasst er in insgesamt acht Überlegungen zusammen, die mögliche Gründe für eine zumeist fehlende Rezeption von Psychoanalyse innerhalb reformpädagogischer Diskurse und umgekehrt darstellen (a.a.O., 168). Darin zählt er neben dem Verweis auf unterschiedliche Konzeptionen von Entwicklungs- und Erziehungstheorien auch die Wesensverschiedenheit einer generell dogmatisch gefärbten Reformpädagogik und einer ideologiekritischen, dekonstruktivistisch geprägten Psychoanalyse. Dies könnte unter anderem erklären, weshalb es im geschichtlichen Verlauf mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten nicht nur zum historischen „Ende“ der aktiv praktizierten Psychoanalyse im deutschsprachigen Raum kommen konnte, sondern gleichermaßen zum Verbot und einer somit ad acta gelegten theoretischen Auseinandersetzung (u.a. in Form von Rezeption) mit den Freudschen Theorien.² In seinen Überlegungen zum speziellen Verhältnis von Psychoanalyse und Reformpädagogik erwähnt Fatke (a.a.O., 160) außerdem:

„Reizvoll, aber aufwändiger (...) wäre eine akribische Durchforstung der weiteren massgebenden Schriften aus der reformpädagogischen Epoche (insbesondere der Zeitschrift „Die Erziehung“) im Hinblick darauf, wie die Psychoanalyse und die Psychoanalytische Pädagogik rezipiert worden sind. Das Ergebnis einer solchen Untersuchung dürfte den bisherigen Befund aber eher weiter bestärken als ihn entkräften. Jedenfalls wird dies für die ›massgebenden Pädagogen‹ (...) Herman Nohl, Eduard Spranger, Aloys Fischer und Theodor Litt gelten.“

² Nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten fanden - während des Jahres 1933 - im gesamten Deutschen Reich im Rahmen der „*Aktion wider den undeutschen Geist*“ Büchersammlungen und -verbrennungen statt. Die von der deutschen Studentenschaft organisierte Autodafé erreichte aufgrund des Ausmaßes der Inszenierung ihren Höhepunkt am 10. Mai 1933 und wurde zu einem historisch einmaligen Ereignis. Begleitet von Feuersprüchen wie „*Gegen seelenzerfasernde Überschätzung des Trieblebens, für den Adel der menschlichen Seele! Ich übergebe der Flamme die Schriften von Sigmund Freud.*“ Oder „*Gegen Klassenkampf und Materialismus, für Volksgemeinschaft und idealistische Lebenshaltung! Ich übergebe der Flamme die Schriften von Marx und Kautsky.*“ fielen tausende Werke jüdischer, marxistischer und pazifistischer Autoren den Flammen zum Opfer. (vgl. <http://www.verbrannte-buecher.de/t3/index.php?id=83>, 17.3.2009)

So nehme ich nicht zuletzt Fatkes Vorschlag zum Anlass, „Die Erziehung“ einer „akribischen Durchforstung“ zu unterziehen, um auf Basis expliziter „Rezeptionsfunde“ seine Thesen zu überprüfen.

In Anlehnung an Tichy und Zwettler-Otte (1999) sei noch erwähnt, dass die intendierte Forschungsarbeit ebenfalls ein weiteres kritisches Licht auf die Rezeption von Psychoanalyse wirft, um mythologisierenden Darstellungen der psychoanalytischen Rezeptionsgeschichte entgegenzuwirken. Die Analyse des Periodikums „Die Erziehung“ stellt demnach die Aufarbeitung eines für den bildungswissenschaftlichen Diskurs zentralen Fachblattes des deutschen Sprachraumes dar, mit besonderem Fokus auf das Ausmaß und die Inhalte von Psychoanalyse-Rezeption während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

2 Forschungsmaterial – Die Zeitschrift



„Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung“ kann als die pädagogische Fachzeitschrift der deutschen Erziehungswissenschaft der Weimarer Republik bezeichnet werden (vgl. Tenorth 2008, 226). Geprägt durch ihre zeithistorische Einbettung in eine Epoche politisch-sozialer Umwälzungen repräsentiert das Periodikum durch das renommierte Herausgeber-Gremium eine geisteswissenschaftlich pädagogische Fachzeitschrift, die auch zu aktuellen politisch reformpädagogischen Veränderungen kritisch Stellung nahm.

Publiziert wurde die Zeitschrift im Zeitraum von 1925 bis 1937 von den akademischen Vertretern der Pädagogik *Eduard Spranger*, *Wilhelm Flitner*, *Theodor Litt*, *Herman Nohl* und *Aloys Fischer*. Nach dem Ausscheiden von Flitner, Litt, Fischer und Nohl im Jahre 1937 übernahm Eduard Spranger die alleinige Herausgeberschaft gemeinsam mit *Hans Wenke*, der von da an die Funktion des Schriftleiters innehatte. Ab dem 14. Jahrgang (1938/39) wurde die Monatsschrift unter Beratung eines nationalsozialistisch orientierten Gremiums von *Carl Arnhold*, *Friedrich Bollnow*, *Friedrich von Cochenhausen*, *Oswald Kroh*, *Eugen Löffler*, *Ernst Otto* und *Walter Schulze-Soelde* herausgegeben. Weshalb es zu diesen Veränderungen

kam, beschreibt Tenorth in seinen Überlegungen zur „Pädagogik nach 1933“ (2008, 236) wie folgt:

„Die Formierung des pädagogischen Denkens geht nach 1933 sehr weit: (...) das Schriftleitergesetz von 1933 unterwirft die Zeitschriften einer ideologischen Kontrolle und mit der Zentralisierung der Lehrerpresse wird 1938 das pädagogische Schrifttum weiter gleichgeschaltet. Die Formierung kann andererseits aber auch auf Akte der Selbstgleichschaltung bauen. In der ›Erziehung‹, dem führenden Organ der Weimarer Pädagogik beispielsweise, wird Hans Wenke, ein dem Nationalsozialismus verpflichteter Spranger-Schüler, zum Schriftleiter, Spranger selbst führt die Zeitschrift weiter (...).“

Ab Oktober 1925 erschien „Die Erziehung“ im Verlag Quelle & Meyer³ in Leipzig. Im Laufe des ersten Jahres kam es für die Arbeitsgemeinschaft rund um das Periodikum zu einem schmerzlichen Verlust. Der Verleger Richard Quelle verstarb im Januar 1926. Seiner Umsicht und pädagogischen Weitsicht hatten die Herausgeber den sich bereits anfänglich einstellenden Erfolg der „Erziehung“ zu verdanken (vgl. Ott 1971, 21f). Offiziell wurde die Monatsschrift 1943 aus kriegsnotwendigen Gründen eingestellt (vgl. Musolff 2006, 248). Nach 1945 folgte eine Fortsetzung der Zeitschrift durch „Die Sammlung“, welche wiederum durch die „Neue Sammlung“ im Jahre 1961 abgelöst wurde.

Insgesamt umfasst der bearbeitete Textcorpus achtzehn Jahrgänge – von 1925/26 bis 1943 – zu je 6 bis 11 Heften. Der Katalog der *Österreichischen Nationalbibliothek* verfügt über alle achtzehn Jahrgänge. Im zugänglichen Material ergaben sich im Laufe der Bearbeitung einige wenige Lücken, wie z.B. fehlende Hefte, Reklamen, sowie Personen- und Sachregister. Dennoch erwies sich der dort aufgefundene Bestand als ergiebigste Quelle für eine akribische Durchforstung von „Die Erziehung“ nach Rezeptionsbelegen⁴. Viele der Originaldeckblätter

³ Der Quelle & Meyer Verlag kann auf eine über 100-jährige Verlagsgeschichte zurückblicken. Am 1. Juli 1906 gründeten die Buchhändler Richard Quelle und Dr. Heinrich Meyer in Leipzig die Verlagsbuchhandlung Quelle & Meyer. Der Verlag nahm einen raschen Aufschwung und führte bereits 1909 320 Bücher und 4 Zeitschriften in seinem Programm. Unter den Büchern befanden sich auch die berühmten naturwissenschaftlichen Unterrichtswerke von Otto Schmeil, die eine Gesamtauflage von mehr als 25 Millionen Exemplaren erreichen sollten. Nach dem Tode von Richard Quelle und dem Ausscheiden von Dr. Heinrich Meyer übernahm 1934 der Sohn von Otto Schmeil, Werner Schmeil, die Verlagsleitung und baute das Programm konsequent aus. Im Dezember 1943 wurde das Verlagshaus in Leipzig mit all seinen Beständen und Unterlagen ausgebombt. Nach dem Krieg wurde der Firmensitz des Verlages nach Heidelberg in das ehemalige Wohnhaus Otto Schmeils verlegt. Nach dem Tode von Werner Schmeil 1968 wurde der Verlag zunächst von Dr. Walter Kießling, ab 1984 von den Wiesbadener Verlegern Gerhard Stahl und Günther Fertig fortgeführt. Seit 1992 wird der Verlag alleine von Gerhard Stahl geführt und geleitet. Sitz des Familienunternehmens ist seit 1999 Wiebelsheim im Hunsrück. Schwerpunkte des Programms sind Bestimmungsbücher, Biologie für Studium, Schule und Praxis, Jagd und Forst, Ökologie und Naturschutz, Geistes- und Sozialwissenschaften sowie Pädagogik. Anfang 2004 konnte durch den Zukauf des Goldschneck-Verlags das Programm um die Zeitschrift „Fossilien“ und paläontologische Bücher erweitert werden. (Quelle: <http://www.verlagsgemeinschaft.com/cms/quelle.php>, 5.3.2009)

⁴ Die Suche nach fehlenden Exemplaren in Antiquaren erwies sich als zu zeitintensiv und unbefriedigend, da unter den wenigen Funden oftmals eine genaue Beschreibung des Jahrgangs bzw. der Heftnummer fehlte, weshalb ich meine

der Einzelhefte, Buchreklamen, sogar Geburtstagswünsche an den Führer und ähnliches sind darin zu finden, wohingegen die gebundenen Jahrgänge aus dem Katalog der *Universitätsbibliothek der Universität Wien*⁵ kaum Zusatzmaterial enthalten; lediglich die Titelseite jedes ersten Heftes pro Jahrgang ist vorhanden.

Dies erschwerte nicht nur eine genaue Dokumentation der fehlenden Hefte, sondern auch die Vergleichs- und Ergänzungsmöglichkeit mit dem Bestand aus der Österreichischen Nationalbibliothek. Zusätzlich konnte dadurch nicht anhand zweier Quellen festgehalten werden, wie sich die Heftanzahl (d.h. wie viele Hefte pro Jahrgang publiziert wurden) und Seitenanzahlen (der einzelnen Hefte) im Laufe der Jahre verändert haben; diese Daten wurden diesem Umstand zufolge ausschließlich im Bestand der Österreichischen Nationalbibliothek abgelesen.

Bezüglich der Auflagezahlen konnten ebenfalls keine genauen Daten erhoben werden, da aufgrund der zahlreichen Umzüge und Eigentümerwechsel des Meyer & Quelle Verlagshauses, außer den Zeitschriften selbst, keine internen Unterlagen zu Verlagsprodukten mehr existieren.⁶ Im Verlauf der Recherche zum Forschungsmaterial ergaben sich allerdings einige Hinweise darauf (siehe Kap. 2.1.2).

Inhaltlich wurde dem Leser von „Die Erziehung“ viel geboten. Neben Vertretern der akademischen Pädagogik wurde auch Praktikern aus erzieherischen, sozial- und heilpädagogischen Bereichen wurde genügend Raum gegeben, ihre Erfahrungsberichte zu veröffentlichen. Das thematische Spektrum der Publikationen beinhaltete demnach keineswegs ausschließlich erziehungswissenschaftlich theoretische Abhandlungen, sondern auch neuere Konzepte der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung, politisch kritische Stellungnahmen zu aktuellen Reformen, sowie Texte über reformpädagogische Programme. Weiters beschäftigten sich die Autoren von „Die Erziehung“ mit Themen wie z.B. grundlegenden bildungstheoretischen und -philosophischen Fragen, der moralischen Erziehung, der Jugendwohlfahrtsarbeit und Jugendbewegung, der Entwicklungs- sowie Jugendpsychologie und vielem mehr. Diese Inhalte präsentierte „Die Erziehung“ ihren Lesern in Form von längeren Artikeln – die unter Rubriken wie *Abhandlungen* oder *Die*

Forschung auf das zugängliche Material an der Österreichischen Nationalbibliothek und der Universitätsbibliothek der Universität Wien beschränkt habe.

⁵Der Bestand der *Hauptbibliothek der Universität Wien* verfügt über insgesamt zehn Jahrgänge der Zeitschrift - Jahrgang 7 (1931/32) bis Jahrgang 17 (1941/42). Der Bibliothekskatalog des *Zentrums für Sportwissenschaft und Universitätssport* beinhaltet die ersten vierzehn Jahrgänge von „Die Erziehung“ (1925/26 bis 1938/39).

⁶Ich habe im Zuge der Recherche mit dem Programmleiter des Meyer & Quelle Verlags Herrn Christian Becker Kontakt aufgenommen, der mir freundlicherweise diese Informationen zukommen ließ.

pädagogische Bewegung zu finden waren – oder auch als Rezensionen aktueller Literatur bzw. kurze *Mitteilung*. Zusätzlich wurden Kongresse, Fachtagungen und ähnliches unter der Sparte *Nachrichten* angekündigt.

Nähere Einblicke in das Forschungsmaterial sollen nun in einem ersten Teil (siehe Kap. 2.1) die Entstehungs- und Verlaufsgeschichte der Zeitschrift geben, gefolgt von Informationen zu den wissenschaftlichen Biographien und pädagogischen Grundgedanken der einzelnen Herausgeber (siehe Kap. 2.2). Hierbei stand auch deren jeweilige Verbindung zur Psychoanalyse im Fokus des Forschungsinteresses. Weiters wird in einem kurzen Abriss der breit gefächerte Mitarbeiterzirkel – im Hinblick auf seine Zusammensetzung aus den unterschiedlichen kulturellen Bereichen – etwas näher beleuchtet (siehe Kap. 2.3).

2.1 Zur Entstehung und Entwicklung von *Die Erziehung*

2.1.1 Die Jahre 1925 bis 1933

Zur Gründung der Zeitschrift

Interessanterweise kam es unabhängig voneinander sowohl durch Aloys Fischer, als auch durch Wilhelm Flitner zum Anstoß für die Gründung einer pädagogischen Zeitschrift, die das damalige wissenschaftlich-pädagogische Forschen und Treiben aufgreifen sollte, um es für die praktische Verwendung fruchtbar zu machen. Während Flitner einen Besuch in Berlin nutzte, um sein Anliegen an Spranger heranzutragen, entstand zeitgleich in München ein ähnliches Vorhaben, welches ebenfalls Spranger durch Fischer vorgelegt wurde. Aus diesen beiden Anregungen entsprang das Vorhaben der Gründung der pädagogischen Fachzeitschrift „Die Erziehung“.

Die Wahl der Herausgeber ergab sich aus bereits bestehenden Querverbindungen⁷ der einzelnen Wissenschaftler untereinander. Einzig die Entscheidung Herman Nohl mit aufzunehmen gestaltete sich als problematisch, da Spranger eine gewisse Zurückhaltung gegenüber dessen erziehungswissenschaftlichen und kulturpolitischen Auffassungen hegte:

⁷Bereits um die Jahrhundertwende machten Spranger und Nohl ihre Bekanntschaft, alle weiteren Kontakte kommen erst ein Jahrzehnt später zustande. So trafen sich Fischer und Spranger erstmals 1912 bei einer Tagung der „Gesellschaft für Hochschulpädagogik“, 1917 begegneten sich Litt und Spranger zum ersten Mal im Preußischen Kulturministerium. Aufgrund ihrer kunsterzieherischen Interessen kam es auch zur Bekanntschaft von Nohl und Fischer und Flitner stand wegen seiner Studienlaufbahn in enger Verbindung mit Nohl, bei dem er 1912/13 seine Dissertation schrieb (vgl. Ott 1971, 10f).

„»Nur schwer war Eduard Spranger dafür zu gewinnen, Herman Nohl um Mitarbeit an einem gemeinsamen Organ zu bitten«, schreibt W. Flitner. Schließlich erfolgt die Einladung an Nohl, der dann für die Zeitschrift die meisten Beiträge aller Mitarbeiter beisteuert.“ (Ott 1971, 14)

In Otts Dissertation zur „Hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik in Deutschland“ (1971) finden sich Hinweise darauf, dass Spranger als eine der Dreh- und Angelfiguren innerhalb des Vernetzungssystems der oben genannten Pädagogen fungierte, wenngleich auch einige Verbindungen bestanden, die nicht über seine Person liefen. Aus einem Briefwechsel Sprangers mit Kerschensteiner geht zudem hervor, dass auch dieser von Spranger dazu eingeladen wurde, sich an der Herausgeberschaft mit zu beteiligen (vgl. Ott 1971, 10f).

Die Funktion des Schriftleiters

Wilhelm Flitner, der jüngste im Begründerkreis der Zeitschrift, übernahm von 1925 bis 1937 die redaktionelle Arbeit des Periodikums. Weshalb gerade ihm die Funktion des Schriftleiters zuteil wurde und er als besonders geeignet dafür schien, fasst Ott (1971, 14f) anhand zweier Kriterien zusammen: Zum einen gehörte Flitner einer Zwischengeneration an, welche die Jugendbewegung miterlebt hatte, ihre Impulse und Lebensformen aufgenommen, durch wissenschaftliche Studien vertieft und nun – Mitte der Zwanziger Jahre – versuchte, verändernd auf bestehende gesellschaftliche Verhältnisse einzuwirken. Andererseits wurde ihm von den übrigen Herausgebern zugetraut, auf kommende Probleme im Bezug auf die konkreten Inhalte und Gehalte von Bildung angemessen zu reagieren, zumal ihm beide Fragestellungen vertraut waren (vgl. a.a.O):

„Die bevorstehenden ›Auseinandersetzungen‹ mit den vorhandenen geschichtlichen Realitäten und ihren Inhalten erfordert für die Zeitschrift eine didaktisch geschulte Führungskraft, wie sie sich den Herausgebern in W. Flitner anbietet. Dass W. Flitner, der von 1919/20 – 1926 Leiter der Volkshochschule Jena ist seit 1923 zum engsten Gründer- und Mitarbeiterkreis des Hohenrodter Bundes gehört, sich im selben Jahr bei W. Rein mit einer Arbeit über ›Grundfragen der Didaktik‹ habilitiert und ab 1925 bei den ›Neuen Jahrbüchern für Wissenschaft und Jugendbildung‹ mitwirkt, 1925 in einer Phase der kritischen ›Wendung‹ der Kulturpädagogik der Pädagogischen Bewegung die Redaktion der Zeitschrift ›Die Erziehung‹ übernimmt, verleiht dieser schon bei ihrer Gründung einen didaktischen Akzent.“ (a.a.O., 15)

Zum Programm der Zeitschrift

Das Programm der Zeitschrift umfasst laut Ott (1971, 15ff) fünf Kategorien, die in unterschiedlicher Gewichtung in jedem der Hefte wieder zu finden sind:

- *Die Wissenschaft der Pädagogik*
- *Das erziehungspraktische Leben*
- *Die Pädagogische Bewegung*
- *Die Pädagogik des Auslandes*
- *Informationen*

Da die Zeitschrift nicht ausschließlich auf eine Leserschaft aus dem Berufsumfeld der Pädagogik abzielte, sondern als Forum zum Gedanken- und Informationsaustausch auch führende Persönlichkeiten erreichen wollte, wurde ein vielseitig spezialisierter Mitarbeiterkreis herangezogen, um differenzierter die Probleme einzelner Kulturgebiete darstellen zu können. Bereits vom ersten Heft an zeigen sich neben dem Anliegen wissenschaftlich-theoretische Grundfragen zu klären deutlich die bildungspolitisch-praktischen Absichten der Zeitschrift. Zusätzlich bildet die kritische Beleuchtung und Darstellung der pädagogischen Bewegung einen der Schwerpunkte in „Die Erziehung“, der Nohls Versuch, die pädagogische Bewegung nach dem Krieg wieder als Einheit zu verstehen, widerspiegelt (a.a.O., 17):

„Wie wichtig diese Aufgabe genommen wird, zeigt die bis 1933 in jedem Heft wiederkehrende Rubrik „Die pädagogische Bewegung“, unter der in der Regel in kleineren Lettern kürzere pädagogische Berichte erscheinen, und welche als Gesprächsforum für die verschiedenen erzieherischen Richtungen dient.“

Jene Darstellung der Pädagogischen Bewegung sei laut Ott (a.a.O., 18) die „dynamisch-gestaltende Mitte“ des Programms der Zeitschrift gewesen. Durch Eduard Spranger erfährt die Zeitschrift in ihrem Bedeutungsanspruch eine zusätzliche Akzentuierung in Richtung „Kosmopolitisches Organ“. So betont er bereits in seinem ersten Artikel „Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung“ die globalen Verbindungen von Bildung und Erziehung, welche er als sich wandelbare Prozesse innerhalb eines weltweiten kulturellen Kommunikationssystems begreift. Im Programm der Zeitschrift zeigt sich dieser Akzent in ihrem Anliegen, auch über die Grenzen Deutschlands und Europas hinausreichend, Entwicklungen auf dem geistig-kulturellen Sektor zu beleuchten, um der deutschen Pädagogischen Bewegung Anregungen zur Weiterentwicklung zu bieten. Aber

auch das Ausland sollte von der Vielfalt des Programms der Zeitschrift profitieren. So kann ein wesentlicher Anspruch der Zeitschrift mit den Worten Sprangers (1925, 23) in der Anregung zur „Auseinandersetzung aller großen, noch lebenden Kulturen auf dem Erdball“ gelesen werden (vgl. Ott 1971, 18).

Als letzter Programmpunkt ist die Informierung zu nennen. „Die Erziehung“ machte es sich zur Aufgabe über jegliche Termine bezüglich Tagungen und Kongressen zu informieren, stellte dem/der LeserIn die neuesten pädagogisch relevanten Veröffentlichungen vor und berichtete über pädagogische Einzelinitiativen, wodurch der/die AbonnentIn Einblicke in das aktuelle Geschehen im pädagogischen Leben und Denken erhalten sollte (vgl. a.a.O, 19).

Das Gesamtbild der Zeitschrift

In den Zeitabschnitt der Konjunktur der *goldenen Zwanziger* fällt – neben geschäftigem Treiben in den unterschiedlichsten künstlerisch-kulturellen Sektoren – auch die erste Publikation der wissenschaftlichen Zeitschrift „Die Erziehung“ im Jahre 1925, welche geprägt durch das damalige Zeitgeschehen bis 1943 gedruckt wurde. In der scheinbar ökonomischen Stabilität der Zwanziger Jahre mit ihren fortwährend politischen Instabilitäten lag wohl eine Freiheit für Kultur- und Kunstschaffende verborgen, die eine unbeschränkte Menge an Neuem hervorbrachten:

„Die markante Divergenz zwischen den tristen politischen und wirtschaftlichen Verhältnissen einerseits, dem einzigartigen Reichtum an bemerkenswerten künstlerischen Manifestationen und geistigen Leistungen andererseits erscheinen charakteristisch für die Weimarer Epoche. (...) Ohne Zweifel waren die zwanziger Jahre (...) ein künstlerisch und geistig ungemein produktives Jahrzehnt, und die dem Begriff ›Weimarer Kultur‹ subsummierten Leistungen wurden zu ihrer Zeit stark beachtet und intensiv diskutiert, sie besaßen durchaus repräsentative Bedeutung und hatte schon damals eine internationale Ausstrahlung.“ (Kolb 2002, 96)

Die Zeitschrift „*Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben*“ war während des Zeitraums von 1925 bis 1933 eine der zwei einzig bestehenden wissenschaftlichen Publikationsorgane der Pädagogik in Deutschland.⁸ Weshalb sie den Status des führenden pädagogischen Organs der damaligen Zeit erreichen konnte, erläutert Ott folgendermaßen (1971, 10):

⁸ Neben dieser bestand nur noch die „Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ (vgl. Klafki, Brockmann 2002, 274).

„Die [im Oktober 1925, Anm. B. P.] beim Verlag Quelle & Meyer in Leipzig erstmals erscheinende, neu gegründete Zeitschrift ›Die Erziehung, Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben‹ dokumentiert in der deutschen Pädagogik den Beginn einer neuen Phase der wissenschaftlichen ›Besinnung‹, die auf eine bislang nicht gekannte Weise nach Möglichkeiten und Grenzen erzieherischen Handelns fragt. (...) Ihre umfassendere, den engen Rahmen einer Fachzeitschrift sprengende Zielsetzung verleiht ihr (...) eine Sonderstellung und weist sie als die Selbstdarstellung einer ganzen pädagogischen Generation aus, für welche der Prozess der Erziehung in ein weitmaschiges Netz von konkreten kulturellen Beziehungen und Abhängigkeiten eingeflochten ist.“

Bis zum Jahre 1933 konnte das Programm der Zeitschrift trotz Wirtschaftskrise und Notverordnung des Reiches im August 1931 aufrecht gehalten werden. Der Aufbau der einzelnen Hefte setzte sich aus jeweils 2 bis 6 Leitartikeln, einer Vielzahl weiterer kleinerer Beiträge, Nachrichten, Rezensionen und Terminankündigungen zusammen. Ott schreibt hierzu (a.a.O.):

„Die meist umfangreichen Leitartikel befinden sich auf einem bewundernswert wissenschaftlichen und kulturpolitisch reflektierten Niveau und verleihen jedem Heft seinen besonderen Charakter. Die verschiedenen Aufsätze in den einzelnen Heften sind jedoch in der Regel nicht nach Leitthemen zusammengestellt, sondern wollen mehr querschnittsartig den augenblicklichen Stand der wissenschaftlichen Diskussion in den verschiedenen erzieherischen Bereichen widerspiegeln (...).“

Mehrfach wurde die Zeitschrift auch zum Austragungsort wissenschaftlicher Streitgespräche, wie z.B. zwischen Kerschensteiner und Blättner im Jahrgang 1929/30.⁹ Trotz unterschiedlichster Debatten aufgrund wissenschaftlicher Differenzen herrschte, so Ott (1971, 21), in der Zeitschrift eine gewisse Atmosphäre der Sachlichkeit, welche förderlich auf eine fruchtbare Gesprächsbasis wirkte und somit auch dem/der LeserIn eine spannende Lektüre bot. Aufgrund des vielseitigen Mitarbeiterkreises aus Schule, Universität, Pädagogische Hochschule, Verwaltung und öffentlichem Leben, sowie Sozialarbeit konnte im Laufe der Jahre das im ersten Heft angekündigte Programm bis 1933 realisiert werden.

⁹ Siehe dazu: Blättner: Ist Theorie der Bildung als Wissenschaft möglich? (Jg. 5, 329-351) und den Artikel von Kerschensteiner: Ist Theorie der Bildung als Wissenschaft möglich? Eine Erwiderung auf die Kritik meiner Theorie der Bildung durch Friedrich Blättner. (Jg. 5, 526-541).

2.1.2 Das Krisenjahr 1933 bis Einstellung der Publikation 1943

Das Jahr 1933

1933 beschreibt ein Wendejahr in mehrererlei Hinsicht: In diesem Jahr erlangte Hitler und somit der Nationalsozialismus die politisch herrschende Machtposition in Deutschland. Kennzeichen der ersten Jahre des Regimes waren seine radikalen innen- und außenpolitischen Maßnahmen, so kam es nicht nur zu brutalen Auswüchsen im Zuge der Verwirklichung der Deutschen Volksgemeinschaft, sondern auch zu massiven Einschnitten und Umbrüchen innerhalb der Wissenschaften, sowie im Verlagswesen (vgl. u.a. Klafki, Brockmann 2002; Tenorth 2008). Jeglicher kultureller und gesellschaftlicher Bereich unterlag von nun an der nationalsozialistischen Kontrolle. Die sogenannte *Gleichschaltung* aller Bereiche forderte auch von den Wissenschaften und Künsten eine behördliche Kontrolle ihres Schaffens. Es wurde kein Buch veröffentlicht, keine Zeitung gedruckt, kein Film gedreht und kein Theaterstück aufgeführt, welches nicht durch die Zäsurshranken der NS-Behörden wanderte. Ideologiekritische und nichtarische Wissenschaftler und Künstler wurden mundtot gemacht, erhielten Auftrittverbote in der Öffentlichkeit oder wurden durch massiven Druck aus dem Deutschen Reich vertrieben¹⁰ (vgl. Hildebrand 2003, 7ff).

Im Kreise der Herausgeber von „Die Erziehung“ begann mit der Jahreswende 1932/33 das vormals feste Fundament zu bröckeln. Der Schriftleiter Flitner und die übrigen Herausgeber Spranger, Nohl, Litt und Fischer hatten auf Forderungen und Infiltrationen von außen zu reagieren. Nicht selten bewegten sie sich bei ihren Bemühungen, die Zeitschrift weiter nach ihren Vorstellungen führen zu können, auf sehr dünnem Eis (vgl. Klafki, Brockmann 2002, 274). Ab dem Jahr 1933 erfuhr das Herausgeber-Gremium vorerst von Seiten des Verlages Meyer & Quelle massiven Druck. Beginnend mit einer Reduzierung der ihnen zur Verfügung stehenden Bögen für „Die Erziehung“, forderte der Verlag die Herausgeber zur Berücksichtigung der inhaltlichen Leserwünsche ihrer *neuen* Abonnenten auf. Klafki und Brockmann (a.a.O.) verweisen darauf, dass diese Maßnahmen wohl aufgrund der Zahl an Abonnenten (1933 sollen es laut Angaben des Verlags ca. 2000 gewesen sein) eingeleitet wurden, sowie wegen der künftig entstehenden Kosten, die für den Verlag untragbar gewesen wären.

¹⁰ Öffentlich symbolischer Akt dazu waren unter anderem die, im Jahre 1933 in ihrem Höhepunkt gipfelnden, Bücherverbrennungen „wider den undeutschen Geist“ im gesamten Deutschen Reich (vgl. dazu auch u.a. Schmidt 2002, 339ff; Koch 2003, 33ff).

Einem Briefwechsel zwischen Flitner und Nohl aus dem selbigen Jahr kann entnommen werden, mit welcher unterschiedlicher Stimmungslage die beiden Wissenschaftler auf die Forderungen des Verlegers reagierten. Nohl las das Abflauen des Interesses an pädagogischen Themen als Zeichen seiner Zeit, dem man mit aktuelleren Stellungnahmen zum politischen Geschehen und Rezensionen zu jüngeren Publikationen entgegensteuern könnte; am besten in Form eines anonymen Verfasser-Kreises (vgl. Klafki, Brockmann 2002, 274). Flitner beurteilte die Lage ähnlich wie Nohl. Anstatt sich allerdings in vollem Maße für die angedachten Neuerungsvorschläge zu engagieren, zog er in Erwägung, seine Funktion als Schriftleiter für eine Weile niederzulegen:

„Die Krise kommt darin zum Ausdruck, dass ich die Manuskripte, die mir zugehen, nicht abdrucken möchte, fast alle zu langweilig finde und dass ich die Dinge, auf die es mir ankommen muss, nirgends finde; für das Februarheft habe ich zum ersten Mal keinen Vorrat.“
(Flitner zit. n. Klafki, Brockmann 2002, 275)

Dem Druck von außen kamen die Herausgeber in einer Stellungnahme zu ihrer politischen Positionierung und inhaltlichen Themenwahl für „Die Erziehung“, in einem Schreiben an den Verleger Dr. Meyer, Anfang des Jahres nach. In diesem heißt es (a.a.O.):

„Ich [Flitner, Anm. B.P.] habe in einer mehrstündigen Unterhaltung mit Herrn Spranger die Gesamtlage durchgesprochen und wir sind zu einer klaren Stellungnahme, wenigstens für die nächste Zeit gekommen. Wir werden danach vermeiden, den Nationalsozialismus in offenkundiger Art anzugreifen, und vorläufig versuchen, durch vorsichtige kritische Beiträge auch den Leser dieser Gruppe heranzuziehen, ohne ihn zu verhärten, natürlich auch ohne von der Objektivität, die unsere Zeitschrift bisher ausgezeichnet hat im Geringsten abzuweichen.“

In ihrem Zugeständnis gegenüber den Forderungen des Verlages gingen die Herausgeber von „Die Erziehung“ einen Kompromiss ein, der sie nur wenige Monate später vor ein Dilemma stellte. Zuvor war ihnen allerdings noch ein kurzer Erfolg beschieden: Es kam zu einem Zuwachs an AbonnentInnen – vor allem aus dem Hochschulbereich – worauf der Verlag den Umfang der bevorstehenden März-Ausgabe auf vier Bogen erhöhte (vgl. a.a.O., 276). Nur ein Monat danach wurden die Folgen der getroffenen Vereinbarungen für alle Beteiligten spür- und sichtbar: Es fehlte an kritischen, politischen Beiträgen, die dem Niveau der Zeitschrift entsprachen. Flitner sprach hierbei von „nicht gut geeigneten“ Texten (vgl. a.a.O., 277). Aufgrund zunehmender Schwierigkeiten mit dem Verleger erklärte sich Spranger als erster dazu bereit, seine Funktion bei „Die Erziehung“ niederzulegen, da er nicht gewillt war, die

Zeitschrift als nationalsozialistisches Blatt zu führen, geschweige denn aus rein ökonomischen Gesichtspunkten heraus. Er zog sogar in Erwägung, die Zeitschrift mit Anfang September 1933 einzustellen (vgl. Klafki, Brockmann 2002, 276f). Im April desselben Jahres erfolgten, wie bereits oben angedeutet, folgenreiche legislative Veränderungen:

„Von den inzwischen eingetretenen Veränderungen im Staat war das am 7. April 1933 von Hitler erlassene ›Gesetz zu Wiederherstellung des Berufsbeamtentums‹ am folgereichsten für Kultur und Wissenschaft, wie die noch im selben Monat einsetzende Entlassungswelle beweist, die viele der nicht zu den Gefolgsleuten der Nazis zählenden Lehrer, Professoren und Personen anderer Beamtengruppen traf. Indirekt davon betroffen war auch das Fortbestehen der ›Erziehung‹.“ (a.a.O., 278)

Im Rahmen der Gleichschaltung pädagogischen Schrifttums mit der nationalsozialistischen Ideologie entstanden allein im Sommer 1933 zwei neue NS-Zeitschriften, die sich erzieherischen und bildungspolitischen Themen widmeten: Einerseits wurde das Periodikum „Deutsches Bildungswesen. Erziehungswissenschaftliche Monatsschrift des Nationalsozialistischen Lehrerbundes für das gesamte Reichsgebiet“ von Hans Schemm herausgegeben und andererseits erschien erstmals die neugegründete Zeitschrift „Politische Erziehung“ – ebenfalls ein Organ des nationalsozialistischen Lehrerbundes, dessen Herausgeber Arthur Göpfert war (vgl. a.a.O.). Zusätzlich unterlag jegliche Zeitschrift der ideologischen Kontrolle aufgrund des 1933 eingeführten Schriftleitergesetzes (vgl. Tenorth 2008, 236). Die Folgen der einschränkenden Möglichkeiten, wissenschaftlich-kritisch über aktuelle, zeitgeschichtlich pädagogische Fragen zu reflektieren, forderte von den Herausgebern der „Erziehung“ – im Speziellen von Flitner – ein besonderes Durchhaltevermögen:

„Es steht außer Frage, dass sich die Zeitschrift in einer Krise befand, unter der Flitner von allen Redaktionsmitgliedern am stärksten litt. Er bildete gewissermaßen den Prellbock zwischen Verleger und Herausgebern.“ (Klafki, Brockmann 2002, 280)

Gegen Jahresende entstanden neben den, sich nach und nach als schwieriger gestaltenden Forderungen des Verlegers Dr. Meyers nachzukommen, auch innerhalb des Herausgeberzirkels Divergenzen, die den damaligen Schriftleiter Flitner dazu veranlassten, Ende des Jahres seinen Austritt aus „Die Erziehung“ zu verkünden. Im Zuge vieler Unterredungen und langwieriger Briefwechsel, konnten die übrigen Herausgeber, Flitner davon abhalten, seine Tätigkeit als Schriftleiter bereits 1933 niederzulegen und somit

vorläufig das Fortbestehen ihrer geisteswissenschaftlich pädagogischen Zeitschrift sichern (vgl. a.a.O., 281ff).

„Die Erziehung“ in den Folgejahren

Welche Schwierigkeiten der Beschluss, ein *non-kritisches* geisteswissenschaftlich pädagogisches Fachblatt innerhalb des Nationalsozialistischen Regimes zu publizieren, mit sich brachte, skizzieren Klafki und Brockmann (a.a.O, 285):

„Unbeschadet unterschiedlicher Auffassungen über den Grad, in dem man bei der Auswahl eingesandter oder anzufordernder Manuskripte Gesichtspunkte politischer Opportunität berücksichtigen sollte, verband Nohl und Spranger das Interesse, die ›Erziehung‹ unter der bisherigen Regie am Leben zu erhalten, obwohl weiterhin – wahrscheinlich sogar in wachsenden Maße – mit Kritik nationalsozialistisch gesonnener Kreise zu rechnen war. Litt war unter den Herausgebern zweifellos der am weitesten Vorausschauende. Mit untrüglichen Blick für die politische Realität erkannte er früher als seine Kollegen, dass die „Erziehung“ auf Dauer nicht mehr zu halten war, da ihm die Grenze noch tolerierbarer Zugeständnisse an die neuen Verhältnisse erreicht zu sein schien, sofern die bisherigen Editoren nicht ihre Glaubwürdigkeit einbüßen sollten.“

Noch weitere zwei Jahre (bis 1935) unterlag die redaktionelle Leitung von „Die Erziehung“ dem ursprünglichen Herausgeberkreis. Flitner übergab im Herbst 1935 (mit Beginn des 11. Jahrgangs) seinem damaligen Assistenten Fritz Blättner die Schriftleitung der „Erziehung“, blieb dem Herausgeberkreis allerdings noch in den Folgejahren erhalten, indem er einige Beiträge zu schulpädagogischen, historischen Themen veröffentlichte. Im Sommer 1937 traten Flitner, Fischer, Nohl und Litt aus ihren Funktionen als Herausgeber zurück.¹¹ Spranger, der zu diesem Zeitpunkt in Japan als Gastprofessor lehrte, teilte seinem Kollegen Litt brieflich mit, er werde ebenfalls als Herausgeber von „Die Erziehung“ zurücktreten, sofern Litt sich zu diesem Schritt entschließe (vgl. a.a.O., 308).

Sprangers Entschluss, mit dem 13. Jahrgang (1937/38), die alleinige Herausgeberschaft für die Zeitschrift zu übernehmen, und dies sogar unter Akzeptanz eines entschieden nationalsozialistisch orientierten Beirats, spiegelt sein ambivalentes Verhalten gegenüber dem Nationalsozialismus wider (vgl. Kap. 2.2.1). Gemeinsam mit seinem ehemaligen Assistenten

¹¹ Nachdem der damalige Schriftleiter Blättner sowohl von Nohl als auch von Litt im Sommer 1937 den Abdruck ihrer Texte ablehnte, entschlossen sich die Herausgeber aus ihrer Funktion auszutreten. Auch Spranger, der zu diesem Zeitpunkt in Japan verweilte, weigerte sich weitere Artikel für „Die Erziehung“ zu schreiben, solange Blättner die Schriftleitung inne hatte (vgl. Klafki, Brockmann 2002, 307f).

Hans Wenke als Schriftleiter (und später als Mitherausgeber) erschien von da an die Monatsschrift bis zu ihrer kriegsbedingten Einstellung Anfang des Jahres 1943 (vgl. Klafki, Brockmann 2002, 308). Es sei laut Klafki und Brockmann (a.a.O.) fraglich, ob die Zeitschrift unter diesen – von ihrer ursprünglichen Ausrichtung deutlich abweichenden – Vorzeichen noch bis Ende ihres Bestehens den Leser bzw. die Leserin, der/die während der Kriegesjahre in eine innere Emigration getreten war, erreichen und in seiner/ihrer mentalen Lage stabilisieren konnte.

2.2 Zu den Herausgebern

Im Herausgeber-Gremium versammelten sich berühmte Persönlichkeiten der damaligen deutschen akademischen Pädagogik, die heute zu den Klassikern der Pädagogik zählen. Der Kulturpädagogik zugehörig repräsentieren *Eduard Spranger, Herman Nohl, Theodor Litt, Wilhelm Flitner* als auch (ansatzweise) *Aloys Fischer* ein bedeutsames Ensemble der geisteswissenschaftlich pädagogischen Elite der Weimarer Republik. Jeder der Herausgeber hatte während seiner wissenschaftlichen Laufbahn mindestens einen Lehrstuhl der „Pädagogik“ inne bzw. war im akademisch-wissenschaftlichen Betrieb der damaligen Zeit tätig, weshalb die Zeitschrift als bedeutsames Publikationsorgan der deutschen akademischen Pädagogik der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts angesehen werden kann.

Die bereits vor Gründung des Periodikums bestehenden Querverbindungen und Bekanntschaften der einzelnen Wissenschaftler untereinander führte diese in ihrer wissenschaftlichen Zusammenarbeit als Herausgeberkreis von „Die Erziehung“ ab dem Jahre 1925 noch enger zusammen (vgl. Ott 1971, 10f). Die geistigen Gemeinsamkeiten der einzelnen Herausgeber lagen in der geisteswissenschaftlich orientierten Diltheyschule begründet, dessen zentrale Einsicht in der Verbindung von Erziehung und Kultur bestand, denn:

„Erziehung und Bildung vollziehen sich ihrem Verständnis nach in einem ununterbrochenen, stets sich ändernden Wechselverhältnis des Menschen zu den objektiven kulturellen Gehalten.“
(Ott 1971, 11)

2.2.1 Eduard Spranger (1882-1963)

Biographische Daten und akademische Laufbahn

Mit der Jahrhundertwende (1900) begann Spranger sein Studium an der Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin in den Fächern Philosophie, Pädagogik, Geschichte und Literatur. Zu seinen Lehrern zählten unter anderem Wilhelm Dilthey und Friedrich Paulsen, bei dem er fünf Jahre später mit seiner Dissertation über „Die erkenntnistheoretischen und psychologischen Grundlagen der Geisteswissenschaft“ promovierte. 1909 folgte die Habilitationsschrift über „Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee“ an der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Wilhelms-Universität. Zwei Jahre darauf (1911) erhält der damals 29-jährige Spranger einen Lehrstuhl als außerordentlicher Professor für Philosophie und Pädagogik in Leipzig. 1920 erfolgte die Berufung nach Berlin, wo er mit kurzer Unterbrechung die Nachfolge Diltheys und Riehls antrat und bis 1946 tätig war (vgl. Drewek 2003, 138f; vgl. Musolff 2006, 248).

Zu Beginn der Weimarer Republik (1919) stand Spranger am Höhepunkt seiner akademischen Karriere. Er war Dekan der philosophischen Fakultät und Berater des preußischen Kulturministers Carl Heinrich Becker. Schon 1917 erstellte Spranger – tätig als Exponent der „wissenschaftlichen Pädagogik“ – wichtige bildungspolitische Gutachten zur Reform der Lehrerbildung. Zusätzlich war er Mitglied des preußischen Zentralinstitutes für Erziehung und Unterricht und zählte seit 1925 zu den Mitgliedern der Preußischen Akademie der Wissenschaften (vgl. Drewek 2003, 138f).

Sprangers Berufung an die Berliner Universität (1919) war Tenorth zufolge ein bedeutsames Ereignis für die Etablierung der Pädagogik als eigenständige Wissenschaft im deutschsprachigen Raum (2002, 191f):

„Erstaunlich und neuartig in dieser wechselseitigen Geschichte von Erwartungen und Abwehr [zwischen dem Ministerium und der Universität; Anm. B.P.] ist für die Zeit bis 1933 allerdings, dass mit der Berufung Eduard Sprangers, seit 1919 der Status der wissenschaftlichen Pädagogik innerhalb und außerhalb der Berliner Universität deutlich aufgewertet wird, ja dass die Pädagogik durch einen Wissenschaftler repräsentiert ist, der noch 1945 und durch die neuen Machthaber kurz und knapp als ›weltberühmter Gelehrter von höchstem Ansehen‹ bezeichnet wurde.“

Aber auch die politischen Vorzeichen am Beispiel von Sprangers Berufung zum Professor für Philosophie und Pädagogik dürften laut Tenorth (a.a.O., 192) nicht übersehen werden; so wurde er auf Wunsch des Berliner Ministeriums aufgrund seiner spezifischen (Bildungs-) Politik gewählt.

Ebenfalls im Jahr 1925 gründete Spranger gemeinsam mit Herman Nohl, Theodor Litt, Wilhelm Flitner und Aloys Fischer die – im Bezug auf erziehungstheoretische Fragen und den Bereich der reformpädagogischen Bewegung – maßgebliche Zeitschrift „Die Erziehung“ (vgl. Musolff 2006, 248). Um das Jahr 1933 kam es zu anfänglichen Differenzen unter den Pädagogen, denn von da an galt es für die Herausgeber Stellung zum Nationalsozialismus zu beziehen und klar zu deklarieren, wofür ihr Publikationsorgan stand:

„Zusammen mit den anderen Herausgebern bemühte er [Spranger; Anm. B.P.] sich 1933, diese Zeitschrift trotz zunehmender Behinderungen von nationalsozialistischer Seite als Publikationsorgan freier Meinungsäußerung zu erhalten. »Dabei war Spranger (...) zu deutlich größerer Anpassung an einige Leitvorstellungen des Nationalsozialismus bereit als die anderen Herausgeber.«¹² Im Sommer 1937 erklärten die anderen Herausgeber ihren Rücktritt. Spranger war 1938-40 alleiniger Herausgeber und akzeptierte einen Beirat, dem auch Nazis angehörten. 1943 wurde die Zeitschrift kriegsbedingt eingestellt.“ (a.a.O.)

Sprangers durchwegs ambivalentes Verhältnis zur Nationalsozialistischen Ideologie und zum Regime spiegelt sich deutlich in seinem theoretischen Werk – in Begrifflichkeiten wie *geistiges Wurzelgefühl* oder *Bodenverbundenheit*, die später nationalsozialistisches Gedankengut wurden¹³ – und in seinem politischen Agieren wider, so z.B. sein Rücktritt von der Professur für *politische Pädagogik* an der Berliner Universität im Jahre 1933 aufgrund antisemitischer Umtriebe nationalsozialistischer Studenten. Kurz darauf zog er sein Emeritierungsgesuch, das auch in Zusammenhang mit Baeumlers Berufung auf die Professur für politische Pädagogik stand, allerdings wieder zurück (vgl. Musolff 2006, 248). Tenorth bemerkt hierzu (2002, 192):

„Spranger [Anm. B.P.] muss (...) 1933, angesichts der Berufung Alfred Baeumlers, erleben, dass die Definition der universitären und öffentlichen Funktion der wissenschaftlichen Pädagogik primär ein Thema politischer Macht geblieben war.“

¹² Klafki (2002, 284) zit. n. Musolff (2006, 248).

¹³ Vgl. <http://www.sammlungen.hu-berlin.de/dokumente/6454/> (12.3.2009)

1934 wurde Spranger zum Mitglied der Berliner Mittwochsgesellschaft¹⁴ gewählt, was im Jahre 1944 dazu führte, dass Spranger unter dem Verdacht auf Mitbeteiligung am Attentat auf Hitler für zehn Wochen inhaftiert wurde. 1936 lehrte Spranger ein Jahr als Austauschprofessor in Japan und Korea. Die Jahre des Zweiten Weltkrieges verbrachte er in Berlin, wo er in seiner Position als vorübergehender Rektor versuchte, die Berliner Universität vor dem alleinigen Zugriff durch die sowjetische Besatzungsmacht zu sichern (vgl. Drewek 2003, 139). 1946 folgte er dem Ruf an die Universität in Tübingen. Dort arbeitete und lehrte er bis 1954 (vgl. Musolff 2006, 248).

Wissenschaftliche Orientierung

Spranger bestimmte als einer der profiliertesten deutschen Vertreter der *Geisteswissenschaftlichen Pädagogik* die bildungstheoretischen sowie bildungspolitischen Diskussionen seiner Zeit maßgeblich mit. Tiefgreifende soziale und politisch-ökonomische Umbrüche prägten seine kulturkritischen Auseinandersetzungen mit Bildung und Erziehung. So ließe sich Sprangers Werk nach Drewek (2003, 137) nicht eindeutig einem bestimmten Bereich zuordnen, da er durchwegs Themen behandelte, die in Überschneidungsbereichen von Wissenschaft, Politik und Kultur angesiedelt waren. Sprangers Erfolg macht Drewek (a.a.O.) unter anderem an den Inhalten seines – in den 1920er Jahren erschienenen – umfassenden Oeuvres fest:

„Die Anerkennung seines schon in den 1920er Jahren unerhört umfangreichen Werkes beruhte auf dem mit entschiedenem Nachdruck betriebenen Versuch, die Denkformen der deutschen Philosophie und des (Neu-)Humanismus unter den Anforderungen seiner Zeit neu zu formulieren und in modernisierter Gestalt für die Bildungstheorie und die Bildungsreform fruchtbar zu machen. Dieser über die historischen und politischen Brüche des 20. Jahrhunderts hinweg aufrechterhaltende Versuch der Erneuerung der philosophischen Tradition in Pädagogik und Kulturtheorie dürfte den hervorstechendsten Zug in Sprangers wissenschaftlichem und bildungspolitischem Denken ausmachen.“

Inhaltlich thematisch setzte sich Spranger schon früh mit Theorien der Psychologie und Ethik der Persönlichkeit auseinander. Verwurzelt in der Tradition Diltheys entwickelte er in

¹⁴ Im Vergleich zu Freuds Wiener Mittwochsgesellschaft setzte sich die Berliner Mittwochsgesellschaft aus renommierten Wissenschaftlern, Militärs und hohen Beamten zusammen, war allerdings ein ebenso kleiner Zirkel an Mitgliedern, wie ihr namentliches Pendant in Wien (vgl. Drewek 2003, 139f).

Anlehnung an dessen Weltanschauungslehre einen Katalog menschlicher *Lebensformen*¹⁵, die im Jahre 1921 im gleichnamigen Buch publiziert wurden. Ein Jahr vor Gründung der pädagogischen Zeitschrift „Die Erziehung“ erfolgte die Veröffentlichung von „Psychologie des Jugendalters“ (1924), welches – so Drewek (a.a.O, 141) – wohl das bekannteste Werk Sprangers repräsentiere. Zentral für Sprangers Konzeption seiner *geisteswissenschaftlichen Psychologie* war das neue Verständnis der Voraussetzungen einer wissenschaftlichen Bildungstheorie, welche er anhand der Begriffe *Bildsamkeit* und *Bildungsideal*, sowie ihrem wechselseitigen Bezug zueinander konstruierte (vgl. Musolff 2006, 249f; Drewek 2003, 143f). *Bildsamkeit* beschrieb für Spranger keineswegs ein formales Prinzip, sondern:

„Die Erziehung (...) will (...) empfänglich machen. Und zwar nicht nur für diese oder jene Einzelheit, sondern für den totalen Sinn und die ethische Gesamtaufgabe des geistigen Lebens überhaupt. Erziehung ist also der von einer gegebenen Liebe zu der Seele des anderen getragene Wille, ihre totale Wertempfänglichkeit und Wertgestaltungsfähigkeit von innen heraus zu entfalten.“ (Spranger 1921, 338 zit. n. Drewek 2003, 249)

So tritt in Sprangers „Lebensformen“ der Zusammenhang von *individueller Seele* und *objektiver Kultur* als entscheidende Komponente für *Bildsamkeit* hervor und nicht die darin erarbeitete Typologie eines theoretischen, ästhetischen, politischen, religiösen und Gemeinschaftsmenschen, denn die menschliche Seele entfalte sich im Hineinwachsen in Sinnzusammenhänge unterschiedlicher Kulturbereich.¹⁶ Spranger unternimmt in diesem Werk eine ausdifferenzierte Darlegung der engen Verflechtung von pädagogischen, philosophischen und psychologischen Problemstellungen, wobei er den Begriff des *Verstehens* als etwas an einem konkreten Platz, als Teil eines sinnvoll zusammenhängenden Ganzen zu erkennen versteht (vgl. Reble 2002, 365). Dem Erzieher misst Spranger ein gewisses Wächteramt im Kulturleben bei, denn die Aufgabe der Erziehung bestünde in der Hilfestellung, den Zögling am Weg der Findung seines höheren Selbst zu begleiten:

„Erziehung heißt (...) vor allem: den Heranwachsenden zu den Hochwerten aufschauen lassen und dabei insbesondere auch das Höchste, das Ewige nicht vernachlässigen. »Menschwerdung ist nur möglich in Berührung mit dem Göttlichen.« Ewigkeitsbindung und Gewissensweckung sind, wie Spranger besonders später immer wieder betont, das Zentrum aller erzieherischen Aufgaben.“ (a.a.O, 366)

¹⁵ Diesem Konzept zufolge ließen sich der theoretische, ästhetische, soziale, ökonomische und religiöse Mensch, sowie der Machtmensch unterscheiden. Entscheidend wären diese Grundtypen auch in den unterschiedlichen Phasen der menschlichen Entwicklung. (Quelle: <http://www.sammlungen.hu-berlin.de/dokumente/6454/>, 12.3.2009)

¹⁶ Siehe dazu:

<http://wissen.spiegel.de/wissen/dokument/23/41/dokument.html?titel=SPRANGER%2C+Eduard&id=57211432&top=Lexikon&suchbegriff=spranger+eduard&quellen=&qcrubrik=kultur> (20.3.2009)

Spranger arbeitete in späteren Jahren seine kulturphilosophischen Gedanken anhand vielzähliger Einzelbeiträge – unter anderem in „Die Erziehung“ – und Vorlesungen an der Universität weiter aus und hinterließ seiner Nachwelt ein umfangreiches Gesamtwerk (vgl. Horn 2002, 227ff).

Sprangers Bezug zur Psychoanalyse

Anmerkungen aus Sekundärliteratur zu Sprangers Positionierung zur Psychoanalyse zeichnen kein eindeutiges Bild. So reichen die unterschiedlichen Auslegungen seiner Haltung gegenüber den Theorien Freuds und dessen Schülern von einer eher neutral-respektvollen Einstellung (vgl. u.a. Hierdeis, Walter 1994, 39), bis hin zu einer eher ablehnenden, diffamierenden Positionierung (vgl. u.a. Ertle 1985, 20f), wobei letztere häufiger zu finden sei. Hierdeis und Walter enthüllen in ihrem Artikel „Psychoanalytische Pädagogik“ (1994) die geisteswissenschaftliche, kulturpädagogische Erziehungsphilosophie Anfang des 20. Jahrhunderts als eine, die sich aufgrund ihrer differierenden Auffassung vom Wesen des Menschen unvermeidlich mit den Konzeptionen Freuds bricht (vgl. dazu auch Fatke 1995). Dies würde laut Hierdeis und Walter auch die zurückhaltende Rezeption tiefenpsychologischer Erkenntnisse in erziehungswissenschaftlichen Kreisen erklären:

„So ist es nicht verwunderlich, dass die von Freud vorgetragenen Erkenntnisse nur punktuell und sehr zögerlich rezipiert werden (...). Heftigen Widerstand üben in den 20er Jahren v.a. katholische Erzieherkreise und Fr. W. Foerster gegen die Hervorhebung der sexuellen Motive beim Kind, während die beiden bedeutendsten Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, E. Spranger und H. Nohl, sich um eine ausgewogene Würdigung Freuds bemühen (Bittner 1970, 394; Moll 1988, 149ff).“ (Hierdeis, Walter 1994, 39)

Interpretationen hinsichtlich Sprangers distanziert ablehnender Haltung gegenüber der Psychoanalyse finden sich in unterschiedlichsten Nuancen (vgl. u.a. Ertle 1985, Keim 2004, Kluge 2007):

„Und wie reagierte die damalige akademische Pädagogik auf die Versuche wissenschaftlicher Klärung zwischen den beiden Wissenschaften? Die Aussagen sind z.T. verharmlosend, z.T. scharf ablehnend, - so E. Spranger, der Freuds ›Pansexualismus‹ als nur mit ›offenkundiger Gewalt‹ und ›handgreiflichen Theoriefehlern‹ durchführbare ›letzte Erweiterung‹ eines zunächst bedenkswerten Ansatzes erklärt, ›die wir nicht mitmachen‹ (Spranger 1925, S. 107),

- oder diffamierend, auch Spranger: ›Freud ist ein Verwandlungskünstler ersten Ranges‹ (ebd., S. 132).“ (Ertle 1985, 20f)

Einen Tonus bestimmter konnotiert Kluge (2007, 167) – in Anlehnung an Sprangers Originalschriften – dessen Positionierung zur Psychoanalyse, indem er anführt, Spranger habe Freuds Psychoanalyse als *primitiv*¹⁷, *oberflächlich* und *materialistisch* eingestuft:

„Die Einschätzung der Wirkung Freuds ist dabei die gleiche wie 1933; er bezichtigt ihn und andere (u.a. Paul Oestereich) der Gefährdung der Volksgesundheit: »Auch die alte Welt ist weder an der Wirtschaft, noch am Staat, noch an der Religionslosigkeit zugrunde gegangen, sondern weil ihre führenden Schichten an der Wurzel krank waren: in ihrem sexuellen und erotischen Leben.« (Spranger 1966, 127).“

Auch Keims Beitrag im Sammelband „Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften“ (2004) behandelt Sprangers Haltung zur Psychoanalyse in Verbindung mit den krisenbehafteten Umwälzungen des zeitgeschichtlich politischen Geschehens gegen Ende der Weimarer Republik. Hierin zeigt sich deutlich – ähnlich wie bei Kluge – der Gegensatz von Sprangers Vorstellung einer verbindenden Volksgemeinschaft zu psychoanalytischen Ansätzen (a.a.O., 236):

„Welche Bedeutung Spranger diesem Ereignis [Ernennung Hitlers zum Reichskanzler] beimaß und welche Erwartungen er daran knüpfte, zeigt seine - knapp ein halbes Jahr nach dem Septemberbeitrag geschriebene, im Aprilbeihft des damals führenden Organs geisteswissenschaftlicher Pädagogik, der „Erziehung“, also an zentraler Stelle publizierte - Stellungnahme zum „März 1933“. Die Machteroberung der Nazis wird als „Erwachen“ „aus einer langen Erschöpfungsperiode, die dem Kriege gefolgt“ sei, bewertet, für überwunden all das gehalten, was er bereits im September 1932 als volkszerstörend wahrgenommen hatte, wie „das vom Westen her eingedrungene Programm, durch eine rein innerweltlich gerichtete Gesellschaftsreform Wohlfahrt und Glückseligkeit einer demokratisch und sozialistisch nivellierten Masse heraufzuführen“ – gemeint ist wiederum die Weimarer Demokratie, die er bereits 1932 für die Krise zu Beginn der 30er Jahre verantwortlich gemacht hatte, aber auch die Psychoanalyse, also jene Disziplin, die gerade im Dienste einer Stärkung des Individuums und seiner gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe steht.“

Johach (1995, 44) deutet in diesem Zusammenhang darauf hin, dass besonders die Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wie etwa Eduard Spranger aufgrund seiner

¹⁷ Bei Kreuzer (2007, 42) findet sich ähnliches: Sprangers habe (1924, 122ff) Freuds Lehre als *eigenartige theoretische Verwirrung* und die Psychoanalyse im Vergleich zu seiner Wissenschaft von der Seele als *primitiv* bezeichnet.

überwiegend oberflächlichen, polemischen Rezeption der Psychoanalyse in seiner einflussreichen „Psychologie des Jugendalters“ aus dem Jahre 1924, maßgeblich dazu beigetragen haben, die Psychoanalyse in akademischen Kreisen zu diskreditieren. Dies handelte ihm mitunter scharfe Kritik durch den psychoanalytisch arbeitenden Pädagogen Siegfried Bernfeld ein (vgl. u.a. Tenorth 2008, 235).

Weitere Diskrepanzen zwischen dem *Personologischen Konzept* Sprangers – in dem der Person eine aktive, die Welt verstehende und gestaltende Rolle zukommt – und der tiefenpsychologischen Theorie Freuds – welche unbewusste Triebe und Bedürfnisse als Quelle des menschlichen Handelns und Denkens annimmt – arbeitet Fend (2003, 94) in seinem Buch „Entwicklungspsychologie des Jugendalters“ ein Stück weit heraus. Unterschiede zeigen sich auch inhaltlich in Löffelholz (1991, 266ff) Ausführungen zu Sprangers Pädagogischer Psychologie anhand seines Begriffs der Person:

„Eindringlich hat Spranger den Gewissensbereich analysiert. Gegenüber Versuchen, etwa Freuds, das Gewissen grundsätzlich zu demaskieren, hat er unter Hinweis auf Fichtes Satz: „Das Gewissen ist der Strahl, an dem wir aus dem Unendlichen ausgehen“, auf seinem zuletzt metaphysischen Ursprung bestanden (V, 141).“ (a.a.O, 267)

Weitere Aspekte zum Verhältnis von akademischer Pädagogik und Psychoanalyse – mit speziellem Fokus auf das Rezeptionsverhalten – werden im Zuge der Rückbindung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse zu Fatkes Thesen (1995; 2002) für die Schlussdiskussion fruchtbar gemacht.

2.2.2 Herman Nohl (1879-1969)

Biographische Daten und akademische Laufbahn

Hermann Nohl studierte (zur gleichen Zeit wie Eduard Spranger) von 1898 bis 1904 Geschichte und Philologie in Berlin. Während seiner Studienzeit arbeitete er als Famulus von Friedrich Paulsen und später von Wilhelm Dilthey, bei dem Nohl 1904 mit einer Dissertation über die Sokratische Ethik promovierte. Nach einer Empfehlung Diltheys gelangte Nohl nach Jena zu Rudolf Eucken, wo er 1908 mit seiner Arbeit über „Die Weltanschauung der Malerei“ habilitierte (vgl. Geißler 1991, 226f). Die Jahre des ersten Weltkrieges verbrachte er bei der Militärverwaltung in Gent und Antwerpen, welche ihn für seine wissenschaftliche Laufbahn nachhaltig prägten:

„In der Etappe wurde ihm besonders deutlich, wie die Kriegsverhältnisse die moralische Kraft des Einzelnen überfordern und wie die führenden Schichten immer stärker versagten. Er erfuhr aber auch, wie viel gesunde Substanz im einfachen Volk steckte, die zu wecken und zu bilden bisher vernachlässigt worden war. So reifte in ihm, je näher er das schlimme Ende herankommen sah, immer gewisser die Überzeugung, dass in der Erziehung seine eigentliche Lebensaufgabe liege.“ (a.a.O., 227)

Diesem Ruf folgte er gleich nach seiner Heimkehr, indem er 1919 gemeinsam mit Heinrich Weinel, Eugen Diederichs und Wilhelm Flitner die *Freie Volksbildung* aufbaute. Im selben Jahr wurde die Jenaer Volkshochschule gegründet, die sich als großer Erfolg erwies. Er nahm auch seine Lehrtätigkeit als Privatdozent wieder auf, bis er 1920 einen Lehrstuhl als außerordentlicher Professor für Philosophie mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogik in Göttingen erhielt. Sommer 1922 folgte der Ruf auf das neu geschaffene Göttinger Ordinariat für Pädagogik als Nachfolger Herbarts (vgl. a.a.O., 228).

In den Jahren 1919 bis 1933 engagierte sich Nohl auch an vielen Publikationen: Ab 1924 war er Mitherausgeber der Zeitschrift „Kinderforschung“. 1925 gründete er gemeinsam mit Spranger, Litt, Fischer und Flitner „Die Erziehung“ und von 1928 bis 1933 erschienen in gemeinsamer Herausgeberschaft mit Pallat die fünf Bände des „Handbuchs der Pädagogik“ (vgl. Klika 2003, 124).

1929 erwarb Nohl ein Verwalterhaus in Lippoldsberg an der Weser, das er gemeinsam mit seinen Studenten zu einem Landheim ausbaute. Bis hin zu seinem Tode war es beliebter Treffpunkt des sogenannten Nohl-Kreises, der ehemalige Schüler und Nohl selbst umfasste. Mit der politischen Wende um 1933 kam es auch innerhalb dieses vertrauten Kreises um Nohl zu Veränderungen: Nohls Studentenzahlen nahmen stetig ab, Promotionen gab es nur mehr wenige und kritischen Debatten über die Stellung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Nationalsozialismus nahmen zu (vgl. Geißler 1991, 228ff).

Im Jahre 1937 trat Nohl von der Herausgeberschaft der Zeitschrift „Die Erziehung“ zurück. Noch im selben Jahr wurde er aus ungeklärten Gründen zwangsemmeritiert.

Nach dem Ende der nationalsozialistischen Diktatur erlebte Nohl einen kurzwährenden aber intensiven Neuanfang. So sei es Geißler zufolge mitunter Nohls Engagement zuzuschreiben, weshalb schon im September 1945 der Universitätsbetrieb in Göttingen wieder aufgenommen

werden konnte (vgl. a.a.O., 230). Zwei Jahre später (1947) emeritierte Nohl offiziell, sein Nachfolger wurde Erich Weniger.

Wissenschaftliche Orientierung

Nohl gilt neben Spranger als einer der Hauptvertreter der *Geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Involviert im Prozess der Reformierung des deutschen Gesellschaftssystems Anfang des 20. Jahrhunderts, beteiligte sich Nohl theoretisch als auch praktisch an der Bearbeitung expandierender pädagogischer Fragestellungen. Nohls Ausgangspunkt für seine bildungstheoretischen Überlegungen stellt die Erziehungswirklichkeit dar, demnach könne, so Geißler, sein Ansatz als ein realistisch-empirischer verstanden werden (vgl. a.a.O., 232).

Hintergrund für seine (sozial-)pädagogischen Abhandlungen bildeten primär die gesellschaftlichen Wandlungen und Umorganisationen sozialer Handlungsfelder (u.a. in Form der Wohlfahrtspflege und der Jugendfürsorge) während der Weimarer Republik. Nohl profilierte sich durch seine intensive theoretische sowie praktische Auseinandersetzung mit der pädagogischen Reformbewegung als einer ihrer bedeutsamsten Interpreten, der sich auch im Erforschen neuer Formen der praktischen Universitätserziehung versuchte (vgl. Geißler 1991, 225).

Neben seinem umfassenden Engagement im sozialpädagogischen Bereich widmete sich Nohl Gedanken zur disziplinären Identität der Pädagogik, zur Neuformulierung des pädagogischen Verhältnisses (Generationenverhältnis), sowie zu Elementen einer pädagogischen Anthropologie und Bildungstheorie (vgl. Klika 2003, 128).

Seine Abhandlungen erschienen unter anderem in dem gemeinsam mit Pallat herausgegebenen „Handbuch der Pädagogik“ unter dem Titel „Theorie der Bildung“. Nohl thematisierte darin, anhand der Frage nach dem *wie* von Erziehung, das Verhältnis von Erzieher und Zögling, dessen Verbindung er in seinem umfassenden Werk unter dem *pädagogischen Bezug* abhandelt. Darunter versteht er eine Beziehung zwischen zwei Menschen mit unterschiedlichen Reifegraden. Das pädagogische Element bzw. die erzieherische Komponente verberge sich in der erzieherischen Tätigkeit in Form von *Hilfe zur Selbsthilfe* (vgl. Geißler 1991, 233). Im Unterschied zu anderen reformpädagogischen Konzepten (wie. z.B. die Wandervogel) verstand Nohl den bestehenden pädagogischen

Bezug, der sich einerseits in einer Lehr-Lernbeziehung zeigt und andererseits als ein Bezug zwischen Generationen manifestiert, als ein unauflösbares aber veränderbares Verhältnis.

Historisch-systematisch arbeitete Nohl in der Tradition Diltheys die pädagogischen Reformbestrebungen Deutschlands in ihrer geschichtlichen Kontinuität auf, die das Verständnis und die Wirklichkeit von Erziehung von Grund auf veränderten:

„Es kam darauf an, diese neue Wirklichkeit durch Analyse der Einzelphänomene und deren Einordnung in größere geistige Zusammenhänge verstehbar zu machen und damit in den Griff zu bekommen.“ (a.a.O., 240)

Zentral für Nohls geschichtsphilosophische Konzeption zur historischen Kontinuität sozialer Bewegungen, welche er in „Die pädagogischen Bewegung in Deutschland“ (1921) publiziert, sei, so Klika (2003, 127), die Dialektik zwischen dem Individuum und der Gesellschaft, zwischen dem geschichtlichen Prozess und der subjektiven Erfahrung. Die gemeinsame Verlaufsstruktur reformpädagogischer Bestrebungen sieht Nohl im Entstehen - hervorgerufen durch gesellschaftliche Problemlagen -, dem Erleben einer Blütezeit, der darauf folgenden Erfahrung möglicher Handlungszielräume und deren Grenzen, sowie dem Übergang in eine neue Bewegung (vgl. a.a.O.). Demzufolge zeichnet sich ein maßgeblicher wissenschaftlicher Beitrag Nohls an der speziellen Konstruktion einer *Deutschen Bewegung* ab, dessen Charakteristik er in ihrer einheitlichen Dynamik (innerhalb der Epoche von 1890 bis 1930) verortete. Im Bezug auf den Ertrag Nohls Schaffens betont Blankertz (1992, 260), dass dieser der pädagogischen Bewegung nachhaltig ihre Theorie geschrieben habe.

Nohls Bezug zur Psychoanalyse

Ähnlich wie bei Spranger wird die Positionierung Nohls zur Psychoanalyse unterschiedlich kommentiert, wengleich sich dieser scheinbar auffallend wohlwollender über die Psychoanalyse aussprach:

„Nohl war wie die Vertreter der Psychoanalyse der Auffassung, dass auch Verwahrloste erziehbar sind, und grenzte sich dadurch vom Standpunkt rein medizinischer Versorgung ab, blieb aber zugleich in kritischer Distanz zur Psychoanalyse wegen deren triebdynamischer Basis.“ (Klika 2003, 127)

Diese eher distanzierte Haltung des akademischen Pädagogen begründet Niemeyer (2005a, 156) in seiner geisteswissenschaftlichen Sichtweise auf das Wesen des Menschen, denn Nohl

zufolge sei der Mensch zuallererst Geistesprodukt, nicht Triebwesen. Demnach drohe für ihn die Psychoanalyse aufgrund ihres kritisch skeptischen Blicks auf das menschliche Leben, jeglichen Keim eines geistigen Subjekts, jegliche Freiheit des Geistes, zu überwachsen. Dennoch finden sich im Gegensatz zu Spranger zahlreiche Belege einer um Sachlichkeit bemühten Auseinandersetzung und Würdigung der Theorien Freuds in seinen Vorträgen, publizierten Artikeln und Büchern:

„1926 würdigte der prominente Pädagoge Herman Nohl den Einfluss Freuds und Adlers auf die moderne Pädagogik. Beide tiefenpsychologischen Richtungen hätten auf alle Merkmale der neuen Pädagogik förderlich, anregend und bewusstmachend eingewirkt (Nohl 1926).“ (Bruder-Bezzel 1999, 118)

Nohls Interesse an einer Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse lässt sich auch indirekt anhand der Artikelwahl des *Handbuches der Pädagogik* ablesen:

„Es gibt (...) ausführliche, um sachliche Darstellung bemühte Artikel, so im bedeutendsten pädagogischen Lexikon der Zwanziger Jahre, dem von H. Nohl und W. Pallat herausgegebenen ›Handbuch der Pädagogik‹. Im einschlägigen Artikel bezeichnet O. Kroh die Untrennbarkeit von Diagnose und Heilung als wesentliches Element der Psychoanalyse, auch tritt er für eine klare Trennung beider Disziplinen ein: ›Bei der Psychoanalyse geht es um Innerstes der Persönlichkeit, das vor dilettantischen Zugriffen geschützt sein muß‹ (Kroh 1929, Bd. 2, 251). In der Tendenz lässt Krohs Arbeit vorsichtiges Suchen erkennen, er verspricht sich von den erweiterten Verstehenszugängen auch neue praktische Möglichkeiten.“ (Ertle 1985, 20f)

So kann resümierend festgehalten werden, dass Nohl der Psychoanalyse ein bestimmtes Maß an Bedeutung für die Pädagogik zuschrieb, wenngleich er persönlich darauf bedacht war, eine gewisse Distanz zu psychoanalytischen Theorien zu wahren.

2.2.3 Theodor Litt (1880-1962)

Biographische Daten und akademische Laufbahn

Theodor Litt begann 1899 sein Studium zum Lehramt für alte Sprachen, Geschichte und Philosophie an der Universität in Bonn, wo er 1904 in Altphilologie promovierte. Im Jahre 1919 wurde Litt vom preußischen Kulturminister Carl H. Becker als außerordentlicher Professor für Pädagogik an die Universität Bonn berufen. In diesem Jahr erschien auch sein Werk „Individuum und Gemeinschaft“, in dem Litt einen Abriss seiner Kultur- und Sozialphilosophie veröffentlichte. Als eigenständiger Denker wurde Litt neben Ernst

Troeltsch, Ernst Cassirer und Georg Simmel Mitglied der Leipziger Schule für Sozialphilosophie. 1920 übernahm er als Nachfolger Eduard Sprangers – der seine Lehrtätigkeit an der Universität Berlin fortsetzte – den Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik als ordentlicher Professor an der Universität Leipzig, an der er bis 1937 als Hochschullehrer und Rektor (1931/32) tätig war (vgl. Matthes 2001, 87).

Aufgrund Litts oppositioneller Haltung zur nationalsozialistischen Ideologie und ihrem totalitär geführten Staatsregime stellte er 1936 einen Antrag auf Emeritierung, dem ein Jahr später stattgegeben wurde. Seine kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus führte Litt auch danach anhand vielzähliger Vorträge und Publikationen weiter. 1941 erhielt er durch die Gestapo Redeverbot (vgl. a.a.O., 88).

Nach Beendigung des zweiten Weltkrieges nahm Litt seine Lehrtätigkeit an der Leipziger Universität erneut auf, hatte jedoch schon bald mit institutionellen Schranken und Zurechtweisungen zu kämpfen, weshalb er 1947 den Ruf nach Bonn folgte. Dort besetzte er bis 1952 den Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik und füllte auch noch nach seiner Emeritierung die Lehrsäle der Universität mit großen Hörerzahlen (a.a.O.).

Wissenschaftliche Orientierung

Seiner wissenschaftlichen Orientierung nach ist Litt der *Geisteswissenschaftlichen Pädagogik* zuzuordnen (vgl. u.a. Reble 2002, 357f; Tenorth 2008, 224ff). Geprägt durch die Auseinandersetzung mit den Denkmotiven Kants und Hegels, entwickelt Litt in seinen dialektischen Überlegungen ein stringentes philosophisches Fundament bezüglich Status und Funktion der Geisteswissenschaften, sowie der Pädagogik als Kulturtheorie (vgl. Tenorth 2008, 228). Mithilfe seines systematischen Vorgehens versuchte er eine allgemeine Strukturanalyse der geschichtlich-kulturellen Zusammenhänge zu schaffen, die anhand der Idee von Bildung sowohl ihre Verbindungen, als auch ihre widersprüchliche Einheit aufzeigen sollte (vgl. a.a.O.; Reble 2002, 368f). Zentralen Stellenwert erhalten dabei die Geschichtlichkeit des Menschen und seine Verflechtung in eine Dynamik des Seins (Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft), wobei die dadurch bedingte Verantwortung sowie Entscheidungsnotwendigkeit des Individuums als existentielle Aufgaben hervortreten. Die Bestrebung von Erziehung sei Litt zufolge, dem Menschen ein Durchhaltvermögen innerhalb dieser ihm anthropologisch auferlegten Spannungen zu lehren und ihn vor Einseitigkeiten und Selbsttäuschungen zu bewahren (vgl. Reble 2002, 369).

Aus einem Anliegen des geschichtlichen Verstehens heraus erwächst Litts kulturphilosophische Sicht und allgemeine Methodenreflexion seiner Geisteswissenschaftlichen Pädagogik:

„Sie [Pädagogik; Anm. B.P.] hat die spezielle geschichtliche Lage und ihren Wandel zu beachten und beides auf die pädagogische Aufgabe hin zu analysieren, aber auch die allgemeine Struktur der Erziehungswirklichkeit zu berücksichtigen.“ (a.a.O., 370f)

In seinen Auseinandersetzungen mit politischer, staatsbürgerlicher Erziehung betont Litt die Bedeutung der Zurückhaltung des Erziehers in seiner erzieherischen Haltung. Demzufolge besetze der Lehrer bzw. Erzieher keineswegs die Rolle eines bestimmten Interessensfunktionärs, sondern habe sich selbst in seiner Aufgabe als Anwalt des Geistes und Kindes in Selbstbegrenzung zu üben (vgl. a.a.O. 371f), denn:

„Bildung vollzieht sich, wie Litt in Übereinstimmung mit Spranger und Kerschensteiner betont, nur durch ernste Bemühung um objektive Gehalte in einer pädagogischen Zuwendung, die die persönliche Freigabe des jungen Menschen mit einschließt.“

Gerade Litts kulturpädagogische Sicht habe Matthes zufolge (2001, 87) seine kritische Haltung gegenüber der reformpädagogischen Bewegung begünstigt, wohingegen Reble (2002, 357) die generelle Nähe reformpädagogischer Ansätze mit jenen der geisteswissenschaftlichen Kulturpädagogen hervorhebt, zu denen er auch Litt zählt. Dennoch kann für Litts Schaffen festgehalten werden, dass sein während der Weimarer Republik entstandenes Werk (u.a. „Individuum und Gesellschaft“ von 1919, „Erkenntnis und Leben“ von 1923, „Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal“ von 1925 oder „Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik“ von 1926), ein Zeugnis der Absage an irrationale, romantisierende, organologische Konzeptionen von Weltanschauung darstellt, welches für Matthes zugleich Litts oppositionelle Haltung zum Nationalsozialismus widerspiegelt (vgl. Matthes 2001, 87).

Litts Bezug zur Psychoanalyse

Über Litts Haltung zur Psychoanalyse und einer möglichen Auseinandersetzung mit der Freudschen Tiefenpsychologie und ihrer Weiterentwicklung durch Freuds Schüler ist wenig zu finden, da die zentralen Themenfelder Litts wissenschaftlicher Überlegungen eher der

politischen Erziehung, sowie dem Beziehungsgefüge von Mensch und Kultur gewidmet waren, als einer psychologischen Annäherung an die Lösung pädagogischer Fragen.

In Schulz Analysearbeit (2004) zu Litts Vorlesungen während seiner Lehrtätigkeit in Leipzig gewährt eine kurze Passage - die allerdings nicht weiter ausgeführt wird - vage Einblicke auf Litts Haltung zu tiefenpsychologischen Erkenntnissen, wenngleich diese nicht explizit auf die Psychoanalyse bzw. Freud verweisen (vgl. Schulz 2004, 68): Im Winterhalbjahr 1933/34 unternahm Litt in seinem Vortrag eine Annäherung an eine differenzierte Sichtweise auf den Gegenstandsbereich der Kulturwissenschaften, indem er diese in das *Erleben der Kultur* und die *Gehalte der Kultur* untergliederte. Während er als Basislehren des Erlebens die Psychologie und Soziologie annahm, verstand er die Aufgabe der Pädagogik in der Erschließung der Kulturgehalte, wodurch jegliche naturalistische Theorie zur Erklärung des Daseins auszuschließen sei (a.a.O., 68f):

„Beispiele einer solchen naturalistischen Ausrichtung sieht er in der Elementen- und Tiefenpsychologie, deren Ergebnisse er zwar »im Einzelnen hinsichtlich der genetischen Fragen (...) des Trieblebens« für „diskutabel“ hält, aber die theoretische Gesamtausrichtung dieser Ansätze aufgrund der aus „Naturalisierung der Seele und der Gemeinschaft“ bezogenen Zielrichtung ablehnt.“

Eine gewisse Nähe bzw. bestimmte Überschneidung von Litts Konzeptionen mit den Theorien Freuds, findet sich auch in unterschiedlichen sozialtheoretischen Büchern und Abhandlungen bezüglich der Funktion des *Dritten* (vgl. u.a. Fischer 2006). Innerhalb Litts Sozialphilosophie erhalte die Position des *Dritten*, laut Fischer, zum ersten Mal (1926) eine konstitutive Rolle für das sozio-kulturelle menschliche Dasein: der *Dritte* erhält neben der bereits bestehenden Dyade seinen festen Platz, denn sein Auftauchen, sein Erscheinen, erzeuge neue Figurationen und Funktionen, die ein Vierter oder Fünfter nicht hervorrufe (a.a.O., 150). Freud thematisierte das Phänomen der Triangulierung anhand der *ödipalen Konstellation* (Vater-Mutter-Kind), die er als dynamische Basisfiguration der Familiarität verstand. Inwiefern bei diesen Gedanken Litt auf psychoanalytische Erkenntnisse oder umgekehrt Freud auf Litts Überlegungen zurückgegriffen hat, d.h. ob und wie eine gegenseitige Befruchtung vonstatten ging, kann aufgrund unzureichender Angaben in der Literatur hier nicht weiter erörtert werden.

2.2.4 Aloys Fischer (1880-1937)

Biographische Daten und akademische Laufbahn

Aloys Fischer nahm sein Studium der Klassischen Philologie, Geschichte und Philosophie 1899 in München auf. Seine Studienjahre verbrachte er in Leipzig sowie in München, wo er 1904 mit seiner Dissertation über symbolische Relation und die Relation der Repräsentation promovierte. Von da an verband ihn eine enge Freundschaft mit dem damaligen Münchner Stadtschulrat Georg Kerschensteiner (vgl. Diem 2006, 49).

1905 und 1906 assistierte Fischer in Leipzig am Lehrstuhl für experimentelle Psychologie. Bis zu seiner Habilitation im Jahr 1907 war er als Erzieher beim Bildhauer Adolf v. Hildebrand und beim bayrischen Kronprinzen als Prinzenerzieher angestellt (vgl. Blankertz 1992, 293; Diem 2006, 49). Die folgenden zehn Jahre (bis 1918) arbeitet Fischer als Privatdozent für Pädagogik und Philosophie, ab 1910 als Dozent des neu gegründeten „Pädagogisch-Psychologischen Instituts“ (vgl. Niemeyer 2005a, 113; Diem 2006, 49).

Im Jahre 1915 erhält Fischer an der Münchner Universität als außerordentlicher Professor den Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik. Nachdem die Meldung zum Kriegsdienst aufgrund seiner gesundheitlichen Verfassung abgelehnt wurde, war er während der Kriegsjahre für die berufliche Beratung für heimkehrende Soldaten zuständig. Zusätzlich engagierte er sich für den Spendenerwerb zur Unterstützung der Studentenfürsorge und der damit verbundenen Gründung des „Vereins Studentenhaus München e.V.“ im Jahre 1920 (vgl. Diem 2006, 50).

Im selben Jahr übernahm Fischer ab dem Wintersemester den jungen Lehrstuhl für Pädagogik von seinem Vorgänger Friedrich W. Foerster. 1925 trat Fischer durch seinen Beitritt ins Herausgeber-Gremium von „Die Erziehung“ in engen Kontakt mit den führenden Wissenschaftlern der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Mit Ende der 1920er Jahre wurde ihm zusätzlich zu den bisherigen Tätigkeitsbereichen die Leitung des Psychologischen Institutes übertragen. Besonders involviert war Fischer in die damaligen Diskussionen zur Lehrer- und Berufsschulbildung (vgl. a.a.O.).

1937 wurde Fischer kraft der Nürnberger Rassengesetze zwangsemeritiert. Seine Heirat mit der jüdischen Paula Thalmann brachte ihm den Vorwurf „jüdischer Versippung“ ein, worauf er seine Lehrtätigkeit niederlegen musste. Nur wenige Monate später starb er aufgrund der Folgen einer Magenoperation (vgl. a.a.O.; Niemeyer 2005a, 113).

Wissenschaftliche Orientierung

Fischers pädagogische Überlegungen weisen nach Reble (2002, 367) eine gewisse Nähe zu Sprangers psychologisch historischen Ansätzen auf. Fischer betrachte ebenso wie Spranger Erziehung als historisch-kulturelles Gefüge unzähliger Zusammenhänge und gehe in seinen Arbeiten der Frage einer wissenschaftlichen Grundlegung von Pädagogik nach. Orientiert an einer phänomenologischen Klärung und Analyse von Erziehungsprozessen zeigt sich bei der Betrachtung von Fischers Werk seine ausgeprägte empirisch-experimentelle Forschungsmethode, in welcher er den psychologisch-sozialen Aspekten von Erziehung Gewichtung verleiht:

„Inspiziert durch die Phänomenologie (...) wie sie von A. Pfänder entwickelt worden war, formuliert Fischer sein theoretisches Credo in der Programmabhandlung ›Deskriptive Pädagogik‹ (1914). Hier wird der Anspruch sichtbar, das Phänomen der Erziehung ›rein vor den Betrachter‹ hinstellen, um sowohl die methodische Grundlage des Erziehungsdenkens vor allen theoretischen Kontroversen zu erreichen, als auch eine in erziehungspolitischen Streitfragen methodisch sichere Konsenszone der Diskussion zu begründen.“ (Tenorth 2008, 222)

So kommt es, dass Fischer heutzutage zu den Klassikern der Sozialpädagogik gezählt wird, da er gerade auf den Gebieten der pädagogischen Psychologie und Soziologie zahlreiche bedeutsame Beiträge verfasste (vgl. a.a.O.; Reble 2002, 367).

Eingebunden in den Kontext seiner Zeit, war auch Fischer involviert in die Neureformierungsversuche des deutschen Bildungswesens Anfang des 20. Jahrhunderts:

„Fischer stand ebenso (...) im Kontext von Reformbestrebungen und Aufbruchsstimmung der Pädagogischen Bewegung. Auch er handelte, dachte und schrieb aus den Kräften der Jugendbewegung. Er engagierte sich für Arbeitsschule, Einheitsschule, Kunsterziehung und Sozialpädagogik, wurde darüber hinaus neben Kerschensteiner, Spranger und Litt ein Klassiker der Berufsbildungstheorie und damit ein Wegbereiter der Berufsschule als Bildungsschule.“ (Blankertz 1992, 293)

Sein erziehungswissenschaftliches Interesse lag in der empirisch-pädagogischen Psychologie begründet, welche durch die Zusammenarbeit mit der experimentellen Methodik Meumanns entstanden war. Fischers Aufmerksamkeit galt aber auch den gesellschaftlichen, inhaltlich-kulturellen Problemen seiner Zeit, welche er seit seiner Tätigkeit als Mitherausgeber bei „Die

Erziehung“ durch die Auseinandersetzung mit dem Blickwinkel der Diltheyschen Tradition vertiefte (vgl. a.a.O.).

Fischers wissenschaftlicher Ertrag würde sich Blankertz (a.a.O., 294) zufolge im Konzept seiner „Deskriptiven Pädagogik“ (1914) offenbaren. Darin plädierte er für eine klare Trennung der erzieherischen Praxis und ihrer wissenschaftlichen Analyse - eine Verbindung, die in der hermeneutischen Pädagogik als grundlegend und unverzichtbar galt:

„Um die angestrebte säuberliche Trennung der beiden Bereiche vornehmen zu können, musste er aber genau den Zusammenhang lösen, der das Interesse der Pädagogische Bewegung an einer Wissenschaft von der Erziehung ausmachte und zugleich den behaupteten Autonomieanspruch der Pädagogik begründete: Die Erziehungswirklichkeit durfte nicht der systematische Rechtsgrund für die Theoriebildung sein.“ (a.a.O.)

Entgegen Flitners Konzeption einer *reflexion engagée* tritt Fischers „reine Erkenntnistheorie“ als *reflexion desengagée* ans Licht, die eine rein vermittelnde Funktion übernehme, um als Instanz objektiver Beurteilung zu fungieren. Diese Sichtweise brachte den Vertretern des empirisch-experimentellen Ansatzes den Vorwurf ein, sie würden naiven Empirismus betreiben, welcher die Dignität von Erziehung ignoriere (vgl. a.a.O., 294f).

Fischers Bezug zur Psychoanalyse

In seiner Relation zur Psychoanalyse ergibt sich – wie schon zuvor mit dem Wissenschaftler Eduard Spranger – auch für Fischer ein thematischer Überschneidungsbereich mit Siegfried Bernfelds. Findet sich zu Sprangers einige Aussagen zu einem eher distanziert kritischem Verhältnis mit Bernfeld (vgl. u.a. Tenorth 2008), so wird im Gegensatz dazu, Fischer in seiner inhaltlich Nähe zu Bernfelds Überlegungen verglichen (vgl. u.a. Niemeyer 2005a).

Niemeyer (a.a.O., 199f) weist unter anderem auf das verbindende Element Fischers und Bernfelds über Ernst Meumanns „Vorlesung zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik“ hin, welche den beiden Wissenschaftlern als Anstoß zu ihren pädagogischen Abhandlungen diene, wenngleich mit unterschiedlicher Gewichtung. Fischer habe im Gegensatz zu Bernfeld für sein Verständnis von Erziehung Meumanns Definition der Pädagogik als *Prinzipienwissenschaft von Erziehung als Tatsache und Aufgabe* aufgegriffen. Bernfeld konnte Meumanns zentralen Stellenwert der experimentellen Methodik, als auch den Mangel an psychoanalytischen Techniken für seine eigenen wissenschaftlichen

Konzeptionen nicht fruchtbar machen. Dennoch griff er einige Aspekte aus Meumanns Überlegungen auf, um diese in andere Richtung weiterzudenken:

„Bernfeld stimmte mit Meumann in der Kritik an der mangelnden Wissenschaftlichkeit der herrschenden Pädagogik überein, verfolgte allerdings, methodisch gesehen, einen ganz anderen Zugriff zur Behebung dieses Übelstands.“ (a.a.O., 200)

Eine weitere Gegenüberstellung Bernfelds und Fischers unternimmt Niemeyer in seiner Abhandlung zur „Professionalisierung der Erziehung“ (2005b). Darin skizziert er die unterschiedlichen Auffassungen der beiden Wissenschaftler hinsichtlich der Rolle des Erziehers: Fischer sehe in der Professionalisierung sozialer Berufe eine Art Irrweg, die ein Spannungsfeld zwischen einem frei persönlichen Verhältnis und einer amtlichen Bestellung generieren, das ihm zufolge eine gewisse Unmöglichkeit in der Berufsmäßigkeit sozialer Hilfsarbeit aufdecke. Bernfeld hingegen verstand den Erzieher als schrulligen Onkel, der sich seine kinderliebende Onkelhaftigkeit zum Beruf gemacht habe. Relevant für ihn schien weniger die Situation des Erziehers, der sich - wie es Fischer thematisierte - zwischen Profession und Freund wiederfinde, sondern vielmehr eine psychoanalytische Herangehensweise an die pädagogische Tätigkeit, die Gefühle zuzulassen und auch zu reflektieren habe (vgl. Niemeyer 2005b, 1020).

Ein weiterer durchwegs interessanter, zufälliger Fund zur Verbindung Fischers mit der Psychoanalyse ergab sich in einem biographischen Werk zum bekannten Dermatologen *Aloys Geither* (vgl. Irmisch 2006). Dieser promovierte, bevor er sein Medizinstudium aufnahm, bei Aloys Fischer im Jahre 1936. Seine damalige Begeisterung für die Fachrichtung der Psychologie spiegelt sich in der Wahl seines Themas wider, einer Arbeit „Über die psychoanalytischen Theorien zum Selbstmord Jugendlicher“ (vgl. a.a.O., 8). Da in diesem Buch keine weitere Vertiefung der Ausführungen zur Verbindung Fischers mit der Psychoanalyse unternommen wurden, lässt dieser Fund bloße Vermutungen eines gewissen Interesses Fischers mit psychoanalytischem Gedankengut zu.

2.2.5 Wilhelm Flitner (1889-1990)

Biographische Daten und akademische Laufbahn

Wilhelm Flitner nahm sein Studium Frühling 1909 in München auf. Schon im ersten Semester wechselte er nach Jena, wo er bis zum Wintersemester 1912/13 seinen literarischen,

historischen und philosophischen Studien nachging. 1913 promovierte er unter Nohl mit der Arbeit über „August Ludwig Hülsen und den Bund der Freien Männer“. Die Jahre des ersten Weltkrieges verbrachte Flitner als Freiwilliger bei der Artillerie. Nach Kriegsende trat er ins Gymnasialseminar in Jena ein und wurde neben seiner Anstellung an mehreren Schulen schließlich Studienrat an der Oberrealschule (vgl. Scheuerl 1991, 280). 1919 begann er gemeinsam mit seinen Lehrern Nohl und Weinel das Projekt der Freien Volksbildung aufzubauen. Im April desselben Jahres folgte die Eröffnung der Volksschule Tübingen, dessen Leitung Flitner übernahm.

1923 habilitierte Flitner in Jena. Zwei Jahre später gründete er gemeinsam mit Nohl, Spranger, Litt und Fischer die pädagogische Zeitschrift „Die Erziehung“, welche sich laut Scheuerl als Diskussionsforum für die in Entstehung begriffene wissenschaftliche Pädagogik verstanden habe (a.a.O., 281):

„Flitner war ihr erster Schriftleiter, was ihn auf Jahre von manchen anderen Arbeiten abhielt, zugleich aber an einem Mittelpunkt der damaligen pädagogische Welt und in Verbindung mit nahezu allen wichtigen Stimmen der Erziehungs- und Schuldiskussion brachte.“

Im Jahr 1926 folgte Flitner dem Ruf an die Pädagogische Akademie in Kiel, einer neu gegründeten Institution zur Lehrerbildung. Drei Jahre beschäftigte ihn die wissenschaftliche Arbeit mit Studierenden, bis er 1929 nach Hamburg berufen wurde. Seine dortige Lehrtätigkeit richtete sich ebenfalls auf die Lehrerbildung, die an der Universität Hamburg als eigenes Studium eingerichtet war (vgl. a.a.O.).

Die Jahre während des nationalsozialistischen Regimes verlor Flitner viele seiner jüdischen Kollegen, wie z.B. Ernst Cassirer oder William Stern. Auch seine Lehrtätigkeit als Lektor wurde von nationalsozialistischen Studenten bespitzelt, weshalb sich Flitner dazu gezwungen sah, eine Taktik zu entwickeln um ihnen zu entgehen. Er überbrückte die Jahre der Kontrolle durch eine Strategie der Tarnung, indem seine Vorlesungsthemenwahl jeglicher eindeutigen Stellungnahme auswich, implizit allerdings sehr wohl seine Positionierung beinhaltete. Die Funktion als Schriftleiter für die pädagogische Zeitschrift „Die Erziehung“ beendete Flitner noch vor Beginn des zweiten Weltkrieges im Jahre 1935 (vgl. Scheuerl 1991, 282):

„Seine Redaktionstätigkeit für die Erziehung, die ihren wissenschaftlichen Charakter und ihre Verbindung zur Reformpraxis immer mehr verlor, hatte Flitner bereits 1935 niedergelegt;

einige Aufsätze konnte er noch veröffentlichen. Aber sein wissenschaftliches Wirken musste sich nun fast ohne Echo in der Stille vollziehen.“ (a.a.O.)

Nach Ende des zweiten Weltkrieges war Flitner wie viele seiner geisteswissenschaftlichen Pädagogenkollegen engagiert am Wiederaufbau der wissenschaftlich pädagogischen Institutionen beteiligt. *Flitner* hatte seit 1951 den Vorsitz des Schulausschusses der Westdeutschen Rektorenkonferenz inne und organisierte für insgesamt zehn Jahre als spiritus rector die *Tutziger Gespräche* zur Hochschulreife (a.a.O., 282f):

„Eine vielfältige Vortrags- und Gutachtertätigkeit ließ ihn noch weit über den Zeitpunkt seiner Entpflichtung (1958) hinaus in der Bildungspolitik als Anwalt pädagogischer Verantwortung und Initiativen aktiv bleiben.“ (a.a.O., 283)

Auch nach seiner Emeritierung 1958 galt er als beachteter pädagogischer Diskussionspartner in Fragen zur Schul- und Hochschulpolitik.

Wissenschaftliche Orientierung

Wie seine wissenschaftlichen Kollegen Spranger, Nohl und Litt zählt auch Flitner zum Ensemble der führenden geisteswissenschaftlichen Pädagogen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Geprägt durch reformpädagogische Gedanken und Diltheys Lebensphilosophie konnte die Geisteswissenschaftliche Pädagogik bis in die 1960er-Jahre ihre Stellung als dominierende erziehungswissenschaftliche Richtung halten.

Die typischen Charakteristika dieser speziellen pädagogischen Orientierung, wie z.B. eine systematische Herangehensweise und Auslegung der Erziehungspraxis und ihrer Geschichtlichkeit weist auch Flitners umfangreiches pädagogisches Werk auf.

Wilhelm Flitner gestaltete bzw. prägte Mitte des 20. Jahrhunderts anhand seines umfassenden wissenschaftlichen Schaffens das pädagogische Denken entscheidend mit. Neben der Mitherausgeberschaft von „Die Erziehung“ (1925-1935) leisteten seine Analysen und Studien zur *Erwachsenenbildung*, zur *Bildungstheorie des Gymnasiums und der Volksschule*, sowie zur *Beziehung von Erziehungs- und Kulturgeschichte* einen relevanten Beitrag für die modernen Erziehungswissenschaften. Auch die *systemische Pädagogik* kommt in Flitners Oeuvre ein bedeutsamer Stellenwert zu: So z.B. in seinem bekannten Buch der „Systemischen Pädagogik“ (1933), das 1950 in einer neu überarbeiteten Version unter „Allgemeine Pädagogik“ erschien.

Darin bearbeitet er einerseits das *Phänomen der Erziehung* und andererseits die *Pädagogischen Grundbegriffe* (vgl. Heiland 1989, 26ff). Aufgrund seiner traditionell geisteswissenschaftlichen Sichtweise auf den Menschen und dessen Eingebundenheit in kulturelle, soziale Bedingungsbeziehungen, könne Flitner zufolge auch die Erziehung nicht anders, als verwoben in dieses Geflecht unterschiedlichster Verbindungen, gedacht werden (vgl. Scheuerl 1991, 283).

Diesem Grundgedanken folgend unternimmt Flitner in seinen systemischen Ausführungen den Versuch, anhand von *vier anthropologischen Sichtweisen*, menschliche Bedingungen (*conditions humains*) zu vergegenwärtigen, die er als konstitutiv für Erziehungsentscheidungen annimmt, um einseitige Verkürzungen und Interpretationen von Erziehungsaufgaben und -prozessen zu vermeiden: Erstens erfolgt die Betrachtung des Menschen als *humanbiologisches* Gattungswesen, weiters wird die - schon bei Aristoteles als *zoon politikon* - diskutierte *geschichtlich-gesellschaftliche Betrachtung* des Menschen thematisiert. Die dritte Sichtweise umschließt - ergänzend zu den biologischen, sozialen und kulturellen Anpassungs- und Emanzipationsprozessen - die menschliche Fähigkeit der Kommunikation, des „sich-verständigen-könnens“ über Sinn und Unsinn als *geistige Erweckung* oder Inspiration. Als vierten Aspekt nennt Flitner die *Personalität* des zu Erziehenden, denn gerade in der Erziehung gehe es um die Findung und Festigung der Identität des Zöglings, die allerdings der potentiellen Einflussnahme von außen weitgehend entzogen sei (vgl. a.a.O., 284f).

Eine verantwortungsvolle Erziehung habe sich auf keiner der Einzelperspektiven auszuruhen, sondern müsse beständig alle Sichtweisen im Sinne einer *reflexion engagée* in den Blick nehmen (vgl. Reble 2002, 362).

Als weiteren bedeutsamen Beitrag innerhalb der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik betrachtet Heiland (1989, 26) Flitners *Typologie* der Lebensformen, welche er in Anlehnung an die Konzeptionen Diltheys und Sprangers weiterentwickelte. Bei der inhaltlichen Beschreibung höfischer Gesellschaften der Renaissance bis zum 18. Jahrhundert finden sich folgende Gedanken:

„Der einzelne verlebendigt sie [die geistige Tradition] erneut und tradiert sie. Belehrende Erziehung hat nur peripher Gültigkeit. Die eigentliche Bildung, der eigentliche Aufbau des Habitus finden durch die Praxis der Lebensformen statt, die prägend-formend auf Haltung und

Einstellung einwirken. Die ›Sitte‹ der spezifischen Lebensform bringt die ›Gesittung‹, das ethische Profil, die Norm des Einzelnen hervor.“ (a.a.O., 27)

Diese erziehend-bildende Kraft gelebter Lebensformen sah Flitner mit Anfang des 20. Jahrhunderts aufgrund sich tendenziell auflösender Traditionen bedroht. So zeigt sich sein Glaube an die Notwendigkeit einer normativen Tragfähigkeit der menschlichen Lebenspraxis nicht nur in seinen theoretischen Auseinandersetzungen, sondern auch in seinem praktischen Engagement in den Bereichen der Laienbildung, der Abend- und Volkshochschulen (vgl. a.a.O.).

Flitners Bezug zur Psychoanalyse

Zu Flitners Positionierung bzw. seiner Verbindung zur Psychoanalyse konnten keinerlei Belege gefunden werden.

2.2.6 Das Berater-Gremium der Zeitschrift

Mit der Jahreswende 1937/38 akzeptierte Spranger ein Berater-Gremium für die *Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben*. Dieses formierte sich aus einem Personenzirkel, dessen Mitglieder vorwiegend nationalsozialistisch orientiert waren (vgl. Klafki, Brockmann 2002, 308). Der Beraterkreis umfasste insgesamt sieben Mitglieder, die aus den Bereichen der Schule, Hochschule und dem Militär kamen. Zu ihnen zählten *Carl Arnhold, Friedrich Bollnow, Friedrich von Cochenhausen, Oswald Kroh, Eugen Löffler, Ernst Otto* und *Walter Schulze-Soelde*. Einige der Berater engagierten sich auch in publizistischer Tätigkeit für „Die Erziehung“.

2.3 Zu den Mitarbeitern und Autoren der Zeitschrift

Aus der Zusammensetzung der Mitarbeiter von „Die Erziehung“ lassen sich für den Zeitraum von 1925 bis 1933 fünf kulturelle Bereiche ablesen, denen die aufscheinenden Autoren zuzuordnen sind (vgl. Ott 1971, 22ff). Bezüglich der Rezeption von Psychoanalyse zeigte die Analyse der Zeitschrift, dass besonders Vertreter aus dem schulischen Umfeld aber auch besonders akademische Vertreter der Pädagogik tiefenpsychologische Theorien und Konzepte in ihre Artikel mit einfließen ließen. Einige der Autoren, die mehr als einen Artikel in „Die Erziehung“ publizierten, erwähnten bzw. diskutierten mitunter wiederholt unterschiedliche

Aspekte der psychoanalytischen Lehre, andere wiederum äußerten sich in keinem ihrer Beiträge zur Psychoanalyse.

2.3.1 Unterteilung in kulturelle Bereiche

Schule

Dem Bereich der Schule gehörte der größte Mitarbeiteranteil an. Die meisten der Autoren – ganz gleich welchem Kulturbereich zugehörig – wurden nicht mehr als einmal für einen einzigen Bericht herangezogen. Einige wenige, wie z.B. der Oberrealschuldirektor von Göttingen, *Walter Lietzmann*, der Gymnasialprofessor *Friedrich Glaser* aus Wien, die Studienräte *Karl Beyer*, *Martin Havenstein* und *Fritz Kanning* aus Berlin, sowie der Studienassessor *Walter Feilchenfeld* aus Berlin, oder die Lehrerin und ehemalige Nohl-Schülerin *Erika Hoffmann* publizierten allerdings drei bis fünf Artikel während diesem Zeitabschnitt.

Universität

Auch bei den Artikeln aus dem universitären Umfeld gestaltete sich die Verteilung der Beiträge ähnlich wie bei den Vertretern der Schule. Im Vergleich fällt allerdings auf, dass wesentlich mehr Mitarbeiter aus diesem Bereich öfter als ein Mal einen Artikel in „Die Erziehung“ veröffentlichten. Herausstechend viele Beiträge – insgesamt 16 – leistete der Professor *Sergius Hessen* von der Deutschen Universität in Prag, gefolgt von *Curt Bondy*, einem Privatdozenten aus Hamburg (später Professor in Göttingen), *Friedrich Delekat*, dem Leiter des Religionspädagogischen Institutes in Berlin, dem Professor *Hans Freyer* aus Leipzig, sowie dem Professor der Technischen Hochschule in Dresden *Viktor Klemperer*.

Auch die Herausgeber selbst sind diesem Bereich zuzuordnen, wobei besonders Nohl hervorsteicht, mit insgesamt 28 Beiträgen im Zeitraum zwischen 1925 und 1933.

Pädagogische Hochschule

Im Ranking der meisten Beiträge aus dem pädagogischen Hochschulbereich führt der ehemalige Privatdozent aus Göttingen (später Professor in Kiel und Frankfurt) und Nohl-Schüler *Erich Weniger* mit 16 Artikeln, gefolgt von *Georg Reichwein*, einem Dozenten aus Frankfurt, *Fritz Blättner*, dem kurzweiligen Schriftleiter der Zeitschrift, sowie dem Professor *Erich Lehmsick* aus Kiel.

Verwaltung und öffentliches Leben

Auffallend durch die Anzahl ihrer Beiträge sind aus dieser beruflichen Gruppe besonders der Stadtschulrat und gute Freund Sprangers *Georg Kerschensteiner* zu nennen, sowie der Redakteur aus Frankfurt am Main *Hermann Herrigel*. Des Öfteren publizierten auch die Leiterin der Sozialen Frauenschule Berlins *Charlotte Dietrich* und der Landesschulrat aus Lübeck *Sebald Schwarz*.

Sozialarbeit

Die Sozialarbeit ist durch die Anzahl ihrer Vertreter im Mitarbeiterkreis der „Erziehung“ mit insgesamt 10 Personen am schwächsten vertreten. Aber auch hier kommen die Vertreter dieser Berufsgruppe mehrere Male zu Wort, wie z.B. *Walter Herrmann*, der Direktor des staatlichen Erziehungsheimes Egendorf bei Blankenhain/Thür oder auch *Herta Siemering* von der staatlichen Jugendpflege Berlins.

Weitere

Im Vergleich zu den ersten acht Jahrgängen zeigen die Jahrgänge von 1933 bis 1943 besonders die Aufnahme von Mitarbeitern aus dem Bereich der Militärpädagogik, z.B. *Friedrich von Cochenhausen*. Auch auf politischer Ebene ereignet sich im Rahmen des Mitarbeiterzirkels der Zeitschrift eine richtungsweisende Umschichtung. So finden sich ab dem Jahrgang 1933 vermehrt Parteigenossen der NSDAP (aus unterschiedlichen kulturellen Bereichen) wie z.B. dem Philosophen und Soziologen *Arnold Gehlen* oder dem Berufsoffizier *Wolfgang Döring* als Autoren einzelner Beiträge wieder.

Da für diese zehn Jahrgänge (von 1933 bis 1943) leider keine detaillierten Analysen bezüglich der Zusammensetzung des Mitarbeiterkreises vorliegen, können im Folgenden keine Namen genannt werden, die für diesen Zeitabschnitt besonders durch ihr publizistisches Engagement in „Die Erziehung“ hervorstechen.

Der Abschnitt über das Leben und Lehren der Herausgeber der Zeitschrift *Spranger, Nohl, Litt, Fischer und Flitner* sollte Einblicke in deren thematische Interessensfelder und pädagogische Fragestellungen geben, die auch das Programm der Zeitschrift maßgeblich prägten. Damit wurde das Anliegen verfolgt, schon vor der Analyse und Auswertung von Psychoanalysezepktion ein Bild darüber zu vermitteln, unter welchen thematischen, theoretischen Voraussetzungen sich Rezeptionsprozesse in „Die Erziehung“ vollzogen haben.

Die Recherchearbeit zu den Herausgebern der Zeitschrift sollte als erste Orientierung dienen, um abschätzen zu können, ob die angestrebte Untersuchung denn überhaupt lohnenswert sei. Relevanz kommt dabei den kurzen Darlegungen ihrer Lehren und ihrem Verhältnis zur Psychoanalyse im Hinblick auf den von Fatke aufgestellten Befund einer wohl sehr geringen, wenn überhaupt vorhandenen Psychoanalysezepktion durch die „massgebenden Pädagogen“ der reformpädagogischen Epoche zu (vgl. Fatke 2002, 160). Entgegen Fatkes Befund ergaben die Recherchen interessante Hinweise darauf, dass von Seiten der akademischen Pädagogik sehr wohl Verbindungen zur Psychoanalyse bestanden.

Zusätzlich erschien für die Analyse von Psychoanalysezepktion ein Überblick zu den übrigen Autoren – die unter anderem aus anderen Wissenschafts- und Kulturbereichen kamen – von Bedeutung. Anhand der oben angeführten Aufgliederung der einzelnen kulturellen Bereiche kann abgelesen werden, dass sich die Mehrheit der Mitarbeiter von „Die Erziehung“ aus dem Bereich der Schule, der Universität und der pädagogischen Hochschule zusammensetzte. Auch darin liegt möglicherweise ein weiteres Kriterium begründet, welche Theorien und Konzepte der Psychoanalyse diskutiert wurden. Die letzte Instanz, zu urteilen, welche Artikel für den akademisch pädagogischen Diskurs an Relevanz besaßen, lag allerdings bei den Herausgebern. Sie entschieden darüber, welcher Autor über welche Inhalte in „Die Erziehung“ berichten durfte. Demnach können alle darin publizierten Artikel als repräsentativ für die akademische Pädagogik gesehen werden. Nicht zuletzt deshalb, weil sie vereint im damals zentralen Organ der akademischen Pädagogik Deutschlands abgedruckt wurden.

3 Begriffsklärung und Methodik

Das methodische Design meiner Studie leitete sich aus der anfangs vorgestellten Forschungsfrage ab:

In welchem Ausmaß wurde die Psychoanalyse in der Fachzeitschrift "Die Erziehung" zwischen 1925 und 1943 rezipiert und wie positionierten sich die AutorInnen inhaltlich zur Psychoanalyse?

Wie bereits im Eingangskapitel beschrieben, basiert die Bearbeitung der Forschungsfrage, auf zwei unterschiedlichen Auswertungsblickwinkeln (siehe Kap.1). Von Interesse waren einerseits das *Ausmaß* (d.h. der Umfang bzw. die Intensität) sowie der Verlauf von Psychoanalysezepktion in „Die Erziehung“ und andererseits die *inhaltlich-thematische Einbettung und Gewichtung* der Rezeptionsprozesse im Bezug auf ihre pädagogische Absicht.

Für die Umsetzung dieses Vorhabens, wurde ein zweigliedriges methodisches Design gewählt, das *quantitative* als auch *qualitative* Anteile berücksichtigt, wodurch sowohl der Umfang wie auch die Inhalte des Rezeptionsverhaltens der akademischen Pädagogen erfasst werden konnten. Welche methodischen Schritte zur Sichtung und Auswertung der Belegstellen für Psychoanalysezepktion angewandt wurden, wird im folgenden Kapitel erläutert.

Die Auswahl des bearbeiteten Textcorpus, der eine genaue Durchsicht und Analyse erfahren hat, geht zunächst aus der definitorischen Vorarbeit dreier zentraler Begriffe meiner Fragestellung hervor, die es vorweg noch zu klären gilt.

3.1 Begriffsdefinitionen

Schon der Titel der Diplomarbeit wirft die Frage nach einer genauen Definition einiger darin enthaltenen Begriffe auf, die sich in abgewandelter Form in der Fragestellung zum Forschungsvorhaben wiederfinden. Die zu klärenden Termini versammeln sich im zentralen Anliegen der vorliegenden Untersuchung: der *Rezeption* von *Psychoanalyse* in der *akademischen Pädagogik*. Daraus ergeben sich drei zentrale Begriffe, die einer Erläuterung bedürfen: das Begriffsverständnis von „Rezeption“, der Termini „Psychoanalyse“, sowie eine

Klärung dessen, was unter „akademische Pädagogik“ für die vorliegende Untersuchung gefasst wurde.

3.1.1 Rezeption

Das Wort *Rezeption* beschreibt etymologisch betrachtet eine „An-, Auf- und Übernahme“ von Inhalten und Aussagen durch einen Rezipienten, wobei darunter auch eine Gruppe von Personen verstanden werden kann. So beschreibt *Rezeption* dem Kommunikationswissenschaftler Jürgen Grimm (2005) zufolge, „die Aufgabe und Verarbeitung (...) medialer Inhaltsangebote durch das Publikum.“¹⁸ In diesem Verständnis von Rezeption äußert sich ein zentraler Aspekt von Rezeptionsprozessen, nämlich ihre subjektiv gefärbten Anteile. Dies bedeutet, dass der Rezipient den „Akt der Aufnahme“ in hohem Maße selbst mitgestaltet und somit individuell Einfluss darauf nimmt, *was* und *in welcher Weise* rezipiert wird.

Vor dem Hintergrund dieses Gedankens wurden bereits in der Einleitung zu der vorliegenden Arbeit Überlegungen angestellt, Rezeptionsprozesse als zeithistorisch verankertes und wandelbares Phänomen zu begreifen (vgl. u.a. Wininger 2009). Für eine differenzierte Interpretation und Diskussion der Resultate wurde demnach auch die „historische Einbettung“ von Rezeptionsprozessen als relevant erachtet. Schon durch die von Winingers vorgelegte Studie zu Rezeptionsprozessen (vgl. a.a.O.) konnte gezeigt werden, dass durchwegs Interdependenzen zwischen sozialen, politischen Umwälzungen bzw. Zäsuren und der Psychoanalyse-Rezeption durch die damalige akademische Pädagogik bestanden haben. Demzufolge fanden bei der abschließenden Präsentation der Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Arbeit auch einige Aspekte des Kontextes von „Die Erziehung“ besondere Beachtung.

In Anlehnung an Elligers Ausführungen zur Rezeptionsforschung (1986) folge ich in meiner Untersuchung nicht der Frage „Warum rezipiert wer, was, wie?“, sondern begrenze sie auf „Wer rezipiert was, wie?“. Diese Fokussierung auf jene Aspekte des *Wer*, *Was* und *Wie* ermöglicht eine Zuordnung der vorliegenden Untersuchung als *rezeptionshistorische Forschung*, im Unterschied zu einer wirkungsgeschichtlichen Aufbereitung und Analyse der

¹⁸ Grimm Jürgen hat im Sommersemester 2005 eine Vorlesung an der Universität Wien gehalten, mit dem Titel: „Einführung in die Kommunikationsforschung. Rezipientenbezogene Methoden.“ Seine Folien und darin behandelten Definitionen sind zu finden unter: http://www.univie.ac.at/ipkw-lammgasse-grimm/src/LV_JG_SOSE_05/VWien03Praes03RezAna.pdf (8.3.2009)

Psychoanalysezereption in der akademischen Pädagogik. Für die vorliegende Untersuchung wurde demnach bewusst ein begrenzter Rahmen gewählt, der lediglich „expliziten“ Aussagen zur Psychoanalyse folgt. Eine Aufbereitung „impliziter Einflüsse“ auf das Rezeptionsverhalten – und somit der wirkungsanalytischen Forschung zuzuordnender Inhalte – hätten den Rahmen der vorliegenden Arbeit weit überschritten. Der Aspekt des *Warum* findet sekundär – durch Überlegungen zur Disziplinengeschichte von Pädagogik sowie ihrem Verhältnis zur Psychoanalyse – im Rahmen der Interpretation und Diskussion der Ergebnisse Berücksichtigung, denn es wäre verfehlt die Resultate völlig isoliert von ihrer Historie darlegen zu wollen.

3.1.2 Psychoanalyse

Unter dem Terminus *Psychoanalyse* versammelt sich eine breite Fülle bzw. Diversität an tiefenpsychologischen Theorien und unterschiedlich gewichteten Ausprägungen hinsichtlich ihrer Lehre. Abgesehen davon, welche vielfältige Entwicklung Psychoanalyse während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erfahren hat, umfasst bereits die ursprüngliche Definition Freuds (1923) mindestens drei unterschiedliche Aspekte von Psychoanalyse, die von Tyson und Tyson wie folgt zusammengefasst wurden (2001, 339):

„Psychoanalyse: Das Studium menschlichen Erlebens und Verhaltens, dessen besonderes Augenmerk auf unbewusste psychische Vorgänge gerichtet ist. Definitorisch handelt es sich bei der Psychoanalyse um (1) ein Verfahren zur Untersuchung seelischer Vorgänge, (2) ein Theoriegebäude, (3) eine Methode zur Behandlung neurotischer Störungen.“

Wird nun im vorliegenden Vorhaben von Psychoanalyse gesprochen, so bezieht dies den Gegenstand von Rezeptionsprozessen, d.h. das *Was* von Rezeption. In Relation dazu kommt der „akademischen Pädagogik“ eine Rezipientenposition zu, die sich demnach zum „Gegenstand von Rezeptionsprozessen“ positioniert. Darin liegt ein zentraler Aspekt meines Forschungsinteresses enthalten, welches beabsichtigt, den spezifischen Umgang der akademischen Pädagogen mit Psychoanalyse während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts aufzuspüren.

Im Rahmen einer Untersuchung von Psychoanalysezereption in der deutschsprachigen akademischen Pädagogik schien eine Berücksichtigung all jener Psychoanalytiker bzw.

psychoanalytisch orientierter Wissenschaftler und Praktiker von Relevanz, die sich in ihren psychoanalytischen Auseinandersetzungen dem Bereich der Pädagogik widmeten.

Da gerade der breit gestreute Mitarbeiterkreis um Freud mit einer Vielzahl an psychoanalytischen Beiträgen entscheidend zur Bearbeitung pädagogischer Frage- und Problemstellungen beitrug, wurde daher im Unterschied zu anderen Rezeptionsstudien für die Untersuchung von Psychoanalysezepktion in „Die Erziehung“ keine Eingrenzung auf die Person Freuds angewandt, wie dies etwa bei Scheidts Studien zur Psychoanalysezepktion (1986) zu finden ist.

In Anlehnung an das von Wininger entwickelte methodische Design zur Untersuchung von Psychoanalysezepktion (2009) wurde ein Zugang gewählt, der sowohl die Freudrezeption umfasste, als auch die Rezeption anderer – der psychoanalytischen Schule zuordenbarer – Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, ihrer Werke, Theorien und Konzepte. Demzufolge wurde von einer „exemplarischen“ Auflistung psychoanalytisch orientierter Autoren und Autorinnen, nach denen gesucht werden sollte, abgesehen und ersetzt durch eine offenkundige explorative Verfahrensweise.

Zusammenfassend versammeln sich für die vorliegende Untersuchung unter dem Terminus *Psychoanalysezepktion* alle Äußerungen, die *explizit* auf die Person Freud, andere psychoanalytisch orientierte Autoren, sowie auf psychoanalytische Begriffe, Theorien und Konzepte verweisen.

3.1.3 Akademische Pädagogik

Unter dem Begriff der *akademischen Pädagogik* wird innerhalb des bildungswissenschaftlichen Diskurses die Etablierung der Pädagogik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin an einer wissenschaftlichen Institution (u.a. Universität) verstanden (vgl. u.a. Altenhuber 1949; Blankerts 1992; Benner, Oelkers 2004; Tenorth 2008). Wird in diesem Forschungsvorhaben nun von *akademischer Pädagogik* gesprochen, so ist darunter – im Anschluss an eine Sammlung unterschiedlicher Einträge in Lexika – folgendes zu verstehen:

- „[akademisch]: (Adj.) **1** eine Akademie betreffend, zu ihr gehörig, auf ihr beruhend **2** einer Hochschule zukommend, von ihr stammend, zu ihr gehörend;[...] **3** (fig.) weltfremd, trocken, überlieferungstreu, irrelevant.“ (Wahrig-Burfein 1999, 35)

- „[Akademie]: (f.) **1** *Vereinigung, Gesellschaft von Gelehrten, Dichtern u.A.; ~ der schönen Künste; ~ der Wissenschaften; Dichter~, Sprach~* **2** *Fachschule, Anstalt zur Förderung der Wissenschaften, Lehr- und Forschungsanstalt; Berg~; Kunst~; Musik~* **3** (österr.) *literar. od. musikal. Veranstaltung* [<grch. Akademia, angebl. nach dem Heros Akademos benannter Lusthain bei Athen, wo Plato lehrte].“ (a.a.O.)
- „[Pädagogik]: (f.) *praktische u. theoretische Lehre von Erziehung u. Bildung.*“ (a.a.O., 672)

Dem Anliegen folgend, die Intensität und Inhalte von Psychoanalysezepktion innerhalb des wissenschaftlich theoretischen Diskurses der Pädagogik zu untersuchen, gilt es zu klären, weshalb das Periodikum „Die Erziehung“ repräsentativ für die *akademische Pädagogik* des deutschsprachigen Raumes steht: Jeder der Herausgeber von „Die Erziehung“ – *Spranger, Litt, Nohl, Fischer, Flitner* und *Wenke* – gehörte während seiner beruflichen Laufbahn mindestens einmal einer oder mehreren solcher *Vereinigungen bzw. Gesellschaften von Gelehrten* (in ihrem Falle Universitäten und Hochschulen) an.¹⁹ Wie die biographischen Auszüge zu den einzelnen Herausgebern zeigten, waren Spranger, Litt, Nohl, Fischer, Flitner (und Wenke) während ihrer Mitarbeit an „Die Erziehung“ allesamt durch ihre Lehrtätigkeit an unterschiedlichen Universitäten und pädagogischen Hochschulen Deutschlands im wissenschaftlich pädagogischen Diskurs involviert. Obwohl die unterschiedlichen Lehrstühle, welche die Herausgeber inne hatten zumeist Lehrstühle der Philosophie (mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogik) waren, kann die vorliegende Arbeit dennoch der *akademischen Pädagogik* zugeordnet werden, denn sie repräsentiert eine Untersuchung spezifisch pädagogischen Wissens anhand eines zentralen pädagogischen Publikationsorgans der Weimarer Republik.

Nachdem die zentralen Termini der Arbeit geklärt wurden, folgen im nächsten Kapitel Erläuterungen zu den einzelnen Bearbeitungsschritten des Forschungsmaterials.

3.2 Methodik

Primäres Interesse der Analyse von „Die Erziehung“ war es, die darin enthaltene Psychoanalysezepktion so umfangreich und lückenlos wie möglich zu erfassen. Da der zu untersuchende Textkorpus allerdings einen Umfang von insgesamt achtzehn Jahrgängen zu je

¹⁹ Auch viele der Autoren - wie z.B. Curt W. Bondy oder Adolf Busemann - die sich in der Monatsschrift mit bildungstheoretischen, bildungspraktischen und bildungspolitischen Themen und Problematiken beschäftigten, zählten zum akademisch-(pädagogischen) Fachkreis der damaligen Zeit.

400-730 Seiten – d.h. ein Textvolumen von ungefähr 10.000 Seiten – misst, wurde ein selektives Auswahlverfahren für die Suche von Belegstellen gewählt, die in weiterer Folge eine mehrfache Auswertung erfahren haben.

3.2.1 Suche, Auffinden und Auswahlverfahren

Mithilfe eines zweistufigen Vorgehens sollte eine möglichst hohe Abdeckung aller vorhandenen Belegstellen erzielt werden. Demzufolge gestaltete sich die Suche nach Psychoanalysezitation in „Die Erziehung“ in einem *ersten Schritt* anhand des Durchforstens der vorhandenen *Personen- und Sachregister* der einzelnen Jahrgänge.

Alle verfügbaren Verzeichnisse wurden auf Indikatorwörter wie *Sigmund Freud*, *Psychoanalyse* oder *Tiefenpsychologie* durchsucht. Konnten derartige Einträge ausfindig gemacht werden, erfolgte die Aufsuchung der Belegstelle anhand der angegebenen Seitenzahlen. Diese Methodik erwies sich für die Suche nach Belegstellen in „Die Erziehung“ als äußerst sinnvoll und ergiebig, da nur drei (1939/40 - 1941/42) der achtzehn Jahrgänge über keine Personen- und Sachregister verfügten. Der letzte Jahrgang (1942/43) konnte trotz fehlender Verzeichnisse komplett durchgesehen werden, da im Bestand der Bibliotheken lediglich zwei Ausgaben des Periodikums dieses Jahrgangs vorhanden waren.

Um die Wahrscheinlichkeit eines „Übersehens“ von Belegstellen möglichst gering zu halten, wurden trotz der Fülle an Belegstellen, die sich bereits in diesem ersten Schritt ergab, in einem *zweiten Schritt* alle *Inhaltsverzeichnisse* der einzelnen Jahrgänge bzw. Hefte durchgesehen. Hierbei handelt es sich zumeist um zwei bis vier Seiten pro Jahrgang, die alle Autoren und Autorinnen sowie die Titel der einzelnen Beiträge in alphabetischer Reihenfolge, aufgelistet unter den Rubriken *Abhandlungen*, *Die pädagogische Bewegung*, *Kleinere Beiträge und Mitteilungen*, *Nachrichten* und *Neuerscheinungen*, beinhalten. Durchschnittlich umfassen die Inhaltsverzeichnisse der einzelnen Jahrgänge (Jg.) zwischen 40 und 80 Einträge. Diese Einträge wurden zunächst ihrer Thematik nach in Beiträge unterteilt, die entweder eine eher hohe Wahrscheinlichkeit auf Bezugnahmen zur Psychoanalyse vermuten lassen oder nicht. Vorerst wurde in den Inhaltsverzeichnissen nach Autorinnen und Titeln gesucht, die *explizit* auf Psychoanalyse verweisen, wie:

- *Nohl, Herman: Erziehungsgedanken für die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler (Jg. 2)*

- Unger, Kurt: *Gestalt und Mechanismen. Bericht über neuere psychoanalytische Schriften* (Jg. 6)
- Dorer, Maria: *Der Irrweg der psychoanalytischen Pädagogik. Ein kritischer Rückblick* (Jg. 14)

Alle Abhandlungen, Berichte, Mitteilungen, Neuerscheinungen und Nachrichten dieser Kategorie wurden in voller Länge durchgelesen und ausgewertet.

Zusätzlich erfolgte eine genaue Durchsicht all jener Beiträge, die anhand der behandelten Themenbereiche auf *Überschneidungen mit psychoanalytischen Interessensfeldern* hinweisen, wie z.B. der Psychopathologie, psychologische Themen oder der Psychotherapie. Darunter fielen Einträge wie:

- Bondy, C. Werner: *Die jugendliche Verbrecherbande als psychologisches und sozialpädagogisches Problem* (Jg. 1)
- Rosenstock, Eugen: *Symbol und Sitte als Lebensmächte* (Jg. 4)
- Moses, Julius: *Gestaltung und Wandlung der Psychotherapielehre in ihrer Bedeutung für die Heilpädagogik* (Jg. 5)
- Ziegler, W. Hans: *Literatur zur neueren Psychologie des Lernens* (Jg. 7)
- Blättner, Fritz: *Neuere Arbeiten zur pädagogischen Psychologie* (Jg. 10)
- Petermann, B.: *Neuere Wege zur Psychologie* (Jg. 15)

Auch diese Beiträge wurden in ihrem vollen Textvolumen gelesen und anhand der für die Analyse entwickelten Kategorien ausgewertet.

In einem weiteren Schritt wurden jene Einträge, die durch ihre Thematik *keinerlei Nähe zu psychoanalytischen Theorien* vermuten ließen ausgeschieden, wie etwa:

- Lietzmann, Walther: *Mathematische Forschung und mathematischer Unterricht. Ein Literaturbericht* (Jg. 1)
- Hessen, Sergius: *Die Schule in Sowjet-Rußland (Auslandbericht)* (Jg. 2)
- Delekat, Friedrich: *Grundsätzliches zum Kampf um das Reichsschulgesetz* (Jg. 3)
- Wachmuth, Bruno: *Vom Charakter der englischen Public Schools* (Jg. 4)
- Rosenthal, Georg: *Die 24-Stunden Woche der höheren Schule* (Jg. 5)
- Grünhut, Max: *Zur Reform des juristischen Studiums* (Jg. 6)
- Louis, Gustav: *Urwüchsiges Denken im ersten Geometrieunterricht* (Jg. 7)
- Zeidler, Kurt: *Das Schulzeugnis in neuer Gestalt* (Jg. 8)
- Ehrentreich, Alfred: *Vom Schultheater* (Jg. 9)
- Spranger, Eduard: *Wilhelm von Humboldt* (Jg. 10)
- Altrichter, Friedrich: *Inhalt und Aufgabe der soldatischen Erziehung* (Jg. 11)

- *Alsdorf, Ludwig: Indisches Bildungswesen (Jg. 12)*
- *Geffert, Heinrich: Neues deutschkundliches Schrifttum (Jg. 13)*
- *Weise, Alfred: Ausstellungspädagogik (Jg. 14)*
- *Wichmann, Ottomar: Platons Erziehungslehre (Jg. 15)*
- *Linser, Paul: Vom Bildungsziel wirtschaftlicher Fachschulen (Jg. 16)*
- *Ortmann, Hienz: Ein Feldpostbrief über die soldatische Gemeinschaft (Jg. 17)*
- *Spranger, Eduard: Ein japanischer Klassiker der Pädagogik (Jg. 18)*

Stichprobenartige Überprüfungen dieser Beiträge bestätigten die Annahme, dass darin keine Bezüge zur Psychoanalyse gemacht wurden. Dieses Verfahren gewährte zwar keine absolute Erfassung aller Rezeptionsbelege, doch erschien eine in diesen Texten enthaltene Wahrscheinlichkeit von Psychoanalysezereption zu marginal, sodass von einer systematischen Durchsicht der einzelnen Texte dieser Kategorie abgesehen wurde.

Aus dem Umfang verbleibender Einträge, die keiner der bisher genannten Kategorie zugeordnet werden konnten, da eine darin enthaltene Psychoanalysezereption eher gering aber doch nicht auszuschließen schien, wurden ebenfalls Stichproben nach dem Zufallsprinzip gezogen. Im Unterschied zu den zuvor aussortierten Beiträgen, wurde eine größere Anzahl an Beiträgen dieser Kategorie einer genaueren Durchsicht unterzogen. Hierzu zählen Beiträge wie:

- *Flug, Otto: Die Erziehung in soziologischer Betrachtung (Jg. 1)*
- *Reichwein, Georg: Gegenwart als Grenze der Pädagogik (Jg. 3)*
- *Siemering, Hertha: Staat und Jugendpflege (Jg. 6)*
- *Plachte, Kurt: Gemeinschaft als Schicksal und Aufgabe (Jg. 7)*
- *Foertsch: Kritisches Denken und geistige Wendigkeit (Jg. 14)*

Mittels dieses zweischichtigen Suchverfahrens wurde versucht, dem Anspruch einer möglichst umfangreichen und lückenlosen Dokumentation von Psychoanalysezereption in „Die Erziehung“ nachzukommen. Im Wissen darüber, dass durch die angewandte Methodik nicht ausnahmslos alle Belegstellen erfasst werden konnten, erschien dieses Verfahren als tiefgreifend und differenziert genug und bestärkte die Annahme, die überwiegende Mehrheit aller Belegstellen ausfindig gemacht zu haben. So kann mittels der gewählten Methodik kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden, sie erfüllt aber dennoch das Anliegen einer anschaulichen Darstellung darüber, *Wie* und durch *Wen* Psychoanalysezereption in „Die Erziehung“ vonstatten ging.

Die soeben beschriebenen methodischen Schritte wurden auf jeden der achtzehn Jahrgänge angewandt. Fehlten die Personen- und Sachregister – dies traf für die letzten vier Jahrgänge zu – erfolgte die Suche nach Belegstellen anhand der zweiten Verfahrensmethodik sowie einer stichprobenartigen Überprüfung.

3.2.2 Quantitative und qualitative Auswertung der Belegstellen

Um zu Aussagen über das Ausmaß und die Inhalte von Psychoanalysezepktion in „Die Erziehung“ zu gelangen, benötigte es differenzierte Auswertungsverfahren, mit deren Hilfe das gesammelte Material weiter gelichtet werden konnte. Wie bereits in der Forschungsfrage angedeutet, wurde dabei der Blick auf unterschiedliche Aspekte von Rezeptionsprozessen gerichtet: zum einen wurde der quantitative Umfang von Psychoanalysezepktion anhand einer Berechnung des prozentualen Anteils am Gesamttextvolumen bemessen und andererseits wurden die Belegstellen bezüglich der Positionierung des Autors, der Autorin hin beleuchtet sowie auf ihren Ausweis einer pädagogischen Relevanz.

Zwecks Vergleichsmöglichkeiten schien für diese Vorhaben eine nahe Anlehnung an jene von Wininger (2009) entwickelten Auswertungskategorien als sinnvoll. Zu kleinen Abweichungen der Auswertungsmethode (z.B. bei den Kategorien; vgl. Kap. 3.2.2.2) kam es aufgrund der sich unterscheidenden Textgattungen. Handelte es sich bei Wininger um Einträge in Lexika, Enzyklopädien oder Handbüchern, so wurde in der hier vorliegenden Arbeit eine Monatsschrift, d.h. ein pädagogisches Periodikum bearbeitet. Abgesehen davon erfolgte die Auswertung der Belegstellen für Rezeptionsprozesse anhand der von Wininger entwickelten Auswertungskriterien und -schritten.

3.2.2.1 Prozentueller Anteil am Gesamtvolumen

Die Sammlung von Belegstellen konnte nur wenige Texte ausfindig machen, die sich ausschließlich psychoanalytischem Gedankengut widmeten, weshalb ein Verfahren, welches den Rezeptionsumfang anhand von Seiten kalkuliert, als eher ungeeignet erachtet wurde.

Bedeutend mehr Belege finden sich als Absätze wieder, die mehrere Zeilen oder auch nur ein bis zwei Sätze umspannen. Diese Tatsache empfahl, anhand von Zeilenanzahlen eine Berechnung des prozentualen Anteils am Gesamtvolumen vorzunehmen. Im Falle meiner Untersuchungen konnte somit eine Möglichkeit geschaffen werden, die einzelnen Jahrgänge untereinander zu vergleichen. Wininger zufolge würde diese Verfahrensweise in weiterer

Folge gegenüberstellende Vergleiche einzelner Nachschlagewerke miteinander ermöglichen (2009, 55). Den genauen Vorgang zur Auswertung der Rezeptionsintensität beschreibt Wininger wie folgt:

„Zur Erhebung des Zeilenumfangs 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.“ (a.a.O.,56)

Dies bedeutet für die Berechnung des Rezeptionsumfangs von Psychoanalyse in „Die Erziehung“ nun folgendes:

1. In einem ersten Schritt wird die *explizite Nennung* des Indikatorwortes zum Ausgangspunkt genommen, wie das angeführte Exempel aus dem Aufsatz „Grundfragen der pädagogischen Milieukunde“ von Adolf Busemann (Jg. 3, Heft 6, März 1928) veranschaulichen soll:

*„In dieser Richtung bewegt sich ja die **psychoanalytische Lehre** von der Kultur, die hinter allem Kulturgut noch das verdrängte ursprüngliche Ziel der Libido wittert.“*

= 2.5 Zeilen im Original

2. Nachdem dieser Satz Bezug nimmt auf zuvor angeführte Inhalte und seine Extraktion aus dem Sinnzusammenhang keine Nachvollziehbarkeit zulässt, wird zusätzlich der *vorangestellte Satz* in die Erhebung der Zeilenzahlen mit aufgenommen:

„Noch einmal sei die Vorstellung abgewiesen, die uns dem Vorwurf des Naturalismus aussetzen würde, dass die überquellenden Energien der Kindheit und Jugend von sich aus bestimmen, was an Lernbarem gelernt, an Erfindbarem erfunden, was also an Kultur aufgenommen und erzeugt wird.“

= 4 Zeilen im Original

3. Am Beispiel dieser Belegstelle wird noch nach dem erstgenannten Satz – der das Indikatorwort beinhaltet – näher auf psychoanalytische Inhalte eingegangen, weshalb auch der Folgesatz mit in die Berechnung des Rezeptionsumfanges einbezogen wurde:

„Aber der innere Widerspruch des Sublimierungsbegriffes liegt auf der Hand: entweder ist Libido wirklich ziellose Energie, oder sie ist zielgerichteter Trieb.“

= 2.5 Zeilen im Original

4. Nimmt man nun all diese Sätze zusammen, so ergibt die Belegstelle im Text von Busemann einen Zeilenumfang von **9 Zeilen**.
5. Nachdem auch die Positionierung der Autoren bzw. Autorinnen zur Psychoanalyse, sowie jene in ihren Beiträgen ausgewiesene pädagogische Relevanz von Psychoanalyse für die vorliegende Untersuchung zentralen Stellenwert besitzen, wurden zusätzlich die Belegstellen einleitende oder abschließende Stellungnahmen bzw. weitere Ausführungen zu tiefenpsychologischen Theorien in die Berechnung mit aufgenommen. Busemann merkt beispielsweise anschließend an die eben ausgewiesene „explizite“ Belegstelle folgendes an:

„Was aus jenen vom Leben selbst nicht angeforderten, obwohl erzeugten Energien wird, das entscheidet das Milieu, im besonderen Falle der Bildung die Gesamtheit des Kulturguts, das dem Individuum gegenwärtig ist. So bedurfte der Animismus der Vorstufe eines dynamischen Denkens und Weltbildes, ist doch seine „Seele“ nichts anderes als substanzialisierte Lebenskraft. Aber dass sich diese kategoriale Verschiebung vollzog, dass das Wirken ein Sein wurde, setzte freilich ein spielendes, phantasierendes Denken voraus, insbesondere wohl ein Gewährwerden des eigenen Innerseelischen durch Wachträumerei. Noch heute ist die „Entdeckung der Seele“ ein Merkmal weiblicher Pubertät.“

= 9 Zeilen im Original

6. Somit ergibt sich für diese Belegstelle in Busemanns Beitrag insgesamt ein Zeilenumfang von **18 Zeilen**.

Enthielt ein Text mehrere solcher Belegstellen, so wurde mit jedem einzelnen Rezeptionsbeleg wie im eben beschriebenen Auswertungsmodus verfahren. Auch Fußnoten fanden dabei Berücksichtigung. Waren alle Belegstellen des Textes erfasst, erfolgte abschließend die Berechnung der Gesamtzeilenanzahl.

Für das oben genannte Beispiel in Busemanns Beitrag konnten 3 Belegstellen identifiziert werden, die insgesamt einen Zeilenumfang von 59 Zeilen bemessen. Wurden alle Belegstellen

eines Jahrgangs auf diese Weise bearbeitet, konnte der *prozentuale Anteil am Gesamtvolumen* des Jahrgangs errechnet werden, wozu eine Erhebung des Seitenumfanges sowie eine Berechnung des Gesamtumfanges der Zeilenanzahl für jeden der Jahrgänge erfolgte. Der dritte Jahrgang (1927/28) verfügt beispielsweise über **727** Seiten mit insgesamt **31.261** Zeilen. Die ausgewiesenen Belegstellen umfassen einen Zeilenumfang von insgesamt **64** Zeilen. Daraus folgt ein prozentueller Anteil von Psychoanalysezepktion am Gesamtvolumen pädagogischer Beiträge des 3. Jahrgangs von „Die Erziehung“ von ca. **0.2047%**.

Im Anschluss an die Auswertung aller Jahrgänge konnten anhand der Berechnungen des prozentualen Anteils am Gesamtvolumen einerseits die rezeptionsstärksten als auch die rezeptionsschwächsten Jahrgänge identifiziert, sowie eine Darstellung des Verlaufs erstellt werden. Zusätzlich eröffnet dieser Berechnungsmodus die Möglichkeit zum Vergleich mit anderen Forschungsbefunden, die ebenfalls das Ausmaß der Rezeption von Psychoanalyse erkunden.

3.2.2.2 Kategorisierung der Belege

Ein weiteres wichtiges Kriterium zur Auswertung der Psychoanalysezepktion in der pädagogischen Fachzeitschrift „Die Erziehung“ bildete neben der Rezeptionsintensität ihre jeweilige thematische Gewichtung. Im Interesse auch inhaltliche Aspekte zu beleuchten, sollte in einem zweiten Auswertungsschritt der jeweilige Stellenwert von Psychoanalysezepktion ermittelt werden. Dies erforderte eine Kategorisierung der einzelnen Belege in unterschiedliche Gewichtungsgrade. Für die Bemessung des Stellenwertes der Belege schien eine Unterteilung in Anlehnung an die in der Zeitschrift enthaltenen Rubriken²⁰ als sinnvoll, da ihr Aufscheinen in Leitartikeln als unterschiedlich aussagekräftig erachtet wurde - im Gegensatz zu ihrer Erwähnung in kurzen Nachrichten oder Mitteilungen. Anhand der Rubriken *Abhandlungen* (incl. Beiträgen aus der Rubrik *Die pädagogische Bewegung*), *Kleinere Beiträge und Mitteilungen*, *Neuerscheinungen* und *Nachrichten* wurden folgende Kategorien entwickelt:

²⁰ Von 1925 bis 1933 gliederten sich die Rubriken in „Die Erziehung“ in: *Abhandlungen*, *Die pädagogische Bewegung*, *Kleinere Beiträge und Mitteilungen* und *Nachrichten*. Ab 1933 verschwand die Rubrik *Die pädagogische Bewegung* aus dem Programm des Periodikums und wurde ersetzt durch *Neue pädagogische Arbeiten*. Diese neue Rubrik war untergliedert in *Besprechungen*, *Aus Zeitschriften*, *Bucherscheinungen* und *Neuerscheinungen* (vgl. Kap. 2).

Kategorie I: Beleg in Abhandlungen

Unter der Rubrik *Abhandlungen* versammeln sich in „Die Erziehung“ alle Leitartikel der einzelnen Hefte. Zumeist wurden in einem Heft der Zeitschrift drei bis fünf solcher Texte abgedruckt, die in ihrer Länge und inhaltlichen Tiefe alle anderen Beiträge weit überstiegen. Dazu wurden für die Auswertung auch Beiträge, die in der Rubrik *Die pädagogische Bewegung* abgedruckt wurden gezählt, da sie in ihrem Textvolumen und ihrer Texttiefe den *Abhandlungen* gleichkamen. Demzufolge erschien der Stellenwert einer Auseinandersetzung mit Psychoanalyse unter der Rubrik *Abhandlungen* als besonders gewichtig, wobei zwischen drei unterschiedlichen Arten von Psychoanalysezitation unterschieden²¹ wurde. Zur Veranschaulichung und besseren Nachvollziehbarkeit der einzelnen Kategorien dienen Originalauszüge aus dem gesammelten Material zur Psychoanalysezitation in „Die Erziehung“:

Kategorie Ia: Belege in Abhandlungen der Zeitschrift, in denen explizit und ausschließlich thematisch auf Vertreter der Psychoanalyse, psychoanalytische Theorien oder Konzepte eingegangen wird.

Dieser Kategorie zugehörig zählten alle Beiträge, die unter der Rubrik *Abhandlungen* publiziert wurden und ausschließlich psychoanalytisches Gedankengut diskutierten, referierten oder auch kritisierten, wie ein Bericht von *Kurt Unger* zu „Gestalten und Mechanismen. Bericht über neuere psychoanalytische Schriften“ aus dem Jahre 1931 (Die Erziehung, Jg. 6, Heft 12). Der folgende Auszug aus seinem Beitrag dient der Illustration, welcher Art Textsorte der *Kategorie Ia* zugewiesen wurde:

„Von den Büchern, die sich besonders dem Kindesalter zuwenden und praktische Anwendungen enthalten, hebe ich zunächst hervor die von Zulliger, einem Schweizer Lehrer*. Sie geben Zeugnis von wirklichem Leben und von einem lebendigen Erzieher. Zulliger gehört offenbar zu den glücklichen Menschen, die auch von falschen Grundsätzen aus das Richtige tun. Die Schilderungen überzeugen von der Möglichkeit, mit der PsA. [Psychoanalyse, Anm. B. P.] praktisch etwas anzufangen. Der Lehrer spielt dabei nicht den Arzt, eine „Durchanalyse“ steht ihm nicht zu, unterstützt aber die Erziehung durch seine gelegentlichen Symptomanalysen. Dabei hat er genug Takt, die psychoanalytischen Begriffe dem Kinde anzupassen. Die Kinder wollen geweckt werden, selbst mit auf der Warte stehen gegen ihre Triebe. Die Gefahren der Bewusstheit scheinen dabei leichter zu sein, weil die Kinder genügsam in das Streben ihrer Umgebung eingespannt sind, auch die ethischen Ziele der Umgebung einfach übernommen werden und nicht auch von der Bewusstheit aufgelöst. (Ähnlich lesenswert sind auch Zulligers Aufsätze in der Zeitschrift für psychoanalytische Erziehung auf die ich sonst nicht eingehen kann.)“

[Fußnote: Zulliger, *Aus dem unbewussten Seelenleben unserer Schuljugend*. Bern 1923. Bircher. – Ders., *Psychoanalytische Erfahrungen aus der Volksschulpraxis*. Bern 1921. Bircher.]

²¹ Zur Orientierung für die Kategorienbildung wurden jene von Winger entwickelten Kategorien (2009, S. 57ff) herangezogen und zugunsten einer Auswertung des vorliegenden Textmaterials modifiziert.

Kategorie Ib: *Belege in Abhandlungen der Zeitschrift, in denen psychoanalytisches Gedankengut bzw. Referenzen zu Vertretern der Psychoanalyse neben anderen Ansätzen und Inhalten diskutiert werden.*

Die eindeutige Mehrheit aller Belege konnte dieser Kategorie zugeordnet werden, da häufig Vertreter der Psychoanalyse und deren psychoanalytische Konzepte neben anderen Inhalten abgehandelt wurden. In einem zweiteiligen Artikel „Über die Seelengestalt des Volksschülers“ (Die Erziehung Jg. 1, Heft 9) referiert *Adolf Busemann* unterschiedliche psychologische Theorien zu der im Titel enthaltenen pädagogisch relevanten Fragestellung. Hierbei stellt er unter anderem auch Bezüge zu *Otto Rühles* psychologischen Auffassungen her:

„Mit der *Adlerschen* Grundhypothese übernimmt Rühle die Begriffe Minderwertigkeitsgefühl, Aggression usw. in ihrer eigentümlichen Unbestimmtheit, in ihrem Schillern zwischen dem Physischen und dem Psychischen. Bald ist das Minderwertigkeitsgefühl ein bewusstes Erlebnis, bald ein dunkler Trieb, bald die „Minderwertigkeit“ ein Gegenstand der Erfahrung, nämlich durch Vergleichung mit anderen bewusst werdenden, bald ein objektiver Sachverhalt, der von sich aus wirkt. Das eine Mal ist das Minderwertigkeitsgefühl nichts anderes als das Gefühl, zurückgesetzt zu werden (so in den von Rühle für die proletarischen Kinder angeführten Beispielen S. 42f.), dann wieder ein Gefühl des eigenen Unwerts, also fast das entgegengesetzte. Andere Mängel des *Adlerschen* Systems wiederholen sich ebenso treu: Adler sieht das Kind nur im Verhältnis zu den Großen, den Erwachsenen, während oft der Charakter gerade durch das Verhältnis zu den Kleinen bestimmt wird, zumal bei Proletariern, die das kleinere Kind durch das größere hüten lassen. Schon dass das soziale Milieu mit dem Milieu schlechthin gleichgesetzt wird ist ein Fehler.“

Im Unterschied zur *Kategorie Ia* wurden Abhandlungen, die nur stellenweise psychoanalytisches Gedankengut aufwiesen – wie *Adolf Busemanns* Text – der *Kategorie Ib* zugeordnet. Zusätzlich wurden „Erwähnungen“ von Psychoanalyse unter eine eigene Kategorie gefasst:

Kategorie Ic: *Belege in Abhandlungen der Zeitschrift, in denen psychoanalytische Theorien oder VertreterInnen am Rande (d.h. in Nebensätzen, Fußnoten oder ähnliches) erwähnt, aber nicht weiter ausgeführt und beachtet werden.*

Anschauliches Beispiel für einen Beleg dieser Kategorie ist dem ersten Heft des 3. Jahrgangs aus *Jonas Cohns* Abhandlung mit dem Titel „Recht und Sinn eines allgemeingültigen Erziehungszieles“ entnommen:

„Es ist in neuerer Zeit unter dem Einfluss Nietzsches und teilweise auch *Freuds* üblich geworden, theoretische Äußerungen nicht auf ihre Gründe, sondern auf ihre Motive, auf ihre Entstehung in der Seele des Schriftstellers zurückzuführen und von hier aus zu bekämpfen.“

In seinem Beitrag führt Cohn den Namen Freud in dieser einen Passage lediglich kurz an, ohne dabei näher auf dessen Theorien einzugehen.

Kategorie II: Beleg in Kleinere Beiträge und Mitteilungen

Im Unterschied zu den Texten unter der Rubrik *Abhandlungen* bemessen *Kleinere Beiträge* ungefähr ein Drittel des Seitenvolumens eines Leitartikels, wobei diese trotz ihrer Kürze eine ebenso breit gestreute inhaltlich-thematische Vielfalt boten wie sie unter den Leitartikeln zu finden war. Demnach wurden zur Auswertung der Belege in *Kleinere Beiträge und Mitteilungen* die gleichen Kategorien herangezogen, wie zuvor:

Kategorie IIa: *Belege in Kleineren Beiträgen und Mitteilungen der Zeitschrift, in denen explizit und ausschließlich thematisch auf Vertreter der Psychoanalyse, psychoanalytische Theorien oder Konzepte eingegangen wird.*

Kategorie IIb: *Belege in Kleineren Beiträgen und Mitteilungen der Zeitschrift, in denen psychoanalytisches Gedankengut bzw. Referenzen zu Vertretern der Psychoanalyse neben anderen Ansätzen und Inhalten diskutiert werden.*

Kategorie IIc: *Belege in Kleineren Beiträgen und Mitteilungen der Zeitschrift, in denen psychoanalytische Theorien oder VertreterInnen am Rande (d.h. in Nebensätzen, Fußnoten oder ähnliches) erwähnt, aber nicht weiter ausgeführt und beachtet werden.*

Kategorie III: Beleg in Neuerscheinungen

Die dritte Kategorie unterscheidet sich von den zuvor genannten in der Form, als dass es sich hierbei um Belege in der Rubrik *Neuerscheinungen* handelt, deren Inhalt sich aus unterschiedlichen, meist sehr kurzen (bis zu einer Seite langen), Buch- oder Zeitschriftenrezensionen zusammensetzte. Für die Auswertung der darin enthaltenen Rezeptionsbelege wurde eine Unterteilung in folgende zwei Gruppen als sinnvoll erachtet:

Kategorie IIIa: *Rezensionen psychoanalytischer Literatur.*

Kategorie IIIb: *Rezensionen pädagogischer Literatur, die neben anderen Inhalten auch psychoanalytisches Gedankengut thematisiert und diskutiert.*

Kategorie IV: Beleg in Nachrichten

Die Rubrik *Nachrichten* bildete in den einzelnen Heften von „Die Erziehung“ jeweils den Abschluss. Darin enthaltene Informationen sollten den Leser bzw. die Leserin über aktuelle Termine und Inhalte von Kongressen, Tagungen, Schulungen, Lehrgängen oder ähnliches,

informieren, die für den kommenden Monat ausgeschrieben bzw. geplant waren. Diese Einträge wurden in stichwortartiger Weise verfasst, die insgesamt für gewöhnlich nicht mehr als eine halbe Seite ausmachten. Für die Auswertung empfahl sich folgende Unterscheidung:

Kategorie IVa: *Ankündigung eines psychoanalytischen Kongresses, einer Tagung, eines Lehrganges oder ähnliches.*

Kategorie IVb: *Ankündigung eines Kongresses, einer Tagung, eines Lehrganges oder ähnliches an der neben anderen Inhalten auch psychoanalytische Theorien diskutiert werden und/oder Psychoanalytiker vertreten sein werden.*

3.2.2.3 Rezeptionshaltung

Wie schon die Forschungsfrage vermuten lässt, war ein weiteres Interesse der vorliegenden Untersuchung, die Haltung der Autoren und Autorinnen, die sich zur Psychoanalyse in „Die Erziehung“ äußerten und diese in ihren pädagogischen Beiträgen diskutierten und kritisierten. Zur Auswertung der jeweiligen Positionierung diente eine von Winger (2009, 59) entwickelte Skala, die in folgende fünf Kategorien unterteilt ist:



Skala „Rezeptionshaltung“

Schon beim Durchlesen der einzelnen Kategorien zeigt sich, dass die Anwendung der „Rezeptionshaltungs-Skala“ kein Instrumentarium zu einer differenzierten Feinanalyse darstellt, sondern dem Anliegen folgt, einen „orientierenden Eindruck“ zur Haltung der einzelnen Autoren und Autorinnen gegenüber der Psychoanalyse zu vermitteln (vgl. a.a.O.). Die Anwendung dieses methodischen Werkzeuges soll durch die nachfolgenden Beispiele illustriert werden:

Als Beleg der Kategorie *ablehnend/zurückhaltend* wurden all jene Passagen ausgewiesen, in welchen sich die Autoren in Vorwürfen der Psychoanalyse gegenüber äußern, ohne dabei wissenschaftlich fundiert zu argumentieren. Bedingt durch die zeitgeschichtlichen Ereignisse findet sich dabei auch häufig das hervorgebrachte Ressentiment gegenüber der Psychoanalyse als „jüdische Wissenschaft“, wie eine Belegstelle aus dem Artikel *Ernst Vowinckels* „Gesetz

und Individualität im Ordnungsleben der höheren Schule“ (Die Erziehung Jg. 7, Heft 8) aus dem Jahre 1932 verdeutlicht:

„Heute am Tage erscheint es wie eine anarchistische Verwegenheit, an eine jugendliche Sittlichkeit als an etwas Glaubwürdiges, ja Selbstverständliches zu appellieren. Wer zweifelt daran, dass die Schulgesetzlichkeit, deren verheerenden Einfluss wir überall im privaten und öffentlichen Leben der Erwachsenen verfolgen können, aus theologischen Deutungen von starken Grundgefühlen, die auf jüdisch-paulinischem Boden gewachsen sind, historisch zu eruieren? Diese Grundgefühle, die unter dem Einfluss des Rationalismus, der Aufklärung und der beide Bewegungen auffangenden und zum absurden Ende führenden naturwissenschaftlichen Welträtsellösung fast verschwunden waren, sind heute wieder erstarkt, ja bis zur Monströsität angeschwollen. Eben diesem Ziel läuft die letzten Endes pseudotheologische Strömung der Psychoanalyse zu: dem Ziel, den Menschen noch unter das Tier zu stellen, ihn, den Deserteur des Lebens, den am Geist Erkrankten, ihn, das schon in seiner primitiven Wurzel heillos vergiftetem in der bösen Blüte des Intellekts vollends entartete Wesen.“

Der Kategorie *kritisch/distanziert* wurden Belege zugeordnet, in denen die Autoren eine tendenziell zurückhaltend skeptische Haltung gegenüber psychoanalytischen Theorien zum Ausdruck bringen. Als Beispiel einer solchen Positionierung kann ein Beleg des Artikels „Die Psychologie der erwerbstätigen Jugend und ihrer Bedeutung für die Arbeit an Berufsschulen“ von *Walter Hoffmann* aus der Mai Ausgabe des 4. Jahrgangs (1928/29) angeführt werden:

„Die von Adler gegründete Richtung der Psychoanalyse hat sich besonders mit diesem pädagogischen Problem [der Konflikterfahrung] befasst. Sie unterscheidet sich allerdings insofern von der hier vertretenen Auffassung, als sie nach Möglichkeit dem Jugendlichen „Minderwertigkeitsgefühle“ ersparen möchte, weil sie darin den Grund zu allerlei seelischen Fehlbildungen und Verkrampfungen sieht. Nach meiner Auffassung sind Minderwertigkeitsgefühle beim Heranreifen ein sehr gesunder Zug, vorausgesetzt, dass sie durch Richtigstellung eines falschen Selbstbewusstseins überwunden werden. Gelingt dies nämlich nicht, dann entwickelt sich allerdings der Neurotiker mit seinen krankhaften Minderwertigkeitsgefühlen. Von ihrer Beobachtung und Behandlung ist die Adlersche Theorie ausgegangen, ohne zu berücksichtigen, dass beim Jugendlichen die psychologische Lage ganz anders ist.“

Unter der Kategorie *referierend/darstellend* wurden jene Belege verbucht, in welchen die Autoren im Unterschied zu den bereits genannten Kategorien in ihrer Darstellung psychoanalytischer Gedanken weitestgehend wertneutral blieben. Der Versuch einer solchen Deskription psychoanalytischer Theorien begegnet uns in *Edgar Herzogs* Schlussteil seiner dreiteiligen Ausführungen zur „Dialektischen Charakterkunde“ im Mai 1936:

„Von Erkrankung wissenschaftlich sprechen heißt, die Frage nach den Bedingungen ihres Entstehens aufwerfen und die Möglichkeiten ihrer Heilung erwägen. Einerseits wird man sich daran erinnern, dass in der ererbten Reaktionsbasis mehr oder weniger starke „Dispositionen“ zu einem bestimmt gearteten Verhalten und damit u. a. auch zu bestimmten Entgleisungen vorliegen mögen (vgl. z.B. C. G. Jungs Typen des introvertierten und extavertierten und Kretschmers Typen des schizothymen und des zykllothymen Menschen). Andererseits aber ist ja auf Grund dieser Erbmasse (abgesehen von Fällen geistigen Defekts) nicht automatisch und endgültig eine bestimmte Verhaltensweise festgelegt, sondern diese wird nur bevorzugt, sobald die Erlebnisse mit der Umwelt einen Anlass dazu bieten.“

Äußerten sich die Autoren in ihren Beiträgen wohlwollend gegenüber der Psychoanalyse und zeigten Interesse an ihren Theorien, wurden jene Belegstellen von Psychoanalytische Rezeption der Kategorie *kritisch/zugewandt* zugeordnet. Charakteristisch für die Belege dieser Kategorie ist

der trotz zugewandter Haltung zur Psychoanalyse deskriptive Darstellungsmodus ihrer Theorien. Diesen Merkmalen folgt unter anderen der Artikel von *Hanns Eysferth*: „Zur Lage in der Heilpädagogik“ (Jg. 2, Heft 9):

„Die Psychoanalyse hat in der Heilpädagogik hauptsächlich mittelbar durch ihre Kritik und Fragestellung fortgewirkt – vor allem indem sie das Problem der Bindung des Kindes neu stellte. Ihre therapeutische Methodik ist nicht allzu stark verbreitet, doch ist die Bedeutung der sich zu ihr bekennenden Heilerzieher (*Bernfeld, Aichhorn* u. a.) größer als ihre Zahl. An direktem Einfluss ist ihnen die Gruppe der Individualpsychologen zweifellos überlegen. In den letzten Jahren sind zahlreiche individualpsychologische Erziehungsheime, Beratungsstellen usw. entstanden. Ihr pädagogisches Programm, verständlicher und leichter in andere Erziehungssysteme einzugliedern als *Freuds* Gedanken, hat eine breite, aber nicht überall tiefgehende Wirkung gehabt; da es sich mit anderen pädagogischen Strömungen eng berührt kann man ähnliche Gedankengänge heute überall ausgesprochen hören, ohne dass sie stets aus der Arbeit *Adlers* erwachsen sein müssen. Andere Theorien haben in der Heilpädagogik (zum Teil im Gegensatz zu ihrer allgemeinen Wirkung) nur kleine Kreise beeinflusst. Als Beispiele nenne ich *Jung* (z.B. in der Rorschachschen Fortbildung) und *Kretschmer* (von dessen Typuslehre aber nur die allgemeinsten Ergebnisse bisher vorsichtige Aufnahme fanden).“

Ebenfalls einem Beitrag von *Edgar Herzog* zum „VIII. allgemeiner ärztlicher Kongreß für Psychotherapie“ (Jg. 10, Heft 8) entnommen, soll folgender Beleg illustrativ für die Kategorie *empathisch/aufnehmend* stehen. Im Unterschied zur letztgenannten Kategorie finden sich in den Belegen dieser Kategorie gleichsam Lob und Anerkennung für die Errungenschaften der Psychoanalyse:

„So wie die allgemeine Medizin nicht nur auf die Heilung, sondern auch auf die Schaffung gesunder Lebensbedingungen abzielt, so dürfte die Psychotherapie auf ihrem Gebiete mit der Zeit Ähnliches erstreben. Dass es sich hierbei keineswegs um flache Rationalisierung des Seelenlebens handeln kann, das wird wohl besonders durch den Namen C. G. Jungs verbürgt, der in seinen Arbeiten in so hervorragendem Maße den schöpferischen Seelenkräften des Unbewussten gerecht zu werden vermochte. Zugleich weist die jetzt so klar umrissene Zielsetzung der Psychotherapie uns eindringlich auf die zahlreichen Berührungspunkte mit der Pädagogik hin, und in der Tat konnte man wohl aus jedem der Kongressvorträge als Pädagoge irgendeine wertvolle Anregung gewinnen.“

Generell kann festgehalten werden, dass Rezeptionsbelege, die eine Länge von 30 Zeilen nicht überschritten, eindeutig einer der fünf beschriebenen Rezeptionshaltungen zugeordnet werden konnten. Auch für umfangreichere Belege in Abhandlungen und Kleinen Beiträgen zeichnete sich größtenteils eine tendenziell klar verortbare Positionierung der Autoren ab. War dies nicht der Fall wurde der jeweilige Beleg jener Kategorie zugerechnet, die als „überwiegend“ identifiziert werden konnte, die zusätzlich vorhandenen Haltungen fanden ausschließlich im anschließenden Teil der Analyse genauere Beachtung.

3.2.2.4 Ausweis der pädagogischen Relevanz

Den abschließenden Auswertungsschritt von Psychoanalysezepktion in „Die Erziehung“ bildete eine Zuweisung der einzelnen Aussagen hinsichtlich ihrer *pädagogischen Relevanz* zu folgenden Kategorien (vgl. Wininger 2009, 63):

Ausweis von pädagogischer Irrelevanz oder Gefahr	Ohne Relevanzausweis	Ausweis von pädagogischer Relevanz
Der Psychoanalyse insgesamt resp. einzelnen psychoanalytischen Konzepten wird pädagogische Relevanz abgesprochen oder 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 und 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“

Dieser Aspekt pädagogischer Rezeptionsprozessen beschreibt für die vorliegende Untersuchung ein zentrales Forschungsinteresse. Gemessen werden sollte, wie die *pädagogische Relevanz* psychoanalytischen Gedankenguts durch Autoren in „Die Erziehung“ beurteilt und argumentiert wurde. Wie die oben angeführte Darstellung der Kategorien veranschaulicht, wurde hierbei in einem ersten Schritt danach gefragt, ob die Belegstelle einen „expliziten“ Ausweis bezüglich der Relevanz von Psychoanalyse beinhaltet. Sofern dies zutraf erfolgte eine Zuordnung des Belegs in *Ausweis von pädagogischer Relevanz* oder *Ausweis von pädagogischer Irrelevanz oder Gefahr*. Zur Illustration werden für jede der drei Kategorien kurze Beispiele angeführt.

Beispielhaft für die Kategorie *pädagogisch irrelevant bzw. gefährlich* kann folgender Beleg aus dem Beitrag von *Paul Schröder* „Über Erziehbarkeit. Eine ärztliche Betrachtung“ (Jg. 4, Heft 7) stehen:

„Das Vakuum, das so durch die Entthronung der experimentellen Psychologie als Grundlage einer neuen Pädagogik entstand, droht bei einem Teil der Lehrerschaft ausgefüllt zu werden durch die

„Psychoanalyse“ und insbesondere durch die „Individualpsychologie“ von Adler. Es erscheint das gefährlich gegenüber der begeisterten Hingabe und gewiss nicht zwecklos gebliebenen Beschäftigung mit der naturwissenschaftlich-exakten experimentellen Psychologie, gefährlich, weil die mannigfachen und einander bekämpfenden Lehren recht problematischer Natur sind, weil sie letzten Endes doch nur wieder Weiterbildung und Verschleierung materialistisch-rationalistischer Denkwege darstellen, und weil sie vom Ungeübten und Unvorgebildeten noch sehr viel schwieriger zu handhaben und zu bewerten sind als die experimentellen Methoden. Es ist denn auch erstaunlich, oder richtiger vielleicht auch nicht erstaunlich, was an Deutungskünsteleien und an Gedankenakrobatik in den begeisterten Aufsätzen mancher kleiner Fachzeitschriften in dieser Richtung dem Leser als psychologische Resultate vorgesetzt wird.“

Indiz für die Zuordnung eines Belegs zu dieser Kategorie bildete jeglicher Einwand oder Vorwurf, d.h. jegliches Bedenken gegenüber psychoanalytischer Inhalte im Bezug auf die pädagogische Wissenschaft und Praxis – unabgesehen davon wie differenziert diese ausfielen.

Die Kategorie *ohne Relevanzausweis* umfasst Belegstellen, die keinerlei Kommentare zur pädagogischen Relevanz beinhalten, wie etwa ein Beleg aus *Walter Feilchenfelds* Artikel „Sittlichkeit ohne Ideale. Gedanken über das Ethos der modernen Jugend.“ (Jg. 5, Heft 12):

„Und wenn man nun weiter nach bestimmten einzelnen Idealen der Jugendlichen fragt, so ergibt sich die Tatsache, dass die jungen Menschen einer anschaulichen Verdichtung der Wertinhalte zu Gebilden einer höheren Wirklichkeit abgeneigt sind. Auch wo die Wirklichkeit ihnen nachstrebenswerte Vorbilder liefert, idealisieren sie nicht. Das liegt nicht an einem Mangel oder an einem Nichtkönnen, sondern an der ganzen Struktur dieser Jugend. Es steht damit in Zusammenhang, dass der persönliche Anspruch auf Geltung und Angst um die Gleichwertigkeit geringer geworden ist, dass der Reiz der Individualität und Originalität an Werbekraft eingebüßt hat, dass der Punkt der größten Erlebnisdichte sozusagen in die Gemeinschaft und in die Sachen abgewandert ist. Für diese Jugend hat ja auch die Psychoanalyse nicht mehr viel Bedeutung, letzten Endes deshalb nicht, weil der junge Mensch die Inhalte seines Bewusstseins nicht mehr seligiert und sublimiert, sondern einfach erleidet.“

Hierbei erwähnt Feilchenfeld die Psychoanalyse nebensächlich, ohne explizit auf ihren pädagogischen Gehalt einzugehen, weshalb dieser Beleg der Kategorie *ohne Relevanzausweis* zugeordnet wurde.

Wurde innerhalb der Belegstelle die Relevanz psychoanalytischen Gedankenguts für die Pädagogik mehr oder weniger detailliert erläutert, so wurde sie der Kategorie *pädagogisch relevant* zugeordnet.

Ein Beispiel dafür ist in *Curt Werner Bondys* Artikel „Die jugendliche Verbrecherbande als psychologisches und sozialpädagogisches Problem“ aus dem ersten Jahrgang (Heft 3) von „Die Erziehung“ zu finden:

„Ein ganz wesentliches Moment bei jeder Vergesellschaftung ist die Suggestibilität der Gefühle und die Suggestivkraft des Führers*. Es grenzt oft ans Unglaubliche, welchen Einfluss ein Führer ausüben kann, wie er mit Leichtigkeit Menschen beherrscht, die sich bisher von niemandem beeinflussen ließen, und wie sie sich ihm restlos unterordnen. Dass hier erotische Beziehungen, wie sie von Bühler, Wyneken, Zeidler u. a. vorausgesetzt werden, besonders wirksam sind, scheint zweifellos zu sein. Aber, und das ist pädagogisch sehr bedeutsam, nicht nur die Kraft des einzelnen Führers wirkt, sondern auch die erotischen

Bindungen der Geführten untereinander und der ganze Ton, der in der Vereinigung herrscht. Der Einzelne wird von ihm erfasst und macht mit.“

[Fußnote: Vgl. Stern, *Suggestion und Suggestibilität in Kindheit und Jugendalter*, in: „*Erziehungsprobleme der Reifezeit*.“, Leipzig 1925]

Die Zuordnung der einzelnen Belegstellen zu einer der drei angeführten Kategorien erwies sich als zeitintensives Unterfangen zumal der Relevanzausweis nicht immer eindeutig vorlag, weshalb dieser erst durch mehrmaliges Lesen der einzelnen Passagen oder auch des gesamten Textes ausfindig gemacht werden musste. In der Regel gestaltete sich die Zuordnung zu den Kategorien *pädagogisch irrelevant bzw. gefährlich* und *ohne Relevanzausweis* mit weniger Zweifel behaftet als eine Zuteilung zur Kategorie *pädagogisch relevant*, dies galt speziell für jene Abhandlungen und Beiträge, die eine pädagogische Relevanz vermuten ließen oder deren Autoren diese marginal andeuteten aber nicht explizit auswiesen. Die im Analyseteil enthaltenen differenzierten Ausführungen zu den einzelnen Belegstellen versuchen Aufschluss darüber zu geben, wie es zur jeweiligen Zuordnung kam und diese durch erläuternde Anmerkungen zu stützen.

Die Ergebnisse der Auswertung wurden zu einer Gesamtdarstellung der Psychoanalysezepktion verarbeitet, die jeden der achtzehn Jahrgänge und darin enthalten jeden einzelnen Artikel bzw. Beitrag separat beleuchtet. Der Leser bzw. die Leserin sollte dadurch einen Eindruck vermittelt bekommen, welche Beiträge Bezüge zur Psychoanalyse aufweisen, im Rahmen welcher Themenfelder Psychoanalyse in der damaligen akademischen Pädagogik diskutiert wurden, welche Jahrgänge besonders viele Belege von Psychoanalysezepktion enthielten und welche diese kaum oder gar nicht aufweisen. Die gewählte Form einer chronologischen Darstellung der Belege eröffnet bzw. ermöglicht den Blick darauf, zu welcher *Zeit*, im Rahmen welcher *Themen und Theorien*, *Wissenschaftler* welcher *Disziplin* Psychoanalyse aufgegriffen, diskutiert, kritisiert haben und wie sie sich in ihrer Haltung der Psychoanalyse gegenüber positionierten. Zudem erhielten Stellungnahmen der damaligen Wissenschaftler und Praktiker zur Psychoanalyse und jener ihr zugemessenen pädagogischen Relevanz besondere Beachtung, um die Einschätzungen bzw. Vorstellungen der Autoren bezüglich des pädagogischen Ertrags psychoanalytischen Gedankenguts sichtbar zu machen. Inwiefern diese mit heutigen Sichtweisen korrelieren, kann anhand der Zusammenführung der Teilergebnisse und ihre Interpretation abgelesen werden.

Mittels des „zitierten“ und „re-zitierten“ Originaltextmaterials, als auch durch ergänzend kommentierte Passagen, sollen nun im folgenden Analyseteil Einblicke in die

Psychoanalyse-rezeption im führenden pädagogischen Publikationsorgan der Weimarer Republik „Die Erziehung“ gegeben werden.

4 Psychoanalyserzeption in *Die Erziehung*

Die folgende Analyse soll nun im Detail veranschaulichen, welchen Umfang bzw. welches Ausmaß die Rezeption von Psychoanalyse innerhalb der achtzehn Jahrgänge von „Die Erziehung“ ausmachte, sowie ihre inhaltlich-thematische Einbettung anhand exemplarischer Textauszüge offen legen.

4.1 Zu den einzelnen Heften

Zuvor werden noch einige Fakten zur Zeitschrift „Die Erziehung“ der Rezeptionsanalyse vorangestellt. Zum einen, um den Entwicklungsverlauf bezüglich Aufbau und Textvolumen von „Die Erziehung“ darzulegen und zum anderen, um die Funktion einer „Zeitschrift“ als Spiegel ihrer Zeit zu verdeutlichen. Denn schon der formale Aufbau der einzelnen Hefte veranschaulicht – neben den inhaltlich-thematischen Veränderungen – die mit dem Jahre 1933 eingeleiteten soziokulturellen Umbrüche. So kam es unter anderem neben einer Reduktion der Seitenzahlen der Hefte auch dazu, dass jene nach Ott (1971,18) bezeichnete „dynamisch-gestaltende Mitte“ der Zeitschrift – die Rubrik „Die pädagogische Bewegung“ – verloren ging.

Von 1925 bis 1933 gliedern sich die einzelnen Hefte in:

- a) *Abhandlungen*
- b) *Die pädagogische Bewegung*
- c) *Kleinere Beiträge und Mitteilungen*
- d) *Nachrichten*

Von 1933 bis 1943 gestaltete sich die Gliederung der Hefte in:

- a) *Abhandlungen*
- b) *Kleinere Beiträge, Kritiken und Berichte*
- c) *Neue pädagogische Arbeiten:*
 - *Besprechungen*
 - *Aus Zeitschriften*
 - *Buchbesprechungen*
 - *Neuerscheinungen*
- d) *Nachrichten*

Wie sich anhand der ersten dreizehn Jahrgänge ablesen lässt, war das Periodikum mit 12 Heften pro Jahrgang konzipiert, wobei Heft Nr.10 und Nr.11 in eine Ausgabe zusammengefasst wurden. Demnach erschien zwischen 1925 und 1938 „Die Erziehung“ 11mal pro Jahr, mit einem Heftumfang von ca. 50 bis 90 Seiten.

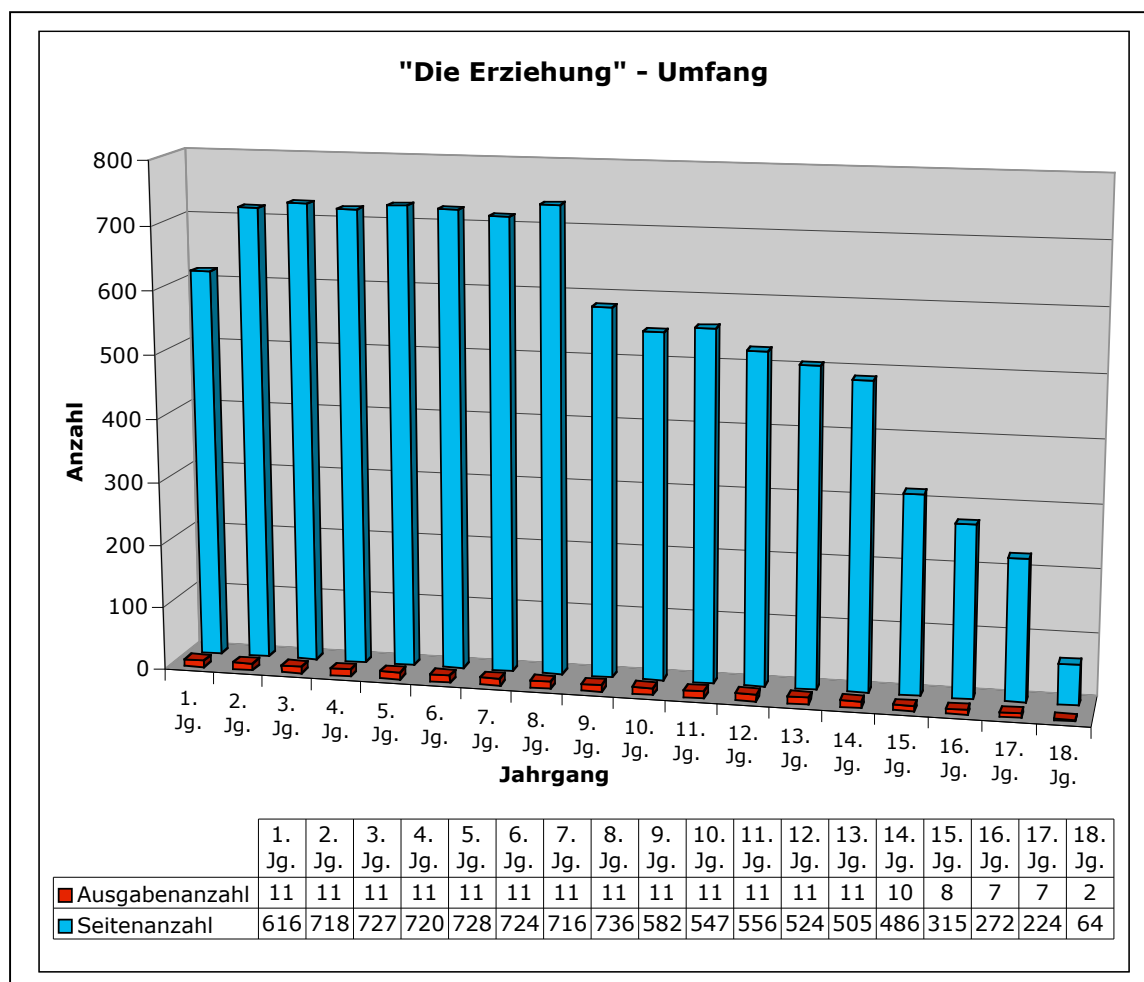


Abb.: „Die Erziehung“ – Umfang

Von Oktober 1938 bis September 1939 (14. Jahrgang) wurden die zwölf Monatshefte in insgesamt zehn Ausgaben von „Die Erziehung“ herausgegeben. Ab dem 15. Jahrgang (1939/40) wurden nur mehr sieben bis acht Ausgaben der Zeitschrift pro Jahrgang gedruckt, die jeweils mindestens zwei bis drei Hefte in einer Ausgabe umfassten. Der Umfang an gedruckten Seiten pro Jahrgang lag nun nicht mehr zwischen 500 und 730 Seiten, sondern bewegte sich in einem Rahmen von knapp 200 bis 300 Seiten. Das Jahrgangsvolumen der Zeitschrift verringerte sich demnach um fast mehr als 50%.

Als mögliche Gründe des Rückganges an Seiten, die in den Druck gingen, könnten mitunter die Auswirkungen des Kriegszustandes, in dem sich Deutschland ab 1939 befand,

angenommen werden, aber auch die bereits im Kap. 2.1 angeführten Probleme, mit denen „Die Erziehung“ schon seit 1933 konfrontiert war, wie z.B. die Machtübernahme der Nationalsozialisten, damit einhergehende politisch-ideologische sowie legislative Veränderungen oder der 1937 erfolgte Herausgeber- und Schriftleiterwechsel. Zusätzlich zeichnet sich die ökonomische Notlage der deutschen Wirtschaft während der Zwischenkriegsjahre deutlich im Entwicklungsverlauf der Zeitschrift ab (vgl. Kap. 2).

Im vorhandenen Bestand der Österreichischen Nationalbibliothek ergaben sich für die Zeitschrift „Die Erziehung“ nur wenige Lücken, die größtenteils durch Bestände der Universität Wien gedeckt werden konnten. Einzig der 18. und somit der letzte Jahrgang (1942-1943) beschränkte sich auf lediglich 2 Ausgaben (Okt./Nov. und Dez./Jan.) von je ca. 35 Seiten. Ab Februar 1943 bricht die Spur von „Die Erziehung“ ab.

Zusätzlich fehlten in den zugänglichen Beständen ab dem 4. Jahrgang sämtliche originale Titelblätter samt Reklame für Neuerscheinungen. Weiterhin vorhanden war eine doppelseitige Reklameschaltung des Verlages Meyer & Quelle pro Jahrgang, weshalb diese in der vorgenommenen Analyse keine gesonderte Berücksichtigung fanden.²²

4.2 Teilergebnisse zur Psychoanalysezepktion in *Die Erziehung*

Bereits ab dem ersten Jahrgang (1925/26) der Zeitschrift „Die Erziehung“ finden sich in Artikeln von *Werner Curt Bondy* („Die jugendliche Verbrecherbande als psychologisches und sozial-pädagogisches Problem“) und *Adolf Busemann* („Über die Seelengestalt des Volksschülers“) Bezugnahmen sowohl zur *Freudschen Psychoanalyse*, als auch zur rezipierten *Individualpsychologie Adlers*.

Insgesamt ergab die Analyse und Auswertung für das Periodikum ein recht unstetes Bild von Psychoanalysezepktion. Dies vielleicht deshalb, da in der Regel die einzelnen Hefte und Jahrgänge nicht nach Leitthemen zusammengestellt waren, sondern anhand unterschiedlicher Themenbereiche der aktuelle Stand der wissenschaftlichen Diskussion versucht wurde wiederzuspiegeln (vgl. Ott 1971, 19). Während der ersten acht Jahrgänge konnten in mindestens zwei bis höchstens acht Artikeln Belege für Psychoanalysezepktion ausfindig

²² Wenngleich die Analyse der Werbeschaltungen zusätzlich Interessantes im Bezug darauf, ob und wenn ja, welche psychoanalytischen Werke in einer deutschen pädagogischen Zeitschrift zwischen 1920 und 1940 beworben wurden zu Tage gebracht hätte, so schien die entscheidende Instanz nicht durch die akademische Pädagogik repräsentiert zu sein, sondern durch die jeweiligen Verleger, die gerade nicht zur wissenschaftlichen Pädagogik zählten. Dieses Kriterium war ausschlaggebend dafür, die verfügbaren Reklameschaltungen nicht in die Analyse mit aufzunehmen.

gemacht werden. Ab dem 9. Jahrgang, d.h. ab Herbst 1933 bis einschließlich dem 11. Jahrgang (1935/36) schwankt die Anzahl an Artikeln mit Bezugnahmen auf die Psychoanalyse und Individualpsychologie zwischen einem und drei Texten. In den darauf folgenden sieben Jahrgängen ergeben sich drei Jahrgänge mit jeweils zwei Beiträgen, die „explizite“ Bezüge zur Psychoanalyse herstellten und drei Jahrgänge²³ ohne jegliche Rezeptionsprozesse.

In welcher thematischen Vielfalt die Rezeption von Psychoanalyse in der „Erziehung“ eingebettet war, versucht die inhaltliche Darstellung noch deutlicher zu veranschaulichen. So eröffneten besonders kulturelle Bereiche und Themenfelder, die in einer gewissen Nähe zur Psychoanalyse angesiedelt waren oder durch psychoanalytische Vertreter selbst behandelt wurden bzw. von der Psychoanalyse und Individualpsychologie für ihre eigenen Zwecke Gebrauch machten, den Anlass zur Diskussion der Freudschen und Adlerschen Theorien.

Hervorstechend intensiv wurden die tiefenpsychologischen Theorien in einigen Leitartikeln²⁴ behandelt: Zum einen in *Herman Nohls* Beitrag „Erziehungsgedanken für die Erziehungstätigkeit des einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler“ im ersten Heft des zweiten Jahrgangs (Oktober 1926), sowie in *Kurt Ungers* Artikel „Gestalt und Mechanismen. Bericht über neuere psychoanalytische Schriften.“ Im Septemberheft 1931 (Jg. 7, Heft 12). Mit Anfang 1937 zeichnet sich ein deutlicher Rückgang in der Rezeption von Psychoanalyse durch die damalige akademische Pädagogik ab. Für die Zeit nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialistische Partei findet sich einzig ein „gewichtiger“ Text aus dem Jahre 1939 mit Bezugnahmen zum psychoanalytischen Gedankengut unter der Rubrik *Abhandlungen* mit dem Titel „Der Irrweg der psychoanalytischen Pädagogik“ (Jg. 14, Heft 6) von Maria Dorer.

Auch in den Rubriken *Kleinere Beiträge und Mitteilungen* und *Neuerscheinungen* konnten Beiträge ausfindig gemacht werden, deren primärer Fokus auf psychoanalytische Inhalte gerichtet war. So fanden sich darunter aus dem Jahre 1930 ein Kommentar von Erika Hoffmann zur „ethischen Grenze des Experiments“ oder aus dem vorletzten Jahrgang (1941/42) Rezensionen unterschiedlicher Bücher zur Thematik „Erziehungshilfe“ deutscher individualpsychologischer und psychotherapeutischer Fachkreise. Auffällig hierbei ist

²³ 12. Jahrgang: Oktober 1936 - September 1937, 13. Jahrgang: Oktober 1937 - September 1938, 18. Jahrgang: Oktober 1942 - September 1943.

²⁴ Als Leitartikel wurden für die Analyse jene Beiträge klassifiziert, die entweder unter der Rubrik *Abhandlungen* oder *Die pädagogische Bewegung* zu finden waren. (Siehe hierzu die Erläuterungen zum methodischen Design in Kapitel 3.)

allerdings eine Tendenz im Rezeptionsverhalten der Autoren und Autorinnen, tiefenpsychologische Theorien anhand nationalsozialistisch orientierter Psychotherapeuten, Psychiater, Psychologen wie z.B. C. G. Jung, Seif, Göring oder Künkel zu diskutieren.

Unter der verbleibenden Rubrik *Nachrichten* wurde lediglich ein Eintrag gesichtet, dessen Zweck es war, den IV. Internationalen Kongress für Individualpsychologie von 25. bis 28. September 1930 in Berlin anzukündigen.

Nähere Aufschlüsse und detaillierte Ausführungen zu den einzelnen Rezeptionsbelegen liefern die im anschließenden Analyseteil angeführten Originalauszüge aus dem gesammelten Textmaterial, sowie weiterführende Erläuterungen zu den einzelnen Beiträgen innerhalb derer Psychoanalyse neben anderen Theorien diskutiert wurden oder auch gesammelte Hypothesen zu den Jahrgängen, die keine Rezeptionsbelege aufweisen.

Erster Jahrgang – 1925/26

Das erste Heft von „Die Erziehung“ ging Oktober 1925 im Verlag Meyer & Quelle in Leipzig in Druck. Insgesamt fanden sich im ersten Jahrgang, der ca. 620 Seiten umfasst, in vier Beiträgen Belegstellen zur Psychoanalyserzeption.

1. Rezeptionsbelege

Beleg 1

Bereits Ende des Jahres 1925 ist in der Dezemberausgabe (Heft 3) ein 14-seitiger Beitrag des deutschen Psychologen und Sozialforschers *Curt Werner Bondy* mit dem Titel „Die jugendliche Verbrecherbande als psychologisches und sozial-pädagogisches Problem“ zu lesen. Bondy thematisiert in seinem Artikel die Frage nach der Betrachtungsweise von Verbrecherbanden und die sich daraus ergebenden theoretischen sowie praktischen Konsequenzen für die Pädagogik. Zum Einstieg erfolgt eine Diskussion zur Differenzierung des Begriffs der Bande in Abgrenzung zur Masse, um sich einer Definition der jugendlichen Verbrecherbande anzunähern. Dabei unterscheidet Bondy zwischen „äußeren“ und „inneren“ Merkmalen einer solchen Bande, wobei er bemerkt, dass zur „Psychologie der jugendlichen Verbrecherbande“ noch nicht viel Wissen bestünde. Dieses Desiderat macht Bondy für seine Abhandlung fruchtbar, so schreibt er in der Einleitung:

„Bei den folgenden Ausführungen wird es sich in erster Linie darum handeln, die Kenntnisse, die wir von der Psyche der normalen Jugend, insonderheit von ihrer Vergesellschaftung und Gruppenbildung haben, zugleich mit den Kenntnissen über die jugendlichen Verbrecher in sinngemäßer Weise auf die jugendliche Bande anzuwenden.“ (Bondy 1925, 147)

In seinen weiteren Ausführungen kommt er bald auf das Triebhafte der Jugendlichen zu sprechen, welches diese aus reiner Lust am Abenteuer zum Verbrechen führe. Neben der Abenteuerlust nennt Bondy als zweite Triebkraft zur Bandenbildung den Geltungstrieb, der besonders im Jugendalter zu Tage trete, wobei er in seinen Erläuterungen speziell zum „Minderwertigkeitsgefühl“, das sich gerade bei Jugendlichen einstelle, auf Adlers Individualpsychologie Bezug nimmt (a.a.O., 150):

„Sehen wir uns nun die Jugendlichen der Bande näher an, so zeigt sich bald, dass sie nicht nur dies allgemeine Minderwertigkeitsgefühl des Proletariats den anderen Volksschichten gegenüber haben; bei vielen von ihnen finden sich tatsächlich Minderwertigkeiten auch auf anderen Gebieten. Zumeist wird es sich wohl um geistige Schwächen oder irgendwelche körperlichen Defekte handeln, die dem Kind immer wieder das Leben erschweren. Schon in der Familie werden solche Kinder den besserentwickelten gegenüber zurückgestellt. Das Kind ist hässlich, verwachsen oder dumm und je mehr es die Unterstützung seiner Umgebung braucht, desto mehr wird sie ihm entzogen. In der Schule von seiten der Lehrer und der Mitschüler bietet sich oft das gleiche Bild. Das Kind wird von allem ausgeschlossen und

muss abseits stehen, weil es beim Spiel ungeschickt ist oder weil es im Unterricht nicht folgen kann. Hieraus müssen sich stärkste Minderwertigkeitsgefühle und falsche Leitlinien* entwickeln, die zum Hass gegen alles Bestehende führen. Solch junge Menschen müssen glauben, dass es nur Bosheit und Gemeinheit auf der Welt gibt; sie werden sich deshalb zuerst in der Phantasie ein Leben zurecht machen, in dem sie die Herrschenden und Wohllebenden sind und Unterdrücker derjenigen, die sie bisher unterdrückten und oft werden sie dann in der Wirklichkeit auf dem Wege des Verbrechens dieses Ziel zu erreichen suchen.“

[Fußnote: Auf diese psychologischen Zusammenhänge ist besonders von Alfred Adler und seiner individualpsychologischen Schule hingewiesen worden.]

Auf psychoanalytisch pädagogische Theorien zu Gruppenprozessen kommt Bondy eine Seite später zu sprechen, indem er die Rolle der Führung einer Gruppe thematisiert. Hierbei verweist er (a.a.O., 152) unter anderem auf Ausführungen Siegfried Bernfelds zum Gemeinschaftsleben der Jugend:

„Aber diese Banden, Gruppen und Gemeinschaften bedürfen der Führung und Leitung und hier kommt zu den bisher genannten Triebkräften dies Moment des Geführtwerdens und des Führens hinzu, das für jede Art der Vergesellschaftung wesentlich ist, aber gerade bei jungen Menschen eine so besondere und eigenartige Rolle spielt. In Hoffers* ausführlichen Bericht über einen „Knabenbund in einer Schulgemeinde“ kommt besonders klar zum Ausdruck, wie einerseits das Bedürfnis geführt, kommandiert zu werden und andererseits zu führen, zu kommandieren ganz wesentliche Ursachen des Zusammenschlusses sind. Die gleichen Wünsche lassen sich ja – nicht nur bei jungen Menschen – in der oft fanatischen Vorliebe, Soldat zu spielen, verfolgen.“

[Fußnote: In Bernfeld, Vom Gemeinschaftsleben der Jugend, Leipzig 1922]

Wie schon beim ersten Zitat, in dem Bondy psychoanalytische Theorien zur Erläuterung seiner Ausführungen aufgreift, zeigte sich auch in weiteren Auszügen des Textes eine tendenzielle Zugewandtheit zur Psychoanalyse, die allerdings nicht ins Überschwängliche abgeleitet. Bondy referiert die tiefenpsychologischen Inhalte in der Regel sachlich und informativ, dennoch lassen einige wenige Passagen auf sein Interesse und Wohlwollen gegenüber der Psychoanalyse schließen, wie folgender Beleg (a.a.O.) zum Ausdruck bringt:

„Ein ganz wesentliches Moment bei jeder Vergesellschaftung ist die Suggestibilität der Gefühle und die Suggestivkraft des Führers*. Es grenzt oft ans Unglaubliche, welchen Einfluss ein Führer ausüben kann, wie er mit Leichtigkeit Menschen beherrscht, die sich bisher von niemandem beeinflussen ließen, und wie sie sich ihm restlos unterordnen. Dass hier erotische Beziehungen, wie sie von Bühler, Wyneken, Zeidler u. a. vorausgesetzt werden, besonders wirksam sind, scheint zweifellos zu sein. Aber, und das ist pädagogisch sehr bedeutsam, nicht nur die Kraft des einzelnen Führers wirkt, sondern auch die erotischen Bindungen der Geführten untereinander und der ganze Ton, der in der Vereinigung herrscht. Der Einzelne wird von ihm erfasst und macht mit.“

[Fußnote: Vgl. Stern, Suggestion und Suggestibilität in Kindheit und Jugendalter, in: „Erziehungsprobleme der Reifezeit.“, Leipzig 1925]

Bondy markiert durch seine Anmerkungen an unterschiedlichen Punkten die Grenzen bzw. bestehenden Lücken sozialpädagogischen, psychologischen Wissens und versäumt in seiner Abhandlung zum Phänomen der jugendlichen Verbrecherbande auch nicht auf die erotisch-sexuellen Bindungen zwischen den Jugendlichen einzugehen:

„Über die erotischen und sexuellen Beziehungen in der Bande ist nichts Näheres bekannt. Man wird aber annehmen dürfen, dass der Sexualtrieb gerade hier besonders stark wirksam ist und sich, wie überhaupt

das geschlechtliche Leben der verwaorlosten Jugendlichen, der gröberen und in Bezug auf das Lebensalter verfrühten Sexualformen bedienen wird. Das Erotische im höheren Sinne kann nicht zur Auswirkung kommen, was aber gewiss nicht ausschließlich auf das Schuldkonto des Jugendlichen zu buchen, sondern vielfach auf das Milieu zurückzuführen sein wird, in dem die Bandenmitglieder aufwachsen und leben.“

Als Überleitung zur Thematik der Jugendpflege in Deutschland macht Bondy nach seinen Ausführungen zu den unterschiedlichen Triebkräften auch auf die (sozial-)pädagogische Relevanz solches Wissens aufmerksam:

„Die Triebkräfte die zur Vergesellschaftung in der Jugend führen, einmal zur Bande, das andere Mal zur Gruppe und Gemeinschaft, sind vielfach die gleichen. Hier wird die Sozialpädagogik die Hebel anzusetzen haben. Es hat sich gezeigt, wie bei den gleichen Grundlagen und Dispositionen die exogenen Einflüsse zu den verschiedensten Reaktionen führen können.“

Abschließend plädiert Bondy für eine Fürsorge, die das Prinzip der Gemeinschaftserziehung in der sozialen Praxis berücksichtigt, um die verwaorloste und kriminelle Jugend wieder auf den rechten Weg zu weisen (a.a.O., 158):

„Wir haben in der Literatur einige Beispiele, dass die Gemeinschaftserziehung außerordentlich wirksam gewesen ist. Ich erinnere an den Bericht Bernfelds über das Kinderheim Baumgarten, Wilkers über die Fürsorgeerziehungsanstalt Lindenhof und Herrmanns über das Hamburgische Jugendgefängnis Hahnöfersand. Die große Bedeutung der Anstalterziehung liegt besonders darin, dass es möglich ist die Zöglinge längere Zeit hindurch in wichtigen Jahren ihrer Entwicklung zu beeinflussen und den Versuch zu machen, entsprechend der Entwicklung des Knaben zum Jugendlichen ihre Triebe zuerst in der Richtung Gruppe und dann in der Gemeinschaft in sozialer, positiver Richtung zu entwickeln.“

Bondys Ausführungen zufolge bestünde eine der zentralen Aufgaben von Erziehung darin, besonders schwache, gefährdete und verwaorloste Jugendliche mit Mitteln der Psychologie, Medizin und Pädagogik dahingehend zu beeinflussen, um einen Ausgleich ihrer Minderwertigkeiten zu erzielen.

Beleg 2

Ähnlich wie Curt Werner Bondy nähert sich der Psychologe *Adolf Busemann* in seinem zweiteiligen Beitrag „Über die Seelengestalt des Volksschülers“ (1926) einem Desiderat psychologischen Wissens.

Im ersten Teil seiner Ausführungen mit dem Untertitel „Umriss“ (Heft 7, April 1926) stellt Busemann einleitend die Frage nach der Nützlichkeit einer solch „unsicheren“ Disziplin wie jener der Psychologie für die Pädagogik. Im Zuge dessen deklariert er, es würden der Psychologie für vertiefte Darstellungen unterschiedlicher Menschentypen oder menschlicher Gestaltung noch zur Gänze allgemeine Voraussetzungen fehlen. Vor dem Hintergrund dieses

Gedankens käme es nach Busemann speziell für die Psychologie des Volksschülers zu folgendem Desiderat im Forschungsstand (1926a, 360):

„Die Psychologie des Volksschülers, die doch der wichtigste Teil einer Psychologie der Volksschule sein müsste, leidet unter dem Misstand, dass zwar zahllose Einzeluntersuchungen nebeneinander herlaufen, aber bislang kaum der Versuch gemacht worden ist, die getrennten Rinnsale in ein Bett zu leiten. Wir haben Fäden, aber kein Gewebe.“

Sich der seelischen Gestalt des Volksschülers annähernd versucht Busemann in seinem kurzen Referat ein Bild dessen zu zeichnen, was ihm als pädagogisch relevant erscheint: Verglichen mit Schülern höherer Schulstufen, die bereits über ein gewisses Maß an Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung verfügten, würde sich beim Volksschüler „das dynamische Verhältnis der drei Bedingungsschichten Anlage, Milieu und Reflexion“ zugunsten der beiden ersteren verschieben. Dies spiegle unter anderem die pädagogische Arbeit mit unterschiedlichen Altersgruppen in der Schule wider. Während der Volksschüler ohne sich darüber gewahr zu sein im Spiel lerne, so werde der Schüler höherer Schulstufe dazu aufgefordert zu verstehen (vgl. a.a.O., 361).

Auch im Erfahren unterschiedlicher Formen von Werten bestünden Differenzen der beiden Altersstufen. Busemann führt hierbei als Beispiel das Erleben und Verinnerlichen sittlicher Gehalte religiöser Ideen an, wobei er besonders für die Erfahrungen älterer Schüler eine geschlechtliche Trennung einführt, die sich im Volksschulalter noch verberge. Dem Anliegen folgend, sich dem sittlichen Erleben im Volksschulalter zu nähern, schreibt Busemann folgendes (a.a.O. 362f.):

„Wir wissen in Wirklichkeit nichts darüber, wie solche objektiven geistigen Gebilde (z.B. die biblischen Sittensprüche), die ihren Ursprung in einem hochreflektierten Seelenleben hatten, in ein naives Seelenleben eindringen, wie sie sich beim Erwachsenen der Reflexion verhalten, welche Rolle sie gegebenenfalls im späteren reflektierten Seelenleben spielen. Dabei ist diese Frage eine der Grundfragen der Unterrichtspsychologie, die gesamte Volksschulpädagogik hängt an ihrer Beantwortung. Denn das ist ja so wesentlich für die Volksschule, dass sie auf lange Sicht arbeiten muss, obwohl sie oder vielmehr weil sie die Jugend so früh entlässt. Wir können diesen Gegenstand hier nur erwähnen, er ist auch psychologisch bedeutsam, weil es sich um die Frage zeitlicher Fernentwicklung im seelischen handelt, um die Frage, ob gesetzmäßige Beziehungen auch zwischen seelischen Zuständen, Vorgängen usw. nachzuweisen sind, die durch längere Strecken des Lebens getrennt sind. Ich erinnere an die kühnen Hypothesen, die Sigmund Freud in dieser Richtung aufgestellt hat. Die bekannte Rede, dass sich in der Pubertät der Charakter bestimme, gehört auch in diesen Zusammenhang, desgleichen die verschiedenen Behauptungen, es gäbe Lebensstadien oder –phasen besonders großer Plastizität des Individuums.“

Wie sich in den Anmerkungen zur Psychoanalyse und psychologischen Theorien deutlich zeigt, misst Busemann diesen im Bezug auf die Aufgabe der Volksschule als einer Institution, deren erzieherischer Ertrag noch weit in die Zukunft hineinwirken sollte, ein gewisses Maß an pädagogischer Relevanz bei. Wenngleich dieser Beleg als Ausweis pädagogischer

Bedeutsamkeit verstanden werden kann, wirkt Busemanns Erinnerung an die „kühnen“ Hypothesen Freuds eher kritisch-distanziert gegenüber der Psychoanalyse. Ohne näher darauf einzugehen, fährt Busemann fort in seinen Schilderungen einer Gegenüberstellung des Wertelebens und der Vielfältigkeit von Individualität in Volks- und höherer Schule.

Beleg 3

Im zweiten Teil seiner Abhandlungen zur seelischen Gestalt des Volksschülers beschäftigt sich *Adolf Busemann* mit der Thematik „milieubedingter Schülertypen“ (Heft 9, Juni 1926). Wie schon im ersten Teil arbeitet er auch in diesem zu Anfang die Unterschiede zwischen Volksschule und höherer Bildungsanstalt heraus und hält dabei fest: die Volksschule sei in ihrer Arbeit „unvergleichlich enger“ an das Milieu des Schülers gebunden. Diesem Umstand folgend, skizziert Busemann in seinen weiteren Ausführungen knapp den Ertrag pädagogischer Milieukunde, der bisweilen aus „Gelegenheitsschriften“ ohne „Methode und ohne Fühlung mit der psychologischen Wissenschaft“ bestehe, im Versuch sich dem Milieu des „Großstadtkindes“, des „Landkindes“ und des „proletarischen Kindes“ anzunähern (vgl. Busemann 1926b, 465f.).

Einzig zwei Schriften hält Busemann im Bezug zu seinen Überlegungen für nennenswert: Ein Werk zur „Psychologie des Landkindes“ von P. Bode und H. Fuchs sowie das Buch von Otto Rühle zur „Seele des proletarischen Kindes“. Im Laufe der Darlegung von Rühles Gedanken kommt es an unterschiedlichen Stellen immer wieder zur Erwähnung der Theorien Alfred Adlers. Dies lässt sich aus dem Umstand erklären, dass der damalige Bildungsreferent der „Gemeinschaft proletarischer Freidenker“ Otto Rühle in seiner besonderen Hinwendung zu Adlers Individualpsychologie nötige Mittel zur Lösung politischer und pädagogischer Fragen sah (vgl. Stecklina, Schille 2003, 9f.). Nach einer kurzen Beschreibung der Studie von Bode und Fuchs charakterisiert Busemann in groben Zügen Rühles Buch (Busemann 1926b, 466):

„Auch Otto Rühle lehnt die experimentelle Psychologie für seine Zwecke ab, mit der Begründung, dass „diese Wissenschaft unmittelbar in den Dienst des Kapitals“ getreten sei, nämlich durch die Testprüfungen. Er findet das Heil in der Individualpsychologie Alfred Adlers, „sie ist eine psychologische Theorie von durchaus revolutionärem Grundcharakter, deren Konsequenzen mit den Konsequenzen der revolutionären Soziologie von Marx zusammenfallen.“ Das ist nun freilich eine neue Art, die Geltung einer Theorie zu erweisen, allein, man wird nicht bestreiten können, dass ein Gefühl für Kongenialität hier richtig geleitet hat, und dass diese Kongenialität in der Tat einen Versuch gegenseitiger Befruchtung der Theorien rechtfertigt.“

Klar positioniert Busemann hier seine Haltung gegenüber jener von Rühle vorgegebenen Mischung eines tiefenpsychologisch-marxistischen Zugangs, die er zugleich als „kongenial“ bezeichnet. Busemann schreibt weiter (a.a.O., 468f.):

„Otto Rühle geht von dem Gedanken aus, dass das proletarische Kind zu verstehen sei als ein „nervöser Charakter“ im Sinne Adlers: die hygienischen, ökonomischen, sozialen und moralischen Bedingungen des proletarischen Milieus haben dieselben charakterologischen Wirkungen auf die ganze Klasse der proletarischen Jugend, die im Einzelfall des „nervösen Charakters“ von Organdefekten und unzuweckmäßiger Erziehung ausgehen. Er knüpft also Gedankengänge A. Adlers mit Grundgedanken des marxistischen Sozialismus. Nicht ohne Recht: die Lehren von Marx und Adler sind beide zugleich Theorien und Programme, die eine der Persönlichkeitsstruktur, die andere der Gesellschaftsstruktur. Beide sehen die Kultur, sei es die individuelle, sei es die soziale, als ein Stück Natur an, das durch eine Art Sündenfall „unnatürlich“ geworden ist und der Heilung bedarf. Die Ursünde ist beide Mal das Streben nach Macht über den Mitmenschen, die Heilung suchen beide in dem Miteinander und Nebeneinander der Menschen, in der Wiederherstellung einer durch die Kultur (nach Naturgesetzen) zerstörten Gemeinschaft der Menschen. Es liegt nichts näher, als eine Synthese zu versuchen, und zwar da, wo beide zusammentreffen: im proletarischen Kind.“

Ein zu vorschnelles Urteil zu Busemanns Haltung würde seine gezielt angebrachten kritisch differenzierten Argumente an Adlers psychologischem Konzept und dessen fragmentarische Übernahme durch Rühle übersehen. So lässt ein überleitender Satz zur weiteren Rezension von Rühles Ausführungen aufhorchen: „Die Seelen der Menschen sind nicht so, wie es unsere Theorien verlangen.“ Darauf folgt ein Absatz in dem Busemann diverse Mängel im individualpsychologischen Konzept aufzeigt, die ihm Anlass dazu geben, Rühles „getreue“ Übernahme theoretischer Fehler zu kritisieren (a.a.O., 467):

„Mit der *Adlerschen* Grundhypothese übernimmt Rühle die Begriffe Minderwertigkeitsgefühl, Aggression usw. in ihrer eigentümlichen Unbestimmtheit, in ihrem Schillern zwischen dem Physischen und dem Psychischen. Bald ist das Minderwertigkeitsgefühl ein bewusstes Erlebnis, bald ein dunkler Trieb, bald die „Minderwertigkeit“ ein Gegenstand der Erfahrung, nämlich durch Vergleichung mit anderen bewusst werdenden, bald ein objektiver Sachverhalt, der von sich aus wirkt. Das eine Mal ist das Minderwertigkeitsgefühl nichts anderes als das Gefühl, zurückgesetzt zu werden (so in den von Rühle für die proletarischen Kinder angeführten Beispielen S. 42f.), dann wieder ein Gefühl des eigenen Unwerts, also fast das entgegengesetzte. Andere Mängel des *Adlerschen* Systems wiederholen sich ebenso treu: Adler sieht das Kind nur im Verhältnis zu den Großen, den Erwachsenen, während oft der Charakter gerade durch das Verhältnis zu den Kleinen bestimmt wird, zumal bei Proletariern, die das kleinere Kind durch das größere hüten lassen. Schon dass das soziale Milieu mit dem Milieu schlechthin gleichgesetzt wird ist ein Fehler.“

Busemann beruft sich bei seiner Kritik unter anderem auf eigene Untersuchungen, die er in Form von Befragungen proletarischer Kinder durchgeführt hatte, deren Resultat ein durchwegs gegenläufiges Bild zu Rühles Ausführungen zum proletarischen Kind zeigten. Dies veranlasst ihn dazu, auch die Schwäche der von Rühles angeführten Beispiele zur Stützung seiner Theorien auszuweisen. Rühles Beweise zum Konzept des „Minderwertigkeitsgefühls“ würden gerade das Gegenteil offen legen. Dennoch verkennt Busemann nicht einen pädagogisch relevanten Aspekt des *Adlerschen* Konzeptes, wie folgender Beleg (a.a.O., 470) veranschaulicht:

„Aber wie in der Individualpsychologie A. Adlers zweifellos ein richtiger Kern steckt, so auch in O. Rühles Konstruktion des proletarischen Kindes. Hier liegt er, wie mir scheint, in dem Gedanken, dass die ungünstigen Lebensbedingungen, unter denen das proletarische Kind aufwächst, zwar einerseits dem physischen und psychischen Organismus Wunden schlagen, dass andererseits aber die Peitsche des

Schicksals auch Energien wecken kann, die sonst schlafen würden, so dass unter Umständen eine Kompensation, ja eine Überkompensation der bewirkten Schädigungen erfolgt.“

Nur wenige Zeilen später tadelt Busemann Rühles Überschwänglichkeit, im Versuch sogar das Phänomen des Traumes mittels der Individualpsychologie erklärbar zu machen und weist dabei erneut auf Ungenauigkeit in seiner Beweisführung hin (a.a.O.):

„Wenn Otto Rühle die Lage des proletarischen Kindes schwarz in grau schildert, bedarf das weder der Hervorhebung noch der Kritik, es ist mit seiner politischen Einstellung und mit der Übernahme der Adlerschen Theorie gegeben. Nur hätte er nicht da übertreiben müssen, wo die Tatsachen allzu deutlich gegen ihn reden. Wenn er behauptet, daß das proletarische Kind sogar in seinen Träumen von der Angst vorm Leben gepeinigt werde und darum mehr Angstträume und sonstige unlustbetonte Träume erlebt als bürgerliche Kinder, so steht solche Behauptung zu den Ergebnissen gerade der Untersuchung im Widerspruch, die O. Rühle selbst zitiert, der Untersuchung von Carla Raspe (Zeitschrift für Päd. Psych. 25. S.168. 1924), nach der die Kinder der Volksschule nicht häufiger solche Träume hatten als Schüler höheren Schulen.“

Seine abschließenden Bemerkungen (a.a.O., 471) zu Rühles Werk leitet Busemann wie folgt ein:

„Noch eine Frage ist zu beantworten, die sich bei der Lektüre dieses Buches aufdrängt: Wie war es möglich, dass O. Rühle das proletarische Kind so ausschließlich unter dem Schema des gedrückten, minderwertigen und sich gedrückt, minderwertig fühlenden Kindes sehen konnte, wenn doch die wirklichen proletarischen Kinder sich gar nicht so unglücklich fühlen, vielmehr mit sich zumeist recht zufrieden sind und sich über ihre Lage und ihren Zustand durchaus nicht so oft beklagen, wie O. Rühle meint? Die Antwort liegt nahe. Weil die Lage des proletarischen Kindes *objektiv recht ungünstig ist*, darum muss, so schließt man leicht, das proletarische Kind sich auch *unglücklich fühlen*. Allein dieser Schluss, der im vorliegenden Falle bestimmt richtig ist, ist auch in seiner allgemeinen Formulierung falsch, dass nämlich das Maß der objektiven Gunst des Milieus einen Schluss zulasse auf die erlebte Gunst desselben. Objektive Benachteiligung und subjektives Benachteiligungserlebnis decken sich in keiner Weise. Im vorliegenden Fall wurde er durch die Zweideutigkeit des Adlerschen Begriffs „Minderwertigkeit“ nahegelegt. Durchaus aber ist zwischen objektiven Milieuwirkungen und subjektivem, mehr oder weniger bewusstem Milieuerlebnis zu unterscheiden. Ein Milieu kann objektiv günstig sein und doch mit viel Unlust erlebt werden, man denke etwa an eine Schule mit strenger Zucht, und umgekehrt kann ein ungünstiges Milieu viel Freude machen. *Erlebtes und wirksames Milieu* liegen in zwei verschiedenen Wirklichkeitsschichten und berühren sich notwendig nur in der zugehörigen Person. Das wirksame proletarische Milieu ist anders als das erlebte, entsprechendes gilt für das Kind in ihm: das proletarische Kind als Erlebnissubjekt im proletarischen Milieu deckt sich nicht mit dem proletarischen Kind als Gegenstand von Milieuwirkungen.“

Im Rückblick kann festgehalten werden, dass Busemann sich in seinem Beitrag durchwegs auf die von Rühle aufgegriffenen individualpsychologischen Inhalte einlässt und differenziert dazu Stellung bezieht. So finden sich unterschiedliche Aussagen zum pädagogischen Gehalt tiefenpsychologischer Gedanken und Theorien, die sich in einem klaren Verweis zur Relevanz von Rühles Werk bündeln (a.a.O.):

„Otto Rühle beklagt sich in der Einleitung seines Buches, dass der Aufruf zur Mitarbeit am Problem des proletarischen Kindes, den er am Schluss seines ersten Buches (...) veröffentlicht hatte, ungehört verhallt sei. (...) Nun könne man ihn zwar auf die Schrift von H. Kautz „Um die Seele des Industriekindes“ (...) verweisen, aber so ganz unrecht hat O. Rühle mit seiner Anklage nicht, und vielleicht ist darum gerade das an seinem Buche erfreulich, dass er die ernste Problematik der proletarischen Erziehung, die

brennende Notwendigkeit der wissenschaftlichen Untersuchungen des proletarischen Kindes einer pädagogischen und psychologischen Öffentlichkeit recht eindringlich predigt!“

Auch in Busemanns abschließenden Kommentar weist er die Bedeutsamkeit psychologischer Theorien speziell für die pädagogische Praxis deutlich aus, indem er für eine „gründliche Kenntnis“ des Milieus als Basis einer Theorie der Volksschule plädiert, die nur dann wirksam sein kann, sofern sie weiß, „mit wem und womit sie es zu tun“ habe (vgl. Busemann 1926b, 472).

Beleg 4

Der letzte kurze Rezeptionsbeleg zur Psychoanalyse des ersten Jahrgangs fand sich in einem Artikel des deutschen Psychologen *Richard Müller-Freienfels* mit dem Titel „Zur Problematik der moralischen Erziehung“ (Heft 8, Mai 1926). Dem Anliegen seiner Abhandlung verleiht er mit folgenden Worten Ausdruck:

„Es kann hier nicht Aufgabe sein, das Problem in seiner ganzen Breite aufzurollen; es ist auch nicht der Raum, die verschiedenen und zum Teil sehr wertvollen Versuche zu würdigen, die moralische Durchbildung des Volkes zu heben. Ich möchte das Problem von der *prinzipiellen* Seite anfassen und zunächst die *Gründe* aufdecken, warum gerade heute die moralische Erziehung so besondere Schwierigkeiten zu überwinden hat, um dann auf den Ergebnissen jener Untersuchungen aufbauend, einige Perspektiven auf *Methode* und *Ziel* der moralischen Erziehung zu gewinnen.“ (Müller-Freienfels 1926, 427f.)

In seinem ersten Abschnitt der insgesamt 22-seitigen Abhandlung geht Müller-Freienfels dem Bedeutungswandel der Wertigkeit von Moral nach, wobei er herausstreicht, dass es sich gegenwärtig um eine Herabwertung des Moralischen handle. Den Gründen dieser Geringwertung versucht er sich in einem zweiten Abschnitt anzunähern. Ihm zufolge hätten stark individualistische Tendenzen innerhalb der Gesellschaft zur Unterdrückung moralischer Werte geführt, aber auch soziale Klassenunterschiede trügen mit dazu bei, die als „bürgerlich“ verstandene Moral abzuwerten. Als dritten Grund nennt Müller-Freienfels die enge Verschränkung von Religion und Moral, zumal gerade „die wichtigsten Sitten und Sittlichkeitsforderungen der Menschen sakral geweiht und religiöser Obhut unterstellt“ seien (vgl. Müller Freienfels, 1926, 430-436).

Durch das Aufkommen neuer Wissenschaften und besonders durch den Zugang der Naturwissenschaften hätte die Religion an Macht und Glaubwürdigkeit einbüßen müssen, denn:

„Besonders die im neunzehnten Jahrhundert herrschende und tief ins Volksbewusstsein hineinwirkende Lehre Darwins vom Kampf ums Dasein, der rücksichtslos die Schwachen unterdrückt, musste dazu führen, die bürgerliche Moral, die „der Freund des Schwachen“ ist, als falsch erscheinen zu lassen. Moral erscheint letztlich als „Unnatur“. Diese Berufung auf die Natur macht sich besonders auf dem Felde der Sexualmoral geltend, wo zunächst die mittelalterliche Aszese als Unnatur erscheint, letztlich aber jede

Beschränkung des Geschlechtstriebes überhaupt, als dass die „freie Liebe“ zum Ideal wird, der gegenüber auch die lebenslängliche Bindung an einen einzigen Geschlechtspartner in Ehe und Familie als „Unnatur“ hingestellt und das „Sichausleben“ sozusagen wissenschaftlich gerechtfertigt wird. Typisch ist zum Beispiel das Wirken der Psychoanalyse, die die Einflüsse der moralischen „Zensur“, die Verdrängung zumeist als Krankheitszustände ansieht. – Die Wirkung des Intellektualismus ist im ganzen die, dass die die moralische Gesinnung nicht als autonome Bindung des Willens anzusehen lehrt, sondern sie der intellektuellen Wertung unterstellt und sie damit aufhebt. Eine vom Verstand geleitete, intellektuelle Erwägung völlig untergeordnete Moralität hört damit auf, Moralität zu sein, da ja der Verstand stets Mittel findet, die Moral seinen eigenen Zwecken gemäß umzubiegen. Das was wir hier als die moderne Irreligiosität und den modernen Naturalismus kennzeichnen, geht beides auf den vordringenden Intellektualismus zurück, also letztlich eine Entgegensetzung von logischen Werten gegen die moralischen Werte.“ (a.a.O., 436f.)

Psychoanalyse wird von Müller-Freienfels nur am Rande der Ausführungen erwähnt. Sie dient ihm zur Unterstreichung seiner durchwegs wertenden Charakterisierung neuzeitlicher Perspektiven und Haltungen zur Moral. An Formulierungen wie „freie Liebe wird zum Ideal erhoben“ und „lebenslängliche Bindung als Unnatur hingestellt“ zeigt sich seine ablehnende Positionierung zur psychoanalytischen Lehre, die in weiterer Folge als pädagogisch irrelevant zu erscheinen hat, da er im abschließenden Teil seiner Ausführungen zur moralischen Erziehung regelrecht darauf plädiert, der Moral als solchen neuen Wert zu verschaffen (a.a.O., 447):

„Nicht das ist das Unglück unserer Zeit, dass die verbürgerlichte christliche Moral ins Wanken geraten ist, sondern dass der Wille und der Glaube an die Moral *überhaupt* lächerlich gemacht ist. Hier vor allem muss die Reform beginnen. Man muss der Meinung entgegenarbeiten, dass Moralität etwas Abgetanes und Lächerliches sei (...).“

2. Auswertung der Belege

Textvolumen

Der erste Jahrgang der Zeitschrift „Die Erziehung“ umfasst ein Gesamtvolumen von ca. 616 Seiten, wobei *Abhandlungen* einen Zeilenumfang von 40 Zeilen pro Seite einnahmen und die Beiträge aller *übrigen Rubriken* mit einem Zeilenmaß von 48 Zeilen pro Seite gedruckt wurden. Diese Vorgabe gilt bis zur Heftnummer 7 (April 1940) des 15. Jahrgangs von „Die Erziehung“. Etwaige Veränderungen der Zeilenanzahl pro Seite werden für jeden Jahrgang separat unter „Auswertung der Belege“ angegeben.

Die Analyse des Jahrgangs 1925/26 ergab einen gesamten Zeilenanzahlumfang von ca. 26.488 Zeilen. In die Berechnung nicht mit aufgenommen wurden die Personen- und Sachregister, sowie das Inhaltsverzeichnis jedes Jahrgangs. Die ausgewiesenen Belegstellen

umfassen zusammengenommen 182 Zeilen, was einen prozentualen Anteil am Gesamttextvolumen von ca. 0,687% ausmacht.

Detaillierte Angaben darüber, welcher Beitrag welches Zeilenausmaß an Psychoanalysezepktion beinhaltet und welcher Kategorie die einzelnen Belege zugeordnet wurden zeigt nachfolgende Tabelle:

Detailansicht												
<i>1. Jahrgang: Oktober 1925 – September 1926</i>												
Heft	Belege insgesamt	Kat. I			Kat. II			Kat. III		Kat. IV		Zeilen- umfang insgesamt
		Ia	Ib	Ic	IIa	IIb	IIc	IIIa	IIIb	IVa	IVb	
Nr.1	–											
Nr.2	–											
Nr.3	1		•									55
Nr.4	–											
Nr.5	–											
Nr.6	–											
Nr.7	1		•									17
Nr.8	1			•								86
Nr.9	1		•									24
Nr.10/11	–											
Nr.12	–											
gesamt	4		2	2								182

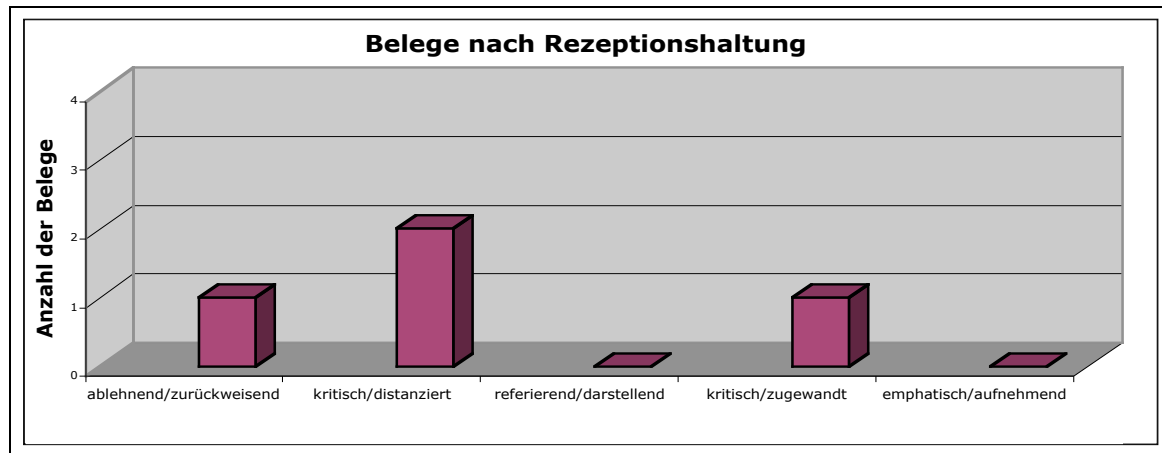
Belegkategorien

Wie aus der Detailansicht abzulesen ist, fanden sich die Belege zur Psychoanalysezepktion ausschließlich in Beiträgen unter der Rubrik *Abhandlungen* (Kat. I). Hierbei fällt auf, dass keiner der Autoren zur Gänze in seinem Text psychoanalytische Theorien und Konzepte thematisierte, sondern in Verbindung mit anderen (zumeist) psychologischen und pädagogischen Gedankengängen auch Psychoanalyse diskutierte (Kat. Ib), wie etwa Curt Werner Bondy in seinem Beitrag zur jugendlichen Verbrecherbande. Lediglich beiläufige Erwähnung (Kat. Ic) fand die Psychoanalyse in Müller-Freienfels Diskussion zur Problematik der moralischen Erziehung.

Rezeptionshaltung

In einem weiteren Auswertungsschritt wurde jeder der vier gefundenen Belege zur Psychoanalysezepktion einer der fünf Kategorien der von Winger entwickelten Skala zur „Rezeptionshaltung“ (vgl. Kap. 3) zugeordnet. Bedeutsame Hinweise zur jeweiligen Positionierung der einzelnen Autoren gegenüber der Psychoanalyse wurden bereits in den Erläuterungen zu den Belegen gegeben, weshalb an dieser Stelle nicht mehr im Detail darauf

eingegangen wird. Resümierend zeichnet sich für die Autoren des ersten Jahrgangs kein einheitliches Bild zur Rezeptionshaltung ab, wie folgende Darstellung sichtbar macht:



So ist unter anderem erkennbar, dass etwa Bondy in seiner Abhandlung zu deutlich unterschiedlicherem Zwecke Referenzen zur Psychoanalyse herstellt als Busemann. Sind für Bondy tiefenpsychologische Konzepte und Erkenntnisse zur Stützung seiner Ausführungen dienlich, so bezieht Busemann im Rahmen seiner Diskussion um Rühles individualpsychologisch gefärbter Abhandlung zum proletarischen Kind tendenziell kritisch Stellung zu Adlers Theorien.

Die Haltung des Psychologen Müller-Freienfels zeigt sich anhand seiner durchgängigen Argumentationslinie, die für eine Wiederaufwertung moralischer Gesinnung in der Erziehung spricht. Wenngleich er kein explizites Urteil über die Psychoanalyse fällt, so weist die Position ihrer Nennung im Text darauf hin, dass Müller-Freienfels psychoanalytische Inhalte als sittlich bedenklich einstuft, die entgegen seiner Vorstellungen von moralischer Erziehung stehen. Die Erwähnung der Psychoanalyse im Zusammenhang mit den Schlagwörtern „freie Liebe“ und „ausleben“ legt die Annahme nahe, dass Müller-Freienfels an dieser Stelle die weit verbreitete (missverständliche) vulgärbiologische Auffassung von Freuds Lehre von den menschlichen „Trieben“, die „natürlich“ seien und deshalb „ausgelebt“ werden müssen aufnimmt und sich gegen diese ausspricht (vgl. Bittner 1991, 55).

Ausweis pädagogischer Relevanz

In jedem der Belegtexte wurde zumindest ansatzweise die Bedeutsamkeit psychoanalytischer Theorien für die Pädagogik thematisiert. Scheint die Verbreitung und Anwendung psychoanalytischer Inhalte in der Erziehung für Müller-Freienfels als moralisch verwerflich und eher unförderlich in einer Zeit, die ohnehin aufgrund von Individualisierungstendenzen und dem Flourieren naturwissenschaftlicher Erkenntnisse eine massive Entwertung und

Geringschätzung moralischer Werte erleidet, kehrt Bondy den positiven Ertrag hervor, den psychoanalytische Zugänge und Methoden in der Arbeit mit verwahrlosten und straftätigen Jugendlichen erzielen konnten. Bondy verweist dabei auf ihren pädagogischen Gehalt, wenn er etwa davon spricht, dass ein solches Wissen mitunter Probleme und Fragestellungen des pädagogischen Praxisfeldes lichten, wie bereits durchgeführte Projekte im Bereich der Anstalterziehung aufzeigen konnten. Hierbei stellt er unter anderem eine Referenz zu den Aufzeichnungen Bernfelds über das von ihm geleitete Kinderheim Baumgarten her.

Busemanns Ausführungen (erster und zweiter Teil) wurden wie jene von Bondy der Kategorie *pädagogisch relevant* zugewiesen, da trotz ersichtlich kritischer Haltung zur Psychoanalyse im Zuge seiner Ausführungen der pädagogische Gehalt dieser Theorien herauszulesen war. Seine Aufmerksamkeit schenkte er bei der Diskussion um den Ertrag pädagogischer Milieukunde besonders den Theorien und Konzepten der Individualpsychologie. Dies wurde nicht zuletzt durch die Länge und Differenziertheit in der Auseinandersetzung mit diesen tiefenpsychologischen Inhalten ersichtlich. Busemann deklarierte zudem an einigen Stellen explizit, welche Elemente der Individualpsychologie er als pädagogisch relevant erachtet, wie z.B. Adlers Theorie der Kompensation/Überkompensation. Darin liege für die pädagogische Disziplin ein möglicher Versuch zur Annäherung an ein tieferes Verständnis der Seelengestalt des „proletarischen Kindes“.

Die Auswertung der Belege ergab demnach folgende Verteilung für den Relevanzausweis:

<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
irrelevant/gefährlich	1
kein Relevanzausweis	–
pädagogisch relevant	3

Zusammenfassender Überblick und Diskussion des Teilergebnisses

Anhand der nachstehenden Tabelle wurden alle Ergebnisse der Auswertung zur Psychoanalysereseption des ersten Jahrgangs (1925/26) noch einmal überblicksmäßig dargestellt:

Auswertungsübersicht <i>1. Jahrgang: Oktober 1925 – September 1926</i>		
Anzahl der Belege	4	
Anzahl der Belege pro Kategorie	Beleg-Kategorien	Anzahl der Belege
	Kat. I	4
	Kat. II	–
	Kat. III	–
	Kat. IV	–
Zeilenumfang der Belege insgesamt <small>Prozentanteil am gesamten Textvolumen</small>	182 ~ 0,6871%	
Zeilenumfang pro Kategorie	Kategorie	Anzahl der Zeilen
	Kat. I	182
	Kat. II	–
	Kat. III	–
	Kat. IV	–
Belege nach Rezeptionshaltung	Kategorie	Anzahl der Belege
	ablehnend/zurückweisend	1
	kritisch/distanziert	2
	referierend/darstellend	–
	kritisch/zugewandt	1
	emphatisch/aufnehmend	–
Ausweis der pädagogischen Relevanz	Kategorie	Anzahl der Belege
	irrelevant/gefährlich	1
	kein Relevanzausweis	–
	pädagogisch relevant	3

Zusammenfassend können folgende Merkmale zur Psychoanalysereseption im ersten Jahrgang von „Die Erziehung“ festgehalten werden:

1. Die Autoren der genannten Artikel (Bondy, Busemann, Müller-Freienfels) – in denen Belegstellen zur Psychoanalyse gefunden wurden – waren allesamt Psychologen. In ihren Auseinandersetzungen mit pädagogischen Problemstellungen zeigten sich deutlich die vielfältigen Überschneidungsbereiche der psychologischen mit der pädagogischen Disziplin, sowie die damit in Verbindung stehende Frage nach der Relevanz eines

interdisziplinären Austausches. Aufgrund der besonderen Nähe ihrer Disziplin zur Psychoanalyse besteht die Annahme, dass den Autoren tiefenpsychologische Theorien mehr oder weniger vertraut waren. Zwei der Belegstellen (Beleg 1, Beleg 3) machen diesen Umstand zudem durch gegebene Verweise auf psychoanalytische Literatur und ihre teils kundige Wiedergabe psychoanalytischer Theorien ersichtlich.

2. Alle Belege zu Psychoanalysezereptionsprozessen wurden in Leitartikeln der Zeitschrift gefunden, die teilweise eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit sich brachte, oder auch nur als Gegenposition zum Dargestellten fungieren sollten.
3. Bezüglich der Haltung zur Psychoanalyse zeichnete sich ein recht uneinheitliches Bild ab, wobei tendenziell eine eher distanzierte Positionierung der Autoren überwog. Diese äußerte sich allerdings nicht anhand explizit ausgewiesener Vorwürfe gegenüber psychoanalytischer Theorien und Praktiken, sondern überwiegend durch kritische Diskussion ihrer Inhalte.
4. Der Relevanzausweis fällt in drei von vier Belegen zugunsten der Psychoanalyse aus. Indiz dafür waren Hinweise auf die Bedeutsamkeit einiger Aspekte der tiefenpsychologischen Lehre und Praxis für die Pädagogik, wie etwa Bondys Andeutung zur pädagogischen Relevanz eines Wissens über sexuell-erotische Bindungen zwischen Führer und Jugendlichen oder seinem Verweis auf die Wirksamkeit besonderer Formen der Gemeinschaftserziehung. Auch Busemann äußert sich zustimmend zu Adlers Konzept der Kompensation und dessen Bedeutung für die pädagogische Milieukunde. Zudem misst er den psychoanalytischen Theorien speziell für die „Aufgabe der Volksschule als Institution“, d.h. für die Weiterentwicklung der Unterrichtspsychologie und damit im Zusammenhang stehende Volksschulpädagogik, Bedeutung bei, da deren erzieherischer Ertrag noch weit in die Zukunft hineinwirke.

Zweiter Jahrgang – 1926/27

Der zweite Jahrgang zählt mit seinem Gesamtseitenvolumen von ca. 718 Seiten zu den umfangstärksten Jahrgängen von „Die Erziehung“. Insgesamt fanden sich darin fünf Belege zur Psychoanalyse-Rezeption.

1. Rezeptionsbelege

Beleg 1

Bereits im ersten Heft des zweiten Jahrgangs von „Die Erziehung“ (Oktober 1926) ist ein interessanter Fund zur Psychoanalyse-Rezeption auszumachen, und zwar in der Niederschrift eines Vortrags von *Herman Nohl*, dessen Thema „Erziehungsgedanken für die Erziehungstätigkeit des einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler“²⁵ von der Leitung der „Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen Göttingen“ gestellt wurde.

In seinen einleitenden Worten lässt Nohl seine Zugehörigkeit zu den Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik klar erkennen, wenn er davon spricht, dass die „neue Pädagogik“ ihren Ausgangspunkt beim Zögling habe. Von dieser Position her spannt er den Bogen zur Jugendgerichtshilfe, denn (Nohl 1926, 2):

„Von hier aus ergab sich auch die Umdrehung in der Verwahrlosten-Pädagogik, die nun in dem Zögling nicht mehr den Gegner sieht, der niedergeworfen werden muss, damit er sich in die soziale Ordnung einfügt, sondern den in Schwierigkeiten Befangenen, dem man zu Hilfe kommt. Wo er pädagogisch denkt, sieht der Richter auf den Täter und nicht bloß auf die Tat, ist Jugendgerichtshilfe nicht Hilfe des Richters, sondern Hilfe des Jugendlichen.“

Schon im darauffolgenden Absatz bezieht Nohl Stellung zur Psychoanalyse, indem er ihren pädagogischen Gehalt ausweist (a.a.O.):

„Es ist die große Bedeutung der Freud-Schule wie der Adler-Schule, dass sie diese Wendung der Pädagogik mit besonders klarem Bewusstsein gefördert haben. Aber auch die Psychopathenbehandlung, wie sie die Kramer-Schule in Berlin oder Dr. Isemann in Nordhausen vertritt, zeigt diese spezifisch-pädagogische Grundeinstellung. Alle diese Richtungen kommen aus der Blickrichtung des Mediziners, der ja vor allem nach dem Subjekt und seinem Lebenswillen fragt und dabei mit anderen Blickrichtungen in Konflikt kommen kann, wie das der Gegensatz zwischen Arzt und Richter häufig genug zeigt. Die Entwicklung der ärztlichen Perspektive auf die Pädagogik hat ihr ohne Frage sehr geholfen, die eigene Grundeinstellung klarer zu erkennen.“

²⁵ Die Originalfußnote zum Titel der Abhandlung lautete: „Der Aufsatz ist die Niederschrift eines Vortrags, vor der Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen Göttingen Juni 1926, das Thema wurde von der Leitung der Vereinigung gestellt. Eine grundsätzliche und systematische Auseinandersetzung mit der Pädagogik der Psychoanalyse darf man in dieser Kürze nicht erwarten und muss ich mir in anderem Zusammenhang vorbehalten.“ (Nohl 1926, 1)

Wie diese Belegstelle verdeutlicht, misst Nohl den tiefenpsychologischen Lehren nicht bloß praktische Relevanz für die Pädagogik bei, sondern auch Bedeutsamkeit für das Erkennen ihrer wissenschaftlichen Identität. Über den analogen Vergleich des speziellen Verhältnisses zwischen Arzt und Patienten mit der Lehrer-Zögling-Beziehung kehrt er einen zentralen Aspekt pädagogischer Arbeit hervor: den „richtigen pädagogischen Bezug“, welchen er als „eigenes schöpferisches und verbindendes Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling“ definiert. Diesen Gedanken als Ausgangspunkt nehmend führt Nohl über zur Thematik der Verwahrlostenpädagogik, denn wie für jede andere pädagogische Arbeit sei auch hier die Herstellung dieses Bezuges fundamental. Nohl schreibt weiter (a.a.O., 4):

„Wieder ist es ein großer Verdienst der Psychoanalyse, dass sie diese Grundbedingung der Wiederaufrichtung fehlgegangenen Lebens deutlich erkannt hat, die Heilung der Hass- und Trotzstellung und die Herstellung der sozialen Beziehung, die die Freud-Schule „Übertragung“ nennt. Aichhorn hat dieser Übertragung in seinem anregenden Buch über die verwahrloste Jugend ein eigenes Kapitel gewidmet. Übertragung ist die Gefühlsbeziehung zwischen Analysiertem und Analytiker bei der Psychoanalyse und weiter zwischen Erzieher und Zögling und beruht nach der psychoanalytischen Grundbehauptung auf der ursprünglichen Liebesbeziehung des Kindes zu Vater und Mutter, die dann von den ersten Objekten innerhalb der Familie abgelöst und auf fremde Personen „übertragen“ wurde. So richtig mir nun hier zu sein scheint, dass die kindliche Erfahrung der menschlichen Bezüge in der Familie von der größten Wirkung auf die Form der späteren Beziehungen zu anderen Menschen sind – das hat auch Adler von Freud übernommen -, so falsch ist doch der Versuch, alle selbständigen Bezüge des Lebens – und ein solcher ist eben der pädagogische Bezug wie der ärztliche Bezug – als bloße Derivate jener primären Libido anzusehen. Das ist noch der Rest einer falschen naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise. Statt zu erkennen, dass in diesen ersten Bezügen unseres Daseins in der Lebenszelle der Familie eben eine Mannigfaltigkeit, besser noch ein Totum von Beziehungen enthalten ist, das sich dann später in der ganzen Fülle der verschiedensten Lebensverhältnisse auseinanderlegt.“

In der Berücksichtigung kindlicher Erfahrung läge laut Nohl ein wesentlich relevanter Aspekt moderner Pädagogik, denn in Abgrenzung zur „alten“ Pädagogik habe die „neue“ Pädagogik die Kenntnis des zu erziehenden Individuums als eine ihrer unentbehrlichen Voraussetzungen erkannt (a.a.O., 5):

„Worauf es aber vor allem ankommt und die spezifisch-pädagogische Leistung ist, wie auch Herbart schon mit aller Deutlichkeit feststellte, die Einwirkung auf den objektiven Charakter, die Struktur der Persönlichkeit wie ihres Milieus. Auch hier wieder haben die psychoanalytischen Schulen ungemein anregend gewirkt. Erstens weil sie deutlicher als irgendeine andere pädagogische Psychologie bisher erkannte, wie unabhängig dieser objektive Bestand ihrer Patienten von deren subjektiven Wissen und Wollen war, weil es sich hier um Mechanismen handelt, die der Patient selbst gar nicht durchschaut, ja wie gefährlich die zu große Spannung zwischen objektivem und subjektivem Charakter, Bestand der Person und ihren ethischen Anforderungen für das Individuum mit den aus dieser Spannung sich ergebenden Angst- und Schuldgefühlen werden kann. Dann aber weil sie gegenüber einem falschen Naturalismus, der Anlage und Milieu zu einseitige naturwissenschaftlich nahm, die personale Situation des Patienten oder des Gefährdeten oder des Verwahrlosten geltend machten, das heißt eben die Liebesbeziehungen oder den Willensdruck, die das Kind erfahren hat, oder das Verhältnis von seiner Kraft zu den Lebensanforderungen, die jede in ihrer Weise seinen Charakter wie sein Verhalten zu anderen Menschen bestimmen. Erst von hier aus wurde verständlich, wie z.B. Kinder aus bestem, sozialem Milieu und mit guter Anlage trotzdem entgleisten. Von hier aus wurde auch die Steigerung solcher personalen Erfahrungen durch die Klassenstellung des Proletariats deutlich und die charakterologische Bedeutung des Klassenhasses.“

Durchwegs positiv äußert sich Nohl gegenüber der neuen – die Pädagogik bereichernde – Erkenntnisse der psychoanalytischen Schulen. Er versäumt dabei allerdings nicht ihre noch bestehenden Schwächen zu diskutieren (a.a.O.):

„Die Einseitigkeit dieser Schulen [pa. Schulen], die bald nur die fehlende Liebeserfahrungen, bald nur das Gedrücktwerden und das daraus entstehende Minderwertigkeitsgefühl und Geltungsstreben oder das Missverhältnis zwischen Kraft und Anforderung hervorheben, braucht man ja nicht mitmachen. Es liegen ihnen doch wirklich unheimliche Erfahrungen zugrunde, die der Erziehung deshalb besonders schwierige Probleme aufgeben, weil jede diese Erfahrung doppelseitig ist, es gibt zuwenig oder zuviel Liebe, zuwenig oder zuviel Druck, zuwenig oder zuviel Anforderungen, zuwenig oder zuviel Schuldgefühl.“

Der Verlauf des Argumentationsduktes in Nohls Referat, der einem beständigen Wechsel zwischen pädagogischen und psychoanalytischen Theorien folgt, lässt die Nähe bzw. das noch nicht ausgeschöpfte Potential einer gegenseitigen Befruchtung dieser beiden Disziplinen erkennen. Auch die wiederkehrend angeführten Analogien des Pädagogen mit dem Arzt bzw. Psychoanalytiker verweisen darauf, wie folgender Auszug ersichtlich macht. Darin thematisiert Nohl eine in der Pädagogik basale Maßnahme, und zwar jene des Milieuwechsels, der den Zögling nicht bloß aus seinem sozialen Milieu herausnehme, sondern ihn auch aus ungünstigen personalen Beziehungen löse (a.a.O., 6):

„Ein wesentlicher Teil der sogenannten Erfolge, auf die sich Pädagogen und besonders Psychoanalytiker berufen, scheint mir hierauf [Milieuwechsel] zu beruhen, wobei es eben ganz gleichgültig ist, ob man den Patienten mit der Methode Freuds oder Adlers oder sonst wie behandelt, es tritt ein neuer personaler Bezug in sein Leben, der ihn neu konzentriert.“

Gewandt kehrt Nohl in seinem Vortrag einen pädagogisch relevanten Aspekt – gestützt mit psychoanalytischen Gedanken – nach dem anderen hervor, der besonders für die von ihm vertretene „neue“ Erziehung verwahrloster oder auch straftätiger Kinder und Jugendlicher bedeutsam erscheint (a.a.O.):

„Die alte Erziehung ging aus von den Schwierigkeiten, die das Kind macht, die neue von denen, die das Kind hat. Jede Schwierigkeit, die der Zögling macht, ist ja auch seine Schwierigkeit, das wird über der Störung der sozialen Ordnung zu leicht vergessen. Aichhorn sagt: „Bei der Aufhellung von Verwahrlosungserscheinungen stellen wir uns ganz einseitig und eindeutig auf die Seite des Zöglings, das heißt es ist uns sehr wichtig, von ihm selbst zu erfahren, wie er dem Leben gegenübersteht. Wir fragen daher vor allem ihn selbst und grämen uns nicht, wenn er uns anlügt, denn das gehört dazu! Was uns die Personen seiner Umgebung erzählen, dient nur dazu, um seine eigene Einstellung noch deutlicher zu sehen.“ Für Adler gilt genau dasselbe: alle Schwierigkeiten des Zöglings ergeben sich ja für diese Schule aus seinem falschen Lebensplan. Und auch die Behandlung der Psychopathen geht immer davon aus, dass die Schwierigkeiten des Zöglings vor allem seine eigenen sind, und dass man in der Erziehung immer bei ihnen einsetzen muss, bei der Hilfe ihre Gründe einzusehen und sie zu überwinden.“

Diese Form der Hilfe appelliere laut Nohl an ein weiteres wesentliches Moment der modernen Pädagogik, an das der Aktivität und Selbsttätigkeit des Zöglings (a.a.O., 7):

„Die Beseitigung der Trotzhaltung wie der Hassgefühle durch die Herstellung des pädagogischen Bezugs genügt also allein noch nicht, sondern es braucht eine Erweckung des höheren Wertlebens, die den aktiven Willen des Zöglings und seine Verantwortlichkeit in Anspruch nimmt. Und auch das kann nun wieder nur gelingen, wenn man sich auf den Boden des Zöglings stellt, den Bestand seiner Triebkräfte sowohl wie seines Lebensplans, seiner Zielstrebigkeit, die man zu respektieren hat, und so die Interessen in ihm weckt, die ihn sachlich binden und damit in die produktive Ordnung der Gesellschaft wieder einfügen. Die Psychoanalyse nennt das die Sublimierung der Triebkräfte, ihr Richten in das Soziale. Wenn das heißen soll, dass hier aus einem primitiven Trieb ein höherer geworden sei, so ist das, wie Scheler zuerst wohl ausgesprochen hat, falsch und wäre reine Zauberei. Wenn es aber heißt: dass alles darauf ankommt, dem Zögling nicht bloß irgendwelche Ideale zu zeigen, die seine Triebkräfte ignorieren, sondern solche Aufgaben zu stellen, die aus seiner konkreten Lage erwachsen und die das vorhandene Material seiner Triebkräfte und Instinkte „verwerten“, das heißt höheren Zielen und sozialen Zwecken dienstbar machen, dann ist es absolut wahr, und auf dem Gebiet der Heilpädagogik nichts anderes als das, was wir in der Normalpädagogik die Berücksichtigung der Begabung nennen, die ja auch mehr ist als Leistungsfähigkeit, nämlich das ganze System der Wertrichtungen und Interessensgewichte im Zögling.“

In seinem letzten Teil des Vortrags kommt Nohl noch auf die prekäre Thematik der „Strafe“ zu sprechen:

„Schließlich noch eine letzte Frage: Wie steht die Pädagogik zur Strafe? Die Psychoanalyse lehnt die Strafe ab, die eine Gruppe, weil sie ihre sadistische Perversionsmöglichkeit sieht, die andere, weil die Strafe in den Teufelskreis führe, da das Verbrechen eine Folge von Entmutigung ist, die Strafe die Entmutigung aber wieder steigert. Die Frage ist aber doch: Ist das Verbrechen immer Folge von Entmutigung? Im letzten Heft der Zeitschrift für Individualpsychologie steht ein Aufsatz von Rechtsanwalt Eugen Schmidt-München, der leidenschaftlich gegen die Strafe gerichtet ist und der im Anfang von „sehr vielen Fällen“ spricht, in denen die Erniedrigung der psychologische Grund des Verbrechens ist, um am Schluss zu sagen: „Das Verbrechen muss als soziale Entmutigung und kann nur als solche verstanden werden.“ Diese Steigerung ist doch typisch für die ganze Literatur. Es ist die große Entdeckung dieser Schulen gewesen, dass erstaunlich Vieles, was man bisher direkt verstand, als Umweg, Flucht, Folge von Verdrängung oder Entmutigung erkannt wurde. Aber dass nun alles, was wir negativ vom Zögling erfahren, so erwirkt wird, ist doch eine falsche Übertreibung, die nur dazu dient, den gesunden Menschenverstand gegen die gewonnene Wahrheit einzunehmen.“ (a.a.O., 7f.)

Auch in dieser Belegstelle kommt Nohls Positionierung zu den psychoanalytischen Schulen zum Ausdruck, indem er ihnen einerseits zugesteht wertvolle Erkenntnisse über das Wesen des Menschen gewonnen zu haben, andererseits kritisiert er die in tiefenpsychologischer Literatur oft anzutreffende Überbewertung ihrer eigenen Theorien. Zur Veranschaulichung seiner Kritik bringt Nohl ein Beispiel, an dem er aufzeigt, welche unterschiedlichen Deutungsansätze für ein und dieselbe Situation möglich seien, wobei keiner für sich den Anspruch absoluter Wahrheit erheben könne:

„Ein Junge läuft dauernd ins Kino: das kann Flucht vor einer zu großen Lebensanforderung, kann aber auch einfach ungehemmte Vergnügungssucht sein. Ein anderer spielt maßlos Fußball: das kann Folge von Entmutigung auf einem anderen Gebiet sein und ein Versuch, sein Geltungsstreben hier durchzusetzen, es kann aber auch einfach die übertriebene Hingabe eines jungen Menschen an seine Sache sein. Es „kann“ so sein! Man wird immer auch an die andere Möglichkeit denken müssen, um dem Kinde nicht vielleicht Unrecht zu tun. Ein Student hat erst aus Nachgeben gegen seine Begierde getrunken und trinkt dann aus Entmutigung vor dem Examen, auch das kommt vor. Also ich will die Position der Psychoanalyse hier durchaus nicht schwächen, einstweilen wird man gut tun, immer ihre Wahrheit zu betonen. Aber neben der Umwegtat, dem mittelbaren Vergehen, gibt es eben auch das unmittelbare, die „naturgewachsene“ Ungezogenheit, und die Frage ist: Was bedeutet ihr gegenüber die Strafe?“ (a.a.O., 8)

Abschließend beleuchtet Nohl die Frage nach der Strafe im Vergleich seines Verständnisses zum Sinn der pädagogischen Strafe und jener Meinung zur Strafe, die von den psychoanalytischen Schulen vermittelt wird. In der Pädagogik sei die Strafe zunächst als Machtäußerung des sittlichen Lebens zu verstehen, welche in Anlehnung an Fr. W. Foerster gerade durch ihre Macht das Niedere in uns im Bann einer Furcht vor dem Geistigen halte und somit befreiend wirke und dem höheren Leben Raum verschaffe (a.a.O., 9):

„Wenn die Psychoanalyse nun aber die Strafe überhaupt, auch als pädagogische ablehnt, dann scheint sie mir den wahren Aufbau des Charakters zu verkennen, und ich muss mich hier als Pädagoge auch heute noch auf die Seite Försters stellen. Die Strafe ist gewiss nicht das erste in der Erziehung, sondern immer und immer wieder das letzte, wirklich die berühmte ultima ratio.“

Am Ende seines Referates bezieht Nohl noch persönlich Stellung zur Strafe (a.a.O.):

„Ich habe hier nicht gerne über die Strafe gesprochen, wie man überhaupt nicht gern über die menschlichen Pudenda redet. Aber da ich mich einmal zu den Antworten der Psychoanalyse stellen sollte, so schien mir das Problem der Strafe gerade in diesem Kreise doch dazu zu gehören, und gerade angesichts des Ausgangspunktes, den unsere Pädagogik nimmt mit ihrer Perspektive vom Zögling aus, muß sie ja auch besonders fraglich werden. Doch es wird nun Zeit, dass endlich die Praktiker das Wort nehmen und diese blassen Allgemeinheiten mit dem Blut des Lebens füllen.“

Beleg 2

Ebenfalls in der Oktoberausgabe 1926 (Heft 1) kommt *August Jaspert* in seinem Beitrag „Prälogismus und Grundschullehrplan“ auf Freud und Adler zu sprechen. Wie schon der Titel verrät, handelt es sich in seinem Text um eine Diskussion der gegenwärtigen Lage zum Grundschullehrplan vor dem Hintergrund einiger Gedanken über Prälogismus. Bevor Jaspert näher auf die Bedeutung des prälogischen Denkens eingeht, arbeitet er kurz umrissen die aktuelle Problemlage um den Grundschullehrplan heraus, die auf folgende Situation im häuslichen Umfeld hinauslief (Jaspert 1926, 60):

„Menschen, die kindlichen Sinn bewahrt haben, besonders die in allerstärkster Verbundenheit mit dem Kinde lebenden Mütter, stehen daheim, vor manchem Unterrichtsstoff der Allerkleinsten ratlos da, und verändern, um mit der Schule Hand in Hand zu gehen, oft den spröden Lernstoff „im Geiste des Kindes“ in erfreulicher Weise. Aber wie oft fehlt die Mutter, wie oft ackert der Vater oder ältere Bruder die „Stoffe“ gedankenlos mit den kleinen Primitiven durch, wie oft auch fehlt dem kleinen Schelm die häusliche Hilfe ganz. Aber doch steht in seinem Wohnzimmer der Riese Goliath und das Rotkäppchen neben der mit scharfer Logik zu bewältigenden Aufgabe.“

Im Zuge seiner Ausführungen zeigt Jaspert kritisch auf, dass diese Problemlage aus bislang gültigen Grundlagen zur Grundstruktur der kindlichen Seele entsprungen seien, die neuerdings aufgrund soziologischer Arbeiten Lévy-Bruhls tief erschüttert wurden. Aus diesen gehe hervor, eine einheitliche Menschengruppe – wie jene der Grundschüler – wäre niemals bloß eine Addition von Individuen. Im Versuch sich über die Darlegung der Studien Lévy-

Bruhls über primitive Naturvölker der kindlichen Seelenstruktur und somit der Struktur prälogischen Denkens anzunähern, schreibt Jaspert folgendes (a.a.O., 62):

„In dem Denken der hochentwickelten Kulturvölker, in unserem Denken, sind unendlich viele Spuren der Prälogik, und gerade in unserer Zeit mit ihrem wieder erwachten Glauben an allerlei Kräfte und Geister im Ding außer uns, im Unterbewussten in uns, mit den Riten und Symbolen zeigt unzählige Spuren des Prälogischen. Letzten Endes sind wohl auch Arbeiten unserer psychologischen Therapie Versuche, aus dem Gewebe des Logischen bis in die früheste prälogische Zeit des Menschen zurückzugehen, um bestimmte eingeklemmte Affekte der Kindheit intellektuell zu analysieren und sie ihrer Gefühlbetontheit zu entkleiden. Der Arzt lässt den Patienten in seine früheste Kindheit wandern, um die letzten Ursachen bestimmter seelischer oder körperlicher Erscheinungen durch Erklärung zu lösen und dadurch etwa Furcht, Befangenheit und die damit verbundenen physiologischen Erscheinungen, wie z.B. Asthma und ähnliches zum Verschwinden zu bringen. Auch die Untersuchungen von Freud, von Klages, von Breuer und Alfred Adler gehen auf derartige Untersuchungen der Struktur des Unterbewussten aus prälogischer Zeit zurück.“

Auf den ersten Blick erscheint äußerst unklar, weshalb Jaspert gerade an dieser Stelle eine knappe Erläuterung der psychoanalytischen Methode einfügt. Auch seine nebensächliche Bemerkung, „dass unter uns ein primitives Geschlecht“ lebe, dessen „Seelenstruktur, dessen Denken und Tun so ungeheuer verblüffend dem der Naturvölker ähnlich“ sei bleibt zu vage, als dass dadurch erklärt wäre, zu welchem Zwecke er das therapeutische Setting erwähnt. Auch in seinen folgenden Ausführungen zum Lehrplan wird dieser Einschub nicht weiter gelichtet. Gestärkt wird dadurch die Annahme, dass Jaspert sich deshalb auf die Psychoanalyse beruft, da sie eine der nennenswerten Wissenschaften ist, die sich besonders mit dem Bereich des prälogischen Denkens und Fühlens auseinandersetzt.

Jasperts Beitrag endet mit einem Plädoyer für die Rücksichtnahme auf den kindlichen Prälogismus in der Grundschule (a.a.O., 63):

„...dieser Prälogismus muß die geistige Basis, die unbedingte Voraussetzung der Wahl aller Erziehungsmaterialien des Kulturgutes und aller Erziehungsformen sein, wenn wirklich unser neuester pädagogischer Grundsatz verwirklicht werden soll: Unterricht vom Kinde aus!“

Beleg 3

Ein weiterer Hauptvertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik – *Erich Weniger* – äußert sich in Heft 5 (Februar 1927) des zweiten Jahrgangs von „Die Erziehung“ am Rande seiner Abhandlung „Die Gegensätze in der modernen Fürsorgeerziehung“ zur Psychoanalyse. So ausführlich Wenigers Darlegung zur momentanen Lage der unterschiedlichen Formen moderner Fürsorgeerziehung ausfallen – besonders seine anschauliche Darstellung der Gegensätze konfessioneller Fürsorgeerziehung und staatlicher Wohlfahrt – so lapidar erscheint sein Kommentar zum Einfluss der psychoanalytischen Schulen im Bereich der Jugendfürsorge. Denn wie sich für den Bereich der Fürsorgeerziehung abzeichne, so habe die

konfessionelle Erziehung im Lauf der Zeit ihre Stellung zugunsten medizinisch-therapeutischer Maßnahmen eingebüßt (Weniger 1927, 273f.):

„Das Ergebnis ist jedenfalls, dass die religiöse Argumentation mehr und mehr zurückgedrückt wird auf die Motive im Erzieher und in den Anstalten, die natürlich nach wie vor religiöse bleiben, während die Erziehung selbst pädagogisiert, das heißt psychologischen, soziologischen, pädagogischen Gesetzmäßigkeiten unterworfen wird; auch die konfessionelle Erziehung muss jetzt, wie schon der Staat, der ja seinerseits ähnlich durch Erfahrung der Gesellschaftswissenschaften über die sozialen Ursachen der Verwahrlosung mit zu seiner Haltung bestimmt wurde, den Ausgang vom Kinde und seiner individuellen Lage nehmen. Diese Entwicklung ist zum Abschluss gebracht mit dem Eindringen der Psychoanalyse und der Individualpsychologie in allen ihren Formen in die Heilpädagogik, die nun auch die Herkunft der Verwahrlosung aus dem Erlebnis des Verwahrlosten aufhellen, weitgehend der unmittelbaren sittlich-religiösen Beurteilung entziehen und zugleich ein System pädagogischer Heilbehandlung entwickeln, dessen Anwendung, wenn es erst von den trüben Schlacken der ersten Experimente gereinigt ist, sich auch die religiöse Erziehung nicht versagen kann.*“

[Fußnote: * Vgl. Hermann Nohl: „Pädagogik der Verwahrlosten“, in „3.Tagung über Psychopathenfürsorge“ 1925, jetzt auch in dem Büchlein „Jugendwohlfahrt“ 1927. Aichhorn „Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung“ 1923. Curt Bondy: „Pädagogische Probleme in Jugendstrafvollzug“ 1925, S. 57ff.]

Weniger beschließt auch gleich wieder mit dem Verweis auf August Aichhorns Buch zur „Verwahrlosten Jugend“ in der Fußnote seine Rezeption von Psychoanalyse, um als weiteren Eindringling in die Fürsorgeerziehung die *Jugendbewegung* zu klassifizieren. Diese habe nämlich jenen – den Klerus entkräftenden – Anspruch auf Selbsthilfe der Jugend erhoben.

Beleg 4

Hanns Eyperths Beitrag „Zur Lage in der Heilpädagogik“ aus dem Juni-Heft Nr. 9 gliedert sich in vier Abschnitte mit folgenden Überschriften auf: „Umgrenzung“, „Die Grundlagen“, „Die Arbeit“ und „Literatur“. Vorweg versucht Eyperth in seinem kurzen Text das Gebiet der Heilpädagogik abzustecken, um dann den Zuwachs an Bedeutung und Umfang der Heilpädagogik hervorzuheben, der noch lange nicht seinen Höhepunkt erreicht habe. Im zweiten Abschnitt „Die Grundlagen“ thematisiert er die disziplinäre Verortung der Heilpädagogik als ein Grenzgebiet zwischen Heilen und Erziehen, weshalb sie langjähriges Streitobjekt zwischen Psychiatern und Erziehern war. Besonders das Eindringen der Fachpsychologie, sowie der Kampf der sich in den letzten Jahrzehnten innerhalb der Psychiatrie abgespielt habe, hätten verwirrungstiftend auf die junge Disziplin gewirkt (Eyperth 1927, 557):

„Die Psychoanalyse hat in der Heilpädagogik hauptsächlich mittelbar durch ihre Kritik und Fragestellung fortgewirkt – vor allem indem sie das Problem der Bindung des Kindes neu stellte. Ihre therapeutische Methodik ist nicht allzu stark verbreitet, doch ist die Bedeutung der sich zu ihr bekennenden Heilerzieher (Bernfeld, Aichhorn u. a.) größer als ihre Zahl. An direktem Einfluss ist ihnen die Gruppe der Individualpsychologen zweifellos überlegen. In den letzten Jahren sind zahlreiche individualpsychologische Erziehungsheime, Beratungsstellen usw. entstanden. Ihr pädagogisches Programm, verständlicher und leichter in andere Erziehungssysteme einzugliedern als *Freuds* Gedanken, hat eine breite, aber nicht überall tiefgehende Wirkung gehabt; da es sich mit anderen pädagogischen Strömungen eng berührt kann man ähnliche Gedankengänge heute überall ausgesprochen hören, ohne dass sie stets

aus der Arbeit *Adlers* erwachsen sein müssen. Andere Theorien haben in der Heilpädagogik (zum Teil im Gegensatz zu ihrer allgemeinen Wirkung) nur kleine Kreise beeinflusst. Als Beispiele nenne ich *Jung* (z.B. in der Rorschachschen Fortbildung) und *Kretschmer* (von dessen Typuslehre aber nur die allgemeinsten Ergebnisse bisher vorsichtige Aufnahme fanden).“

Ohne näher auf die Methodik einzugehen umreißt Eyferth hier kurz die ihm wesentlich erscheinenden Einflüsse der verschiedenen tiefenpsychologischen Schulen, wodurch zumindest sein Wissen um die unterschiedlichen psychoanalytischen Ausrichtungen und Zugänge ersichtlich wird.

In seinem dritten Abriss „Zur Arbeit“ kommt Eyferth auf die durchwegs positiven Auswirkungen des Milieuwechsels durch Heilerziehungsheime zu sprechen. Hierbei hebt er zudem hervor (a.a.O., 558):

„In den psychiatrisch geleiteten Psychopathenheimen der Fürsorgeerziehung fehlt oft noch viel an der pädagogischen Durchdringung des Lebens; der „Geist der Erziehung“, der in manchen anderen Heimen der Fürsorgeerziehung schon lebt, müsste hier noch kräftiger eindringen; immerhin, Führer sind da, Fortschritte spürbar. Für andere Schichten sind private Häuser entstanden, die bis 1920 entweder von *Wichern* („Rauhes Haus“) und *Bodelschwingh* (Bethel) ausgingen oder von der „Sophienhöhe“ in Jena, die *J. Trüper* gegründet hat. Ihre Zahl war gering. Seitdem sind zahlreiche neue Heime unabhängig davon entstanden (am wichtigsten wohl das Heim *Dr. Isemanns* in Nordhausen); in den letzten Jahren sind mindestens ein halbes Dutzend neuer Heime gegründet, allein mehrere von Anhängern der Individualpsychologie. Wien hatte schon vor dem Kriege mehrere Heime; hier suchten noch mehr als im Reich Anhänger Freuds und Adlers praktischen Einfluss zu gewinnen.“

In sachlichem Stil informiert Eyferth im abschließenden Teil seines Beitrags „Literatur“ noch über etwaige – für die Heilpädagogik relevante – Zeitschriften zur Kinderforschung (a.a.O., 559):

„Die einzige umfassende Zeitschrift ist die „Zeitschrift für Kinderforschung“. Daneben sind die Blätter der einzelnen Richtungen zu nennen* und etwa noch die Zeitschrift für pädagogische Psychologie“. In Österreich versucht die Zeitschrift „Eos“ eine Zusammenfassung. Ein noch ganz junger Versuch sind die „Blätter für Heilerziehung“.“

[Fußnote: *Imago. Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf Natur- und Geisteswissenschaften. Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Wien. - Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. Hippokrates-Verlag, Stuttgart. - Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie. Verlag Hirzel, Leipzig.*]

Außerdem nennt er dabei auch einige bedeutsame psychoanalytische bzw. psychoanalytisch-pädagogische Werke (a.a.O, 560):

„Aus der riesig anschwellenden Literatur der Psychoanalyse, die fast durchwegs Fragen der Heilerziehung streift, können neben *Freuds* eigenen Schriften* hier nur die pädagogisch bedeutsamsten von *Bernfeld***, *Aichhorn**** und *Hag-Hellmuth***** genannt werden, von denen die beiden ersteren mehr als durchschnittliche Bedeutungen besitzen. Die Lehre der Individualpsychologie ist neuerdings in *A. Adlers* „Menschenkenntnis“***** und dem von *Wexberg* herausgegebenen Sammelwerk, dem „Handbuch der Individualpsychologie“***** zusammengefasst.“

[Fußnoten: * Jetzt meist in den „Gesammelten Schriften“. Internat. Psychoanalyt. Verlag, Wien. ** Kinderheim Baumgarten, Jüdischer Verlag, Berlin 1921 und *Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung*. Internat. Psychoanalyt. Verlag, Wien 1925. *** *Verwahrloste Jugend*. Internat. Psychoanalyt. Verlag, Wien 1925. **** *Neue Wege zum Verständnis der Jugend*. Deulicke, Leipzig und Wien 1924. *****Hirzel, Leipzig 1927. *****Bergmann, München 1927]

Beleg 5

Der letzte Beleg zu Rezeptionsprozessen findet sich in *Bruno Müllers* Text über „Die Entwicklung des Jugendrechts“ der Sommer 1927 (Heft 10/11) erschienen ist. Das Anliegen des Beitrags besteht darin umfassend über die gegenwärtige rechtliche Lage der Jugend in Deutschland zu informieren, weshalb davon abgesehen wurde, hier die vielen Paragraphen gesetzlicher Änderungen wiederzugeben. Interessant war allerdings, im vierten Teil seiner Abhandlung „Schrifttum und Jugendrecht“ auf eine Referenz zu August Aichhorn zu stoßen (Müller 1927, 630):

„Nur die wichtigsten Bücher des Gebietes sollen genannt werden. Eine vollständige Darstellung des Jugendrechts gibt es weder unter juristischem noch unter pädagogischem Gesichtspunkt. (...) Von Verwahrlosung und Fürsorgeerziehung handeln: Dr. Reicher, Die Theorie der Verwahrlosung und das System der Ersatzerziehung (1908), Dr. Gregor-Voigtländer, Die Verwahrlosung (1918), H. Többen, Die Jugendverwahrlosung (1922), Dr. E. v. Kámán, Die Diebstähle der Kinder (1923) und Zuchtlose Kinder (1924), beide aus ungarischen Erfahrungen, Dr. Gregor, Leitfaden der Fürsorgeerziehung (1924, vom psychiatrischen Standpunkt), K. Wilker, Der Lindenhof (2. Auflage 1924, von der Jugendbewegung her), A. Aichhorn, Verwahrloste Jugend (1925, mit guten erzieherischen Darlegungen und manchen weniger einleuchtenden psychoanalytischen Deutungen) (...).“

Schon der Zusatz „nur die wichtigsten Bücher sollen genannt werden“ deutet darauf hin, dass Müller Aichhorns Buch „Verwahrloste Jugend“ wohl als pädagogisch relevant einstuft, wie auch seine kurze Bemerkung „mit guten erzieherischen Darlegungen“ ersichtlich macht. Inwiefern seine Haltung gegenüber der Psychoanalyse einzuschätzen ist, kann aufgrund des vorliegenden Materials allerdings nicht eindeutig gesagt werden, da er zudem anfügt: „und manchen weniger einleuchtenden psychoanalytischen Deutungen“.

2. Auswertung der Belege

Textvolumen

Für den zweiten Jahrgang ergaben die Berechnungen des Textvolumens einen Wert von insgesamt ca. 718 Seiten mit einem Zeilenumfang von ca. 30.874 Zeilen. Die darin vorgefundenen Belege zur Psychoanalytische Rezeption umfassen zusammenaddiert insgesamt 446 Zeilen, das entspricht einem Prozentanteil von ca. 1,444% am Gesamtvolumen.

Die folgende Detailansicht zeigt nochmals aufgeschlüsselt das Zeilenausmaß an Psychoanalytische Rezeption der einzelnen Belege sowie ihre kategoriale Zuordnung:

Detailansicht												
<i>2. Jahrgang: Oktober 1926 – September 1927</i>												
Heft	Belege insgesamt	Kat. I			Kat. II			Kat. III		Kat. IV		Zeilenumfang insgesamt
		Ia	Ib	Ic	IIa	IIb	IIc	IIIa	IIIb	IVa	IVb	
Nr.1	2	•				•						361
Nr.2												
Nr.3												
Nr.4												
Nr.5	1		•									18
Nr.6												
Nr.7												
Nr.8												
Nr.9	1		•									55
Nr.10/11	1			•								12
Nr.12												
gesamt	5	1	2	1		1						446

Belegkategorien

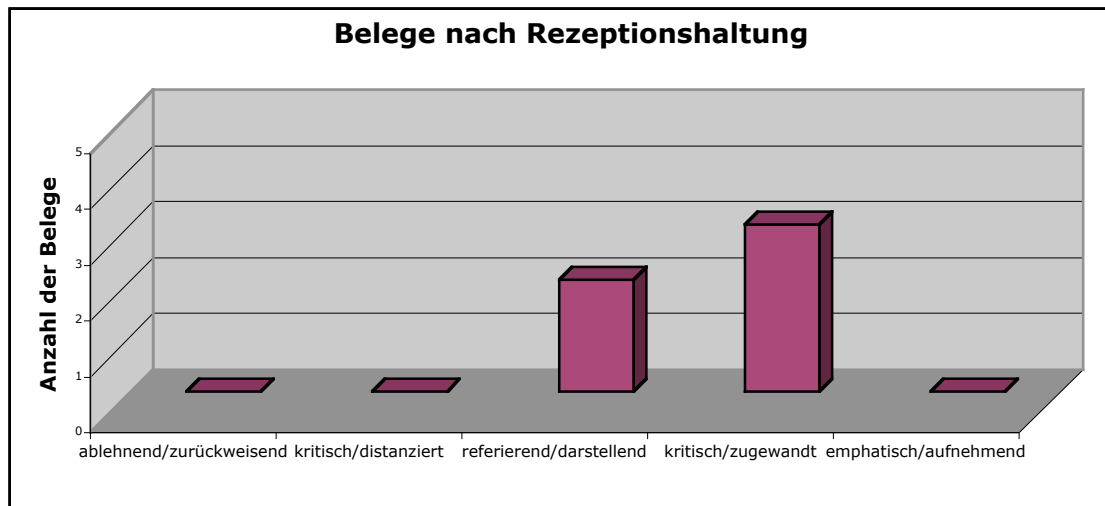
Ähnlich wie beim ersten Jahrgang kann für die Rezeptionsprozesse des zweiten Jahrgangs anhand der oben zu sehenden Tabelle festgestellt werden, dass die überwiegende Mehrheit an Belegstellen in Leitartikeln der Zeitschrift zu lesen ist. Einzig die kurze Diskussion Jasperts zur Relevanz einer Berücksichtigung prälogischen Denkens für die Lehrpläne der Grundschule befand sich unter der Rubrik *Kleinere Beiträge und Mitteilungen*.

Rezeptionshaltung

Die Auswertung der Rezeptionshaltung ergab für den zweiten Jahrgang ein nahezu konträres Bild zum ersten Jahrgang. Nohls Ausführungen legen bezüglich der Auswertung seiner Positionierung zur Psychoanalyse die Annahme nahe, dass er zumindest teilweise mit psychoanalytischer sowie psychoanalytisch-pädagogischer Literatur vertraut war. Neben tiefenpsychologischem Basiswissen nach Freud bezieht er sich in seinem Beitrag auch auf Alfred Adler und August Aichhorn. Zudem spiegeln die Belegstellen ansatzweise seine Haltung gegenüber der Psychoanalyse wider, die einerseits zustimmende Interessiertheit erkennen lässt, aber auch eine gewisse kritische Auseinandersetzung mit ihren Inhalten sucht. In den Texten Jasperts und Wenigers wurde die Psychoanalyse eher nebensächlich erwähnt, weshalb die Darstellung tiefenpsychologischer Theorien eher kurz und sachlich ausfiel. Auf Vorwürfe jeglicher Art wurde von den Autoren verzichtet.

Zur Psychoanalyse in der Heilpädagogik referierte Eyferth, indem er unterschiedliche Bereiche, wie jene der heilpädagogischen Grundlagen oder auch die heilpädagogische Praxis im Hinblick auf ihre Verwertung psychoanalytischer Inhalte beleuchtete. Mit dem Verweis auf die bedeutsamen Einwirkungen psychoanalytischer Theorien und psychoanalytisch orientierter Praktiker auf dem Felde der Heilpädagogik lässt er seine tendenziell zugewandte

Haltung gegenüber der Psychoanalyse erkennen. Wie bei Eyferth und Nohl zeigt sich auch in Müllers Kommentar zu Aichhorns Darlegungen in seinem Buch „Verwahrloste Jugend“ eine zugewandte, wenn auch kritische Haltung. Nachfolgende Tabelle macht die Rezeptionshaltung der Autoren des zweiten Jahrganges graphisch ersichtlich:



Ausweis pädagogischer Relevanz

In vier der insgesamt fünf Belege konnte ein Relevanzausweis festgestellt werden. Lediglich Jaspert verzichtet in seinem kurzen Beitrag darauf hinzuweisen, weshalb er die Wissenschaft des „Unbewussten“, die sich besonders mit dem Bereich des prälogischen auseinandersetzt, für pädagogisch bedeutsam erachtet. Die Autoren der anderen Artikel teilen die Meinung, Psychoanalyse habe durch ihre Erkenntnisse bedeutsamen Einfluss in den unterschiedlichsten Bereichen der Pädagogik geübt. Speziell auf dem Felde der Verwahrlostenpädagogik, der Heimerziehung und in der Heilpädagogik würde durch tiefenpsychologische Einsichten ins Wesen des Menschen – ins- besondere des Kindes und Jugendlichen – auch das Credo der „modernen“ Pädagogik förderlich unterstützt: Eine Pädagogik vom Kinde aus. So betont z.B. Nohl die Bedeutsamkeit der „ärztlichen Perspektive“ auf die Pädagogik – die ja vor allem nach dem Subjekt und seinem Lebenswillen frage. Dies habe laut Nohl der Pädagogik dazu verholfen, ihre Grundeinstellung klarer zu erkennen und in Folge dessen auch ihre Sicht auf den Zögling, der zum Ausgangspunkt einer „neuen Pädagogik“ wurde. Eyferth kehrt in seinem Bericht zur Lage der Heilpädagogik den Anstoß zur Reflexion bestehender Probleme durch psychoanalytische Theorien und Konzepte hervor. Ihm nach hätten besonders die kritischen Fragestellungen – wie etwa zur Thematik der Bindung des Kindes – mittelbar in der Heilpädagogik fortgewirkt. In der nachstehenden Auswertungsübersicht lässt sich der Relevanzausweis in Zahlen ablesen.

Zusammenfassender Überblick und Diskussion des Teilergebnisses

Die Ergebnisse zur Auswertung der identifizierten Belegstellen wurden überblicksmäßig in der nachfolgenden Tabelle zusammengefasst:

Auswertungsübersicht <i>2. Jahrgang: Oktober 1926 – September 1927</i>		
Anzahl der Belege	5	
Anzahl der Belege pro Kategorie	<i>Beleg-Kategorien</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	Kat. I	4
	Kat. II	1
	Kat. III	–
Kat. IV	–	
Zeilenumfang der Belege insgesamt Prozentanteil am gesamten Textvolumen	446 ~ 1,444%	
Zeilenumfang pro Kategorie	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Zeilen</i>
	Kat. I	430
	Kat. II	16
	Kat. III	–
Kat. IV	–	
Belege nach Rezeptionshaltung	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	ablehnend/zurückweisend	–
	kritisch/distanziert	–
	referierend/darstellend	2
	kritisch/zugewandt	3
emphatisch/aufnehmend	–	
Ausweis der pädagogischen Relevanz	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	irrelevant/gefährlich	–
	kein Relevanzausweis	1
	pädagogisch relevant	4

Folgende Merkmale haben sich durch die Analyse und Auswertung der Rezeptionsprozesse des zweiten Jahrgangs ergeben:

1. Im Unterschied zum ersten Jahrgang waren es keine Psychologen, sondern mehrheitlich Pädagogen, die sich in ihren Texten mit der Psychoanalyse auseinandersetzten. Einerseits diskutierten Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, repräsentiert durch Erich Weniger und Herman Nohl, tiefenpsychologische Inhalte in ihren Abhandlungen. Aber auch in Texten von Wissenschaftlern aus dem Bereich der Heilpädagogik (Eyferth) fanden sich Bezugnahmen zur Psychoanalyse.

2. Auffallend ist zudem die tendenziell neutrale bis zugewandte Haltung der Autoren zur Psychoanalyse, was wiederum mit dazu beigetragen haben könnte, dass sich
3. die Mehrheit der Autoren durchwegs positiv, d.h. für eine pädagogische Relevanz psychoanalytischer Inhalte ausspricht. Wie bereits oben angedeutet finden sich in Nohls Beitrag unterschiedliche Stellungnahmen zur pädagogischen Relevanz psychoanalytischer Theorien. Zudem erwähnt er als „großen Verdienst“ dieser Schule die Erkenntnis der „Grundbedingung zur Wiederaufrichtung fehlgegangenen Lebens“, welche die Freud-Schule „Übertragung“ nenne. Weiters hätten die psychoanalytischen Schulen deutlicher als andere Psychologien die Bedeutung der „personalen Situation“ ihrer Patienten geltend gemacht. Einerseits konnten sie laut Nohl aufzeigen, inwiefern der Charakter und das Verhalten einer Person von deren Liebesbeziehungen und Willendruck mitbestimmt seien. Andererseits hätten sie erkannt, dass in der Psyche unbewusste Mechanismen am Werk seien, die der Patient selbst gar nicht durchschaue. Erst durch diese Einsichten konnten unter anderem die von Pädagogen wahrgenommenen „Entgleisungen“ einzelner Kinder aus „bestem Milieu“ verständlich gemacht werden.
4. Im Vergleich zu den anderen Jahrgängen zeigte sich für den zweiten Jahrgang eine relativ umfangreiche Psychoanalysezepktion. Die angestellten Berechnungen zum „Ausmaß an Psychoanalysezepktion“ ergaben, dass dieser Jahrgang mit einer Psychoanalysezepktion von insgesamt 446 Zeilen (das entspricht in etwa 10,5 Seiten) der drittstärkste war.

Dritter Jahrgang – 1927/28

Die Funde zur Rezeption von Psychoanalyse im dritten Jahrgang fallen eher gering aus. Im Gesamtvolumen des ca. 727-seitigen Jahrgangs mit seinen insgesamt ca. 31.261 Zeilen konnten in zwei Beiträgen nur 64 Zeilen an Rezeptionsprozessen nachgewiesen werden.

1. Rezeptionsbelege

Beleg 1

Einer der zwei Belege fand sich im Heft Nr. 1 (Oktober 1927) in einem Artikel des deutschen Neukantianer *Jonas Cohn* mit dem Titel „Recht und Sinn eines allgemeingültigen Erziehungszieles“. In seiner Abhandlung beschäftigt Cohn sich mit der bildungsphilosophischen Frage nach der Sinnhaftigkeit allgemeingültiger Zielbestimmungen von Erziehung. Einleitend skizziert er bestehende Positionen einzelner Wissenschaftler zur Thematik, auf die er in weiterer Folge näher eingehen möchte, hierzu schreibt Cohn folgendes (Cohn 1927, 23):

„Über die Art der Diskussion muss gleich am Anfang etwas Grundsätzliches gesagt werden. Es ist in neuerer Zeit unter dem Einfluss Nietzsches und teilweise auch *Freuds* üblich geworden, theoretische Äußerungen nicht auf ihre Gründe, sondern auf ihre Motive, auf ihre Entstehung in der Seele des Schriftstellers zurückzuführen und von hier aus zu bekämpfen.“

Im Anschluss an Cohns Kommentar zur unwissenschaftlichen Verwertung dieser Betrachtungsweise, wie dies bei Scheler oder Grießbach in Form von Urteilen und Vorwürfen zutage tritt, klärt er seine Sichtweise auf den Sachverhalt. Er schreibt (a.a.O., 24):

„Aber in die theoretische Diskussion gehört das nicht. Die Motive einer theoretischen Überzeugung, einer ethischen Werthaltung, einer Geschmacksrichtung aufzusuchen ist dort berechtigt, wo diese als Gegenstand der Erklärung gegeben sind, also z.B. wenn es sich darum handelt, Ansichten als Symptome in einer Charakterschilderung zu brauchen oder das Vordringen bestimmter Meinungen in bestimmten Zeiten geschichtlich zu verstehen. Dabei muss man freilich klar darüber sein, dass z.B. theoretischer Materialismus aus den allerverschiedensten Motiven vertreten werden kann.“

Damit endet schon der Beleg in Cohns Text, der über die folgenden Seiten die unterschiedlichen Einwände zu einem allgemeinen Erziehungsziel von Krieck, Kretzschmar und Griese zu verstehen sucht, um diese „auf ihren berechtigten Kern zurückzuführen.“

Beleg 2

Erneut war im dritten Jahrgang ein Beitrag *Adolf Busemanns* zu finden, der bereits in seiner zweiteiligen Abhandlung „Zur Seelengestalt des Volksschülers“ Überlegungen zu dessen Milieugebundenheit angestellt hat. In seinem Beitrag der März-Ausgabe von „Die Erziehung“ (Heft Nr. 6) des Jahres 1928 legt er den Fokus der Thematik etwas breiter an, indem er „Grundfragen der pädagogischen Milieukunde“ verhandelt. Den Einstieg bildet eine Diskussion über die Vieldeutigkeit des „Milieubegriffs“, die schon bald überleitet in eine Auseinandersetzung mit dem proletarischen Kinde und dessen milieubedingter Fehlentwicklungen. Genau dort habe die Pädagogik anzusetzen, und zwar dann, wenn es sich um die geistige Strukturierung des Proletariats handle (Busemann 1928, 374):

„Allein uns sollten diese Dinge nur als Beispiel dienen, sollten veranschaulichen, dass die Pädagogik eines Milieubegriffs bedarf, der beide Seiten des Menschen, alle Formen der Milieubeziehungen, physisches und geistiges Milieu umschließt, und weiter zum Nachweis, dass eine derartige Betrachtung sehr wohl möglich ist, wenn (ohne Vermischung der Gesichtspunkte) die personale Einheit des Menschen festgehalten und insbesondere der Zusammenhang des Höchsten und Tiefsten im Menschen durch Entwicklung und entwicklungsbedingten Schichtaufbau im Auge behalten wird. Auch ist es keineswegs zufällig, dass das Beispiel die Behauptung bestätigt. Es liegt vielmehr im Wesen des Bildungsprozesses, eine Grenzverschiebung zwischen natürlicher und geistiger Struktur zu sein, wie überhaupt die Kultivierung des Menschen aus dem Zusammentreffen von günstigen physischen Bedingungen und dem bereits gegebenen, sei es auch primitiven, Kulturbesitz resultiert. Die Sublimierungs-Hypothese *Sigmund Freuds* ist nur eine Fassung desselben Gedankens, den *Karl Bühler** in seiner Lehre von den Stufen des Lustgewinns (Befriedigungslust, Funktionslust, Schaffensfreude), die *Jugendpsychologen* durch verschiedene Formulierungen des Verhältnisses von Sexualität und Erotik zueinander vertreten: dass die Energie, die dem geistigen Ausbau der Persönlichkeit und mittelbar damit der objektiven Kultur zugute kommt, irgendwie überschüssige oder vom eigentlichen, biologischen Ziel abgeleitete Energie sein muss, und sich somit durch Maß und Verwendung dieser Energie das kulturelle Schicksal des Individuums entscheidet. Und zwar gewinnt es den Anschein, als ob das Reifealter mehr als die Kindheit derart nutzbaren Energieüberschüssen fähig sei, ja, die ersten großen Schritte der Kultur machen geradezu den Eindruck, aus luxurierender Pubertät zu entspringen.“

[Fußnote: In: *Die geistige Entwicklung des Kindes*, Seite 451. Die milieupsychologische Bedeutung der Funktionslust sieht auch *Bühler* S.457 a.a.O.]

Busemann führt hier den psychoanalytischen Begriff der „Sublimierung“ ein, um darauf hinzuweisen, dass gerade im Kindes- und Jugendalter Triebwünsche – oder wie er es nennt „Energieüberschüsse“ – vorhanden seien, die in sich ein Potential zur Umwandlung in geistige Leistungen bergen. Aus psychoanalytischer Sicht stelle die Gesamtheit menschlicher Kultur das Ergebnis solcher Sublimierungsleitung dar. Dieser Auffassung hält Busemann an anderer Stelle folgendes entgegen (a.a.O., 375):

„Noch einmal sei die Vorstellung abgewiesen, die uns dem Vorwurf des Naturalismus aussetzen würde, dass die überquellenden Energien der Kindheit und Jugend von sich aus bestimmen, was an Lernbarem gelernt, an Erfindbarem erfunden, was also an Kultur aufgenommen und erzeugt wird. In dieser Richtung bewegt sich ja die psychoanalytische Lehre von der Kultur, die hinter allem Kulturgut noch das verdrängte ursprüngliche Ziel der Libido wittert. Aber der innere Widerspruch des Sublimierungsbegriffes liegt auf der Hand: entweder ist Libido wirklich ziellose Energie, oder sie ist zielgerichteter Trieb. Was aus jenen vom Leben selbst nicht angeforderten, obwohl erzeugten Energien wird, das entscheidet das Milieu, im besonderen Falle der Bildung die Gesamtheit des Kulturguts, das dem Individuum gegenwärtig ist. So bedurfte der Animismus der Vorstufe eines dynamischen Denkens und

Weltbildes, ist doch seine „Seele“ nichts anderes als substanzialisierte Lebenskraft. Aber dass sich diese kategoriale Verschiebung vollzog, dass das Wirken ein Sein wurde, setzte freilich ein spielendes, phantasierendes Denken voraus, insbesondere wohl ein Gewährwerden des eigenen Innerseelischen durch Wachträumerei. Noch heute ist die „Entdeckung der Seele“ ein Merkmal weiblicher Pubertät.“

Eingebettet in eine milieupädagogische soziologische Sichtweise liegt für Busemann die entscheidende Kraft des Hervorbringens von Kultur nicht im sexuellen „An-Trieb“ verborgen, sondern wird von ihm klar im Milieu bzw. in der „Gesamtheit der Kultur“ verortet, da das Individuum Teil desselben sei und deshalb nie außerhalb dieser Determinanten für sein Handeln betrachtet werden könne. Daraus wird auch Busemanns weiterer Argumentationsgang verständlich, der darin gründet, für eine soziologisch-milieukundliche Grundlegung der Pädagogik überhaupt zu plädieren. Noch bestünden zu viele ungelöste Fragen auf dem Felde der Milieuforschung, doch ihr Fortschritt hänge laut Busemann vom Gelingen einer „Auflösung“, einer Ausdifferenzierung und Klärung, des verschwommenen Ganzen des „Milieus“ ab. So fordert er nicht nur im theoretischen Bereich eine Klarheit der begrifflichen Definitionen, sondern auch besonders in der Forschungspraxis vermehrtes Interesse exakter Forschung. Dies bedeute unter anderem, von Ausdrücken wie „günstigem“ oder „ungünstigem“ Milieu abzusehen und stattdessen differenziert zu ermitteln, welche Wirkungszusammenhänge vorliegen. Zur Illustration milieukundlicher Forschungsmethoden erwähnt er neben den Forschungen Wilhelm Peters eine empirische Erhebung, die er selbst durchgeführt hat (a.a.O., 379):

„Eine derartige Untersuchung [Vergleich von Kindern mit unterschiedlicher Geschwisteranzahl, Anm. B. P.] von allerdings zunächst beschränktem Umfange habe ich an den Schülern und Schülerinnen der Greifswalder Mittelschule mit dem Ergebnis durchgeführt, dass sich die Verschiedenheit der Geschwisterzahl, ferner aber auch der Besitz bzw. Nichtbesitz von Geschwistern des anderen Geschlechts und endlich auch die Stellung des Kindes in der Altersrangfolge der Geschwister als überraschend wirksame Milieumomente darstellten. Da über die Einzelheiten in der Zeitschrift für Kinderforschung (Bd. 34, 1928) berichtet wird, genügt hier die allgemeine Feststellung; jedes Kind hat, was schon lange (besonders von den „Individualpsychologen“) behauptet, nunmehr aber exakt erwiesen wurde, eine Situation in der Familie, deren Charakter, vom Inhaltlichen abgesehen, durch die Zahl, das Geschlecht, das relative Alter der Geschwister bestimmt wird. Diese Situation wirkt sich auf die Schulleistungen, aber auch im Charakter, besonders auch in der Gestaltung der Pubertät viel stärker aus, als man erwarten möchte, und liegt fraglos den Unterschieden zwischen bürgerlicher und proletarischer, Stadt- und Landjugend als eine Faktorengruppe wesentlich mit zugrunde.“

Busemann handelt auf den übrigen Seiten seiner Ausführungen weitere Ergebnisse seiner Studie ab und geht dabei auch auf andere vergleichende Studien im Bereich der Milieukunde ein, bis er wieder zurückkommt auf die Notwendigkeit einer milieukundigen Erziehung, denn:

„...es ging trotz allen Streites um die letzten Ziele so manches, worüber kein Streit sein kann, weil es die Voraussetzungen zu den höheren Bildungen liefert. So ist alle Pflege des Kindes ein Früheres und Notwendigeres vor dem Unterricht. Und auch in der Bildungsarbeit gibt es Notwendigstes, Notwendiges und spätere Sorgen. Indem die Milieukunde aufzeigt, mit welchen Mängeln der Zögling zum Erzieher kommt, nötigt sie ihn auch, seinen ferneren Bemühungen das Notwendigste vorzuschicken.“

2. Auswertung der Belege

Textvolumen

Der prozentuelle Anteil am Gesamtvolumen des dritten Jahrgangs ergab für die beiden Belege von Psychoanalysezereptionsprozessen ca. 0,2047%. Das entspricht in etwa 64 Zeilen aus einer Gesamtzeilenanzahl von 31.261 Zeilen. Nachfolgende Ansicht zeigt im Detail welcher Beleg wie viele Zeilen umfasst und welcher Kategorie dieser zugeordnet wurde:

Detailansicht												
<i>3. Jahrgang: Oktober 1927 – September 1928</i>												
Heft	Belege insgesamt	Kat. I			Kat. II			Kat. III		Kat. IV		Zeilenumfang insgesamt
		Ia	Ib	Ic	IIa	IIb	IIc	IIIa	IIIb	IVa	IVb	
Nr.1	1			•								5
Nr.2	–											
Nr.3	–											
Nr.4	–											
Nr.5	–											
Nr.6	1		•									59
Nr.7	–											
Nr.8	–											
Nr.9	–											
Nr.10/11	–											
Nr.12	–											
gesamt	2		1	1								64

Belegkategorien

Beide Belege von Rezeptionsprozessen wurden in *Abhandlungen*, sprich in Leitartikeln der Zeitschrift gefunden, wobei „Beleg 1“ der „Kategorie Ic“ zugeordnet wurde, da in diesem Freuds Name erwähnt wurde, allerdings keine weiteren Diskussionen oder Darlegungen zur Psychoanalyse erfolgten. Im Gegensatz dazu wurde der zweite Beleg unter die „Kategorie Ib“ gefasst, denn wie die Erläuterungen zu Busemanns Text zeigen konnten, wurde darin sehr wohl auf psychoanalytische Inhalte näher eingegangen.

Rezeptionshaltung

Die Rezeptionshaltung Cohns wurde als *referierend/darstellend* eingestuft, da aus dem Textzusammenhang hervorgeht, dass er Freud und Nietzsche bloß als Repräsentanten einer bestimmten Charakteristik neuer methodischer Ansätze nennt. Jeglicher weiterführender Kommentar zur Person Freuds oder seinen Lehren fehlt, und auch die explizite Belegstelle weist keinerlei Indikatorwörter einer klar zuordenbaren Haltung auf.

Busemanns Positionierung zur Psychoanalyse wurde aufgrund der ausgewiesenen Belegstellen der Kategorie *kritisch/distanziert* zugeteilt. Die möglicherweise aufs erste nicht klar ersichtliche Zuordnung soll an dieser Stelle noch näher erläutert werden: Insgesamt finden sich in Busemanns Beitrag drei Passagen in denen explizit auf Psychoanalyse verwiesen wird. Die erste Referenz in Form der Nennung von Freuds Sublimierungshypothese wirkt eher beschreibend, doch schon eine Seite später greift Busemann den Gedanken der Sublimierung erneut auf, um aufzuzeigen, dass Freud mit der Schwerpunktsetzung auf das Triebhafte im Akt des Hervorbringens von Kultur falsch läge, denn Busmanns Einschätzung zufolge sei gerade dieser menschliche Akt determiniert durch seine Geworfenheit in ein bestimmtes Milieu einer bestimmten Kultur. Nachdem dieser Abschnitt in Busemanns Abhandlung die umfangreichste Belegstelle und differenzierteste Auseinandersetzung psychoanalytischer Inhalte darstellt, kam es zur genannten Zuordnung.

Ausweis pädagogischer Relevanz

Das Ermessen einer Einschätzung inwiefern psychoanalytische Inhalte für die beiden Autoren an pädagogischer Bedeutsamkeit besitzen ergab folgendes Ergebnis:

<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
irrelevant/gefährlich	–
kein Relevanzausweis	1
pädagogisch relevant	1

Dem Beitrag Cohns konnte kein Relevanzausweis entnommen werden, wohingegen aus Busemanns Ausführungen hervorgeht, dass die tiefenpsychologischen Schulen durchwegs wichtige Einsichten für die Milieukunde gebracht haben. Dabei bezieht er sich unter anderem auf Freuds „Sublimierungshypothese“, die das kulturelle Schicksal des Individuums aus dem Maß und der Verwendung seiner überschüssigen sexuellen Energie herleite. Wenngleich er im selben Absatz kritisch zu dieser Theorie Stellung bezieht, so übernimmt er doch den Gedanken der „überschüssigen sexuellen Energien“. Im Unterschied zu Freud versteht er diese allerdings weder als ziellose noch als zielgerichtete Energien, sondern als durch das Milieu determinierte. Einen weiteren wesentlichen Beitrag für die Pädagogik leiste die Individualpsychologie mit deren Erkenntnissen zur „Geschwisterfolge“. Sie würde ihm zufolge nicht nur die schulischen Leistungen maßgebend beeinflussen, sondern auch generell auf die Charakterbildung bzw. die Gestaltung der Pubertät wirken. Daraus sich die Bedeutsamkeit solcher Einsichten für die Pädagogik.

Zusammenfassender Überblick und Diskussion des Teilergebnisses

Wie auch schon für die anderen Jahrgänge wurden in der nachstehenden Tabelle alle Auswertungsergebnisse nochmals zusammengefasst:

Auswertungsübersicht <i>3. Jahrgang: Oktober 1927 – September 1928</i>		
Anzahl der Belege	2	
Anzahl der Belege pro Kategorie	<i>Beleg-Kategorien</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	Kat. I	2
	Kat. II	–
	Kat. III	–
	Kat. IV	–
Zeilenumfang der Belege insgesamt Prozentanteil am gesamten Textvolumen	64 ~ 0,2047%	
Zeilenumfang pro Kategorie	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Zeilen</i>
	Kat. I	64
	Kat. II	–
	Kat. III	–
	Kat. IV	–
Belege nach Rezeptionshaltung	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	ablehnend/zurückweisend	–
	kritisch/distanziert	1
	referierend/darstellend	1
	kritisch/zugewandt	–
	emphatisch/aufnehmend	–
Ausweis der pädagogischen Relevanz	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	irrelevant/gefährlich	–
	kein Relevanzausweis	1
	pädagogisch relevant	1

Folgende besonderen Merkmale im Bezug auf die Psychoanalysezepktion konnten im dritten Jahrgang festgestellt werden:

1. Die Analyse zeigte, dass einer der Autoren (Busemann), der sich bereits im ersten Jahrgang von „Die Erziehung“ zu tiefenpsychologischen Theorien äußerte, erneut Psychoanalyse rezipierte. Dies könnte darauf schließen lassen, dass Busemann aufgrund seiner wissenschaftlichen Forschungen in einer gewissen disziplinären wie auch thematischen Nähe zu psychoanalytischen Inhalten stand, ihrer kundig war und sie deshalb auch in seine Beiträge mit einfließen ließ.

2. Erstmals findet sich im dritten Jahrgang in einer philosophischen Abhandlung des Neukantianers Cohn eine Referenz auf Freud. Dieser würde neben Nietzsche als Repräsentant des neuzeitlichen Trends gelten, der theoretische Äußerungen nicht mehr auf ihre Gründe, sondern auf ihre Motive bzw. ihre Entstehung in der Seele des Autors zurückführe.

Vierter Jahrgang – 1928/29

Im Vergleich mit den anderen Jahrgängen sticht der vierte Jahrgang von „Die Erziehung“ als einer der „rezeptionsstärksten“ – im Hinblick auf die Anzahl der Beiträge in denen Rezeptionsprozesse vorzufinden waren – hervor. So konnten insgesamt acht Texte ausgemacht werden, in denen innerhalb unterschiedlichster Thematiken mehr oder weniger differenziert psychoanalytische Inhalte beleuchtet wurden.

1. Rezeptionsbelege

Beleg 1

Die November-Ausgabe des Jahres 1928 (Heft 2) beinhaltet die ersten Belegstellen zur Psychoanalytische Rezeption des vierten Jahrganges, und zwar in der Abhandlung *Friedrich Glasers* zum „Bild der Jugend“. Ihm zufolge forme sich das „Bild der Jugend“ aus einer „doppelten Perspektive“: einerseits aus der Perspektive der gesamten Kulturlage, und andererseits aus einer individuellen Lebenslage. Die Kulturperspektive bringe jene Einsicht, dass jede Vorstellung über Wesen und Aufgabe der Jugend durch Schwächen und Bedürfnisse der Kulturhaltung bedingt sei, was wiederum Schlüsse auf die seelische Gesamthaltung ermögliche. Im Unterschied dazu stehe die individuelle Perspektive in enger Verbindung mit Entwicklungen, dem Bestand sowie Tendenzen des persönlichen Lebens. Die Bedeutung dieser Inhalte erläutert Glaser anhand folgender Passage:

„Was das Kind im Erleben des Erwachsenen bedeutet, was es Verschiedenes bedeuten kann, das ist eine noch recht wenig untersuchte, ja kaum gesehene Frage der Individualpsychologie (im weitesten Sinne, nicht in der Einengung des Begriffes durch die Schule Alfred Adlers). Die umgekehrte Frage, was der Erwachsene im Erleben des Kindes bedeutet, wie er auf die Entwicklung seines Selbstgefühls und seines Triblebens einwirke, welche unterschiedlichen Wirkungen sich dabei durch Geschlecht, Alter, Charakter, Art der Behandlung usw. ergeben, das sind Fragen, denen die Freud'sche Psychoanalyse und die Adler'sche Individualpsychologie schon vielfach nachgegangen sind, wenn auch meist mit eingengter Fragestellung und voreingenommen durch bestimmte Deutungsgrundsätze. Zweifellos verdient aber auch unsere Frage aufmerksame Untersuchung: sie führt ebenfalls auf bedeutsame Tatsachen der Triebentwicklung und der Persönlichkeitsbildung.“ (Glaser 1928, 85)

Individualpsychologie und Psychoanalyse werden hier von Glaser bewusst als Beispiele genannt, um daran aufzuzeigen, dass beide tiefenpsychologischen Schulen der Erforschung des Erlebens aus der Perspektive des Kindes bereits vielfach – wenn auch mittels „eingengter“ Fragestellungen – nachgegangen seien, sich allerdings dem Bereich des elterlichen Erlebens bisweilen noch nicht angenommen hätten. Somit kann Glasers Abhandlung als eine Annäherung an die Bedeutung des Kindes im Erleben des Erwachsenen verstanden werden, wobei er unterschiedlichste Funktionen der Rolle des Kindes

herausarbeitet. Ihm nach bestünden von Seiten der Mutter und des Vaters bestimmte „Grundbeziehungen“ zwischen dem Kind und dem „persönlichen Selbst“ der Eltern:

„Das Kind tritt damit als wesentlicher Faktor in das unmittelbare Verhältnis zwischen Selbst und Leben, Ich und Welt, Bewusstsein und Dasein usw. ein, es gehört als Posten in die Berechnung des „Lebenssinns“, sofern er nicht durch objektive Deutungen festgelegt, sondern unmittelbar persönlich erlebt wird. Da aber das persönliche Leben in seiner Verwurzelung in das Triebleben hinabreicht und seine innerste Befriedigung jederzeit von diesem abhängig bleibt, suchen wir die Stützpunkte der Beziehung zum Kinde in den grundlegenden Tatsachen des *Selbstgefühls* und des *Selbstbewusstseins*.“ (a.a.O., 87)

Glaser schreibt weiter (a.a.O.):

„Die Einverleibung oder Verschmelzung erscheint am gründlichsten in dem gänzlichen „Aufgehen“ des persönlichen Selbst des Erwachsenen im Kinde, das man mit „Identifikation“ bezeichnet (...).“

Nachdem Glaser sich eingehend mit der Gebundenheit des Kindes an die Eltern auseinandergesetzt und umgekehrt unterschiedliche Aspekte zu deren Haltung näher untersucht hat, kommt er im abschließenden Teil seiner Ausführungen auf die „Einwirkungen“ der Stimmung und des Schicksals auf die Gestaltung des Bildes der Jugend zu sprechen. Relevant erscheint ihm hierbei auf die Unterscheidung der Wahrnehmung des eigenen oder des fremden Kindes einzugehen (a.a.O., 90):

„Die Beziehungen zum fremden Kind gestalten sich dadurch verwickelter, dass dieses entweder als Ersatz für das eigene empfunden wird oder in Gegenstellung zur unbefriedigten eigenen Lebenslage gerät. Man ermisst daraus im Hinblick auf die früher genannten Grundbeziehungen, welche schwierige, aber auch wichtige und folgeschwere Fragen sich hier auf tun. Jedenfalls muss gefordert werden, dass sich ihnen die Persönlichkeitsforschung und die Individualpsychologie zuwende. Das verlangt das Interesse der Erziehung und der Schule: wenn er einmal möglich sein wird, die persönlichen Bedingungen für erzieherisch schädliche Haltungen deutlicher zu sehen, wird auch eine zweckentsprechende Auslese für den Erzieherberuf eher gelingen.“

Am Ende fügt Glaser seinen Ausführungen zum Bild der Jugend noch einen politischen Kommentar bei, da seine Darstellungen darüber, wie es zur Formung des Bildes von Jugend komme, die Relevanz der Jugend für die gegenwärtige Kulturlage hervorgekehrt habe: denn gerade ihr würde eine „bedeutungsvolle Kulturmission“ zufallen.

Beleg 2

Der an Glasers Abhandlung anschließende Text von *Erika Hoffmann* über „Die ethische Grenze des Experiments“ aus der November-Ausgabe stellt ebenfalls eine kurze Referenz zur Psychoanalyse her. Mit der Grundsatzfrage, ob der Mensch überhaupt als Mittel für Experimente herangezogen werden darf leitet die Pädagogin ihre Diskussion ein. Allem voran stellt sie ihre klare Absage an eine Haltung, die den Menschen als bloßes Mittel zum Zweck missbrauche. Sie schreibt (Hoffmann, E. 1928, 94f.):

„Der Arzt und der Erzieher dürfen bei aller wissenschaftlichen Einstellung nie den Menschen, mit dem sie es augenblicklich zu tun haben, vergessen und zum bloßen Forschungsobjekt machen. Wo sie es tun, verlassen sie ihr eigenstes Gebiet und begehen eine ethische Grenzverletzung.“

Hoffmann führt nach ihrem Statement sogleich ein Beispiel solcher Grenzverletzungen an, um daran aufzuzeigen, welche schwerwiegenden Folgen ein Versuch am Menschen – im Falle ihres Beispiels an einer schwangeren Frau – nach sich ziehen kann. Ihre Diskussion um die ethischen Grenzen des Experiments steht als Plädoyer für menschenwürdiges Experimentieren. Dabei versäumt sie nicht darauf hinzuweisen, dass gerade psychologische Experimente eine gewisse Problematik ethischer Art aufweisen, zumal diese auf das Gesamt der Psyche der Versuchsperson wirken. Aber auch im breiten Felde psychologischer Untersuchungen würden Unterschiede bestehen, so wären etwa sinnespsychologische Experimente eher unproblematisch. Weiters schreibt sie (a.a.O., 98):

„Bei einem psychologischen Experiment mit heilender (z.B. bei der Psychoanalyse als Heilverfahren) oder pädagogischer Tendenz ist die Absicht ganz positiv und primär auf einen Nutzen des einzelnen Individuums gerichtet. Aber das Forscherinteresse könnte ja auch einmal auf die Beobachtung physischen Verfalls im künstlichen Experiment ausgehen, auf die Untersuchung von Einflüssen irgendwelcher Art auf die gesunde Psyche, die der Berechnung nach negativ sein werden.“

In Zuge ihrer Hervorhebung der „Gefahr“, die solchen Experimenten innewohnt, nimmt sie für ihre abschließenden Bemerkungen noch Bezug auf Forschungen, deren Versuchspersonen Kinder waren, wie jene von Franziska Baumgartner, Charlotte Bühler und Johanna Haas zur „Kinderlüge“. Hierbei verweist Hoffmann auf die Schwierigkeit der persönlichen Zustimmungsfähigkeit zum Experiment, da gerade Kinder des Grundschulalters noch stark der Suggestivkraft des Lehrers unterlägen, wodurch die Zustimmung zur Untersuchung aus eigener Willenskraft als fragwürdig erscheine. Gerade dort, wo die Forschung das Recht des Individuums nicht achtete und die ethischen Grenzen überschreite, habe die Pädagogik einzugreifen, denn laut Hoffmann könne die Forschung gewisse Formen des Experimentierens finden, die diese Grenzen wahren.

Beleg 3

Der dritte Beleg (Heft 3, Dezember 1928) in dem Rezeptionsprozesse zur Psychoanalyse gefunden wurden ist eine Niederschrift des Vortrags „pädagogische Menschenkunde“ von *Herman Nohl*, den er November 1927 zur Eröffnung des heilpädagogischen Lehrgangs am Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin hielt. Paradox muten Nohls einleitende Worte an, indem er die Mitglieder des Lehrgangs davor warnen möchte, was sie „hier lernen sollen.“ Aufklärung findet diese Warnung durch folgende Erläuterungen (Nohl 1928, 137):

„Wovor möchte ich warnen? Wenn ich es auf eine Formel bringe, so ist es vor dem Glauben an die unmittelbare pädagogische Anwendungsmöglichkeit jeder Einsicht, die auf isolierender Abstraktion beruht, also insbesondere vor der Psychologie, wobei es ganz gleich ist, welche Psychologie man dabei im Auge hat, die Assoziations- oder die Determinationspsychologie, Strukturpsychologie oder Gestaltpsychologie. Oder positiv ausgedrückt: um zu erziehen braucht es nicht zunächst die Einsicht in irgendwelche abstrakten Gesetzmäßigkeiten, die dann auf den Fall dieses Individuums hier angewendet werden, sondern die Aufgeschlossenheit für die ganze Inhaltlichkeit des kindlichen Lebens, eine eigene Freiheit, sich in ihr zu bewegen, und eine Besinnung, die sich der Ordnung und des Zusammenhangs wie der Bedeutung dieses konkreten Geschehens bewusst ist.“

Nach einer langen Einleitung darüber, dass der eigentliche Gehalt von Bildung sich im Leben vollziehe fragt Nohl nach der Möglichkeit einer theoretischen Auseinandersetzung mit Lebensinhalten (a.a.O, 140):

„Die große Frage muss sein: gibt es nun außer dem Selbstleben und Mitleben doch auch ein Denken über das Leben, „Kunde“ als systematische Besinnung, Unterscheidung und Ordnung und damit die Möglichkeit einer Ausbildung zu solchen Lebensverständnis und solcher Lebensführung? Da meldet sich heute zunächst vor allem die Psychologie. Ist sie die Besinnung, die wir hier meinen? Ich darf zunächst mit einer Analogie antworten. Ein Dichter lebt in der Sphäre des Lebens und seiner Bedeutungen, es wäre lächerlich zu denken, dass die Psychologie ihm hier helfen könnte, wahrer zu sehen. Im Gegenteil! Wenn ein Dichter heute etwa mit den Begriffen der Psychoanalyse arbeitet, so ist uns das peinlich und wir versagen ihm plötzlich den Glauben, weil hier an die Stelle der konkreten Einmaligkeit alles Lebens und einer ins menschliche Ganze führenden Darstellung eine wissenschaftliche Konstruktion gesetzt ist, die dem Leben gegenüber immer starr und taub bleibt. Mag die Psychologie in hundert Jahren noch so fortgeschritten sein, so bleibt diese Grenze unaufhebbar. Umgekehrt kann der Psychologe immer wieder aus der Dichtung aller Jahrhunderte schöpfen.“

In seinen weiteren Überlegungen geht Nohl der Lage des Erziehers nach, der ähnlich wie der Psychologe die Bedeutungen pädagogischer Maßnahmen für den persönlich geistigen Aufbau des Kindes hinterfragt. Bisweilen hätten sich unterschiedliche Wissenschaftler mit der Lebenslage des Kindes auseinandergesetzt, wobei Nohl das Buch von Lazar „Die medizinischen Grundlagen der Heilpädagogik“ besonders hervorhebt, der seine Typenbestimmung direkten empirischen Anschauungen des Lebens entnommen habe. Er merkt dazu an (a.a.O., 142):

„Und wenn die Ursachen der Schwierigkeiten dieser Kinder angegeben werden, so sind sie nicht durch Abstraktion gewonnen, als hinter dem Leben liegende – von der ganz allgemeinen Überzeugung abgesehen, dass irgendwelche physiologischen Voraussetzungen für die Übersteigerung des psychopathischen Zustandes da sind -, sondern sind in den konkreten Wirkungszusammenhängen der Verhältnisse und Lage des Kindes gelegen. Und genau dasselbe gilt für die ganze psychoanalytische Literatur. Man wird sie überall dort positiv bewerten, wo sie tiefer in das Leben sehen lehrt, und überall ablehnen, wo sie seiner Lebendigkeit eine starre Form unterschieben will, heiße sie nun Ödipuskomplex oder männlicher Protest.“

Klar zeigt sich Nohls Haltung zu wissenschaftlichen Konstruktionen von „Pathologien“ oder anderen „Klassifikationssystemen“, die dem Individuum übergestülpt werden. Im Unterschied dazu würde sich gerade die amerikanische Fürsorgearbeit dadurch auszeichnen, auf solcher Art Verfahrensmodi zu verzichten, um einen holistischen Blick auf die Lebenssituation des Kindes zu wahren (a.a.O., 143):

„Die Arbeiten von *Scherpner*, die mir erst nach diesem Vortrag in die Hand kamen, hat gerade diese Seite der „Form der persönlichen Fürsorge in den Vereinigten Staaten“ besonders deutlich gemacht. „Jede einseitige Konstruktion des Gesamtbildes durch alleinige Anwendung einer Theorie wird darum als ‚one-world diagnosis‘ verpönt. Bezeichnend dafür ist z.B., dass die Terminologie der Psychoanalyse oder ihrer Ableger, trotzdem deren Bedeutung gerade in Amerika weitgehend anerkannt wird, uns in den case studies kaum begegnet. Und ebenso ist man sich auch des begrenzten Wertes der experimental-psychologischen Methoden für die Erkenntnis der Persönlichkeit durchaus bewusst.“

Sofern die Psychologie – wie bei *Scherpner* – als Basis erzieherischer Arbeit abzulehnen sei, gäbe es dann überhaupt eine andere Kunde, die dabei helfen könne das Leben richtiger zu sehen? Damit verleiht Nohl der Problematik des Verhältnisses von Theorie und Leben, von Theorie und Praxis Ausdruck. Im Anklang an Diltheys Hermeneutik der menschlichen Existenz würden besonders die Aufbaugesetze der Lebenswirklichkeit des Menschen als Grundlage pädagogischer Theorien heranzuziehen sein, die bereits von „großen Pädagogen“ wie Plato, Comenius, Rousseau oder Herbart verhandelt wurden. Bezeichnend für die Einsicht in die Form des Verlaufs unseres Lebens sei demnach der Aufbau des Lebens, welcher über der Schicht der Triebexistenz eine geistige Schicht der verantwortlichen Einheit des Ich aufweise (a.a.O., 146):

„Wie jede Form des Lebensverlaufes, so geht auch diese Form des Lebensaufbaues in jede menschliche Totalleistung ein; das habe ich für die Strafe nachgewiesen, es ließe sich aber auch für jedes Kunstwerk zeigen, das charakterologisch angesehen immer alle Schichten unserer Existenz enthält. Die Heilpädagogik ist an der Einsicht in diesen Lebensaufbau naturgemäß ganz besonders interessiert. Ein großer Teil der wertvollen Entdeckungen der Psychoanalyse *Freuds* wie *Adlers* gehören hierher: alle Probleme des aktiven Lebensmusters, der Befreiung von Egonzentrität und der Hinwendung zur Sache, schließlich jedes „Haltes“ haben hier ihren Ort und finden hier die Grundlage für pädagogische Lösung.“

Als weitere Komponenten zur Einsicht ins Leben erwähnt Nohl die Geschichtlichkeit des Charakters sowie die spezifische Befindlichkeit des Individuums immer im Zwiespalt zwischen Wirklichkeit und Ideal zu leben. Dies erläutert er anhand folgender Passage (a.a.O., 146f.):

„Der „objektive Charakter“ bezeichnet hier das, was wir jetzt sind – auch die Erinnerungen gehören dann zu unserem objektiven Charakter, wie sie sich ja auch gegen unseren freien Willen melden, z.B. im Traum – der „subjektive Charakter“ das, was wir sein möchten und die eigentümliche Macht der Zensur des Leitbildes, mit dem wir den objektiven Charakter entgegentreten und seine Wirklichkeit verdrängen. Mit diesen psychoanalytischen Ausdrücken ist auch schon die Beziehung dieses Aufbaugesetzes zur Heilpädagogik angedeutet. Ganz entscheidend ist hier, ob der subjektive Charakter in richtigem Verhältnis zum objektiven steht, ob er überhaupt echt ist und nicht fiktiv, ob quantitativ seine Kraft der Anforderung entspricht und ob qualitativ seine vorhandenen Inhalte zusammengehen oder dissonieren. In allen Fällen kann schwere seelische Bedrängnis die Folge sein, wenn die Spannungen zu groß sind. Die Erzieher sind leider immer geneigt, moralisch zu übertreiben und sich dauernd an den subjektiven Charakter zu wenden, statt zu versuchen, ändernd in den objektiven Charakter einzugreifen. Mutlosigkeit und Schuldgefühl sind die bekannten Folgen, wie das vor allem *Adler* und *Häberlin* immer wieder gezeigt haben. *Kretschmer* in seiner medizinischen Psychologie behauptet, dass ein großer Teil der Neurotiker aus Kreisen stamme, in denen die ethischen Forderungen überspannt werden.“

Nachdem Nohl noch einmal auf das Verhältnis systematischer Einsichten zur lebendigen, einmaligen Wirklichkeit jedes Kindes hinweist, schließt er seinen Vortrag mit folgenden Worten:

„So stehen wir auch als Erzieher jedes Mal wieder mit unseren allgemeinen Einsichten ganz neu vor dem Individuum und dem lebendigen Augenblick in seiner Totalität. Und auch hier ist am Ende doch das Entscheidende: dieses „Berühren von Seele mit Seele, Lebensmacht mit Lebensmacht.“

Beleg 4

Dem Phänomen der „Jugendbewegung und Jugendpflege in der Schweiz“ widmet sich *Max Zollinger* in einem Artikel im Heft Nr. 3 (Dezember 1928) von „Die Erziehung“, um darin festzuhalten, dass es so etwas wie eine Jugendbewegung in der Schweiz nicht gäbe. Die Wurzeln hierfür verortet Zollinger in einer relativen Ausgeglichenheit ökonomischer und sozialer Gegensätze, sowie dem Fehlen von Großstädten und der Naturnähe des gesamten Lebens der Schweizer. Zudem würde die Jugend des Landes „fraglos in das Staats- und Gemeinwesen“ hineinwachsen. Im Zuge seiner Charakterisierung des Schweizer Jugendlichen schreibt Zollinger folgendes (Zollinger 1928, 199):

„Dass sich Angehörige verschiedener Nationalitäten und Kulturkreise als Bürger desselben Staates fühlen – obwohl der demokratische Grundsatz des Rechtes der Mehrheit nicht zur Vergewaltigung der Minderheiten führte, weil man ihn immer wieder durch freien Willensentscheid zu korrigieren wusste – das ist wohl auch in räumlich eng begrenzten Verhältnissen eine Aufgabe, die ein nicht alltägliches Maß von Verträglichkeit voraussetzt. Und diese Einsicht kann sich nicht in gesteigerter Aktivität äußern; die stets erneuerte Sorge um die Erhaltung des Gewordenen, die allein den Fortbestand des Staates verbürgt, das Festhalten an der als richtig erkannten Entwicklungslinie lässt den Schweizer heute, von außen gesehen, als konservativ, ja als fortschrittfeindlich erscheinen, und tatsächlich dem Deutschschweizer eine zurückhaltende Nüchternheit und Bedächtigkeit, eine gewisse Schwere des Geistes, der Glieder und der Zunge, die nie deutlicher sichtbar wird als bei der Berührung junger Schweizer mit jungen Deutschen.*“

[Fußnote: Das einseitig verallgemeinernde Urteil des Grafen Keyserling (Das Spektrum Europas, Heidelberg 1928, S. 283ff) berichtigt fein und klug der Züricher Psychiater C. G. Jung, Die Schweizer Linie im Spektrum Europas („Neue Schweizer Rundschau“, Juni 1928)]

Seinen Verweis auf psychoanalytische Untersuchungen zum Wesen der Schweizer bringt Zollinger in einer Fußnote, in der er Arbeiten von C. G. Jung loblich erwähnt. Im Text verweilt er bei einer Gegenüberstellung Schweizer Jugendlicher, die sich von den Deutschen besonders in dem Punkt unterscheiden, als dass sie ihre Verbundenheit mit der Volksgemeinschaft im jugendlichen Individualismus ausdrücke und nicht im Zusammenschluss zum Massenaufmarsch.

Beleg 5

In einer ärztlichen Betrachtung „Über Erziehbarkeit“ geht *Paul Schröder* der Frage nach der Möglichkeit der Erziehung und den Grenzen von Erziehbarkeit auf den Grund. Der im Heft

Nr. 7 (April 1929) erschienene Artikel stellt eine Auseinandersetzung und zugleich eine Annäherung an die Disziplin der Pädagogik als solchen dar.

„Was ist Pädagogik?“ lautet die einleitende Fragestellung Schröders. Schon wenige Zeilen später ist die Diskussion auf den Lehrer und seine Erziehungstätigkeit gerichtet, wobei die Psychologie als Grundlagenwissen pädagogischer Arbeit von unterschiedlichen Seiten her beleuchtet wird. So auch die Erkenntnisse der Psychoanalyse (Schröder 1929, 406):

„Das Vakuum, das so durch die Entthronung der experimentellen Psychologie als Grundlage einer neuen Pädagogik entstand, droht bei einem Teil der Lehrerschaft ausgefüllt zu werden durch die „Psychoanalyse“ und insbesondere durch die „Individualpsychologie“ von Adler. Es erscheint das gefährlich gegenüber der begeisterten Hingabe und gewiss nicht zwecklos gebliebenen Beschäftigung mit der naturwissenschaftlich-exakten experimentellen Psychologie, gefährlich, weil die mannigfachen und einander bekämpfenden Lehren recht problematischer Natur sind, weil sie letzten Endes doch nur wieder Weiterbildung und Verschleierung materialistisch-rationalistischer Denkwege darstellen, und weil sie vom Ungeübten und Unvorgebildeten noch sehr viel schwieriger zu handhaben und zu bewerten sind als die experimentellen Methoden. Es ist denn auch erstaunlich, oder richtiger vielleicht auch nicht erstaunlich, was an Deutungskünsteleien und an Gedankenakrobatik in den begeisterten Aufsätzen mancher kleiner Fachzeitschriften in dieser Richtung dem Leser als psychologische Resultate vorgesetzt wird.“

Wenngleich er der Psychoanalyse sichtlich wenig abgewinnen kann, so besitze letzten Endes die Psychologie für die Pädagogik allein schon deswegen an Bedeutung, da sie Erkenntnisse bringe, die zugleich Material wie auch Anregung für die pädagogische Arbeit darstellen.

Beleg 6

Schon der Titel lenkt den Blick auf die spezielle Thematik, die *Julius Frankenberger* in seinem Beitrag zum „Der Literaturstreik der männlichen Jugend“ im April-Heft (Nr. 7) im Jahre 1929 vorlegt. Ihm zufolge bestehe eine akute Krise des Literaturunterrichts, der es entgegenzuwirken gilt. Doch woran sei diese Krise festzumachen? An der Jugend, am Lehrer oder liege es an der Literatur selbst? Frankenberger stellt dazu folgende Überlegungen an:

„Wesen und Wert der jetzigen Primärgeneration lässt sich nicht in einem knappen Totalurteil aussprechen, etwa als geistesfremd und leibgläubig, technisch gewandt und erfolgstrebig. Dazu ist solch eine Prima viel zu mannigfaltig zusammengesetzt. Neben den smarten, sporttüchtigen, gesellschaftsgewandten Jüngling, der mit siebzehn wie ein alter Routinier durch die Ballsäle schiebt, steht der tüchtige, noch dumpfe Junge, steht die pathologische Figur kranker Jugend, steht – wie von je – der ganz unproblematische, ganz kümmerliche kleine Spießer, den jetzt die Lehrer unter den neuen Anforderungen nur mehr merken. Aufs Ganze gesehen muss man gerade bei dieser Generation scharf auseinanderhalten ihre geistige Situation, die außerordentlich fruchtbar ist, und ihre körperliche Verfassung. Sie sind unmittelbar vor dem Kriege geboren, viele unter elenden Bedingungen aufgewachsen, und für die Eltern gehören sie oft in die Kategorie der frühen Sorgenkinder; das erklärt auch zum guten Teil das Versagen der Eltern. Noch keine Generation hat den Sport so nötig gehabt wie diese; es spricht für sie, dass sie ihn instinktiv so vernünftig vertreibt. Ich möchte diese Jungen sehen, wenn sie sich das geheime Saufen der Pennäler von ehedem gestatteten! Die fraglosen sexuellen und gesellschaftlichen Verführungen sind eben der vitalen Schwäche zuzuschreiben; nur der Starke kann warten, und der ganz Schwache muss. Mit wenig Ausnahmen sind sie ohne geistigen Überschwang; viele sind von starken Minderwertigkeitsgefühlen gequält, die sich u.a. in einer gewissen Streitsüchtigkeit gegenüber Eltern und

Lehrern, die sich auf sie einlassen, zeigt. Sie haben, tief verschwiegen, einen schweren Kriegskomplex: der ehemalige Frontkämpfer ist ihnen als solcher unheimlich: „Wir könnten das nicht!“ Da ist ein Junge aus reichem Hause, bester Sportsmann, voll technischen Wissens und auch Könnens, natürlich klug, draußen herum liebenswürdig gewandt, übersicher im Auftreten in der Schule faul, frech und restlos uninteressiert („Die Schule bekommt mir nicht, ich bekomme aber auch der Schule nicht“); zu Hause wechselnd, bisweilen streitsüchtig, taktlos, überselbstbewusst. Der bedeutende Vater, Selfmade- und Gentleman, rechnet auf ihn als Nachfolger und vergleicht sich mit ihm auf die Leistung hin: „Mit welchem Handicap bin ich da gelaufen!“ Der Junge repliziert gewandt und sich enthüllend: „Der Vergleich ist falsch. Wir laufen nicht gleichzeitig, wir laufen in der Staffel. Und es ist eben der Fehler gemacht, dass der beste Mann zuerst gelaufen ist.“ So ist es oft, der Begriff vom Vater erzeugt keinen positiven Impuls, sondern Gefühl der Schwäche. Die Individualpsychologie Alfred Adlers findet für diese Weile ein breites Publikum. Fin de siècle-Pathologien haben dank diesen letzten Kriegsopfern und ihrem Selbstmorden schnell noch eine kurze Zeitgemäßheit. Bis in den Unterricht hinein zieht sich das Bedürfnis, die Älteren schaudern zu machen durch Abgebrühtheit und den Sinn fürs Verworfenen und Ekelhafte. Rührend dankbar im Grunde für jede Hilfe, die sich nicht als solche gibt.“ (Frankenberger 1929, 421f.)

Mit dieser anschaulichen Darstellung beginnt und endet auch schon der Verweis auf Adlers Konzept der „Minderwertigkeit“, welches in Frankenbergers folgenden Ausführungen zum Literaturunterricht keine weitere Beachtung findet.

Beleg 7

In einer Abhandlung mit dem Titel „Die Psychologie der erwerbstätigen Jugend und ihrer Bedeutung für die Arbeit an Berufsschulen“ von *Walter Hoffmann* im Heft Nr. 8 (Mai 1929) konnte ebenfalls eine Belegstelle zur Rezeption von Psychoanalyse gesichtet werden. Hoffmann setzt sich im Rahmen seines Beitrags mit der modernen Kinder- und Jugendpsychologie auseinander, die jene Erkenntnis mit sich brachte, dass es sich beim Seelenleben des Kindes nicht bloß um eine „verkleinerte oder unfertige“ Abbildung des Erwachsenen handle, sondern um ein „anders gegliedertes Seelengefüge.“ Besondere Aufmerksamkeit schenkt er dabei den erst später anerkannten psychischen Strukturunterschieden zwischen Erwachsenem und Jugendlichen (Hoffmann, W. 1929, 470):

„Der Jugendliche besitzt ein natürliches Schauspielertalent. [...], er kopiert den Erwachsenen so gut und so schlecht er kann, in den Äußerlichkeiten der Mode und der Lebensführung, im Trinken und Rauchen, in Flirt und in gesellschaftlicher Pose. Aber da man nicht dauernd schauspielern kann so gibt er möglichst nur Gastrollen in der Gesellschaft Erwachsener und sucht lieber die Kreise von Altersgenossen auf, wo er sich ganz frei geben kann. Auch die Beziehungen zum Elternhaus werden in diesen Jahren sehr lose, ohne dass man zur Erklärung sogleich einen „Ödipuskomplex“ anzunehmen braucht. Der wahre Grund ist von der Jugendbewegung oft genug ausgesprochen worden: Ihr versteht uns nicht!“ rief diese Jugend damals ihren Erziehern zu.“

Hoffmanns Kommentar wirkt fast wie eine Redewendung, die dem Trend der Zeit entsprach. Hierdurch wird einerseits sichtbar, dass auch im Kreise der Pädagogen der psychoanalytische Jargon Fuß fassen konnte, was wiederum auf ein zumindest basales oberflächliches Basiswissen über Psychoanalyse vermuten lässt. Andererseits drückt sich durch die

Verwendung dieses psychoanalytischen Terminus Hoffmanns kritische Haltung gegenüber übermäßiger Anwendung analytischer Methodik im pädagogischen Bereich aus.

Im Versuch eines sich annähernden Verstehens an die Psyche des Jugendlichen, an dessen Erleben von Konflikten, kommt Hoffmann erneut auf tiefenpsychologische Inhalte zu sprechen (a.a.O., 479):

„Die von Adler gegründete Richtung der Psychoanalyse hat sich besonders mit diesem pädagogischen Problem [der Konflikterfahrung] befasst. Sie unterscheidet sich allerdings insofern von der hier vertretenen Auffassung, als sie nach Möglichkeit dem Jugendlichen „Minderwertigkeitsgefühle“ ersparen möchte, weil sie darin den Grund zu allerlei seelischen Fehlbildungen und Verkrampfungen sieht. Nach meiner Auffassung sind Minderwertigkeitsgefühle beim Heranreifen ein sehr gesunder Zug, vorausgesetzt, dass sie durch Richtigestellung eines falschen Selbstbewusstseins überwunden werden. Gelingt dies nämlich nicht, dann entwickelt sich allerdings der Neurotiker mit seinen krankhaften Minderwertigkeitsgefühlen. Von ihrer Beobachtung und Behandlung ist die Adlersche Theorie ausgegangen, ohne zu berücksichtigen, dass beim Jugendlichen die psychologische Lage ganz anders ist.“

Auch anhand dieser Passage lässt sich Hoffmanns distanzierte Haltung erkennen, indem er auf die Mängel des individualpsychologischen Konzeptes hinweist. Die Bedeutsamkeit all der Fragen zur Psyche des Jugendlichen fuße Hoffmann zufolge letztlich nicht im Anliegen des Lehrers, als bloßer Vermittler von Wissen zu gelten, sondern im Ziele der Charakterbildung.

Beleg 8

Der letzte Beleg findet sich im Heft Nr. 12 des vierten Jahrganges (September 1929) in *Hanns Eyferths* Text „Zur Lage der Heilerziehung.“ Schon in seinen einleitenden Worten nimmt er Bezug auf die Bedeutsamkeit psychoanalytischer Schulen für die Heilpädagogik (Eyferth 1929, 622f.):

„Die Heilpädagogik, die lange Zeit mitleidig belächelte Bemühungen von einzelnen Utopisten schien, ist heute *Mode* geworden. Zu diesem Erfolg haben zahlreiche *Strömungen* beigetragen, deren Entwicklung aus bestimmten Nöten der heutigen Lage heraus hier nicht verfolgt werden kann; man vermag aber leicht die wichtigsten herauszuheben: die seit der Jahrhundertwende, zumal seit dem Aufstieg der Jugendbewegung immer gewachsene Anteilnahme der Pädagogik am Eigenleben der Jugend und ihren Entwicklungsschwierigkeiten; die daraus verständliche überraschend breite Resonanz der sich unter neuen Fragestellungen entwickelnden Jugendpsychologie; das seit den Kriegsnöten verstärkte Bewusstsein einer Verantwortung gegenüber der Not sozial gefährdeter Jugend, das in der Jugendwohlfahrtsgesetzgebung seinen Niederschlag fand und sich heute in der leidenschaftlichen Anteilnahme der Öffentlichkeit an Fragen der Fürsorgeerziehung zeigt. Stieß man schon von hier aus auf die Beschäftigung mit abwegigen, dissozialen, entwicklungsgehemmten Kindern mancherlei Art, so wurde das Interesse auf diese Gruppen gleichzeitig von einer ganz anderen Seite her gelenkt: die psychoanalytischen Schulen, die immer stärker in den Brennpunkt öffentlicher Diskussion treten, wiesen unermüdlich auf die Konflikte, Irrwege, Gefahrenquellen hin, die den Weg der Persönlichkeitsbildung umgeben. So musste sich, aus vielen Quellen gespeist, das große Interesse für „abnorme“ Kinder ihre Nöte und ihre Erziehung entwickeln, das für die Heilpädagogik das Kennzeichen der letzten Jahre geworden ist. Es ergibt sich aus der geschilderten Lage, dass unter den verschiedenen „Kinderfehlern“ die *Charakteranomalien und die sozialen Konflikte in den Vordergrund* treten gegenüber den Begabungsdefekten und ihrer unterrichtlichen Behandlung in den Hilfsschulen und Schwachsinnigenanstalten.“

Eyferth ist darum bemüht, in seinen Ausführungen den Stand gegenwärtiger Ausdehnung und Ausdifferenzierungen im Bereich der Heilpädagogik zu umreißen. Inwiefern sich die Organisation der Heilpädagogik allerdings im Bezug auf ihre Gewichtung der unterschiedlichen Formen gestalten würde, sei laut Eyferth aus „heutiger Lage“ noch nicht abzusehen.

Im zweiten Abschnitt seines Beitrags kommt er noch einmal auf die Relevanz der Psychoanalyse für die Weiterentwicklung der Heilpädagogik zu sprechen, bleibt aber in seinen weiteren Ausführungen beim allgemeinen Verhältnis von Medizin bzw. Psychologie und Erziehung, um in eine Diskussion über die disziplinäre Identität der Heilpädagogik überzuleiten (a.a.O., 627):

„Das rasche Emporsteigen der Heilpädagogik muß das Bedürfnis nach einer festen Grundlegung aufkommen lassen oder verstärken, zumal es heute oft schwer fällt, in der wachsenden Differenzierung noch die *Einheit der Grundgedanken* festzuhalten. So lassen sich überall Bemühungen feststellen, dem wachsenden Gebäude ein starkes Traggerüst unterzulegen. Die Aufgabe ist ja nicht einfach, weil die Entwicklung der Heilpädagogik der Psychologie, der Psychopathologie und medizinischen Psychologie und den psychoanalytischen Schulen weit mehr verdankt als irgendein Zweig der pädagogische Arbeit sonst. Die pädagogische Arbeit an Abnormen kann zumal die Mitwirkung des Arztes nicht entbehren; doch hat seit fast 50 Jahren die Zusammenarbeit immer wieder schwere Belastungsproben durchmachen müssen, weil Pädagogik und Medizin eifersüchtig über die Innehaltung der gegenseitigen Grenzen wachen. Unter dem Einfluß der Erstarkung der Heilerziehung und des Autonomiegedankens in der Pädagogik ist diese Frage jetzt wieder aufgeworfen, aber diesmal nicht nur unter dem Stichwort „Psychiatrie und Heilpädagogik“, sondern mit der *Wendung gegen alle „fremden“ Grundlagen*, z.B. auch selbst – die Normalpädagogik.“

2. Auswertung der Belege

Textvolumen

Insgesamt besteht der vierte Jahrgang aus ca. 720 Seiten Textvolumen, das eine Gesamtzeilenanzahl von ca. 30.960 Zeilen aufweist. Die gefundenen Belegstellen, die explizite Psychoanalysezitation beinhalten, umfassen insgesamt 253 Zeilen, die gemessen am Gesamtvolumen einen prozentualen Anteil von ca. 0,817% ausmachen. Die folgende Tabelle zur Detailansicht des Rezeptionsumfanges bietet eine Übersicht zur Verteilung des Zeilenumfanges – aufgliedert auf die einzelnen Belege – sowie zu deren kategorialen Zuordnung:

Detailansicht												
<i>4. Jahrgang: Oktober 1928 – September 1929</i>												
Heft	Belege insgesamt	Kat. I			Kat. II			Kat. III		Kat. IV		Zeilenumfang insgesamt
		Ia	Ib	Ic	IIa	IIb	IIc	IIIa	IIIb	IVa	IVb	
Nr.1	–											
Nr.2	2		•	•								32
Nr.3	2		•	•								89
Nr.4	–											
Nr.5	–											
Nr.6	–											
Nr.7	2		•	•								60
Nr.8	1		•									28
Nr.9	–											
Nr.10/11	–											
Nr.12	1		•									44
gesamt	8		5	3								253

Belegkategorien

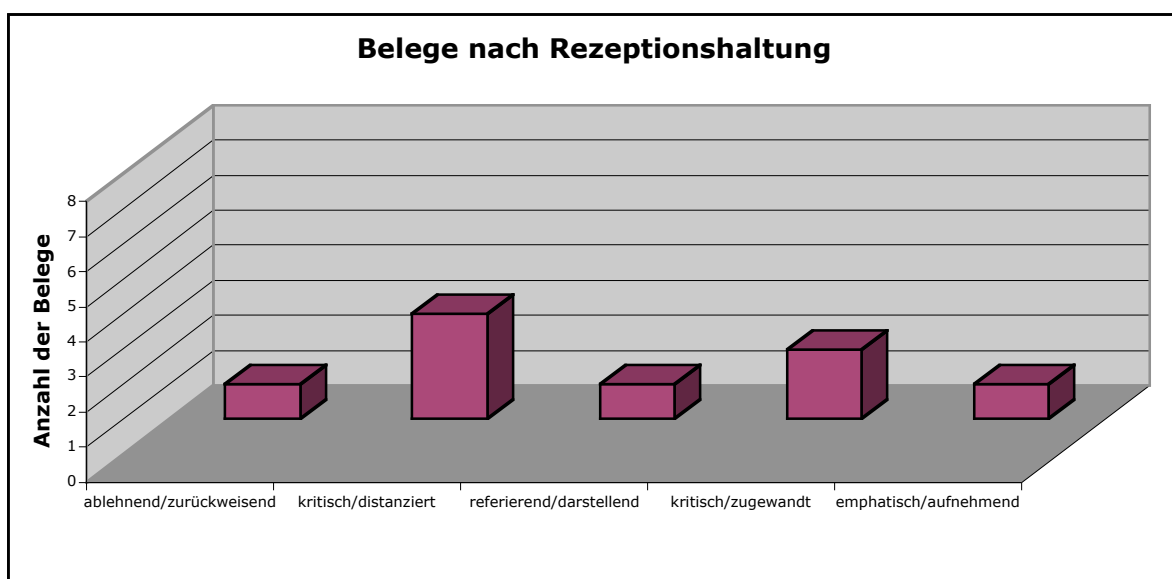
Wie bereits für die ersten drei Jahrgänge fällt auch beim vierten Jahrgang von „Die Erziehung“ eine überwiegende Mehrheit an Rezeptionsprozessen in der „Kategorie I“ auf. Dies bedeutet, die zitierten Autoren referierten psychoanalytische Inhalte primär in Leitartikeln, weswegen innerhalb der ersten vier Jahrgänge keine Belegstellen zur Rezeption von Psychoanalyse in den Rubriken Neuerscheinungen und Nachrichten nachgewiesen werden konnten. Was daraus zu schließen sein könnte, soll mit Blick auf die Ergebnisse aller Jahrgänge, am Ende der Teilauswertungen diskutiert werden.

Die Detailansicht zeigt zudem, dass es sich bei den gefundenen Belegen um keine Beiträge handelt, die ausschließlich psychoanalytische Theorien und Konzepte zu ihrem Inhalt hatten, sondern diese im Rahmen anderer pädagogischer Themen abgehandelt wurden. Zu einer tiefgreifenderen Diskussion mit psychoanalytischen Inhalten (Kat. Ib) kommt es in den Artikeln von Glaser, Nohl, Schröder, W. Hoffmann und Eyferth. Die Beiträge von E. Hoffmann, Zollinger, Frankenberger streifen die Psychoanalyse nur am Rande, ohne näher darauf einzugehen (Kat. Ic).

Rezeptionshaltung

Die Übersicht zur Rezeptionshaltung der einzelnen Autoren des vierten Jahrgangs zeigt einen Reigen unterschiedlichster Positionierungen, der jede der Kategorien abdeckt. Darunter finden sich drei Autoren, die sich durch eine tendenziell *kritisch/distanzierten* Haltung gegenüber der Psychoanalyse ausweisen, wie z.B. Friedrich Glaser, der in seinen

Stellungnahmen klar die Mängel bzw. Desiderate psychoanalytischer Forschung hervorkehrt, ohne dabei auch ihre Errungenschaften aufzuzeigen. Als weitere Beispiele dieser Haltung wären Erika und Walter Hoffmanns Abhandlungen zu nennen, wobei Walter Hoffmann – wie auch schon Glaser – auf die Schwachstellen des individualpsychologischen Zugangs bzw. Deutungsansatzes verweist. Erika Hoffmann erwähnt in ihrem Beitrag zur ethischen Grenze des Experiments die Psychoanalyse im Zuge einer Aufzählung psychologisch experimenteller Methoden und warnt nachdrücklich vor den bestehenden Gefahren, die solchen Untersuchungen innewohnen. Der Kategorie *kritisch/zugewandt*, d.h. der oppositionellen Haltung zur kritisch distanzierten Positionierung, wurden die Artikel von Nohl und Zollinger zugeschrieben. Die Worte „wertvoll“ und „bedeutsam“ begleiten die Ausführungen Nohls, der allerdings auch auf eine begriffliche Starre psychoanalytischer Termini hinweist, deren naturwissenschaftlicher Charakter das Lebendige im Menschen bzw. der Phänomene, die sie damit beschreibt, nicht einfangen könne. Auch Zollingers Verweis in einer Fußnote auf C.G. Jungs „feine und kluge“ Ausführungen wirken zurückhaltend aber dennoch seine tiefenpsychologischen Untersuchungen anerkennend. Die übrigen drei Belegstellen verteilen sich auf die verbleibenden drei Kategorien, allen voran die nachdrückliche Warnung vor ungeübter Anwendung psychoanalytischer „Deutungskünsteleien“ und „Gedankenakrobatik“ in der Schule, die Schröder in seinem Beitrag ausspricht. Auf *neutralen* Boden bewegt sich Frankenberger in seiner Darlegung des „Minderwertigkeitskomplexes“ nach Adler. Wiederum eine andere Haltung, und zwar jene der *aufnehmend/wohlwollenden* gegenüber psychoanalytischen Theorien, Konzepten und Erkenntnissen, nimmt Eyferth ein, indem er auf die Relevanz der Psychoanalyse im Bezug auf die Weiterentwicklung des Fachbereichs der Heilpädagogik Bezug nimmt.



Ausweis pädagogischer Relevanz

Wie für die Rezeptionshaltung ergab auch die Auswertung des pädagogischen Relevanzausweis eine Abdeckung aller Kategorien:

<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
irrelevant/gefährlich	2
kein Relevanzausweis	2
pädagogisch relevant	4

Die Mehrheit der Autoren befand psychoanalytische Theorien und Erkenntnisse für pädagogisch relevant, wobei unterschiedliche Aspekte ihrer Bedeutsamkeit für die Pädagogik genannt wurden: Nohl führt beispielsweise an, dass mithilfe psychoanalytischer Konzepte und ihren wertvollen Erkenntnissen tiefere Einsichten ins Leben gewonnen werden können. Ihm zufolge würden alle Probleme des aktiven Lebensmusters ihren Ursprung im Lebensaufbau haben und genau dort habe auch die Pädagogik nach Lösungen zu suchen. Walter Hoffmann spricht sich gegenüber der psychoanalytischen Lehre weniger offen aus. Allerdings lässt seine Auseinandersetzung speziell mit der Adlerschen Individualpsychologie erkennen, dass die Erkenntnisse der Tiefenpsychologen durchwegs pädagogischen Wert für ihn besitzen. Mit ihrem Konzept der Minderwertigkeit habe die Individualpsychologie ein mögliches Erklärungsmodell für das pädagogische Problem der Konflikterfahrung bereitgestellt, das Hoffmann in seiner Abhandlung zur „Psychologie der erwerbstätigen Jugend“ aufgreift. Kritisch merkt er dazu an, dass Minderwertigkeitsgefühle durchwegs einen „gesunden Zug“ während des Reifungsprozesses darstellen würden, allerdings nur sofern diese überwunden werden können. Ähnlich verhält es sich mit Glasers Ausweis der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse. So misst dieser den psychoanalytischen Schulen im Hinblick auf ihre Forschungen zum Wesen und Charakter des Menschen pädagogische Bedeutung bei, denn besonders für Bildungsanstalten liege ein zentrales Interesse darin, persönliche Bindungen für erzieherisch schädliche Haltungen deutlicher zu sehen und somit auch eine zweckmäßige Auslese für den Erzieherberuf zu erzielen.

Weniger kritisch steht Eyferth der Sache gegenüber. Er bekennt den psychoanalytischen Schulen – wohlgerne neben anderen – eine bedeutsame Rolle für der Entwicklung der Heilpädagogik auf theoretischem wie auch praktischem Felde zu. Ihm nach hätten gerade die psychoanalytischen Schulen unvermeidlich auf Konflikte, Irrwege und Gefahrenquellen hingewiesen, die den Weg der Persönlichkeitsbildung umgeben.

Schröders warnende Kritik vor psychoanalytischen „Deuteleien“ der Lehrer impliziert den Ausweis, dass psychoanalytische Methoden und Konzepte als gefährlich zu erachten seien, besonders deshalb, da an keiner anderen Stelle seines Textes Gegensätzliches zu lesen ist.

Auch Erika Hoffmann äußert ihre Warnung vor ethischen Grenzüberschreitungen im psychologischen Experiment, die sie mittels eines Fallbeispiels von ethisch bedenklicher Suggestion illustriert.

Kein Relevanzausweis findet sich in den Beiträgen von Zollinger und Frankenberg.

Zusammenfassender Überblick und Diskussion des Teilergebnisses

Die Zusammenfassung der Auswertungsergebnisse des vierten Jahrgangs zeigt die nachstehende Tabelle:

Auswertungsübersicht <i>4. Jahrgang: Oktober 1928 – September 1929</i>		
Anzahl der Belege	8	
Anzahl der Belege pro Kategorie	<i>Beleg-Kategorien</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	Kat. I	8
	Kat. II	–
	Kat. III	–
Zeilenumfang der Belege insgesamt <small>Prozentanteil am gesamten Textvolumen</small>	253 ~ 0,8171%	
	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Zeilen</i>
Zeilenumfang pro Kategorie	Kat. I	253
	Kat. II	–
	Kat. III	–
	Kat. IV	–
Belege nach Rezeptionshaltung	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	ablehnend/zurückweisend	1
	kritisch/distanziert	3
	referierend/darstellend	1
	kritisch/zugewandt	2
Ausweis der pädagogischen Relevanz	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	irrelevant/gefährlich	2
	kein Relevanzausweis	2
	pädagogisch relevant	4

Folgende Merkmale zur Psychoanalyserzeption in „Die Erziehung“ sind anhand des vierten Jahrgangs besonders aufgefallen:

1. Aufgrund der hohen Anzahl an Funden zur Psychoanalysezereption (8 Belege) wurde das breit gefächerte Spektrum an unterschiedlichsten Themen ersichtlich, innerhalb derer Psychoanalyse rezipiert wurde. Die Themen pädagogischer Abhandlungen bewegte sich in einigen Abhandlungen um das Wesen des Kindes bzw. des Jugendlichen, wie z.B. in Glasers Beitrag zum „Bild der Jugend“ oder in Nohls Aufsatz zur „pädagogischen Menschenkunde“. Zusätzlich wurden unterschiedliche Berührungspunkte und Aspekte des Verhältnisses von Pädagogik und Psychologie verhandelt. Einerseits in Form der kritischen Stellungnahme von Erika Hoffmann zur ethischen Grenze des psychologischen Experiments an Kindern, andererseits in Schröders Überlegungen zur psychologischen Disziplin als Grundlagenwissen pädagogischer Arbeit. Auch Eyferth diskutiert die Verbindung der beiden Disziplinen, wenn er über die Grundlegung und Etablierung der Heilerziehung schreibt.
2. Zudem kann der Auswertung abgelesen werden, dass Psychoanalyse überwiegend in Abhandlungen, d.h. in Leitartikeln der Zeitschrift, neben anderen Inhalten diskutiert wurde.
3. Als weitere Charakteristik, zeigt die Auswertung des vierten Jahrgangs deutlich, dass weder bezüglich der Haltung noch bezüglich des Relevanzausweises eine einheitliche Linie erkennbar ist. So findet sich in der Menge pädagogischer Texte jede Haltung und Meinung gegenüber der Psychoanalyse vertreten.

Fünfter Jahrgang – 1929/30

Der fünfte Jahrgang von „Die Erziehung“ umfasst ein Gesamttextvolumen von ca. 728 Seiten. Dies macht ihn zum zweitumfangreichsten Jahrgang von „Die Erziehung“ hinter Jahrgang acht mit insgesamt ca. 736 Seiten. In der Zeitspanne von Oktober 1929 bis September 1930 wurden sieben Belege zu Rezeptionsprozessen gefunden, die sich erstmals auf mehrere Rubriken der Zeitschrift verteilten.

1. Rezeptionsbelege

Beleg 1

Dem chronologischen Verlauf folgend fanden sich erste Belegstellen zur Psychoanalysezepktion im Rahmen einer Abhandlung, deren Thematik bereits Autoren vorgängiger Jahrgänge dazu veranlasste psychoanalytische Inhalte zu diskutieren. Es handelt sich hierbei um einen Text von *Julius Moses* mit dem Titel „Gestaltung und Wandlung der Psychopathielehre in ihrer Bedeutung für die Heilpädagogik“ (Heft 3, Dezember 1929).

Moses beginnt seine Abhandlung damit, auf die enge Verflechtung der Heilpädagogik mit der Psychopathielehre hinzuweisen, die unter anderem Kochs irreführenden Begriff der „Psychopathischen Minderwertigkeit“ übernommen habe (Moses 1929, 139):

„Durch *Ziehen* wurde der Ausdruck „Psychopathische Konstitutionen“ eingeführt. Damit war die missverständliche Kochsche Bezeichnung aufgegeben und die Psychopathie wurde fester im Klinischen verankert. Obwohl Ziehen auch erworbene psychopathische Zustände in sein System aufnahm, war jetzt doch das Anlagebedingte, Angeborene in dem Namen scharf herausgearbeitet. Ziehen hat einen großen Einfluss auf die Pädagogik gewonnen. Und hier finden wir eine historische Entkräftung des besonders von individualpsychologischer Seite gegen die klinische Psychiatrie erhobenen Vorwurfs, dass die Annahme einer konstitutionellen Veranlagung bei den Psychopathien zu einer Resignation in der Erziehung der jugendlichen Psychopathen führen müsse; denn gerade von der rein klinischen Arbeitsmethode Ziehens wurde ein reges heilpädagogisches Schaffen ausgelöst. Die Heilpädagogik *musste* durch diese klinisch-deskriptive und kausale Betrachtungsweise hindurch- und in das klinische Tatsachenmaterial eingeführt werden, um festen Boden unter die Füße zu bekommen.“

Neuerdings sei auch Ziehens Begriff wieder abgelöst worden durch den Terminus der „Psychopathischen Persönlichkeit“, damit wurde auch zugleich der Boden klinisch-deskriptiver Methodik verlassen (a.a.O., 140):

„Das Hineinziehen der Psychopathie in die noch brodelnde Wissenschaft von der Persönlichkeit schiebt biologische, struktur- und wertpsychologische, teleologische Gesichtspunkte in das Studium der Psychopathien ein. Der Standpunkt, von dem aus das (nichtpathologische) Persönlichkeitsproblem in Angriff genommen wird, wechselt nach der wissenschaftlichen Einstellung der einzelnen Forscher. Er ist, um nur ganz wenige Namen herauszugreifen, biologisch orientiert bei Kretschmer, strukturpsychologisch bei Spranger, teleologisch bei William Stern.“

Dem neuen Ziel der Betrachtung einer Persönlichkeit als Ganzheit habe sich auch die Heilpädagogik angenommen, wodurch sich laut Moses ein engerer Anschluss an die Psychologie ergeben hätte. In weiterer Folge diskutiert Moses unterschiedliche Perspektiven der Psychopathielehre und deren Verhältnis zur Heilpädagogik. Dabei kommt er auf die Arbeit Eugen Kahns zu sprechen, dessen Ertrag für die Heilpädagogik in zwei Momenten läge: Einerseits darin, eine Aufbauschichtung der Persönlichkeit als Grundlage strukturanalytischer Erfassung psychopathischer Persönlichkeiten und Typenaufstellungen zu liefern und andererseits darin, neben der kausalen Betrachtungsweise auch eine finale eingeführt zu haben, die jene Aufbauelemente der Persönlichkeit bloßlege, um von da aus ihre Abartung zu studieren (a.a.O, 145):

„Die Einführung der finalen Betrachtungsweise neben der kausalen durch Kahn rückt die Psychopathielehre ganz nahe an die Bedürfnisse der Heilpädagogik heran. Die finalen Gesichtspunkte sind bei Kahn den kausalen nicht angereicht aus irgendeinem Grunde der Opportunität, sondern ergeben sich zwangsläufig aus des Autors Auffassung von der Persönlichkeit, die an William Sterns Personalismus orientiert ist.“

Zurück zur eingangs dargelegten Wandlung der heilpädagogischen Methodik schreibt Moses folgendes (a.a.O., 146):

„Die Heilpädagogik wird in unseren Tagen stürmisch umworben von Richtungen, die sich von den klinischen Methoden abgewandt haben, von der Psychoanalyse und Individualpsychologie. Die Adlersche Schule zeigt sich in ihrer Werbekraft der Freudschen überlegen, wohl schon deshalb, weil ihre Gedankengänge dem Nichtmediziner leichter fassbar sind als die der Psychoanalyse, dann aber auch, weil sie mit ihrer finalen Betrachtungsweise den an einer „normativen“ Pädagogik herangebildeten und an teleologische Gedankengänge gewöhnten Erziehern angemessener ist. Die individualpsychologische Heilpädagogik zeichnet sich durch strenge Unduldsamkeit aus und lehnt die klinisch „kausale“ Psychopathenlehre ab. Es ist hier nicht der Ort, in eine Würdigung der genannten Richtungen einzutreten. Kahn hat sich mit ihnen auseinandergesetzt, und gleich ihm muss jeder von uns bekennen, die fruchtbarsten Anregungen von ihnen empfangen zu haben. Die rückhaltlose Unterstellung aber der Heilpädagogik unter das Dogma der Allgemeingültigkeit der psychoanalytischen oder individualpsychologischen Lehre würde die größten Gefahren für die Weiterentwicklung der Heilerziehung bringen; denn das würde ein Absperren gegenüber jedem klinischen Fortschritte auf unserem Gebiete bedeuten. Die Heilpädagogik muss frei von jedem Dogmatismus und offen für die Nutzbarmachung aller wissenschaftlichen Neuerkenntnisse, woher sie auch kommen, gehalten werden. Das was die Individualpsychologie der klinischen Methode zum Vorwurf macht, die Verstrickung in die Kausalität und die Vernachlässigung der Finalität, kann nach dem Erscheinen des Kahnschen Buches nicht mehr aufrecht erhalten werden. Hier hat die „klinische“ Methode gezeigt, dass sie fern jeder Voreingenommenheit Brauchbares und Förderliches aus anderen Lehrmeinungen übernimmt, es aber auf dem Boden der psychobiologischen Arbeitsweise weiter zu entwickeln versteht.“

Damit bringt Moses seine Anerkennung der Erkenntnisse beider Zugänge zum Ausdruck, dem der psychoanalytischen Schulen, als auch Kahns klinischer Methode, dem Moses ein speziell hohes Maß an nutzbringender Einsichten für die Heilpädagogik zuspricht.

Am Ende seiner Abhandlung kommentiert Moses noch einmal das Verhältnis von Heilpädagogik und Psychopathenlehre (a.a.O., 148):

„In den gezeichneten Wandlungen des Psychopathieproblems spiegelt sich nicht nur ein Stück medizinischer, sondern auch geistiger Geschichte. Das Problem hat sich im Laufe der Jahrzehnte so gestaltet, dass es immer wieder in den Strudel der wissenschaftlichen Strömungen der Biologie und Psychologie, aber auch der Persönlichkeits- und Charakterkunde gerät. Mit der Übergabe der Psychopathielehre an die Persönlichkeitsforschung würden wir sie, obwohl die Wissenschaft von der Persönlichkeit mit Erfolg nach biologischen Grundlagen strebt, dem Erdreich, auf der sie entsprossen ist, entziehen. Die Heilpädagogik selbst ist, trotzdem in ihr Bemühungen erkennbar sind, eine Autonomie herzustellen und sich von all den Hilfswissenschaften zu befreien, und trotzdem sie umworben wird von Richtungen, die sich gegen die „Schulmedizin“ wenden, unverkennbar geneigt, die Verknüpfungen mit der Psychiatrie aufrecht zu erhalten.“

Beleg 2

Einem kurzen Ausschnitt aus *Theodor Geigers* Text zum Thema „Erziehung als Gegenstand der Soziologie“ aus Heft Nr. 7 (April 1930) ist folgender Beleg entnommen (Geiger 1930, 409f.):

„Wo immer die Soziologie enzyklopädische Wissenschaft von der menschlichen Gesellschaft sein will, dort kann sie nicht anders als normativ gegenüber der Pädagogik auftreten. Die letzten Jahrzehnte brachten eine ganz neue soziologische Schule hervor, die an *Levy-Bruhl* und *Durkheim* anknüpft, deren Gedanken aber in engen Zusammenhang mit der marxistischen Lehre zu bringen sucht: es ist der Kreis der erkenntnistheoretischen Soziologen um *Max Adler* (*W. Jerusalem, S. Bernfeld*), Forscher, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, die soziale Bedingtheit auch der letzten Grundkategorien unseres Denkens nachzuweisen. In eigentümlicher dialektischer Wendung bemühen sich die Mitglieder dieses Kreises, der sich zum Teil mit dem der entschiedenen Schulreformer überschneidet, nicht nur den Erziehungsstil einer Epoche aus ihrem ökonomisch-sozialen Aufbau zu erklären, sondern andererseits in der Erziehung unmittelbar ein Klassenkampfwerkzeug zu erblicken (Ressentiment-Pädagogik). Bei *Max Adler* treten diese Gedanken in Verbindung mit Kant-Fragmenten auf, bei *Siegfried Bernfeld* in einem eigenartigen Gemenge mit *Freudschen* Ideen. Eine im Grunde ganz unmarxistische Auffassung; wie kann, wenn die geistige Welt nur Überbau der ökonomisch-sozialen ist, mit pädagogischen, also geistigen (ideologischen) Mitteln die Welt der Tatsachen verwandelt werden?“

Wie diese Passage veranschaulicht, kommt Geiger in seiner Diskussion zum Verhältnis von Pädagogik und Soziologie auch auf *Bernfelds* Ansatz zu sprechen, einem ihm nach „eigenartigen Gemenge mit *Freudschen* Ideen“, die doch im Grunde nichts mit *Marx* zu tun hätten. Möglicherweise war dieser Sachverhalt ausschlaggebend dafür, sich nicht eingehender mit *Bernfelds* pädagogisch-soziologischem Konzept auseinander zu setzen. möglicherweise hatte Geiger auch andere Gründe in seinen weiteren Ausführungen nicht noch einmal den Fokus auf *Bernfeld* zu lenken.

Beleg 3

Erneut bezieht *Erika Hoffmann* im fünften Jahrgang zur „ethischen Grenze des Experiments“ Stellung (Heft 7, April 1930), diesmal indem sie die psychoanalytisch-experimentellen Methoden anhand von *Gieses* Untersuchungen diskutiert (Hoffmann, E. 1930, 439f.):

„*F. Giese* versucht, der Wirtschaftspsychologie, besonders auf den Gebieten der Reklame und der technischen Eignungsprüfung, durch Aufnahme psychoanalytischer Gesichtspunkte „Tiefeneinblicke“ zu verschaffen und neue psychoanalytisch-experimentelle Methoden für die Berufseignungsprüfung zu finden. Eine solche neue Methode ist die Erforschung der „erotischen Inklinaton“ an dem

Spontanklappenapparat. Sie „besteht darin, dass man mit der Versuchsperson einen Pseudogedächtnisversuch macht. Zu diesem Zweck geleitet man sie in ein Einzelzimmer, das einen Rahmen mit 24 Klappen an der Wand aufweist. Jede Klappe trägt ein Titelschild. Hebt man die Klappe, so ist darunter eine Photographie zu sehen. Titel und Photoinhalt sind verschiedenen Gebieten entlehnt: Technik, Geschichte, Erotik, Kriminalistik. Der Prüfling soll sich Titel und Inhalt gut einprägen und wird so 20 Minuten allein gelassen. Nun ist jede Klappe mit elektrischem Kontakt versehen, der zu einem Lampensignalfeld im Zimmer des Versuchsleiters führt. Außerdem sind Beobachtungslöcher versteckt in der Wand. Der Versuchsleiter kann am Signalfeld beobachten, welche Bilder am häufigsten und längsten betrachtet wurden, da die Pseudolernzeit zu lang gewählt ist, der Prüfling demnach Wahlbeobachtung treibt. Direkt zudem gibt das Schauloch Auskunft. Der Apparat arbeitete außerordentlich drastisch. Wie ich in meiner Mitteilung auf dem Kongress in Milano angegeben*, wurden mit zum bestimmten Prozentsatz beispielsweise Aktbilder gestohlen. Einige Typen trieben offensichtlich Masturbation. Andere richteten sich durchaus lyrisch-gefühlbetont ein, lasen Gedichte, sahen dramatische Szenen genauer an usf. Andere waren ungehorsam, folgten nicht der Instruktion, sondern aßen ihr Brot. Andere zündeten sich eine Zigarette an, wieder andere dösten vor sich hin. Der Abschluss des Pseudogedächtnisversuchs besteht darin, dass die behaltenen Titel und Bildinhalte aufgeschrieben werden. Hierbei sind abermals interessante Divergenzen zwischen objektiver Beobachtung und subjektiven Angaben (scheinbares Vergessen; Unterschlagung von gesehenen Bildern) häufig. Ebenso habe ich auch Pseudoatemversuche mit umgeschnallten Pneumographen unter Alleinbleiben der Versuchsperson gemacht. Der Prüfling erhielt dann ein Bilderalbum zum Beobachten. Mittels Schauloch aus dem Nebenzimmer wurde sein Verhalten beobachtet und beim Umblättern stets ein Markiermagnetsignal auf der Russfläche des Kymographions vermerkt, um später die Symptome der Atemkurve festzulegen. Hierbei kam es – hauptsächlich beim weiblichen Geschlecht – zum Tagtraum. Doch eignet sich diese Variante nur unter Vorsicht (Komplexverhütung ist notwendig bei Psychogenen.)**“

[Fußnoten: * 3. internationaler Kongress für Psychotechnik Mailand 1922. Giese: „Untersuchung der erotischen Inklination.“; ** Giese, Psychoanalytische Psychotechnik. Zs. Imago, 1924, S. 126ff.]

Sie schreibt weiters (a.a.O.):

„An anderer Stelle in einem Buch über Methoden der Wirtschaftspsychologie, berichtet Giese über dieselben Versuche und gibt dort an: „In 3 bis 5% der Fälle wurden Aktkarten auch gestohlen, in 5% onanierten Jugendliche, wie mittels Schauloch in der Wand festzustellen war.“

[Fußnote: Giese, Methoden der Wirtschaftspsychologie. Berlin 1927. S. 135 ff.]

Dem Anschein nach hat Hoffmann Gieses Aufzeichnungen zu seinen psychoanalytisch angeleiteten Untersuchungen gründlich studiert, denn im nächsten Absatz beschreibt sie eine weitere experimentelle Verfahrensweise (a.a.O.):

„Eine andere psychoanalytisch und experimentell kombinierte Methode ist der Paradoxietest. Dieser „kann nämlich thematisch in eine Zone gebracht werden, der psychoanalytisch kennzeichnende Bewusstseinsinhalte besonders nahe liegen. Bei ihm soll bekanntlich der Prüfling alle Folgerungen aus einer paradoxen Prämisse in Stichsätzen niederschreiben. Ist die Prämisse angemessen geboten, zeigen die produzierten Denkfolgerungen interessante Angaben. Versuche, die bereits mit zwölf- bis vierzehnjährigen Schulkindern begannen, boten schöne Einblicke ... „Eines Tages sind alle Frauen vier Meter, alle Männer nur fünf Zentimeter groß.“ Hier fand ich bei Kindern wie bei Erwachsenen sehr fesselnde Ergebnisse: beim weiblichen Geschlecht wurde etwa die Möglichkeit des leichten „Tottretens“ der kleinen Männer (man gedenke des „Kopfzertretens der Schlange!“), des Anschreißens der Herrschaft im Lande aber auch der Unmöglichkeit, den Bart zu sehen, sehr oft – und auch schon bei Zwölfjährigen – erwähnt.“

[Fußnote: Giese, Psychoanalytische Psychotechnik, a.a.O. S. 127/8]

Gegen Ende ihrer Deskription psychoanalytisch-experimenteller Versuchsanordnungen scheint es ihr sichtlich ein Anliegen, Gieses Experimente aus pädagogischer Perspektive zu kommentieren (a.a.O., 440f.):

„Es müsste eigentlich genügen diese Stellen ohne jeglichen Kommentar abzudrucken, um eine allgemeine Empörung, nicht nur eine pädagogische, zu entfesseln. Es ist verwunderlich, dass sich noch niemand gegen dies Verfahren als gegen einen Missbrauch menschlichen Vertrauens aufgelehnt hat. Denn das liegt nah in beiden denkbaren Fällen, dass sich nämlich jemand aus Gefälligkeit für einen Gedächtnisversuch zur Verfügung stellt, oder dass es sich um einen Jugendlichen handelt, der zum Psychologen kommt, um sich für die Berufswahl einen Rat zu holen. Und hier dann die Frage der pädagogischen Rechtfertigung. Ohne Onanie als ein Staatsverbrechen stempeln zu wollen, ist es doch unerhört, junge Menschen in Scharen in eine Situation zu stellen, die dazu reizt, und dann das Ergebnis prozentual festzustellen. Und wenn auch gar nicht der unwahrscheinliche Fall angenommen werden soll, dass ein Jugendlicher in Gieses Laboratorium zum erstenmal sexuell anreizende Aktbilder sieht, so muss doch dieser Vorgang besonders nachhaltig und einprägsam sein, wenn er geschieht als eine Aufgabenlösung im Rahmen einer Eignungsprüfung für den Beruf, wobei ein gutes Gedächtnis aufzuweisen – jedenfalls in den Augen des Prüflings – immer ein Vorteil sein wird. Komplexverhütung wird pädagogisch immer notwendig sein, nicht nur bei Psychogenen. Zwar muss der Erzieher oft den anvertrauten Menschen wagen, ihn in Situationen bringen, in denen viel auf dem Spiel steht. Aber immer muss der Einsatz dieses Risiko wert sein. Und es wäre mit allem Respekt vor der psychologischen Wissenschaft wohl doch zu fragen, ob es bei einer Berufsberatung wirklich so wichtig ist, die Eigenschaft „erotische Inklinaton“ graduell festzustellen. Abgesehen davon, ob der Wirtschaft vielleicht wirklich weitgehend damit gedient ist, dass sie die eintretende Jugend bekommt mit einem exakt gemessenen Aufriss der Persönlichkeit, ausgedrückt in Diagramm, Profil und Prozent – so bleibt immerhin die Frage der Berufseignungsprüfung ein pädagogisches Problem, das nicht gelöst ist durch eine Trennung von pädagogischer Beratungsstunde und psychologischer Eignungsprüfung im Laboratorium. Auch hier im Laboratorium bleibt dieses Stück Berufsberatung noch ein pädagogischer Akt, und von dem ausführenden Psychologen muss gefordert werden, dass er ein waches pädagogisches Gewissen hat und pädagogische Verantwortung übernimmt.“

Noch eine Stufe mehr Nachdruck verleiht sie ihren abschließenden Worten, einem Plädoyer für den Schutz der Kinder und Jugendlichen vor psychoanalytischen Testungen (a.a.O., 441):

„Nicht weniger dringend ist zu fordern, dass von der Pädagogik aus den psychologischen Erhebungen in den Schulklassen sorgfältigere Beachtung zuteil wird. Wenn Erziehungsberechtigte ihre Kinder auf psychoanalytischer Grundlage erziehen, so bleibt ihnen das unbenommen; aber anders eingestellte Eltern, die nicht wünschen, dass den Kindern durch einen Test „psychoanalytisch kennzeichnende Bewusstseinsinhalte“ nahegebracht werden, können mit Recht von der Schule und von der Lehrerschaft verlangen, dass sie ihnen vor solchen Bestrebungen Schutz gewähren. Solange es in der Psychologie kein allgemein anerkanntes pädagogisches Gewissen gibt, solange es Psychologen gibt, die in blindem wissenschaftlichem Eifer in der geschilderten Art herumexperimentieren, muss die Pädagogik in diesem Punkt wachsam sein und Kind und Jugendlichen schützen.“

Beleg 4

Rezeptionsprozesse zu psychoanalytischen Inhalten finden sich wiederkehrend in ähnlichen Themenfeldern, so auch im Beitrag *Egon Behnkes*, der darin „Die heutige Lage der Anstalterziehung“ näher beleuchtet (Heft 9, Juni 1930). Gleich zu Anfang hält Behnke folgendes fest (Behnke 1930, 543):

„Wer die Verhältnisse der wissenschaftlichen Durcharbeitung der A.E. [Anstalterziehung] mit verwandten Gebieten, etwa dem der Schuldidaktik, der verschiedenen Gebiete der Medizin u. dgl., vergleicht, muss erschrecken über die Dürftigkeit der Ausbeute auf dem Gebiet der Anstaltspädagogik und der F.E. [Fürsorgeerziehung]. Theoretische Auseinandersetzungen der Praktiker der A.E. greifen meist nur einzelne Fragegebiete heraus, nicht immer geschickt aus dem Zusammenhang gelöst. Bezeichnend das Vorwiegen der Debatte über die Strafmittel in der A.E, ohne ihre Einbettung und feste Verankerung in die Probleme der Erziehungsmethoden überhaupt, aus denen sie gar nicht behandelt wird*, findet in der Praxis längst nicht ausreichenden Widerhall, wird mit stärkerem oder geringerem Interesse gelesen und – dann weggelegt und vergessen.“

[Fußnote: Besonders hingewiesen sei auf: Nohl, „Jugendwohlfahrt“, *Sozialpädagogische Vorträge*, Verlag Quelle & Meyer, Leipzig 1927; Weniger, „Die Gegensätze in der modernen Fürsorgeerziehung“ in „Die Erziehung“, 2.Jahrg. (1927), S. 261ff. u.

342ff.; Herrmann, „Probleme der Fürsorgeerziehung“ in „Die Erziehung“, 1. Jahrg. (1926), S. 268ff.; 2. Jahrg. (1927), S. 171ff.; 4. Jahrg. (1929), S. 430ff.; John, „Disziplin und Erziehung in den Fürsorgeerziehungsanstalten im „Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt“, 17. Jahrg., Nr. 1; Winkler, „Vom Eigenwert der Anstalterziehung“ im „Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt“, 19. Jahrg., Nr. 6; Heynacher, „Durchführung der F.E. in sächsischen Anstalten“ im „Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt“, 20. Jahrg., Nr. 6-8; Bernfeld, „Strafen und Schulgemeinde in der Anstalterziehung“ in „Arbeitswohlfahrt“, 4. Jahrg., Nr. 17; Ehrhardt und Goeze, „Kritik an der Fürsorgeerziehung“, Aufsatz, Erwiderung und Schlusswort in „Das junge Deutschland“, 23. Jahrg., Heft 3 und 7.]

Diese Lage der Anstalterziehung zeige, dass es an wissenschaftlicher Behandlung des pädagogischen Einzelfalls oder auch an Ausführungen über Gruppen von Erziehungsfällen zur Gänze fehle. Zudem würde es für die Bedürfnisse der Erzieher, die in der Anstalterziehung tätig seien bislang kein wissenschaftliches Publikationsorgan geben, genauso wenig, wie es noch keinen Berufsstand der Anstalterzieher gäbe.

Daraus erklärt sich, weshalb die Mehrheit erzieherischer Maßnahmen in der Anstalterziehung laut Behnke bislang auf pädagogischem Instinkt, Geschick oder auch Zufall des Erziehers basiere und nicht auf theoretisch fundiertem Wissen. Dennoch sei festzuhalten, dass sich zumindest im Bereich der institutionellen und politischen Rahmung, sowie im pädagogischen Zugang der Anstalterziehung einige Entwicklungen ergeben hätten. So habe sich Behnke zufolge die frühere karitative Erziehungsbereitschaft der Privatanstalt in Erziehungsrecht und Erziehungspflicht der im Auftrag des Staates handelnden Anstalten verwandelt. Dazu schreibt er weiter (a.a.O., 550):

„War noch bis vor einigen Jahren der gezeichnete Typ der die Autoritätserziehung verkörpernden Anstalt stark überwiegend, kam doch neben ihr seit längerem und zunehmend der Typ von Heimen entgegengesetzter Tendenz auf und nimmt heute keinen geringen Raum ein: das Heim, das von naturwissenschaftlich exakter Beobachtung biologischer, physiologischer und psychologischer Art ausgeht und oft unter ärztlicher Leitung oder stark richtungsgebender ärztlicher Mitarbeit steht. Stellen wir uns zur Verdeutlichung des Gegenstandes ein Bild dieses Typus in seiner extremen, vielleicht kaum irgendwo existenten Form vor, so springt als hervorstechendes Kennzeichen in die Augen, dass die Methoden und Mittel der Diagnose aufs Feinste und Schärfste ausgebildet sind und mit großer Virtuosität gehandhabt werden, dass aber die therapeutische Behandlung in den Hintergrund tritt. Die Beobachtung der Individualität des Jugendlichen hat eine Hochachtung vor ihr, fast ihre pädagogische Heiligsprechung zur Folge gehabt; die Aufgabe des Erziehers hat sich gewandelt von der Einflussnahme auf Charakter und Wesen des Jugendlichen in eine Formung seiner Umgebung, des Anstaltmilieus, damit der Jugendliche sich seinen Anlagen, auch seinen negativen Anlagen gemäß entwickeln kann und nur in dieser eigenartig gestalteten, aus Individualität eingestellten Anstaltsumgebung keine oder keine verhängnisvollen Konflikte zu erzeugen vermag. Selbst der nur lose gespannte Rahmen einer auf das Unentbehrlichste beschränkten Anstaltsordnung muss zugunsten eines einzelnen durchbrochen werden dürfen. Der Erzieher ist nicht mehr Führer, nicht einmal Kamerad, sondern Diener des Kindes, der dem Kinde Hemmnisse und gefährdende äußere Umstände aus dem Wege zu räumen* und die durch das Kind entstandenen äußeren Schäden willig in Kauf zu nehmen und wieder gutzumachen hat.“

[Fußnote: Bei Aichhorn, „Verwahrloste Jugend, die Psychoanalyse in der F.E.“ Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Leipzig, 1925, ist selbst diese Aufgabe des Schutzes zweifelhaft.]

An seine Ausführungen über die Wandlung der Rolle des Erziehers streicht Behnke zusätzlich einige Forderungen der Anstalterzieher heraus, wie etwa die Beschränkung der Anzahl an „schwererziehbaren“ Jugendlichen für die Unterrichtseinheiten oder auch jene nach uneingeschränkter Gewaltlosigkeit, wobei er den Kommentar beifügt, dass solcherart Pädagogen sich den „Mantel eines hoffnungsfreudigen Optimismus“ umhängen würden. Im

Verlauf seiner folgenden Ausführungen konnten keine weiteren Belegstellen von Psychoanalyse-Rezeption gesichtet werden.

Beleg 5

In Heft Nr. 10/11 (Juli/August 1930) findet sich ein weiterer Beleg zu Rezeptionsprozessen in *Friedrich Delekats* Beitrag „Zum Problem evangelischer Erziehung“, worin er kurz die Entstehung und Entwicklung der „evangelischen Pädagogik“ umreißt, sowie im Detail ihre Inhalte abhandelt. Im Zuge seiner Besprechung kommt Delekat auf folgenden Sachverhalt zu sprechen (Delekat 1930, 623):

„Wir haben es mit einer akuten Krise des protestantischen Ethos zu tun, und zwar sowohl im privaten, wie im öffentlichen Leben des heutigen Menschen. Weil man sich selbst nicht mehr dirigieren kann, darum verlangt man nach Autorität und Führung, sei es auch einer Führung durch Gewalt. Aber wie sollte man sich selbst dirigieren können, wenn man keinen Glauben hat? Den Glauben aber, den man nicht hat, kann man sich selbst nicht geben.

Da tauchen neue Probleme auf, welche zeigen, dass Luthers These von der Rechtfertigung allein aus Glauben eine innere Beziehung hat mit den Fragen, die den neuen psychoanalytischen Methoden eine solche große Verbreitung verschafft haben. Die Psychoanalyse kann viel unchristlicher sein als der pädagogische Idealismus jemals gewesen ist. Sie kann in einer Weise gehandhabt werden, die der Christ unbedenklich als dämonisch bezeichnen wird. Aber sie kann auch ganz andere Auswirkungen haben. Jedenfalls hat sie Tatsachen des seelischen Lebens bloßgelegt, die uns den Menschen in einem ganz anderen Lichte zeigen, als wir ihn bisher zu sehen gewöhnt waren. Man kann darüber klagen: „Weh, du hast sie zerstört, die schöne Welt!“ Und es ist ja auch wirklich darüber zu klagen, dass der heutige Mensch sich so sehr in diesem Spiegel wieder erkennt. Aber ein wirklicher Erzieher wird nicht klagen, er wird froh sein, dass diese Selbsterkenntnis des heutigen Menschen da ist. Es ist noch nicht aller Tage Abend und noch keineswegs entschieden, welche Wirkungen alles dies auf das Ganze des neuen Selbstverständnisses haben wird, um das alle unsere geistige Arbeit ringt.“

Interessantes vertritt Delekat, indem er die Psychoanalyse als Methode anführt, die sehr wohl unchristlich sei, aber doch wesentlich zum Verstehen des seelischen Lebens beigetragen habe. Seine zustimmende Haltung drückt er auch in seinem Verweis auf relevante Literatur zu dieser Thematik aus (a.a.O., 623f.):

„Diese Beziehungen zwischen den Problemen evangelisch-christlicher Erziehung und denen der Psychoanalyse sind auch von seiten der Mediziner erkannt worden. Ich nenne hier: *Fritz Künkel**, den sehr tiefen Aufsatz von *Viktor von Weizsäcker***, ferner *H. March**** und die Schriftreihe: *Arzt und Seelsorger*, hinter der eine Berliner Arbeitsgemeinschaft zwischen Medizinern und Theologen steht. Von da aus ist mir selbst das Verständnis für diese Fragen zugeflossen, das ich in zwei Aufsätzen darzulegen versucht habe****.“

[Fußnoten: * *Einführung in die Charakterkunde*. Leipzig 1928; derselbe: *Die Arbeit am Charakter*, Schweiz 1929. **In „*Krisis der Psychoanalyse*, 1. Bd.“, Leipzig 1928, S. 262-282. *** *Psychologische Seelsorge*, Gütersloh 1930. *****F. Delekat, Über zwei Begriffe vom Unbewussten und ihre Beziehung zur Pädagogik, Zeitschrift für ev. Pädagogik, Jahrg. 5, Heft 3. S. 81-95 und : Rechtfertigung und Psychoanalyse in Christl. Welt, Jahrgang 1930 Heft 13 und 14.*]

Den Abschluss seiner Ausführungen bildet eine Darstellung bedeutsamer Autoren, die sich mit den neuen Bewegungen innerhalb der evangelischen Kirche auseinandersetzen.

Beleg 6

Im letzten Heft (September 1930) des fünften Jahrgangs konnten zwei Belege zur Psychoanalysezereption identifiziert werden. Einer davon fand sich in einem kleinen Beitrag von *Walter Feilchenfeld* mit der Überschrift „Sittlichkeit ohne Ideale. Gedanken über das Ethos der modernen Jugend.“ Feilchenfeld leitet seinen Artikel über die Rolle des Interesses an der Geschichte für die Entwicklung von höheren Idealen ein, indem er das Verhältnis seiner Generation zur Geschichte mit jenem der „heutigen“ vergleicht. Die Bedeutsamkeit des geschichtlichen Stoffes habe sich gewandelt: die moderne Jugend sei „unempfindlich gegen die Akzente des Erhabenen“ geworden und besitze keine Ideale mehr. Ob dies nun einen Mangel darstelle oder nicht sei fragwürdig, denn (Feilchenfeld 1930, 722):

„Theoretisch lässt sich gegen den Vorwurf eines Mangels einwenden, dass ein Mensch auch ohne Ideale zu sittlicher Vollwertigkeit gelangen kann; praktisch lässt sich einwenden, dass die sittliche Minderwertigkeit der modernen Jugend durch nichts erwiesen ist.“

Feilchenfeld folgert weiter (a.a.O., 723):

„Und wenn man nun weiter nach bestimmten einzelnen Idealen der Jugendlichen fragt, so ergibt sich die Tatsache, daß die jungen Menschen einer anschaulichen Verdichtung der Wertinhalte zu Gebilden einer höheren Wirklichkeit abgeneigt sind. Auch wo die Wirklichkeit ihnen nachstrebenswerte Vorbilder liefert, idealisieren sie nicht. Das liegt nicht an einem Mangel oder an einem Nichtkönnen, sondern an der ganzen Struktur dieser Jugend. Es steht damit in Zusammenhang, dass der persönliche Anspruch auf Geltung und Angst um die Gleichwertigkeit geringer geworden ist, dass der Reiz der Individualität und Originalität an Werbekraft eingebüßt hat, dass der Punkt der größten Erlebnisdichte sozusagen in die Gemeinschaft und in die Sachen abgewandert ist. Für diese Jugend hat ja auch die Psychoanalyse nicht mehr viel Bedeutung, letzten Endes deshalb nicht, weil der junge Mensch die Inhalte seines Bewusstseins nicht mehr seligiert und sublimiert, sondern einfach erleidet.“

Darin verortet Feilchenfeld auch das Schicksal der modernen Jugend, im Erleiden der Gegenwart als ein Letztes. Gegen Ende seines Beitrags nimmt Feilchenfeld noch einmal Stellung zum Vorwurf der Minderwertigkeit, indem er erwähnt (a.a.O., 724):

„Den Schutz vor Verständnislosigkeit braucht heute (...) das junge Geschlecht, dem der Vorwurf der Minderwertigkeit begegnet. Wenn über einen Menschen ausgesagt wird, es laufe seiner inneren Struktur zuwider, Ideale zu bilden, so ist über seinen Wert damit noch gar nichts ausgesagt (...) Ein Mensch mit vielen Idealen und ein idealer Mensch, das ist durchaus zweierlei.“

Abschließend streicht Feilchenfelds noch seine Schlussfolgerung für die pädagogische Praxis heraus (a.a.O.):

„Wenn die Erziehung diese Jugend fördern will, so wird sie sie erst einmal verstehen müssen.“

Beleg 7

Ebenfalls im Heft Nr. 12 (September 1930) des fünften Jahrgangs ist unter der Rubrik *Nachrichten* folgender Eintrag zu lesen (Die Erziehung Jg. 5, 656):

„Der IV. Internationale Kongress für Individualpsychologie findet in Berlin am 25. bis 28. September 1930 statt. Er wird mit einem öffentlichen Vortrag Alfred Adlers eingeleitet. (Anmeldung Berlin W 10, Lützowufer 3, Freu E. Dzialoszynski.)“

Wie Recherchen zum angekündigten Kongress ergaben²⁶, hatte Dr. Kronfeld den Vorsitz inne. Außerdem handelte es sich nicht um den 4. sondern um den 5. Kongress, der von 26. bis 28 September abgehalten wurde.

Der Berichterstatter Kankleit schreibt rückblickend auf das Ereignis, dass diese Zusammenkunft in Berlin einen Höhepunkt in der Entwicklung der Individualpsychologie darstelle, da sich die Teilnehmerzahlen auf ca. 2.000 beliefen, auch inhaltlich konnte „die Brücke der Individualpsychologie zur Klinik“ geschlagen werden. Zudem erfährt man von der Gliederung der Tagung in drei Themenbereiche: der ärztlichen Psychotherapie, der Pädagogik und Heilpädagogik und der Sozialpsychologie.

2. Auswertung der Belege

Textvolumen

Die sieben gefundenen Belege zu Rezeptionsprozessen verteilten sich im Jahrgang 1929 – 1930 auf fünf unterschiedliche Ausgaben der Zeitschrift. Das Jahrgangsvolumen betrug für diese zwölf Monate insgesamt ca. 728 Seiten mit hochgerechnet ca. 31.304 Zeilen. Die Rezeptionsbelege ergaben einen Zeilenumfang von ca. 319 Zeilen, daraus ergab sich ein prozentualer Anteil am Gesamtvolumen von ca. 1,019%.

Die nachstehende Tabelle zeigt eine Übersicht aller gefundenen Belegstellen, deren Zuordnung zu den einzelnen Kategorien, sowie ihren Zeilenumfang pro Ausgabe:

²⁶ Die hier angeführten Informationen zum Kongress wurden der Zeitschrift „European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience“ aus dem Jahre 1931 (Vol. 93, Nr. 1) entnommen.

Detailansicht												
<i>5. Jahrgang: Oktober 1929 – September 1930</i>												
Heft	Belege insgesamt	Kat. I			Kat. II			Kat. III		Kat. IV		Zeilenumfang insgesamt
		Ia	Ib	Ic	IIa	IIb	IIc	IIIa	IIIb	IVa	IVb	
Nr.1	–											
Nr.2	–											
Nr.3	1		•									43
Nr.4	–											
Nr.5	–											
Nr.6	–											
Nr.7	2		•		•							164
Nr.8	–											
Nr.9	1		•									60
Nr.10/11	1		•									35
Nr.12	2						•			•		17
gesamt	7		4		1		1			1		319

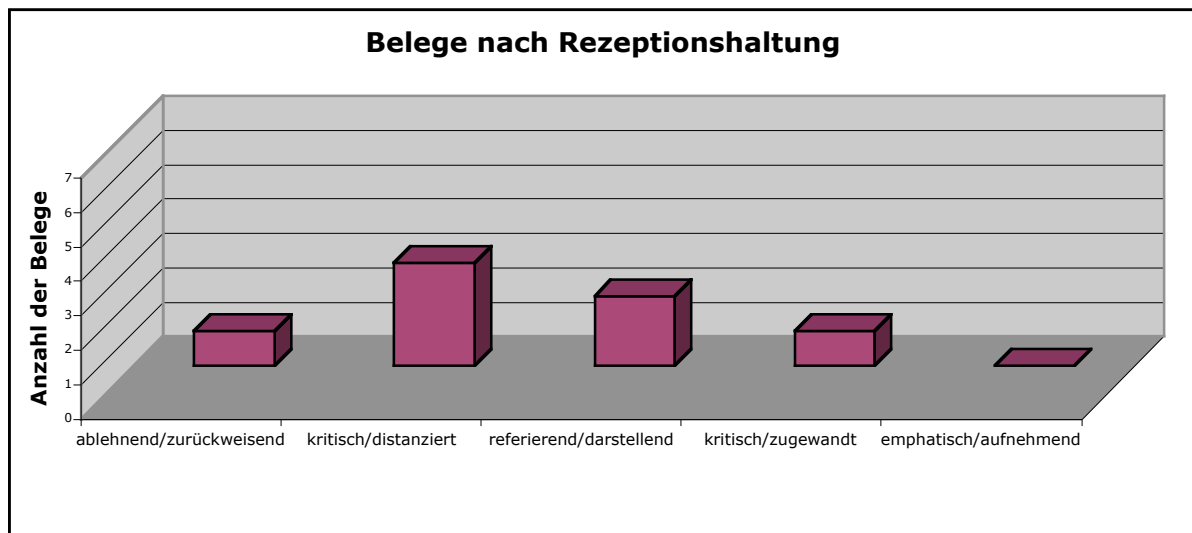
Belegkategorien

Das bisher sich abzeichnende Bild der überwiegenden Mehrheit aller Belege in der Kategorie Abhandlungen bleibt bestehen. Anhand der Detailansicht des fünften Jahrgangs ist allerdings zu erkennen, dass auch in kleineren Beiträgen anderer Rubriken Psychoanalyse rezipiert wurde, und dies nicht nur in Fußnoten sondern sogar in voller Länge an verfügbarem Textvolumen (IIa), wie etwa Erika Hoffmanns Beitrag zur ethischen Grenze des Experiments. Im Gegensatz dazu erwähnte Feilchenfeld die Psychoanalyse in seinem Text über die Sittlichkeit und Ideale moderner Jugend nur beiläufig (IIc).

Alle übrigen Beiträge versammeln sich unter der Kategorie Ib, da jeder der Autoren psychoanalytische Inhalte in Verbindung mit pädagogischen, psychologischen und philosophischen Gedankengängen in seine Abhandlung mit aufnahm. Als zusätzlicher Fund scheint noch die Ankündigung des IV. Internationalen Kongresses für Individualpsychologie unter „Kategorie IVa“ auf.

Rezeptionshaltung

Keiner der Belege wurde der Kategorie *empathisch/aufnehmend* zugeteilt, da sich die Stimmen des fünften Jahrgangs tendenziell kritisch gegenüber der Psychoanalyse äußerten. Dies wird auch durch folgende Tabelle ersichtlich:



In überwiegendem Maße positionierten sich die Autoren und Autorinnen distanziert gegenüber der Psychoanalyse, wie etwa Moses, Geiger oder auch Behnke. Diese Haltung konnte beispielsweise an Behnkes ins Polemische gleitenden Formulierungen bezüglich Aichhorns Einsichten zur Heimerziehung abgelesen werden, wenn er etwa schreibt (1930, 550): „Der Erzieher ist nicht mehr Führer, nicht einmal Kamerad, sondern Diener des Kindes, der dem Kinde Hemmnisse und gefährdende äußere Umstände aus dem Wege zu räumen und die durch das Kind entstandenen äußeren Schäden willig in Kauf zu nehmen und wieder gutzumachen hat.“ Ebenfalls distanziert kritisch wirkt Moses Warnung davor, die psychoanalytische und individualpsychologische Lehre nicht zum allgemeingültigen Dogma der Heilpädagogik zu erheben. Am radikalsten vertritt Erika Hoffmann ihren Standpunkt contra psychoanalytisch experimenteller Forschung. Besonders gegen Ende ihres Berichts, wenn sie sich dem Schutze des Kindes zuwendet und der Psychologie ihr pädagogisches Gewissen abspricht, zeichnet sich ihre zurückweisende Haltung ab.

Im Unterschied dazu vermittelt Delekats kurze Referenz zur Psychoanalyse die wohlwollenste Haltung gegenüber der Psychoanalyse unter den angegebenen Autoren für den fünften Jahrgang. In seiner Darlegung ist Anerkennung und Interesse zu erkennen. Den beiden letzten Belegen – der Nachricht zum Kongress für Individualpsychologie, sowie Feilchenfelds Erwähnung der Psychoanalyse – konnte keine tendenziell wohlgesinnte oder ablehnende Haltung entnommen werden, weshalb diese beiden Belege der Kategorie *referierend/darstellend* zugeordnet wurden.

Ausweis pädagogischer Relevanz

Nahezu der gleiche Relevanzausweis wie für den Jahrgang zuvor, ergab die Auswertung des fünften Jahrgangs, wenngleich mit anderen Inhalten:

<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
irrelevant/gefährlich	2
kein Relevanzausweis	2
pädagogisch relevant	3

Schärfste Kritiken erfuhr die Psychoanalyse durch Erika Hoffmann und Theodor Geiger: Einerseits indem Hoffmann vor ethischen Übergriffen psychoanalytisch experimentellen Methoden zum Erforschen der kindlichen und jugendlichen Psyche warnt und andererseits, wenn Geiger die „Unpädagogik“ erkenntnistheoretischer Soziologen aus dem Kreise um Max Adler erwähnt, zu dessen Mitgliedern auch Bernfeld zählte.

Etwas mehr Gewicht für die Pädagogik wurde der Psychoanalyse von Moses zugesprochen, da sie besonders im heilpädagogischen Bereich – wie auch schon Eyferth in seinen Abhandlungen der vorherigen Jahrgänge ausdrücklich herausstrich – bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung der Disziplinbildung genommen habe. Positioniert er sich in seiner Darlegung auch eher kritisch zur Psychoanalyse, so weist er klar aus, dass nicht ohne Grund gerade die individualpsychologisch orientierten Pädagogen um eine Etablierung ihrer Schule in der Heilpädagogik bemüht seien, haben die psychoanalytischen Schulen doch fruchtbarste Erkenntnisse auf diesem Felde gebracht. Ähnlich verhält es sich mit dem Ausweis pädagogischer Relevanz durch Behnke, dessen Beitrag zur Anstaltserziehung und Fürsorgeerziehung sich in thematischer Nähe zu Moses Abhandlung bewegt. Auch Behnke scheint die Auseinandersetzung mit den psychoanalytischen Schulen im Diskurs um die Erziehung „Schwererziehbarer“ oder „Verwahrloster“ wie selbstverständlich für seine Ausführungen zu übernehmen. Dies lässt vermuten, dass die Psychoanalyse für ihn zumindest ein gewisses Maß an pädagogischer Relevanz besitzt. Dies kommt besonders klar durch seine Kritik an psychoanalytisch fundierten Erziehungsmethoden zum Vorschein, indem er ihnen keineswegs ihre erzieherische Funktion abspricht, sondern ausschließlich ihren antiautoritären Erziehungsstil in Frage stellt. Auch Delekat streicht den Erkenntnisgewinn der psychoanalytischen Theorien und Methoden für die erzieherische Tätigkeit hervor.

Als Kommentar *ohne Relevanzausweis* wurde der Beleg Feilchenfelds eingestuft, der die Psychoanalyse bloß nebensächlich nennt, ohne dabei wertend zu sein. Dieser Kategorie wurde ebenfalls die sachliche Ankündigung des Internationalen individualpsychologischen Kongresses zugeordnet.

Zusammenfassender Überblick und Diskussion des Teilergebnisses

Die folgende Auswertungsübersicht zeigt noch einmal alle Ergebnisse auf einen Blick:

Auswertungsübersicht <i>5. Jahrgang: Oktober 1929 – September 1930</i>		
Anzahl der Belege	7	
Anzahl der Belege pro Kategorie	<i>Beleg-Kategorien</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	Kat. I	4
	Kat. II	2
	Kat. III	–
	Kat. IV	1
Zeilenumfang der Belege insgesamt <small>Prozentanteil am gesamten Textvolumen</small>	319 ~ 1,0190%	
Zeilenumfang pro Kategorie	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Zeilen</i>
	Kat. I	158
	Kat. II	157
	Kat. III	–
	Kat. IV	4
Belege nach Rezeptionshaltung	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	ablehnend/zurückweisend	1
	kritisch/distanziert	3
	referierend/darstellend	2
	kritisch/zugewandt	1
	emphatisch/aufnehmend	–
Ausweis der pädagogischen Relevanz	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	irrelevant/gefährlich	2
	kein Relevanzausweis	2
	pädagogisch relevant	3

Folgende bedeutsamen Charakteristika können für den fünften Jahrgang angegeben werden:

1. Erstmals zeigte sich in der Auswertung eine breitere Streuung der Belege in unterschiedliche Kategorien. So fand sich beispielsweise eine Ankündigung zum V. Internationalen Kongress für Individualpsychologie, der – wie in den Erläuterungen beschrieben – einen der Höhepunkte der Individualpsychologie im deutschsprachigen Raum einnimmt. Der Beleg könnte dafür sprechen, dass auch die Herausgeber von „Die Erziehung“ diesem Zusammentreffen ein gewisses Maß an Bedeutung beigemessen hatten oder zumindest davon ausgingen, dass der Hinweis darauf einen Teil ihrer Leserschaft interessieren könnte.

2. Zusätzlich lieferte Erika Hoffmann durch ihren Beitrag interessante – zuvor noch nicht diskutierte – Einblicke in die psychoanalytisch experimentelle Forschung. Sehr detailliert berichtet sie von unterschiedlichen Versuchsanordnungen Gieses, wodurch ihre Kunde zu dieser spezifischen Thematik ersichtlich wurde.
3. Als rarer Fund erwies sich auch Friedrich Delekats²⁷ zugewandte Haltung gegenüber der Psychoanalyse, denn mit Verweis auf Winingers Untersuchungsergebnisse kam es durch Vertreter des katholisch protestantischen Klerus (2009, 396) zu einer eher *distanziert/kritischen* bis *ablehnend/zurückweisenden* Haltung gegenüber psychoanalytischen Theorien und Konzepten.

²⁷ Der Theologe und Pädagoge Friedrich Delekat (1892-1970) war von 1919-1929 als Pfarrer in Priebus und Berlin tätig. Ab 1925 hatte er die wissenschaftliche Leitung des Religionspädagogischen Institutes Berlin inne und von 1929 bis zu seiner Zwangsemeritierung (1937) war er Professor für Religionswissenschaft an der Technischen Hochschule Dresden. Nach 1945 lehrte er Systemische Theologie, Pädagogik, Philosophie und Politik an der Universität Mainz. Delekat nahm aktiv und führend am Kampf der Bekennenden Kirchen im sächsischen Landesbruderrat teil, weshalb er auch seiner Professur enthoben und mit einem Reichsrede- und -predigtverbot belegt wurde (vgl. www.kirchenlexikon.de/d/delekat_f.shtml; 21.10.2009).

Sechster Jahrgang – 1930/31

Dieser Jahrgang zeichnet sich durch einen raren Fund aus, und zwar jenem von Kurt Unger verfassten Bericht über neuere psychoanalytische Literatur. Aber auch die drei weiteren Belege liefern durchwegs interessante Einblicke zur Psychoanalysezereption in „Die Erziehung“. So äußert sich beispielsweise im sechsten Jahrgang neben anderen Autoren erstmals der Herausgeber des pädagogischen Periodikums „Die Erziehung“ und Hauptvertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik Eduard Spranger zur Psychoanalyse.

1. Rezeptionsbelege

Beleg 1

In seiner umfassenden Abhandlung „Zur geistigen Lage der Gegenwart“ im vierten Heft (Jänner 1931) vergegenwärtigt sich *Eduard Spranger* des Sinns seiner Gegenwart, denn (a.a.O., 213):

„Schicksal und Bestimmung in jeden von uns sind gekettet an Schicksal und Bestimmung der Epoche, in der wir leben.“

In einer breit angelegten anthropologischen Untersuchung skizziert Spranger bestehende Annäherungen an die Thematik, um darauf zu schließen, dass „das Gesicht der Kultur“ nicht anhand des Standes der Geisteswissenschaften gemessen werden könne, da diese nur selten die ganze Schwere des Leidens an der Zeit erfasse. Eine weitere Möglichkeit bestünde darin, die Gegenwart mittels der Herausarbeitung des ihr zugrundeliegend spezifischen „Menschentypus“ zu deuten. Spranger deklariert an dieser Stelle, er könne bestehende Bemühungen, den Pulsschlag der Zeit vom Einzelmenschen her verständlich zu machen, hier nicht weiter verfolgen und schwenkt über auf den Kampf des Menschen mit der Natur. Höchst philosophischen Gefilden begegnet man bei der Lektüre Sprangers, wenn dieser den Sinn des Lebens entrollt (a.a.O., 215):

„Mit dem Ringen gegen die Natur hat ein Wesen begonnen, das selbst naturgeboren war; mit dem Ringen gegen den historisch gewordenen Geist fährt der Kulturmensch fort, der sich selbst als geistgeboren weiß. Was wir heute am stärksten spüren, ist nicht mehr der Druck der Natur auf den Menschen, sondern der Druck der Kultur auf die Seele.“

Doch welcher Mensch sei der heutige Mensch? Er vereine in sich die Natur der Triebe mit dem Geiste, ist demnach biologisches Wesen und gleichzeitig dem Schicksal eines Suchenden nach dem letzten Sinn unterworfen. Im Anschluss an seine allgemeinen Überlegungen spezialisiert sich Spranger in seinem raumgreifenden zweiten Abschnitt auf die

Technikdebatten, die besonders seiner Zeit anhaften. Dabei kommt er auf die Frage zurück, inwiefern die Kultur auf den Menschen in beiderlei Hinsicht (d.h. auf die biologischen und geistigen Anteile im Menschen) wirke und stellt sogleich heraus, dass diese sowohl lebensfeindlich als auch lebensförderlich sei (a.a.O., 227):

„Es gibt spezifische Kulturneurosen. Der vom Druck der Kultur erschöpfte Mensch ist vielfach – gleichsam durch die Rache der Natur – einem abnormen gesteigerten Sexualleben verfallen, das von der gesunden Totalität leiblich-seelischen Menschentums abirrt und neurotische Konflikte erzeugt. Je einseitiger sich der moderne Mensch auf die Arbeit – sei es geistige oder mechanische – konzentriert, umso mehr spaltet sich sein leiblich-vitales Leben ab. Es wird zu der Schicht seines Lebens, das unter dem Einfluss einer ebenso einseitig sinnlichen Phantasie die bequemste Gelegenheit zu Entspannungen gewährt. Dieser „Ausweg“ steht immer offen, und in seltsamer Werttäuschung über den Totalsinn der *Lebenszone* wird sie nun isoliert zu dem „Eigentlichen“, in das man immer flüchten kann, während alles Geistige dazu herabgemindert wird, „nichts anderes als“ verkappte Libido zu sein.“

Spranger treibt seine Ausführungen noch weiter (a.a.O, 228):

„Nur für einen durch die Großstadtkultur geistig entwurzelten Menschen gilt die psychoanalytische *Deutung*, dass in seiner seelischen Organisation das Sexuelle den letzten Kern bilde. Wohl aber ist gewiss, dass die Kultur in einer schon erblich geschwächten Generation ungeheure seelische Belastungen erzeugt, so dass die *Psychosynthese* – eine wesentliche Aufgabe der sittlichen Selbstgestaltung – vielen nicht mehr gelingt. Eine Fülle von Geisteskrankheiten und Neurosen ist die Folge. Vermutlich ist die nivellierte Gesellschaftsordnung unserer Zeit, in der grundsätzlich jeder alles werden kann, daran schuld, dass neben einem gesunden Aufstiegswillen stark verkrampfte Formen des Geltungstriebes und der Überbetonung eigenen Wertes entstanden sind. Diese Menschenart ist heute so häufig, dass Alfred Adlers Individualpsychologie aus ihr eine ganze Seelentheorie entwickeln konnte. Allgemein gesprochen: Jeder einseitig entwickelte Typus des Kulturmenschen erzeugt heute seine zugehörige, meist ebenso einseitig gerichtete Psychologie.

Doch darin läge noch lange nicht das gesamte Potential neuer Bewegungen, die Ausdruck der modernen Kulturkrise seien. Radikaler noch als in der psychoanalytischen Lehre begegnet einem in Sprangers Text die Kulturvereinigung der protestantischen Theologie, welche die Welt als Abfall Gottes erachte, die daher von Grund auf zu verneinen sei. Mit diesen Gedanken schließen sich Sprangers bescheidene Bezugnahmen zur Psychoanalyse, um erneut in die philosophischen Sphären des Lebenssinns einzutauchen.

Beleg 2

Karl Beyer legt in Anschluss an Spranger einen nicht minder umfangreichen Text zur „Menschliche Reife und Unreife in ihrer Beziehung zum Konkreten“ vor (Heft 4, Jänner 1931). In den Passagen seiner Abhandlungen zur Thematik der Schuld schreibt Beyer folgendes (Beyer 1931, 244f.):

„Die Psychologie erklärt das Offenbare des Psychischen aus dem Verborgenen (z.B. als sogenannte Tiefenpsychologie), sie schließt aus dem Offenbaren auf das Verborgene wie der Geologe aus dem Vulkanausbruch auf das Innere der Erde. Aber wo wir von dem einen auf das andere schließen, wie von dem Steigen des Thermometers auf Zunahme der Wärme, muss das eine wie das andere derselben Region angehören. Nur innerhalb einer und derselben Region kann es einen eindeutigen Schluss von dem einen

auf das andere geben. Folglich gehört das Offenbare und das Verborgene, mit dem es die Psychologie zu tun hat, einer und derselben Region an, das eine ist direkt, das andere indirekt konstatierbar. Folglich hat die Tiefe, zu der die Tiefenpsychologie herabsteigt, nichts zu tun mit dem, was wir Tiefe, Hindergrund, Horizont nannten. Das zeigt sich schon darin, dass auch die Tiefenpsychologie die Schuld nicht in den Griff bekommen kann.“

Ohne die psychoanalytischen, tiefenpsychologischen Gedanken näher zu beleuchten führt Beyer seine Überlegungen zur Schuld in anderer Richtung weiter fort.

Beleg 3

Erwähnung findet Adlers Individualpsychologie in einem Beitrag *Gerhard Pfahlers* mit dem Titel „Die Psychologie des Kindes- und Jugendalters als Entwicklungspsychologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik“ (Heft 5, Februar 1931). Pfahler beschäftigt sich in seinem Artikel unter anderem mit der Frage, welche Relevanz Milieu und Anlage für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen spielen (Pfahler 1931, 318f.):

„Für den einzelnen pädagogischen Akt mag die Beantwortung dieser Frage verhältnismäßig belanglos sein. Umso wichtiger ist sie für die Gesamthaltung, aus der heraus der Erzieher seine tägliche Arbeit leistet, für die inneren Antriebe *und* Hemmungen, unter denen sie geschieht. Allen Richtungen der Anlageforschung – mögen sie noch so verschieden jedem der beiden Faktoren seine Bedeutung zuweisen – ist heute wohl *die* klare Erkenntnis gemeinsam, dass die lebendige geistige Bewegung, die wir Entwicklung nennen, genau an der Stelle des Ineinanderspiels von Anlage und Umwelteinwirkungen ihre Entstehungspunkte hat. Wer die Spielräume, die innerhalb dieser gemeinsamen Grundauffassung möglich sind erkennen will, braucht nur die Extreme gegeneinander zu stellen: auf der einen Seite etwa die Individualpsychologie unter *Alfred Adler* mit ihrer Überbetonung der Umweltfaktoren und ihrer daraus entspringenden grundsätzlich optimistischen Einstellung zur Arbeit des Erziehers; auf der anderen etwa eine bestimmte Gruppe von Fürsorgeerziehern und Hilfsschulpädagogen, die das Schwergewicht des Verhältnisses im Vererbten, Angeborenen sehen und mit Resignation oder Pessimismus ihrer Aufgabe gegenüberstehen.“

Doch seit geraumer Zeit habe laut Pfahler die Diskussion um die Begriffe der Anlage und Vererbung wohl so etwas wie eine vorläufige Einigung zwischen den psychiatrischen und psychologischen Vererbungsforschern ergeben: Der Vererbungsbegriff sei nur für jene Phänomene zu gebrauchen, die unter „allen Umständen und in völliger Unabhängigkeit von irgendwelchen bestimmten Umweltkonstellationen in Erscheinung treten.“

Beleg 4

Die rare Gelegenheit einen Leitartikel zu lesen, der sich ausschließlich mit der Psychoanalyse auseinandersetzt bot sich dem Leser von „Die Erziehung“ in Heft Nr. 12 des fünften Jahrgangs. *Kurt Unger* berichtet in seinem Artikel „Gestalt und Mechanismen“ über neuere psychoanalytische Schriften.

„Die eigenartige Aufgabe der Psychoanalyse (PsA.) besteht darin, ein Zwischengebiet zu erhellen. Körper und Geist, Natur und Kultur, Tier und Mensch begegnen, durchdringen, vermischen sich in ihrem Forschungsgebiete.“ (Unger 1931, 707)

Die Erscheinungen dieses Zwischengebietes würden, so Unger, zweier unterschiedlicher Betrachtungsweisen unterliegen: dem hermeneutisch verstehenden und dem naturwissenschaftlich erklärenden Zugang. Von einer gleichmäßigen Beleuchtung dieses Gebietes seien die heutigen Wissenschaften noch weit entfernt, eine Tendenz dahingehend verortet er allerdings im psychoanalytischen Schrifttum (a.a.O.):

„Der heutige Stand der Dinge ist davon im allgemeinen noch weit entfernt. Wohl aber taucht so oder so die Aufgabe auch im psychoanalytische Schrifttum auf, zuweilen auch Ansätze zu ihrer Erfüllung. So behandelt *Wilhelm Reich** die Angst deutlich getrennt rein physiologisch und dann psychologisch. Er untersucht, wie somatisch aus gehemmter Triebregung Angst entsteht, wie sich andererseits die seelische Hemmung bildet; historische Reaktionsbasis, somatische Stauung, Psychoneurose und Aktualneurose werden klar voneinander geschieden. Das Buch heißt: *Die Funktion des Organismus*. Der Titel verrät, dass sexuelle Dinge im Mittelpunkt stehen. Wer aber als Außenstehender sich die tatsächliche Erfahrung der PsA. zunutze machen will, während er gegen die Ausdeutungen misstrauisch bleibt, wird von vornherein das meiste von Büchern erwarten, die der Erfahrung der Schule am nächsten stehen. Das bestätigt das Buch Reichs. Ohne dass er von der Theorie des verehrten Lehrers abweicht, ordnet er doch die Tatsachen in einer Weise, dass die schlimmsten Fehler vermieden sind. Weniger als sonst wo machen sich die pseudometaphysischen Voraussetzungen breit. Das Buch ist klar, nüchtern, übersichtlich und sachkundig. Von seinen Gesichtspunkten her umreißt er die verschiedenen Schicksale der Libido und vermittelt so einen guten Überblick über die ärztliche Erfahrung der Psychoanalytiker und die psychoanalytische Theorie darüber.

Seinen gesunden Sinn offenbart die Art, wie er den Begriff der Triebmischung verwendet. Er fasst die neurotischen Triebe als Vermischung der gesunden auf und sucht die Gesundheit in der Entmischung. So stehen doch die einfachen Triebe als ein Gegebenes vor ihm, das er nicht weiter erklären will, sondern hinnimmt. Andere deuten dagegen die gesunden einfachen Triebe nach den vermischten kranken und sehen die kranken Formen in das Gesunde hinein.“

[Fußnote: Reich, *Die Funktion des Organismus*. Wien 1927. Internat. Psychoan. Verlag.]

Im Laufe der Entwicklungen psychoanalytischer Literatur habe Reich als einer der ersten Forderungen sexueller Ethik an das Verhalten der Kranken gestellt, bewege sich bei seiner Darstellung aber in „gewohnt einseitigen“ Bahnen der psychoanalytischen Schule. Als wertvoll erachte Unger auch die Untersuchungen Abrahams über den Zusammenhang von frühkindlicher Entwicklung und Charakterbildung, deren tiefere Einsicht in den Sinn er allerdings vermisse. Ähnliches fände sich bei Graber unter dem Gesichtspunkt der Ambivalenz, aber auch dieser komme nicht über schon Bekanntes hinaus und ergötze sich an Spekulationen über die Gleichsetzung der Ontogenese mit der Phylogenese. Seine Darlegungen würden Phantasien gleichen, die zwischen den Gebieten des Biologischen und des Psychologischen hin und her schweifen. Orgien feiere die Psychologie bei Ferenczi (a.a.O., 709):

„Alles Physikalische bedarf nach ihm einer „metaphysischen“, alles Psychologische einer „metapsychologischen, physikalischen“ Erklärung. Metaphysisch ist ihm dabei dasselbe wie psychologisch. Diese „utraquistische“ Methode hält er für unvermeidlich und höchst nützlich. Dass die gegenseitige Analogisierung eine Erklärung sein soll beweist schon die methodologische Unklarheit. Es sind die Gebiete weder gegeneinander abgegrenzt noch in einem Höheren vereinigt, sondern nur willkürlich vermischt. Dass der Fisch Sexsymbol ist, wird auf die Erinnerung an die Abstammung von den Fischen zurückgeführt. Die Angst mancher Neurotiker vor dem Orgasmus beruht auf der Erinnerung an jene Stufen, wo das Einzelwesen bei der geschlechtlichen Vereinigung zugrunde geht.“

Reich würde sich gegen diese „Tiefenbiologie“ wenden, indem er aufzeigt, dass diese Vermischung entgegen Ferenczis Ansicht keineswegs normal sondern krankhaft sei. Derart biologisch psychologische Erklärungsansätze würden Unger zufolge gegen die menschliche und tierische Wesensgrenze verstoßen, da sie im Nutzbarmachen biologischer Theorien ein Phänomen zu erklären suchen, welches der Biologie nicht zugehörig sei: die Neurose. Die Vertreter der Psychoanalyse würden sich „hartnäckig“ weigern diese Grenze anzuerkennen, ja selbst Freud hätte durch seine neuen Schriften die Entwicklung in diese Richtung angeregt (a.a.O.):

„Freud hat bekanntlich seit einigen Jahren eine neue Entwicklung seiner Schule angeregt durch seine neueren Schriften*. Sie sind ein merkwürdiges menschliches Denkmal. Zu fühlen, wie sich Freud von denkimmanenten Antrieben widerwillig führen lässt, die Grundlagen seiner Lehre zu erweitern und sich den Punkten zu nähern, an denen seine Lehre eigentlich scheitern muss, kann ergreifen. Die Punkte an die er kommt sind von der Naturwissenschaft und in naturwissenschaftlicher Weise nicht zu erklären, Gewissen, Angst, Schuld, Hemmung sind wesentlich menschlich. Freud hat es fertig gebracht, sie zu erklären, ohne den Unterschied zwischen Mensch und Tier entdeckt zu haben.“

[Fußnote: Freud, Sigmund, *Das Ich und das Es*. Wien 1923. Intern. Ps. V. – Ders., *Jenseits des Lustprinzips*. Wien 1933. Intern. Ps. V. – Ders., *Zur Technik der Psychoanalyse und zur Metapsychologie*. Wien 1924. Intern. Ps. V. – Ders. *Hemmung, Symptom und Angst*. Wien 1926. Intern. Ps. V.]

Inwiefern Freud dieses „Wunder“ vollbrachte, erläutert Unger anhand folgender Passage (a.a.O., 709f.):

„Sehen wir freilich seine Erklärung des Gewissens an! Mich erinnert sie, ich kann mir nicht helfen, an Erklärungen des Sehens, die ich als Pennäler [Schüler] in populären Büchern fand. Da wurde das Wunder des Sehens in Einzelschwierigkeiten zerlegt und die dann optisch erklärt. So das Tiefensehen mit dem Hinweis auf das Scherenfernrohr. Da sitzt dann im Gehirn ein Männchen am Fernrohr und registriert und rechnet. Freilich, was muss es dazu tun? Sehen! Womit das Sehen dann trefflich erklärt ist. So ähnlich erklärt Freud das Gewissen. Wir finden eine entscheidende, wertende Instanz vor, das Gewissen. Sie wird auf das Überich zurückgeführt. Was tut das Überich? Es entscheidet. Das Überich wird auf die Vaterimago zurückgeführt. Was tut dann der Vater immer noch im Sohne? Er entscheidet. Davon abgesehen, zeigt sich die Konstruktion unzulänglich, wenn man an den dressierten Hund denkt. Auch hier untersteht ein Seelenleben dem Einfluss eines anderen, die Entscheidung des einen entstammt dem anderen. Auch hier ist, verräumlicht gesprochen ein „Überich“ eingepflanzt. Nur zeige man die Neurose, die beim Hunde daraus entspringt! Der Hund zeigt Innovationsverschiebungen, aber es werden keine Triebmischungen daraus, er untersteht äußeren Hemmungen, aber es werden keine Phobien daraus, seine gehemmte Triebabfuhr macht ihn an der Kette bissig, aber nicht ambivalent. So ähnlich müssten alle Haustiere, die der Kultur unterstehen, neurotisch werden, wenn es keine Grenze gäbe. Die scharfe Beachtung der Grenze würde vermutlich viel zur Klärung beitragen. Außerdem scheint es mir lohnend, die Ergebnisse der PsA. mit anderen wesentlich menschlichen Kenntnissen zusammenzubringen. Die PsA. forscht mit Vorliebe in den Jahren vom 2. bis 6., es ist ihr aber sozusagen noch nicht aufgefallen, daß in diesen Jahren der Mensch sich die Sprache aneignet. Was das für die Entwicklung zu sagen hat, habe ich bisher weder grundsätzlich noch empirisch ausgeführt gefunden.“

Neben Franz Alexanders Lektüre einer Psychologie des Ichs, erachtet Unger auch die Erwähnung der Werke eines „Abtrünnigen der Psychoanalyse“ – Otto Rank – als lohnenswert, indem er versucht markante Unterschiede herauszustellen (a.a.O., 710f.):

„Das scheint mir die Art zu sein, wie er das Verhalten des Menschen im Konflikt auf eine Struktur bezieht. Die historische Reaktionsbasis, also das Nachwirken traumatischer Erlebnisse, setzt er dabei ziemlich herab. Erstens betont er stärker als andere, dass in jeder Wiederholung der Ödipussituation

zwingende aktuelle Motive wirken, dass jede Äußerung des Patienten „mehrzeitig“ ist und durch den Arzt die Wiederholungsbestrebung in Erinnerung umgewandelt wird. Die PsA. übersieht das und überschätzt nach seiner Meinung das Infantile, indem sie viel aus aktuellen Lagen des Erwachsenen in ähnliche Lagen des Kindes zurückprojiziert. Das ist ein wichtiger Hinweis, der manche Deutungen des frühkindlichen Lebens verständlicher macht. Zweitens hebt Rank für das Zustandekommen der Neurosen das zeitlose Moment hervor. Ein Allgemeines, Zeitloses kommt selbst im Geburtstrauma nur zum ersten Male zum Vorschein, entsteht da nicht erst.“

Wenngleich sich einem die Lektüre Ranks als interessant und im Einzelnen als anregend darbietet, sei sie im Ganzen nicht förderlich, da seine Überlegungen Erklärungen vermissen lassen und an mancherlei Stellen durcheinander geraten. Durch sein umfassendes Werk „Wahrheit und Wirklichkeit“ habe Rank versucht, der Freudschen Psychoanalyse ein Theoriegebäude entgegenzustellen, dem allerdings eine sichere Grundlage fehle. Dennoch würde Rank darin scharfsinnig wie kein anderer durch die Entfaltung seiner eigenen Psychologie und Therapie auf die inneren Unzulänglichkeiten der Psychoanalyse aufmerksam machen.

Als für die Pädagogik relevante Abhandlungen Ranks erachtet Unger jene Aufsätze über Masturbation und Charakterbildung in der Schrift über Sexualität und Schuldgefühl, da hierin – untypisch für die psychoanalytische Schule – der Jugendliche im Mittelpunkt der Betrachtungen stehe (a.a.O., 712):

„Im 2. Band seiner Grundlagen birgt ein Abschnitt über Pädagogik einige echte erzieherische Probleme, wenn sie auch nur aufgeworfen werden. Unter dem Titel des Prometheuskomplexes behandelt er so die Neigung, die Persönlichkeit dem Zögling aufzuzwingen. Überraschend ist seine Stellung zur sexuellen Erziehung: er ist nämlich allgemein dagegen. Dem Kinde werde mit der sexuellen Erziehung, also damit, dass sich der Erzieher auch um dies Gebiet kümmere, das letzte Gebiet der Selbstbestimmung und ein Mittel der Selbstentfaltung genommen. (Die übrigen Psychoanalytiker sind für die sexuelle Aufklärung zwar nicht begeistert wie jene Strömung, die auch heute noch hie und da von der Aufklärung Wunder erwartet, aber sie halten sie für eine selbstverständliche Pflicht der Erzieher. An besonderer Entfaltung liegt dazu vor, dass Kinder häufig die sexuelle Aufklärung vergessen, verdrängen, die sie als 5 – 6-jährige empfangen haben. Das weist darauf hin, dass für das Kind Schwierigkeiten vorliegen, die sich gegen die Aufklärung wenden.)“

Daran anschließend leitet Unger seinen Literaturbericht auf psychoanalytisch-pädagogische Autoren über (a.a.O.):

„Von den Büchern, die sich besonders dem Kindesalter zuwenden und praktische Anwendungen enthalten, hebe ich zunächst hervor die von *Zulliger*, einem Schweizer Lehrer*. Sie geben Zeugnis von wirklichem Leben und von einem lebendigen Erzieher. Zulliger gehört offenbar zu den glücklichen Menschen, die auch von falschen Grundsätzen aus das Richtige tun. Die Schilderungen überzeugen von der Möglichkeit, mit der PsA. praktisch etwas anzufangen. Der Lehrer spielt dabei nicht den Arzt, eine „Durchanalyse“ steht ihm nicht zu, unterstützt aber die Erziehung durch seine gelegentlichen Symptomanalysen. Dabei hat er genug Takt, die psycho-analytischen Begriffe dem Kinde anzupassen. Die Kinder wollen geweckt werden, selbst mit auf der Warte stehen gegen ihre Triebe. Die Gefahren der Bewusstheit scheinen dabei leichter zu sein, weil die Kinder genugsam in das Streben ihrer Umgebung eingespannt sind, auch die ethischen Ziele der Umgebung einfach übernommen werden und nicht auch von der Bewusstheit aufgelöst. (Ähnlich lesenswert sind auch Zulligers Aufsätze in der Zeitschrift für psychoanalytische Erziehung auf die ich sonst nicht eingehen kann.)“

[Fußnote: *Zulliger*, *Aus dem unbewußten Seelenleben unserer Schuljugend*. Bern 1923. *Bircher*. – *Ders.*, *Psychoanalytische Erfahrungen aus der Volksschulpraxis*. Bern 1921. *Bircher*.]

Als weitere Autoren nennt Unger den Pfarrer Oskar Pfister und Paul Häberlin (a.a.O., 713):

„O. Pfisters* Werk über Kinderfehler enthält grundsätzlich ebenso wenig wie seine übrigen Werke eine klare Fortentwicklung der Theorie, eine Verbesserung der Freudschen Lehre. Die sanfte, kultivierte Art, die bei ihm anzieht, drückt sich nur in einer gewissen Vorsicht aus, und wenn es in den gewählten Beispielen ist. Dafür ist er aber breiter und unbestimmter. Ein gewaltiger Unterschied trennt sein Werk von dem Häberlins über den gleichen Gegenstand**. Häberlin übernimmt bekanntlich die Erfahrungen der PsA., steht aber dabei fest auf dem Boden der Kantischen Ethik. Dass er überhaupt eine klare Ethik vertritt, zeigt sich in der Brauchbarkeit des Buches; er richtet gegenüber den Tatsachen ein Maß auf, dem Erziehung entsprechen soll. In dieser Form sollten die psychoanalytischen Erfahrungen in viele Hände auch von Müttern kommen. Hier erfahren nämlich die Mütter, was sie nun eigentlich tun und lassen sollen, während auch Pfister durch den Anblick der vielen Gefahren mehr unsicher machen wird als bessern.“

[Fußnoten: * Pfister, *Die Liebe des Kindes und ihre Fehlentwicklungen*. Leipzig 1922. Bircher; ** Häberlin, Paul, *Wege und Irrwege der Erziehung*. Basel 1918. Kober. – Ders., *Kinderfehler als Hemmungen des Lebens*. Basel 1921. Kober]

Auch Wilhelm Stekel würde lebendig und kenntnisreich aus der Praxis berichten. Mängel bestünden bei ihm dann, sobald er sich den theoretischen Grundfragen näherte. Als weitere Autorin findet sich in Ungers Aufzählung Anna Freud (a.a.O.):

„Über die Behandlung von Kindern durch den Arzt schreibt Anna Freud*. Die besonderen Schwierigkeiten der Kinderanalysen sind in mancher Hinsicht lehrreich: es fehlen dem Kinde Krankheitseinsicht, freiwilliger Entschluss zur Analyse und der Wille zur Heilung. Das Kind wehrt sich auch gegen die freie Assoziation, die Deutung der Träume, Zeichnen oder Spielen muss Aufschluss geben. Anna Freud hat auch eine allgemeine Einführung in die PsA. geschrieben, vielmehr Vorträge darüber drucken lassen. Sie sind flüssig und lebendig, aber nur eine erste Einführung. Darin hebt sie die Verdienste der PsA. um die Pädagogik hervor: Kritik, verschärfte Menschenkenntnis und die Psychoanalyse. Das wird man wohl gelten lassen müssen.“

[Fußnote: Freud, Anna, *Kinderanalyse*. Wien 1927. Internat. Ps. V. – Dies., *Einführung i. d. PsA. f. Pädagogen*. Stuttgart 1930. Hippokrates-Verlag.]

Den letzten Absatz seines Beitrags widmet Unger der Erwähnung eines psychoanalytisch orientierten Pädagogen aus dem Bereich der Fürsorgeerziehung sowie einem anschließenden Kommentar zum psychoanalytischen Schrifttum (a.a.O.):

„Eine besondere Anwendung behandelt Aichhorn* auf Fürsorgezöglinge, Verwahrloste. Die Berichte darüber werden leider recht reichlich vermischt mit allgemeinen Darlegungen über psychoanalytische Theorie. Das ist ein Mangel, den viele psychoanalytische Bücher teilen: die allzu häufige Wiederholung derselben Behauptungen. Empirische Disziplinen, zu denen die PsA. ja in allererster Reihe gehören will, pflegen das sonst seltener zu tun. Diese Behauptungen und Grundsätze aber haben eben mehr ethischen Gehalt als empirischen.“

[Fußnote: Aichhorn, August, *Verwahrloste Jugend*. Intern. Ps. V. 1925.]

2. Auswertung der Belege

Textvolumen

Der sechste Jahrgang zählt zu den vier stärksten Jahrgängen bezüglich des Umfanges an Psychoanalysezereption. Innerhalb der ca. 724 Seiten mit ca. 31.132 Zeilen konnten vier Belege mit insgesamt 398 Zeilen – das entspricht in etwa 9,5 Seiten – identifiziert werden innerhalb derer Psychoanalyse rezipiert wurde. Der daraus errechnete prozentuale Anteil am Gesamtvolumen beträgt ca. 1,2784%. Die Tabelle zeigt eine Übersicht zum Textvolumen der einzelnen Rezeptionsbelege, sowie deren kategoriale Zuordnung:

Detailansicht												
<i>6. Jahrgang: Oktober 1930 – September 1931</i>												
Heft	Belege insgesamt	Kat. I			Kat. II			Kat. III		Kat. IV		Zeilen- umfang insgesamt
		Ia	Ib	Ic	IIa	IIb	IIc	IIIa	IIIb	IVa	IVb	
Nr.1	–											
Nr.2	–											
Nr.3	–											
Nr.4	2		••									42
Nr.5	1		•									20
Nr.6	–											
Nr.7	–											
Nr.8	–											
Nr.9	–											
Nr.10/11	–											
Nr.12	1	•										336
gesamt	4	1	3									398

Belegkategorien

Der sechste Jahrgang weist ausschließlich Belege der ersten Kategorie (Kat. I) auf, d.h. die identifizierten Rezeptionsprozesse fanden im Rahmen von Leitartikeln statt. Zudem wird anhand der oben gezeigten Tabelle ersichtlich, dass Psychoanalyse entweder am Beispiel des ausführlichen Literaturberichts Ungers ausschließlich diskutiert (Kat. Ia) oder in Verbindung mit anderen Themen verhandelt wurde (Kat. Ib).

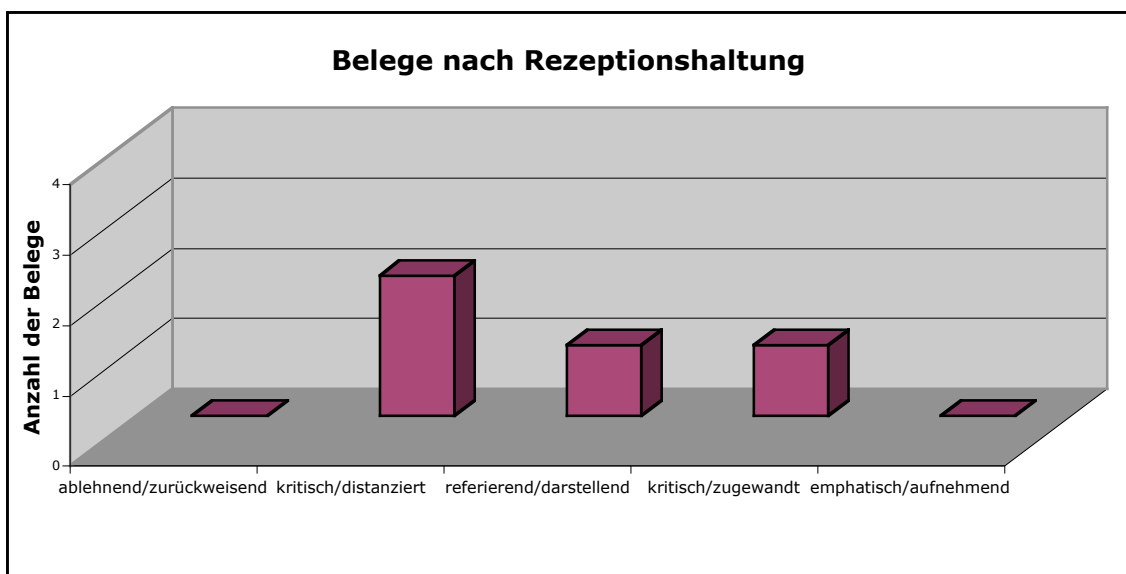
Rezeptionshaltung

Tendenziell *kritisch/distanziert* stehen die beiden erst genannten Autoren (Spranger, Beyer) in ihren Artikeln der Psychoanalyse gegenüber. Durch den Kommentar, allein der geistig entwurzelte Mensch der Großstadtkultur würde als letzten Kern seiner seelischen Organisation das Sexuelle sehen, grenzt sich Spranger eindeutig von der Sichtweise psychoanalytischer Schulen auf die Seele des Menschen ab, da ihm nach bereits das

Erbmaterial enorme seelische Belastungen erzeuge. Auch Beyers Analogie des psychologischen Ansatzes, Phänomene mit den Methoden der Naturwissenschaften erklärbar zu machen, dient letzten Endes dazu die Begrenztheit des tiefenpsychologischen Ansatzes aufzuzeigen, wie etwa am Beispiel der Frage nach dem Phänomen der Schuld.

Referierend/darstellend bringt Pfahler die Individualpsychologie Adlers in seine Abhandlung mit ein, indem sie ihm lediglich zum Vergleich einer Gegenüberstellung extremer Positionen des Diskurses um die Anteile von Anlage und Milieu bezüglich der kindlichen Entwicklung dient.

Der überwiegende Tonus in Ungers Aussagen entsprach einer *kritisch/zugewandten* Haltung gegenüber den von ihm referierten psychoanalytisch (pädagogischen) Erkenntnissen. Dies zeigte sich unter anderem an seinen anerkennenden Worten gegenüber Wilhelm Reich oder Karl Abraham. Aber auch den Werken und Theorien anderer Autoren kann er löbliches abgewinnen, wenngleich er ihre Mängel kritisch hervorstreicht. Die Verteilung der Belege nach Rezeptionshaltung veranschaulicht nachstehende Tabelle:



Ausweis pädagogischer Relevanz

Der Kategorie *kein Relevanzausweis* kam die Belegstelle aus Sprangers philosophischer Abhandlung zum Sinn des Lebens zu, da diese nicht in einem ersichtlich pädagogischen Zusammenhang gestellt wurde.

Als Erkenntnismethode für pädagogische Fragestellungen irrelevant weist Beyer die Tiefenpsychologie aus, denn sie würde durch ihr „Hinabsteigen in die Tiefe“ die Tiefe nicht erklärbar machen. Im Unterschied dazu ist den Belegen von Pfahler und Unger eindeutig entnehmbar, dass die Psychoanalyse für eine Weiterentwicklung der pädagogischen Theorie

und Praxis bedeutsames beizutragen habe. Pfahler erwähnt sie beispielsweise im Zuge seiner Überlegungen zur Psychologie des Kinder- und Jugendalters und deren Bedeutung für die Pädagogik, worin er die individualpsychologischen Auffassungen Adlers als eine von vielen Grundauffassungen bezüglich der Entwicklung des Kindes nennt. Auch Unger erachtet die Psychoanalyse als relevant für die Pädagogik. Schon die Tatsache, dass er ihrem Schrifttum einen ganzen Artikel widmet, weist diese Bedeutung aus. Aber auch inhaltlich hebt er die pädagogische Bedeutsamkeit einzelner psychoanalytischer Werke hervor, wie z.B. Ranks Beiträge zur Masturbation und Charakterbildung in dessen Schriften über Sexualität und Schuldgefühl, da darin – untypisch für das psychoanalytische Schrifttum – besonders der Jugendliche in den Mittelpunkt seiner Betrachtung gestellt werde.

Zusammenfassender Überblick und Diskussion des Teilergebnisses

Als Zusammenfassung aller Ergebnisse der Auswertung soll nachstehende Übersicht dienen:

Auswertungsübersicht <i>6. Jahrgang: Oktober 1930 – September 1931</i>		
Anzahl der Belege	4	
Anzahl der Belege pro Kategorie	<i>Beleg-Kategorien</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	Kat. I	4
	Kat. II	–
	Kat. III	–
	Kat. IV	–
Zeilenumfang der Belege insgesamt Prozentanteil am gesamten Textvolumen	398 ~ 1,2784%	
Zeilenumfang pro Kategorie	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Zeilen</i>
	Kat. I	398
	Kat. II	–
	Kat. III	–
	Kat. IV	–
Belege nach Rezeptionshaltung	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	ablehnend/zurückweisend	–
	kritisch/distanziert	2
	referierend/darstellend	1
	kritisch/zugewandt	1
	emphatisch/aufnehmend	–
Ausweis der pädagogischen Relevanz	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	irrelevant/gefährlich	1
	kein Relevanzausweis	1
	pädagogisch relevant	2

Besonders fielen für den sechsten Jahrgang folgende Aspekte ins Gewicht:

1. Dieser Jahrgang beinhaltet zum zweiten Mal einen Artikel, der sich intensiv mit Psychoanalyse auseinandersetzt. Im Unterschied zu Nohl, der im Zuge seiner Überlegungen zur Anstalterziehung – u.a. zu dafür relevanten Themen wie der Strafe – immer wieder Bezug zur Psychoanalyse nimmt (Jg. 2, Heft 1, Oktober 1926), berichtet Unger über „neuere psychoanalytische Literatur“. Dem Leser bietet sich darin eine dichte Übersicht zu psychoanalytischer Grundlagenliteratur (mitsamt all ihren Differenzierungen und „Abspaltungen“), sowie über psychoanalytisch-pädagogische Veröffentlichungen unterschiedlicher Praktiker aus dem erzieherischen Felde. Zusätzlich gewinnt er durch die Lektüre Einblicke in Ungers Einschätzung gegenüber der pädagogischen Relevanz psychoanalytischer Theorien und Konzepte. Seine Darlegung beinhaltet neben aner kennenden Bemerkungen auch differenziert kritische Anmerkungen zu unterschiedlichen Schwächen des psychoanalytischen Ansatzes, wie etwa zur Vermischung psychologischer Phänomene mittels naturwissenschaftlicher biologischer Erkenntnisse und Termini erklärbar zu machen. In dieser sonderbaren Vermischung einer „Tiefenbiologie“ werde laut Unger ersichtlich, dass die Psychoanalyse bislang die Grenzen zwischen Biologie und Psychologie nicht anerkannt habe.²⁸
2. Wie schon für den zweiten Jahrgang hervorgehoben wurde, ist auch für den sechsten ein auffälliges Merkmal die Intensität von Psychoanalysezitation, die einen Umfang von insgesamt 398 Zeilen umfasst. Damit reiht sich der sechste Jahrgang in der Rangordnung zwar hinter den zweiten Jahrgang an vierter Stelle ein, bleibt aber im Gesamten ein durch seine Intensität an Rezeptionsprozessen signifikanter Jahrgang (siehe auch Kap. 4.3 und Kap. 5).

²⁸ Einen anderen interessanten Erklärungsansatz zur Verwendung biologischer Termini in der Psychoanalyse bieten in der neuzeitlichen Literatur unter anderen Bittners Überlegungen und Auslegungen der Freudschen Lehre (1991).

Siebter Jahrgang – 1931/32

Im siebenten Jahrgang konnten vier Einträge zur Psychoanalysezereption ausfindig gemacht werden, die weder durch ihren Umfang, noch durch ihre Intensität bzw. Tiefe hervorstechen. Besonders interessant scheint für die Untersuchung von Rezeptionsprozessen in der Pädagogik allerdings das gemeinsame Themenfeld, um das die Mehrheit der Belege angesiedelt ist: der Psychologie des Kleinkind- und Jugendalters.

1. Rezeptionsbelege

Beleg 1

Der erste Beitrag, in dem Belegstellen zur Psychoanalysezereption identifiziert werden konnten, stammt von *Hans W. Ziegler*, der einen Bericht über „Literatur zur neueren Psychologie des Lernens“ (Heft 7, April 1932) verfasste. In seiner Abhandlung, welche die meisten Bezugnahmen zur Psychoanalyse des siebenten Jahrgangs beinhaltet, führt Ziegler in den Bereich der Psychologie des Erlernens geistiger Inhalte ein, wobei er besonders die behavioristischen Forschungen berücksichtigt. Diese würden seiner Meinung nach äußerlich Feststellbares mit Introspektion verbinden, wodurch der Behaviorismus die Erforschung der Probleme des Lernens mehr gefördert habe als die abendländische Tradition. In seinen Ausführungen hebt Ziegler die unterschiedlichen Aspekte bzw. Faktoren von Lernprozessen hervor, um daran auch ihre pädagogische Relevanz abzumessen. Im Zuge dessen kommt er auf die „spontanen Faktoren“ des Lernens nach Meumann zu sprechen, zu denen in erster Linie eine „triebmäßige Grundlage des Lernwillens und Wissensbedürfnisses“ zu zählen sei. Im Unterschied zu früheren Auffassungen würde die neuere Psychologie von der Vorstellung absehen, der Lernwille wurzle in einem Evolutionsstreben unserer Vorstellungen (Ziegler 1932, 493):

„Wir sind unter dem Eindruck insbesondere der Erfahrungen auf dem Gebiet der Psychopathologie dazu übergegangen, eine selbstständige Triebsschicht als zutiefst liegende, sich spontan auswirkende Substanz der Persönlichkeit anzunehmen. Mit dieser ziemlich allgemeinen anerkannten Annahme ist aber der Bereich dessen, was als gesichert gelten darf, bereits auch annähernd umgrenzt. Sowie wir fragen, welches etwa nun im einzelnen die wichtigsten konstruierenden Triebe sind, ob man die Triebsschicht einheitlich auffassen könne und einen Urtrieb annehmen dürfe, ob wir es mit einem Dualismus ursprünglicher Tendenzen zu tun haben, oder ob schließlich eine ganze Hierarchie von Urtrieben und abgeleiteten Trieben und Tendenzen gedacht werden müsse, - sowie diese näheren Fragen laut werden, muss die Forschung eine bündige Antwort zunächst schuldig bleiben.

Es liegen sehr verschiedenartige Ansätze vor: die bekannte These *Freuds*, die im wesentlichen doch auf die Annahme eines Urtriebs hinausläuft, obwohl beim älteren *Freud* auch andere theoretische Konstruktionen eine Rolle spielen; die Auffassung des Individualpsychologen *Wexberg*, der Ichtriebe und Hingabetriebe als gleich ursprünglich zugrundelegt*; die These *Klages*, der schon lange eine entsprechende Polarität von Selbsthingebung und Selbstbehauptung vertritt und auf dieser Grundlage ein

vielseitiges und bemerkenswertes *System der Triebfedern* aufbaut**²; mannigfache sonstige Ansätze besonders von psychiatrischer und soziologischer Seite***³ und als Hintergrund all dieser Versuche die unvergleichlich tief greifende Gedankenarbeit *Nietzsches*, der die „Triebinterpretation des Daseins“ überhaupt einleitete****⁴ und auch zur Frage einer systematischen Triebpsychologie grundlegend herangezogen werden muss.“

[Fußnoten: *Erwin Wexberg: *Individualpsychologie*. Hirzel. Leipzig 1928, S.73. ***Die Grundlagen der Charakterkunde*. Barth, Leipzig 5. u. 6. Aufl. 1928 Vgl. besonders S.51ff. und 184ff. In den „Triebfedern“ sind die Triebe insofern bereits mit enthalten, als sie „Vorbedingungen und Unterlagen des Persönlichen Charakters sind (S.62). Triebe können sich durchwegs erst mit Hilfe der Triebfedern verwirklichen (*Persönlichkeit*, Potsdam 1928, S.54). Die Triebe gehören dem animalischen Sein, der Esseite des Menschen an, die Triebfedern der Ichseite. Eine ähnliche, mit Klages und Wexberg verwandte Polarität der Triebstruktur wird auch sonst vertreten, besonders in dem Gegensatz zwischen Selbsterhaltungs- und Arterhaltungstendenzen. Vgl. Luchtenberg: *Trieb*. Im *Pädag. Lexikon*, hrsg. v. Schwartz Bd. IV. ***Vgl. Hermann Hoffmann: *Das Problem des Charakteraufbaus*. Berlin, Springer 1926, und Alfred Vierkandt: *Gesellschaftslehre*. Stuttgart 1922. ****Vgl. Fritz Heinemann: *Neue Wege der Philosophie*. Leipzig 1929.]

Diese Systematik würde Ziegler zufolge noch nicht existieren, weshalb zusätzlich das Problem des Erkenntnistriebes nicht befriedigend gelöst werden könne. Damit in Verbindung stehen auch die von Meumann betonten Lernfaktoren Wille und Interesse, sowie die Problematik des Wertes, welcher nach Luchtenberg in wesenhafte Beziehung zum Interesse gesetzt sei. Auch über die geistige Anlage bestünden vielseitige Auslegungen unterschiedlicher Gewichtung (a.a.O., 497):

„Zusammenfassend müssen wir feststellen, dass über das Wesen derjenigen spontanen Faktoren, welche zusammen die geistige Ausstattung des Menschen ausmachen, die wünschenswerte Übereinstimmung der Anschauungen noch aussteht. Die tiefere Ursache dürfte darin zu suchen sein, dass wir von einer einheitlichen Gesamtauffassung des Menschen noch weit entfernt sind, was einerseits in dem Krisencharakter der Zeit, andererseits in der Fülle neuartiger Einsichten in das Wesen des Menschen besonders auf dem Gebiet der Psychopathologie und Psychotherapie begründet ist. Das gesuchte umfassende Bild vom Menschen bedeutet eine Aufgabe, die weit über die Grenzen der Psychologie hinausweist. Ob wir von der philosophischen Anthropologie, die neue Belebung zu erfahren im Begriffe ist, dieses Menschenbild erwarten dürfen. Oder ob etwa Gesamtbilder wie die von *Klages*, *Freud*, *McDougall* und *Janet* die wesentlichen Bausteine dazu liefern werden, bleibt abzuwarten. Wir glauben den Nachweis erbracht zu haben, dass selbst für ein scheinbar so einfaches und bescheidenes Gebiet wie das der Psychologie des Lernens dieses Gesamtbild von grundlegender Bedeutung sein wird.“

Das Bild der Entwicklung der jeweiligen Faktoren würde so Ziegler gerade von der tieferen Klarheit darüber abhängig sein, wie das Wesen der am Lernprozess beteiligten Faktoren zu denken sei (a.a.O.):

„Die Psychologie des Kindes- und Jugendalters wird aber auch ihrerseits an der Klärung unseres Bildes von diesen Faktoren mitarbeiten können. Zahlreiche Bedingungen des Lernens sind im Kindesalter ganz anders gelagert als beim Erwachsenen, und die Einsicht in das Fürsichsein und die Eigengesetzlichkeit der Hauptphasen der kindlichen und jugendlichen Entwicklung ist eines der unverlierbaren Ergebnisse der neueren Psychologie. Nachdem aber das Bild dieser Hauptphasen in wesentlichen Punkten festliegt, wird es möglich sein, es im einzelnen durch Auseinandersetzung mit Typologie, Charakterologie, Psychopathologie und der Triebpsychologie der psychoanalytischen Schulen zu bereichern und in den Zusammenhang unseres werdenden Gesamtbildes vom Menschen auch nach diesen Richtungen voll einzugliedern.“

Auf die Bedeutsamkeit einer systematischen Triebpsychologie, die ein Gesamtbild triebmäßiger Grundlagen vermitteln könnte, verweist Ziegler in einem Absatz gegen Ende seiner Überlegungen (a.a.O., 498):

„Eine differenzierte Triebpsychologie würde zahlreiche Möglichkeiten eröffnen, der Mannigfaltigkeit der Individuen durch Typisierungsversuche gerecht zu werden, die auch den Erwerb geistiger Inhalte mitbetreffen würden. Weiter müsste es für jede Psychologie der Bildung von hoher Bedeutung sein, die Frage des Zusammenhangs zwischen Triebsebene und Wertleben nach der differentiellen Seite hin nachzuprüfen. Beispielsweise wäre der Versuch zu machen, die von Eduard Spranger entwickelten verschiedenen Formen des Verhältnisses zur Sphäre des objektiven Geistigen auf die etwa vorhandenen Beziehungen zur Triebsebene zu untersuchen, um zu entscheiden, wie weit die Abhängigkeit des individuellen Wertlebens von den Trieben geht. Dass solche Abhängigkeiten bestehen, bringt uns die Psychopathologie eindringlich nahe. Mit derartigen Untersuchungen wäre gleichzeitig auch viel Wesentliches für die differentielle Psychologie des Interesses geleistet.“

Weiters skizziert Ziegler kurz die unterschiedlichen Konzepte der spontanen Faktoren individueller Verschiedenheiten, wie etwa Kretschmers, Pfahlers oder Jaenschs Typenlehre, um abschließend darauf hinzuweisen, dass der Stand psychologischer Forschung und Wissenschaft eine Anwendung der Ergebnisse auf die pädagogische Praxis nur bedingt bzw. vereinzelt zulasse.

Beleg 2

Dem kleinen Beitrag *Ernst Vowinckels* zu „Gesetz und Individualität im Ordnungsleben der höheren Schule“ (Heft 8, Mai 1932) konnten zwei Belegstellen zur Psychoanalyse-Rezeption entnommen werden, in denen er allerdings nicht näher auf die Thematik Bezug nimmt. Der langjährige Leiter eines humanistischen Gymnasiums diskutiert darin das Verhältnis von Individualität und Justifikation der höheren Schule. Vowinckel beabsichtigt mit seinen Ausführungen darauf aufmerksam zu machen, wie kurzsichtig und mit welcher negativer Wirkung die Grundsätze der Autorität wirken, denn ihm zufolge hätte der Apparat „den man Disziplin“ nenne, nichts mit Erziehung zutun. Überzeichnet zugespitzt wirkt seine Analogie des Grundsatzpädagogen und des „Bearbeiters von Fällen“, anhand der er die gegenwärtigen Missstände erzieherischer Autorität aufzeigt (Vowinckel, 560):

„Den Grundsatzpädagogen treten die Fanatiker des »Falls« gegenüber oder besser zur Seite; denn Grundsatz und Fall verhalten sich zueinander wie Synthese und Analyse: sie ergänzen und fordern einander. Allerdings dünkt sich der Bearbeiter von Fällen dem Grundsatz-erzieher gegenüber gerechter, sachlicher, sogar psychologischer, auch ein wenig juristischer. Für ihn, meint er, gäbe es keine festgewurzelten Vorurteile, sondern wirkliche Urteile. Er liebt es, um zu seinen brauchbaren Urteilen zu kommen, ausgedehnte Untersuchungen und Verhöre anzustellen, er arbeitet mit jenem alten Rüstzeug der Einschüchterung, der Verlockung zur Aussage, der Kreuz- und Querfragen. Er glaubt nichts und plötzlich wieder alles, was in sein mit inquisitorischer Phantasie konstruiertes Sachbild, sein vorweggenommenes Schema des Falls hineinpasst. Er spielt den affektfreien, gelassenen Aufklärer, den großen Überlegenen. Wenn er dann den „Fall“ geklärt, etwas »herausgekriegt« hat, dann spielen seine „individualpsychologischen“ Künste, dann ergeben sich Einwirkungen auf die Sünder von einer unerhörten, quantitativen Fülle; dann zieht er alle moralischen Register vom „Donner des Herren“ über das sanfte Säuseln bis zum geforderten Ehrenwort.“

Der Erzieher habe subtiler zu arbeiten, indem er den Zögling ernst nehme und versuche ihn zu verstehen. Es handle sich bei der erzieherischen Tätigkeit eben um mehr als nur die „glatte

bürokratische Front der gemeinsamen Arbeit“. So bestehe eine wesentliche Fähigkeit in der „künstlerischen Einfühlung“.

Im Zuge seiner Ausführungen kommt Vowinckel auch auf anthropologische Deutungsansätze zu sprechen (a.a.O., 563):

„Heute am Tage erscheint es wie eine anarchistische Verwegenheit, an eine jugendliche Sittlichkeit als an etwas Glaubwürdiges, ja Selbstverständliches zu appellieren. Wer zweifelt daran, dass die Schulgesetzlichkeit, deren verheerenden Einfluss wir überall im privaten und öffentlichen Leben der Erwachsenen verfolgen können, aus theologischen Deutungen von starken Grundgefühlen, die auf jüdisch-paulinischem Boden gewachsen sind, historisch zu eruieren? Diese Grundgefühle, die unter dem Einfluss des Rationalismus, der Aufklärung und der beide Bewegungen auffangenden und zum absurden Ende führenden naturwissenschaftlichen Welträtselösung fast verschwunden waren, sind heute wieder erstarkt, ja bis zur Monströsität angeschwollen. Eben diesem Ziel läuft die letzten Endes pseudotheologische Strömung der Psychoanalyse zu: dem Ziel, den Menschen noch unter das Tier zu stellen, ihn, den Deserteur des Lebens, den am Geist Erkrankten, ihn, das schon in seiner primitiven Wurzel heillos vergiftetem in der bösen Blüte des Intellekts vollends entartete Wesen.“

Die aktuelle Notlage im Lande würde laut Vowinckel darin bestehen, dass durch die Aktualisierung dieses Ansatzes die Theorie vom Menschen als Sünder wieder Einzug in der Schule gefunden hätte.

Beleg 3

In seinem Bericht (Heft 9, Juni 1932) macht *Henny Schumacher* auf die „Lage des Kleinkindes in Deutschland“ aufmerksam, indem er das Kleinkind als Altersstufe zwischen Säugling und Schulkind einstuft, das durch die Programme der deutschen Fürsorge nicht erfasst werde. Diese Problemlage habe besonders in den letzten zehn Jahren vermehrt Aufmerksamkeit auf sich gezogen, da die Zahl der Schulanfänger allmählich gewachsen sei, die besonders auffällt durch Unterernährung, Psychopathie oder sonstiger Schwächen (Schumacher 1932, 554):

„Der tiefere Grund, diesem Alter erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken, liegt aber trotzdem nicht in der Tatsache, dass das Kleinkindalter eine Vorstufe für das Schulalter bedeutet, sondern in der Erkenntnis vom Eigenwerte dieser Entwicklungsstufe. Schon im 18. Jahrhundert hat Rousseau diesen Wert gesehen. In den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts ging Friedrich Froebel der kleinkindlichen Wesensart forschend nach. Um die Jahrhundertwende fasste durch die Forschungen der psychoanalytischen Schule und der Individualpsychologie jene Erkenntnis festen Fuß, die da verkündet: Das früheste Lebensalter ist für die Erziehung weitaus ausschlaggebender als die späteren Jahre; in der frühen Kindheit – zu der Zeit, da der Verstand noch nicht die Herrschaft hat – bildet sich der Charakter des Menschen, formt sich seine Lebenslinie, entsteht seine Weltanschauung, insofern wir unter ihr nicht ein theoretisches Erkennen, sondern ein praktisch gelebtes Leben verstehen. Spätere Einwirkungen haben wohl die Möglichkeit, gewisse Korrekturen an diesem festgelegten inneren Lebensplan zu vollziehen; aber sie haben niemals mehr die Kraft, grundlegende Änderungen zu erreichen. Ist das 6jährige Kind ein krasser Egoist, so wird es als 50jähriger Mensch nicht wahrhaft sozial sein. Wohl mögen sich die Schärpen seines Egoismus gemildert, wohl mag sein privater Egoismus eine Erweiterung zu Familienegoismus erfahren haben, wohl mag seine gewachsene Erkenntnis die Ansprüche der Volksgemeinschaft als richtig empfinden ein sozialer Mensch wird er nie mehr werden können. Die kindliche Seele ist eben so labil, so aufgeschlossen, so zart und fein organisiert, dass die aufgenommenen Eindrücke sich mit ungeheurer

Gewalt einprägen und unauslöschliche Spuren hinterlassen, aus denen sich dann allgemach das Weltbild herauskristallisiert.“

Diese Auffassung sei noch lange nicht ins Allgemeingut der Wissenschaften und pädagogischen Praxis eingegangen, wie die Lage um das Kindergartenwesen Deutschlands deutlich veranschauliche. So habe sich in der Kindergartenbewegung zwar die Erkenntnis der Relevanz des Kleinkindalters allmählich etabliert, die daraus erwachsenden Maßnahmen würden noch hinten anstehen.

Beleg 4

Im vorletzten Heft von „Die Erziehung“ des siebten Jahrgangs wurden unter der Rubrik *Nachrichten* eine Vortragsreihe zur Psychologie der Gegenwart, sowie ein Kongress zum Thema Kleinkind-Erziehung angekündigt (Heft 10/11, Juli/August 1932). Über die Zusammenkunft der Psychologen, die im August 1932 in München über neue Erkenntnisse ihrer Disziplin sprechen sollten, wurde folgendermaßen berichtet:

„Vorträge über die *Psychologie der Gegenwart*, dargestellt von ihren Hauptvertretern. Veranstaltet vom Psychologisch-pädagogischen Institut München, vom 2. bis 5. August 1932. Es sprechen: *Alfred Adler*: Individualpsychologie; *Aloys Fischer*: Psychologie als Anthropologie und Biographie; *Erich Jaensch*: Über einen Haupttypus des pädagogisch-problematischen Jugendlichen; *Ludwig Klages*: Die Triebe und der Wille; *Wolfgang Köhler*: Gestaltpsychologie; *Johannes Lindworsky*: Empirische Psychologie mit scholastischem Ausgangspunkt; *Eduard Spranger*: Die Grundlagen der geisteswissenschaftlichen Psychologie; *William Stern*: Psychologische Methoden der Persönlichkeitsdiagnose der Personalistik.“

Der Kongress für Kleinkind-Forschung fand nachstehende Ankündigung:

„Der Bund Entschiedener Schulreformer veranstaltet vom 1. bis 5. Oktober im Berlin-Schöneberger Rathaus einen öffentlichen Kongreß für Kleinkind-Erziehung in Gemeinschaft mit dem »Verein Berliner Individualpsychologen«, dem »Deutschen Fröbelverband«, dem »Verein Montessori-Pädagogik Deutschland«, mit der »Deutschen Montessori-Gesellschaft« und der »Deutschen Psychoanalytischen Gesellschaft«. Zweck des Kongresses ist, die weiteste Öffentlichkeit darüber aufzuklären, welche Pflichten aus der Not, dem Wert und dem Recht des Kleinkindes dem Einzelnen, der Familie und den öffentlichen Körperschaften erwachsen.

Als Redner sind vorgesehen: *Isle Axster*, Dr. *Gertrud Bäumer*, Dr. *Siegfried Bernfeld*, *Lili Droeschner*, *Anna Freud*, Professor *Karl Gerhards*, Dr. *Fritz Helling*, Dr. *Fritz Künkel*, Dr. *Martha Muchow*, Professor *Paul Oestereich*, *Manes Sperber*, Dr. *Käte Stern*, Studienrat *Martin Weise* u.a.
Mit dem Kongreß sind Ausstellugen und Besichtigungen verbunden.“

2. Auswertung der Belege

Textvolumen

Das Textvolumen des siebenten Jahrgangs umfasst einen Umfang von ca. 716 Seiten, wobei wie in den Jahrgängen zuvor Abhandlungen in einem Zeilenmaß von 40 Zeilen pro Seite und kleinere Beiträge, Mitteilungen und Nachrichten in einem Maß von 48 Zeilen pro Seite

abgedruckt wurden. Die Berechnungen zum prozentualen Anteil der Rezeptionsbelege am Gesamttextvolumen ergaben für den Jahrgang einen Gesamtzeilenumfang von insgesamt 30.792 Zeilen, wobei 158 Zeilen auf die Rezeption von Psychoanalyse ausfielen. Dies entspricht einem prozentuellen Anteil von ca. 0, 513% am Gesamtvolumen des Jahrgangs.

Die nachstehende Tabelle schlüsselt die Teilergebnisse noch einmal im Detail auf:

Detailansicht												
<i>7. Jahrgang: Oktober 1931 – September 1932</i>												
Heft	Belege insgesamt	Kat. I			Kat. II			Kat. III		Kat. IV		Zeilen- umfang insgesamt
		Ia	Ib	Ic	IIa	IIb	IIc	IIIa	IIIb	IVa	IVb	
Nr.1	–											
Nr.2	–											
Nr.3	–											
Nr.4	–											
Nr.5	–											
Nr.6	–											
Nr.7	1		•									69
Nr.8	1						•					31
Nr.9	1		•									34
Nr.10/11	1										•	24
Nr.12	–											
gesamt	4		2				1				1	158

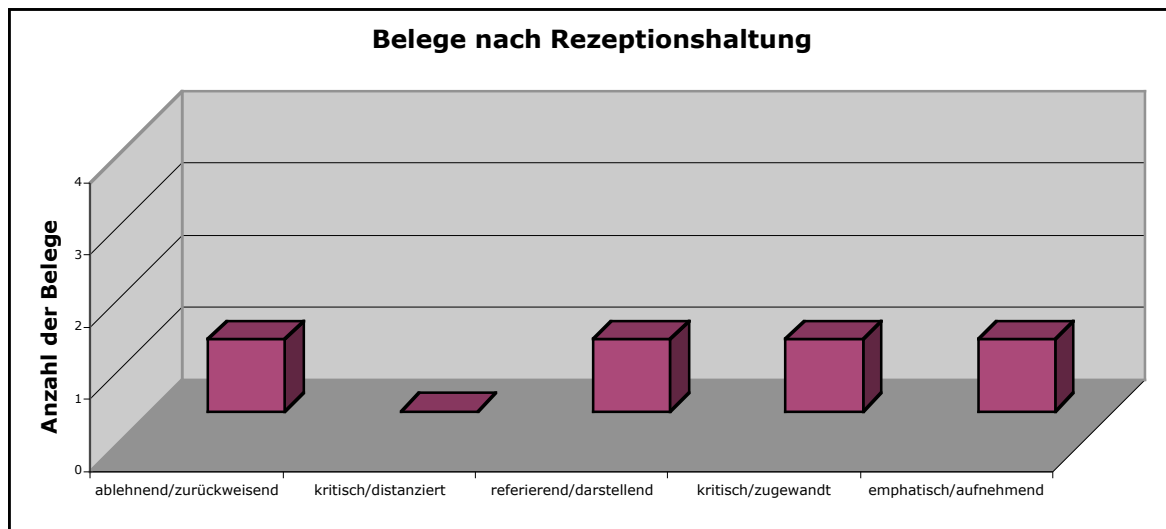
Belegkategorien

Trotz der geringen Anzahl an Funden veranschaulicht die obenstehende Tabelle deutlich, dass die Belegstellen zu Rezeptionsprozessen in drei von vier Kategorien gesichtet wurden.

Die Bezugnahmen zur Psychoanalyse in den Beiträgen von Ziegler und Schumacher wurden der „Kategorie Ib“ zugeordnet, da beide Autoren etwas näher auf psychoanalytische Inhalte zu sprechen kommen. Ziegler thematisiert im Rahmen seiner Überlegungen und Darstellungen zu den relevanten Faktoren des psychologischen Phänomens des Lernens auch Freuds Annahmen zum Urtrieb. Schumacher stellt in seinem Bericht zur Lage des Kleinkindes in Deutschland die Bedeutsamkeit psychoanalytischer Erkenntnisse im Hinblick auf die frühkindliche Entwicklung und deren Relevanz für spätere Entwicklungsprozesse heraus. Im Gegensatz dazu ist dem Vorwurf der Psychoanalyse als pseudotheologische Strömung in Vowinckels Beitrag nichts weiter zugefügt (Kat. Iic). Die beiden Belege der Rubrik Nachrichten enthalten Informationen über eine Vortragsreihe psychologischer Fachvertreter, bei der auch Psychoanalytiker zu Wort kommen, sowie eine Ankündigung des Kongresses für Kleinkinderziehung an dem neben Vertretern der Montessori- und Fröbel-Pädagogik auch individualpsychologisch und psychoanalytisch orientierte Pädagogen teilnehmen. Deswegen wurden die Belegstellen der „Kategorie IVb“ zugeteilt.

Rezeptionshaltung

Interessant wirkt das Bild, welches sich im Zuge der Auswertung für die Rezeptionshaltung der Autoren ergab:



Jeder der Belege veranschaulicht eine andere Positionierung der Autoren gegenüber der Psychoanalyse: Auf Ablehnung stößt diese bei Vowinckel, der sie nicht nur als jüdisch-paulinisch verankert, sondern auch als pseudotheologische Strömung verurteilt, die den Menschen noch unter das Tier stelle. Auf Basis welcher Kunde Vowinckel der Psychoanalyse derartiges vorwirft, wird aus der gefundenen Belegstelle nicht ersichtlich, da er seine Aussagen weder näher erläuterte, noch Referenzen auf psychoanalytische Literatur herstellte. Als neutral wurden die Belegstellen unter der Kategorie Nachrichten eingestuft. Hierin wurde lediglich Ort und Datum der Veranstaltungen angekündigt und wer zu welchem Thema sprach.

Die Bezugnahmen Zieglers zu psychoanalytischen Theorien deuten eine gewisse Zugewandtheit bzw. Zustimmung bestimmter Aspekte an, etwa wenn er davon spricht, welche Bedeutsamkeit unterschiedliche Triebtheorien für die „triebmäßige Grundlage des Lernwillens und Wissensbedürfnisses“ einnehmen würden. Bei Schumacher findet sich sogar eine noch wohlwollendere Haltung gegenüber der Psychoanalyse, indem er auf die grundlegenden Erkenntnisse der psychoanalytischen Schulen zur frühkindlichen Entwicklung Bezug nimmt, die in Folge eine „unbedingt notwendige“ Berücksichtigung dieser Altersstufe in der Fürsorgeerziehung mit sich bringe.

Ausweis pädagogischer Relevanz

Die Mehrheit der Autoren sprachen der Psychoanalyse in ihren pädagogischen Abhandlungen ein mehr oder weniger bedeutsames Maß an Relevanz für die pädagogische Disziplin

und/oder Praxis zu. Ziegler sieht ihre Bedeutsamkeit darin, dass sie für die Entwicklung eines Gesamtbildes des Menschen wertvolle Einsichten liefere. Schumacher argumentiert in ähnlicher Weise, indem er die Relevanz psychoanalytischer Erkenntnisse als Anstoß und Basis zur Verbesserung der Problemlage der Kleinkindfürsorge Deutschlands anführt. Als pädagogisch relevant wurden zudem die beiden Ankündigungen psychologisch pädagogischer Versammlungen gewertet, da sie in „Die Erziehung“ spezielle Erwähnung fanden. Als relevantes Kriterium für diese Zuordnung zählte die spezifisch psychologisch-pädagogische Ausrichtung der Kongresse: Einerseits wurden am psychologisch-pädagogischen Institut München von Pädagogen und Psychologen Referate zur „Psychologie der Gegenwart“ vorgetragen, andererseits versammelten sich am Berliner Kongress für Kleinkindforschung Reformpädagogen und Psychoanalytiker, um die Öffentlichkeit über ihre Pflichten bezüglich der Rechte von Kleinkindern aufzuklären.

Der Beleg, indem die Psychoanalyse als gefährlich bzw. pädagogisch irrelevant ausgewiesen wurde, ist jener von Vowinckel. Wie schon die Erläuterungen zur Rezeptionshaltung vermuten lassen, handelt er – ohne dabei näher auf theoretische Inhalte einzugehen – die Psychoanalyse als Wissenschaft herab, die den Menschen als entartetes, triebgeleitetes Wesen annimmt. Hierbei skizziert er ein Bild vom Menschen, das seinen moralischen Vorstellungen widerspreche, wodurch die Psychoanalyse im Zuge seiner Überlegungen zu Disziplin und Autorität in höheren Schulen aus pädagogischer Perspektive zu verwerfen oder gar abzuweisen sei.

Zusammenfassender Überblick und Diskussion des Teilergebnisses

Mit Fokus auf die Besonderheiten des gesamten Jahrgangs wiederholen sich einige Merkmale, die bereits andere Jahrgänge aufweisen:

1. Vorzufinden war eine breite Streuung unterschiedlicher Haltungen gegenüber psychoanalytischer Lehren sowie eine wiederkehrend in ähnlichen Themenfeldern anzutreffende Rezeption von Psychoanalyse, wie z.B. der Entwicklungspsychologie, der Milieukunde oder der Sittlichkeit.
2. Wiederholt wurde von Autoren (u.a. Ziegler) bemerkt, dass speziell die Erkenntnisse der psychoanalytischen Schulen wertvolle Einsichten in das Wesen des Menschen gebracht hätten. Dieser Gedanke war zuvor schon bei Delekat, Eyferth und auch Nohl anzutreffen.

Achter Jahrgang – 1932/33

Zur Rezeption von Psychoanalyse wies der achte Jahrgang insgesamt drei Belege auf. Zwei der Belegstellen wurden in Abhandlungen von Ziegler und Spranger gefunden, die bereits in früheren Jahrgängen Psychoanalyse rezipierten. Der dritte und zugleich ausführlichste Beleg stammt von Hermann Bollnow zur Thematik der Lebenssicherheit jugendlicher Menschen.

1. Rezeptionsbelege

Beleg 1

Erst ein Jahr zuvor (1932) berichtete *Hans W. Ziegler* in der April-Ausgabe über neuere Literatur zur Psychologie des Lernens. Im Beitrag des achten Jahrgangs lässt der Titel „Zur neueren Psychologie des Lernens“ (Heft 5, Februar 1933) tiefere Einblicke in theoretische Diskurse um die Psychologie des Lernens vermuten. Wie sich herausstellt, handelt es sich hierbei um eine Weiterführung der im Vorjahr angestellten Überlegungen zur Thematik des Lernens (Ziegler 1933, 299f.):

„Unsere früheren Ausführungen galten in erster Linie der Klärung derjenigen spontanen psychischen Faktoren, welche am Erfassen geistiger Inhalte beteiligt sind. Dabei lag uns daran, die vielseitige Abhängigkeit dieses Zweiges der pädagogischen Psychologie von der Gesamtlage unseres Wissens vom Menschen, besonders auf dem Gebiete der Tiefenpsychologie und Charakterologie aufzuzeigen. Unter dieser Blickrichtung war festzustellen, dass über die genannten Faktoren noch nicht viel sicheres Wissen vorliegt. Weder in der Frage der Triebgrundlagen noch in der davon abhängigen Frage des Willens und des Interesses, noch schließlich in dem Problem einer besonderen Denkfähigkeit waren wir auf die für den Pädagogen wünschenswerte Umfänglichkeit und Sicherheit der Ergebnisse gestoßen. Dagegen konnten wir auf manche ausbaufähigen Ansätze hinweisen und einen Zug zur einheitlichen Entwicklung feststellen.“

Auch seine weiteren Ausführungen zum „Lernen als Vorgang“ würden aufgrund der bestehenden Unsicherheiten in den Grundlagen in ihrem Gesamtergebnis nicht über hypothetische Fragestellungen hinausführen. Demnach würden seine weiterführenden Überlegungen bloß den Charakter vorläufiger Arbeitshypothesen besitzen. Mit diesen Worten leitet Ziegler in eine Besprechung bedeutsamer Einzelarbeiten über, die er abschließend in eine Zusammenfassung von Ergebnissen zusammenführt.

Beleg 2

Der im bildungshistorischen und speziell bildungspolitischen Diskurs viel diskutierte Artikel „März 1933“ (Heft 7, April 1933) von *Eduard Spranger* markiert die zweite Belegstelle durchgesehener Artikel, in denen der Herausgeber von „Die Erziehung“ Psychoanalyse rezipiert. Schon auf der ersten Seite seiner Darlegung der großen Ereignisse, die der März

1933 für das „deutsche Volk und das Deutsche Reich“ mit sich brachte, erwähnt er die Psychoanalyse. Im Aufrollen des Verlaufs der Entwicklungen schreibt Spranger (1933, 401):

„Das vom Westen her eingedrungene Programm, durch eine rein innerweltlich gerichtete Gesellschaftsform Wohlfahrt und Glückseligkeit einer demokratische und sozialistisch nivellierten Masse heraufzuführen, erstickte die letzten Quellen aller Volkskraft: das Gefühl für die metaphysischen Wurzeln des Daseins, den christlichen Glauben an Gott und das demütige Bewusstsein, dass das wahre Leben nur durch Einsatz des Lebend für Göttliches und Mehr-als-Irdisches gewonnen werden kann. Dem Daseinsanspruch des Einzelnen gerecht zu werden, galt nun als höchstes Ziel. Unter dem Namen der Volksherrschaft ging doch der wahre Volkszusammenhang immer mehr verloren. Die Psychoanalyse, die den Mut hatte, sich Tiefenpsychologie zu nennen, sprach das letzte noch fehlende Wort, wenn sie den Menschen als Bündel von Trieben bloß naturhafter, sexuell-begehrlicher Art deutete. Was die Psychoanalyse an geistiger Volksgesundheit zerstört hat, scheint vielen bis heute noch nicht klar geworden zu sein.“

Spranger misst der Lehre Freuds an dieser Stelle eine gewaltige, subtile Macht im Prozess des Verfalls der „Gemeinschaft“ bei, die außerdem mit ihrem Blick auf die Pathologien des Individuums die Zerstörung an geistiger Volksgesundheit fördere.

In seiner Abhandlung zum „Deutschtum“ und zur „Deutschen Bildung“ spricht Spranger die Gefühle vieler Deutscher aus, die sich in ihrem nationalen Stolz nach der Niederlage im ersten Weltkrieg verletzt fühlten, indem er schreibt:

„Nach den begeisterten Tagen des März, die uns das lange gefährdete Bewusstsein wiedergegeben, dass wir noch ein Volk sein können, beginne nun die geduldige und treue Arbeit im einzelnen! Sie ist oft hart und schwer, zumal in der eng gewordenen, notdurchfurchten deutschen Welt. Aber auch diese deutsche Erziehungsarbeit sei alles zugleich: Freiwilliger Arbeitsdienst und Arbeitspflicht, Wehrwille des Leibes und Wehrwille des Geistes, Freiheit und Bindung, Wille zur Macht und Achtung vor Recht, irdisches Bauen und demütiger Gottesdienst!“

Beleg 3

Im Heft Nr. 12 (September 1933) schreibt *Hermann Bollnow* in seinem Leitartikel über die „Lebenssicherheit des jugendlichen Menschen“. Darin findet sich der letzte Beleg zur Psychoanalysezereption des achten Jahrgangs. Bollnow leitet seine Abhandlung mit den Worten ein, die heutige Jugend entspräche nicht dem von der geisteswissenschaftlichen und medizinischen Psychologie vermittelten Bild einer unsicheren und zerrissenen Generation, denn in seinem Alltag sei der Jugendliche durchaus nicht so unglücklich. Er zeige sich erstaunlich lebenssicher in seiner Lebenslust, die keineswegs als „bloße Überkompensation eines ursprünglichen Unsicherheits- oder Minderwertigkeitsgefühls“ zu fassen sei (Bollnow 1933, 674):

„Er [der Jugendliche] ist voll Übermut, Leichtsinn und Unverstand, ist eher in der Gefahr der Verwahrlosung, als dass er der angekränkelte Psychopath wäre, zu dem Wissenschaft und Dichtung ihn neuerdings stempeln wollen. Das Volk sieht Vitalität dort, wo die Psychologen „Komplexe“ vermuten.“

Die Jugendpsychologie würde bisweilen die tägliche Heiterkeit und Lebenssicherheit des Jugendalters unterschätzen, weshalb bestehende psychologische Erörterungen so etwas wie Lebenssicherheit lediglich den Erwachsenen zuzuschreiben seien (a.a.O.):

„Das Leben des Erwachsenen ist „ausgefüllt“ durch den „Lebensernst“: in Arbeit, Verantwortung, Hingabe. Er findet sein Glück in Wirkung und Liebe, Leistung und Muße, Einsatz und Erfolg. Wenn das nicht „funktioniert“, setzt eben eine Neurose ein, und diese werten wir als eine ernsthafte psychologische Krankheit, als ein Herausgerissensein aus der alltäglichen Ordnung. Dieser Ernst ist dem Jugendlichen versagt. Ist er deshalb ein Neurotiker, wie der Erwachsene, dessen Dasein unerfüllt bleibt?“

Bollnow fragt weiter, wie sich nun der Jugendliche gegenüber dem Lebensernst des Erwachsenen darstelle (a.a.O., 676):

„Aber der Jugendliche fühlt sich trotz dieses „Noch-nicht-ganz“ durchaus nicht „unverstanden“, sondern er füllt diese seine Rolle mit einer geradezu unverschämten Sicherheit aus, die in einer Reihe von charakteristischen Zügen hervortritt: in der Frechheit im Umgang mit Erwachsenen, die ihren Ausdruck findet im „Grinsen“ und Radaulustigkeit, im „Schimpfen“ und „Pflaumen“ im Verkehr mit seinesgleichen, im „Flirt“ und „Poussieren“ im Verkehr mit dem anderen Geschlecht, in „Unsinn“ oder „Dummheiten“ im Verhältnis zur Arbeit. Alles das sind ganz entscheidende Züge, die zum üblichen Bild von der unglücklichen Jugend schlecht passen und auch durch die individualpsychologische Theorie nur einseitig erfasst werden. Denn diese Ausdrucksformen sind nicht Reaktion auf eine Unsicherheit oder Minderwertigkeit im Leben – obgleich das natürlich bei bestimmten Typus und in bestimmten Situationen der Fall ist – sondern sind im Gegenteil der Ausdruck einer ganz gesunden Lebenssicherheit.*“

[Fußnote: Vgl. A. Adler, *Störenfriede, in Technik der Individualpsychologie, München 1930, II S.126ff. (...) W. Stern, Vom Ernstspiel der Jugendzeit, Z. f. päd. Psych. 1924, S 241ff. (...)*

Gerade in der Frechheit äußere sich eine spezifische Charakteristik der jugendlichen Lebenssicherheit, die nicht ausschließlich einer Minderwertigkeit entspringe (a.a.O., 680):

„So ist die Frechheit ein ganz echtes, der Entwicklungsstufe entsprechendes jugendliches Verhalten. Es handelt sich also nicht um Verdrängung oder Kompensation im Adlerschen Sinn. Gewiss, das „artige“ Kind unterwirft sich bedingungslos aus Gehorsam oder aus Einsicht. Das kann echt, aber auch Minderwertigkeit oder Stumpfsinnigkeit sein. Entsprechend gibt es auch bei der Frechheit zwei verschiedene Formen. Es wäre falsch, frech als neurotisch und artig als normal aufzufassen. Adler wird jede Frechheit als Überkompensation einer Minderwertigkeit und ein künstliches Sichvergrößern hinstellen. Man ärgert den Lehrer und genießt in dessen ernsthafter Reaktion die Anerkennung seiner bisher nicht ernst genommenen Persönlichkeit. Aber das erfährt nur der neurotisch Freche so. Der andere freut sich, dass der Lehrer „reingefallen“ ist, dass er ernst genommen hat, was gar nicht ernst gemeint war.“

In Zuge seiner Ausführungen zu dem „echt“ Frechen und dem, der lediglich vorgibt frech zu sein, kommt Bollnow zu folgender weiterführender Überlegung (a.a.O., 684):

„Neben diesen beiden Arten der Frechheit, die sich auf eine Lebendigkeit und Sicherheit gründen, haben wir dann allerdings den dritten Typ, der im Gegensatz dazu aus Minderwertigkeit und Streben nach Anerkennung verständlich wird, also der im Sinne Adlers ein „nervöser Charakter“ ist. Es sind kleine, schwächliche Naturen, die in der Klasse nicht ernst genommen werden („Pimpfe“), manchmal sind es die jüngsten oder einzigen Kinder und Muttersöhnchen, die in der Schule dafür den Hals aufreißen, oder zurückgebliebene ältere Schüler. Stets sind sie ausgesprochen mit „Komplexen“ belastet. Diese handeln dann aus reinem Geltungstrieb vor der Klasse. Da „frech“ das Ideal der Klasse ist, bemühen sie sich, auch so zu sein, um die nötige Achtung zu genießen.“

Entscheidend für die Pädagogik sei die grundlegende Erkenntnis – welche die angegebenen Beispiele illustrieren sollten – welche Vielfalt der möglichen Deutungsansätze für das Verständnis des Phänomens der „Freiheit“ vorliege, wodurch das generalisierte Bild der verunsicherten Jugend auf eine Einseitigkeit der wissenschaftlichen Psychologie aufmerksam mache, die zu berichtigen sei.

2. Auswertung der Belege

Textvolumen

Der achte Jahrgang ist der umfangreichste aller achtzehn Jahrgänge von „Die Erziehung“ mit ca. 736 gedruckten Seiten, die insgesamt 31.752 Zeilen umfassen. Signifikant auffällig war im Vergleich dazu das Ergebnis des Ausmaßes an Psychoanalysezitation, das nur 72 Zeilen ummisst, das entspricht einem Anteil von ca. 0,2267% am Gesamtvolumen.

Die Tabelle veranschaulicht überblicksmäßig die Zuordnung der Belege zu einer der vier Kategorien, ihren Umfang sowie ihr Erscheinungsdatum anhand der angeführten Heftnummern von „Die Erziehung“:

Detailansicht												
<i>8. Jahrgang: Oktober 1932 – September 1933</i>												
Heft	Belege insgesamt	Kat. I			Kat. II			Kat. III		Kat. IV		Zeilenumfang insgesamt
		Ia	Ib	Ic	IIa	IIb	IIc	IIIa	IIIb	IVa	IVb	
Nr.1	–											
Nr.2	–											
Nr.3	–											
Nr.4	–											
Nr.5	1		•									12
Nr.6	–											
Nr.7	1		•									14
Nr.8	–											
Nr.9	–											
Nr.10/11	–											
Nr.12	1		•									44
gesamt	3		3									72

Belegkategorien

Alle Belegstellen sind Artikeln entnommen, die unter die Rubrik *Abhandlungen* fallen, d.h. in Leitartikeln der Zeitschrift erschienen sind. Da keiner der Autoren Psychoanalyse nur nannte oder sich ihrer ausschließlich widmete wurden die Belege der Kategorie Ib zugeteilt, die all jene Rezeptionsbelege zusammenfasst, die Psychoanalyse neben bzw. in Verbindung mit anderen Themen diskutieren.

Rezeptionshaltung

Bezüglich der Haltung zur Psychoanalyse konnten für den achten Jahrgang unter den Autoren zwei unterschiedliche identifiziert werden. So grenzt sich beispielsweise Spranger durch seine Erwähnung der Psychoanalyse klar von ihren Inhalten bzw. ideologischen Elementen ab. Entgegen dem Streben nach Verwirklichung einer „gesunden Volksgemeinschaft“ würde sie den Blick auf den Einzelnen verstärken und zudem den Menschen als bloßes Bündel von Trieben deuten.

Den tiefenpsychologischen Theorien und Konzepten eher zugewandt scheinen die beiden anderen Autoren. Relativ neutral berichtet Ziegler in seiner Darstellung des Ertrags psychoanalytischer bzw. tiefenpsychologischer Erkenntnisse für die Psychologie des Lernens. Dabei hebt er besonders die Abhängigkeit der pädagogischen Psychologie von der Gesamtlage des Wissens vom Menschen auf dem Gebiete der Tiefenpsychologie und Charakterologie hervor. Auch Bollnows Artikel spiegelt eine eher zugewandte Haltung des Autors gegenüber der Psychoanalyse – im Besonderen gegenüber Adlers individualpsychologischer Konzepte – wider. Wenngleich er vereinzelt ihre Mängel ausweist, zieht er doch die individualpsychologische Theorie der Minderwertigkeit und Überkompensation an einigen Stellen als Basis seiner Darlegungen zur jugendlichen Lebenssicherheit heran, um ihren Deutungsansatz zu jugendlicher „Frechheit“ als eine mögliche – durchaus berechtigte – Sichtweise neben anderen auszuweisen. Dies legt die Annahme einer kritischen aber zugewandten Haltung nahe.

Ausweis pädagogischer Relevanz

Den einzelnen Belegen sowie Erläuterungen zur Rezeptionshaltung kann entnommen werden, dass Ziegler und Bollnow psychoanalytische Theorien für pädagogisch relevant erachten. Wie bereits erwähnt, sieht Ziegler in der Psychoanalyse ein wichtiges Element, das zu einer systematischen Triebpsychologie und in weiterer Folge zu einem Gesamtbild des Menschen führen könne, weshalb auch diese Lehren einen bedeutsamen Anteil für die Erkenntnisse der pädagogischen Psychologie besitzen. Bollnow misst der tiefenpsychologischen Lehre pädagogische Relevanz in ihrem Ertrag für ein besseres Verständnis der gegenwärtigen Jugendlichen bei. Er warnt allerdings vor zu einseitigen Betrachtungsweisen, wie sie besonders in der Individualpsychologie oftmals der Fall seien. Sie würden zwar durchaus Wahrheitsgehalt besitzen, sollten aber nicht zum alleingültigen Erklärungsansatz erklärt werden.

Spranger lässt wie schon zuvor auch diesmal keinen Relevanzausweis erkennen, da er auf den ersten Seiten seiner Abhandlung – denen auch die Belegstelle entnommen wurde – das

Deutschtum und seinen Volkszusammenhang thematisiert, ohne dabei Bezüge zur Pädagogik herzustellen.

Zusammenfassender Überblick und Diskussion des Teilergebnisses

In einer Übersicht wurden noch einmal die Ergebnisse der Auswertung zusammengeführt:

Auswertungsübersicht <i>8. Jahrgang: Oktober 1932 – September 1933</i>		
Anzahl der Belege	3	
Anzahl der Belege pro Kategorie	<i>Beleg-Kategorien</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	Kat. I	3
	Kat. II	–
	Kat. III	–
Kat. IV	–	
Zeilenumfang der Belege insgesamt Prozentanteil am gesamten Textvolumen	72 ~ 0.2267%	
Zeilenumfang pro Kategorie	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Zeilen</i>
	Kat. I	72
	Kat. II	–
	Kat. III	–
Kat. IV	–	
Belege nach Rezeptionshaltung	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	ablehnend/zurückweisend	1
	kritisch/distanziert	–
	referierend/darstellend	–
	kritisch/zugewandt	2
emphatisch/aufnehmend	–	
Ausweis der pädagogischen Relevanz	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	irrelevant/gefährlich	–
	kein Relevanzausweis	1
	pädagogisch relevant	2

Als besondere Merkmale dieses Jahrgangs konnten folgende festgestellt werden:

1. Die Differenz zwischen dem größten Seitenumfang aller Jahrgänge von „Die Erziehung“ und dem sehr geringen Anteil an darin enthaltender Psychoanalysezepktion festgestellt werden.
2. Die wiederkehrende Kritik an der Einseitigkeit des Konzepts der Minderwertigkeit und Kompensation durch die Vertreter der Individualpsychologie.

Neunter Jahrgang – 1933/34

Das Publikationsjahr 1933/34 ergab hinsichtlich der Suche nach Psychoanalysezep-tionsbelegen nur einen Fund. Erneut nimmt Spranger am Rande seiner Abhandlungen Bezug zur psychoanalytischen Lehre.

1. Rezeptionsbelege

Beleg 1

Eduard Spranger behandelt in seinem Artikel zu den „Grundlagen einer geisteswissenschaftlichen Psychologie, Teil 2“ (Heft 6, März 1934) die Komplexität von Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit, auf denen die geistigen Gebilde beruhen würden. Im Zuge dessen skizziert er gegen Ende seines Beitrags, innerhalb welcher Hauptrichtungen sich die Forschung der geisteswissenschaftlichen Psychologie erstreckte. Dazu zähle auch die Psychologie der Individualität, die er folgendermaßen präsentiert (Spranger 1934, 265):

„Die Psychologie der lebendigen Individualität wird immer Kreuzungspunkt sehr verschiedener psychologischer Betrachtungsweisen bleiben. Es gibt hier kein Monopol einer allein richtigen. Man mag sich aber dem lebendigen Individuum von noch so verschiedenen Seiten nähern: niemals läßt es sich mit wissenschaftlichen Mitteln ganz ausschöpfen: individuum est ineffabile. Natürlich gehört zur vollständigen Individualpsychologie auch eine naturwissenschaftlich-biologische Betrachtungsweise. Gerade in neuester Zeit versucht man in Deutschland auf verschiedensten Wegen, die leiblich-seelisch-geistige Gesamtkonstitution des Individuums zu erfassen, und zwar nicht mehr im Sinne der materialistischen Hypothese, die alles aus dem rein physiologischen Unterbau als solchem erklären will, sondern so, dass man die Vorbedingungen für gewisse geistige Eigenschaften und Leistungen schon in der angeborenen (bzw. erworbenen) leiblichen Konstitution aufsucht (Kretschmer, die Brüder Jaensch, Hermann, Hoffmann, Ewald). Die sog. Natur ist eben selbst schon eine geistig schaffende Macht [...]. Ohne Zweifel stehen besonders Temperament und Charakter mit dem Körper und mit physiologischen Prozessen in Verbindung. Die verschiedenen Richtungen der Psychoanalyse versuchen mit einseitiger Wendung aus einigen biologischen Urtrieben den ganzen geistigen „Oberbau“ herzuleiten.“

Man dürfe bei solch berechtigten Versuchen jedoch auf zweierlei nicht vergessen (a.a.O., 266):

„Einmal ist *jede* Psychologie, auch eine mit naturwissenschaftlichen Begriffen arbeitende, selbst ein Produkt des *Geistes*lebens. Sie stellt also eine Form der Selbstdeutung dar, so erst auf einer bestimmten Höhenlage des menschlichen Geistes erwachsen konnte; sie ist selbst ein Stück des Geistes und kann also ihr Objekt, die Seele, nicht entgeistigen. Schon die Namen für die menschlichen Getriebe enthalten eine teleologische Ausdehnung. Sodann ist, wie wir gesehen haben, der individuelle Mensch niemals nur Naturwesen und nie in eine Naturumgebung, sondern immer zugleich in eine geistig bedeutsame Welt hineingestellt.“

Mit dieser marginalen Bemerkung endet auch schon Sprangers Rezeption von Psychoanalyse.

2. Auswertung der Belege

Textvolumen

Beginnend mit dem neunten Jahrgang nimmt die Seitenanzahl des Jahrgangsvolumens von „Die Erziehung“ stetig ab. So fällt im Vergleich zum achten Jahrgang, der gleichzeitig den umfangreichsten Jahrgang darstellt, der neunte Jahrgang um ca. 150 Seiten weniger umfangreich aus, mit nur 582 Seiten und insgesamt ca. 25.000 Zeilen. Auch die Rezeptionsprozesse verringern sich bis auf wenige Ausnahmen in Anzahl und Umfang. Der gefundene Beleg in Sprangers Abhandlung umfasst insgesamt nur 20 Zeilen – also eine halbe Seite – woraus sich ein prozentualer Anteil von ca. 0,08% am Gesamtvolumen ergibt.

Belegkategorien

Da die Belegstelle in einem Leitartikel gefunden wurde indem Spranger im Zuge seiner Überlegungen zur Grundlegung der geisteswissenschaftlichen Psychologie – wenn auch nur sehr knapp – auf psychoanalytische Inhalte zu sprechen kommt, wurde sie der „Kategorie Ib“ zugeordnet. Diese stellte sich im Verlauf der Auswertung aller Jahrgänge als eine der am häufigsten ausgewiesenen Kategorien heraus.

Rezeptionshaltung

Sprangers Positionierung zur Psychoanalyse entspricht seiner bisher nachgewiesenen Stoßrichtung, die als eher kritisch/distanziert auszulegen ist. So verhält es sich auch am eben angeführten Beispiel von Psychoanalysezepktion. Darin kommt zum Ausdruck, dass die Psychoanalyse den geistigen „Oberbau“ auf recht „einseitige“ Art und Weise versuche zu erklären, nämlich aus den biologischen Urtrieben. Wenngleich er diesem Versuch seine Berechtigung zuspricht, weist er darauf hin, dass auch eine solche Psychologie selbst ein Stück des Geistes sei.

Ausweis pädagogischer Relevanz

Auffallend bei den bisher identifizierten Belegstellen zu Psychoanalysezepktion in Sprangertexten ist ihre Gemeinsamkeit einer nicht ausgewiesenen pädagogischen Relevanz. Dieser Befund könnte zumindest auf einen Grund zurückzuführen sein: Spranger beschäftigt sich im Rahmen seiner Artikel, die in „Die Erziehung“ gedruckt wurden, zumeist mit philosophischen, soziologischen und politischen Fragestellungen, welche die Psychoanalyse nur in marginalem Maße abhandeln und dies vorwiegend an Passagen seines Textes, die

keinen Bezug zu ihrer Bedeutsamkeit für die Pädagogik herstellen, so auch bei gefundenem Beleg des 9. Jahrgangs. Eine andere Annahme zu Sprangers „Nicht-Nennung“ eines pädagogischen Gehalts psychoanalytischer Theorien und Konzepte könnte – im Anschluss an bestehende Annahmen (vgl. u.a. Tenorth 2008; Fatke 2002) – in seinem persönlichen Verhältnis zur Psychoanalyse verborgen liegen, welches durch Bernfelds scharfe Kritik gekennzeichnet war. Diese Vermutung konnten allerdings durch keine der gefundenen Belegstellen bestätigt werden.

Zusammenfassender Überblick und Diskussion des Teilergebnisses

Zusammengefasst wurden die Ergebnisse der Auswertung für den neunten Jahrgang in nachstehender Tabelle:

Auswertungsübersicht <i>9. Jahrgang: Oktober 1933 – September 1934</i>		
Anzahl der Belege	1	
Anzahl der Belege pro Kategorie	<i>Beleg-Kategorien</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	Kat. I	1
	Kat. II	–
	Kat. III	–
	Kat. IV	–
Zeilenumfang der Belege insgesamt Prozentanteil am gesamten Textvolumen	20 ~ 0,0800%	
Zeilenumfang pro Kategorie	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Zeilen</i>
	Kat. I	20
	Kat. II	–
	Kat. III	–
	Kat. IV	–
Belege nach Rezeptionshaltung	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	ablehnend/zurückweisend	–
	kritisch/distanziert	1
	referierend/darstellend	–
	kritisch/zugewandt	–
	emphatisch/aufnehmend	–
Ausweis der pädagogischen Relevanz	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	irrelevant/gefährlich	–
	kein Relevanzausweis	1
	pädagogisch relevant	–

Besondere Merkmale des neunten Jahrgangs sind unter anderem an auffälligen formalen Aspekten der darin vorgefundenen Psychoanalysezereption festzumachen:

1. Im chronologischen Verlauf beschreibt der neunte Jahrgang den bis dahin „umfangschwächsten“ Jahrgang bezüglich seines Gesamttextvolumens.
2. Zudem enthält der neunte Jahrgang abgesehen von den Jahrgängen, die keine Rezeptionsprozesse aufweisen, ein sehr geringes Volumen an Psychoanalysezereption.

Diese Merkmale legen die Annahme nahe, möglicherweise aufgrund sozialpolitischer Umwälzungen entstanden zu sein. Vor allem die Recherchen zur Zeitschrift weisen das Jahr 1933 als ein „Krisenjahr“ in mehrfacher Hinsicht aus (vgl. Kap. 2). Aber auch die Ergebnisse vorliegender Studien zur Psychoanalysezereption verdeutlichen bzw. bestätigen die Annahme eines Wirkungszusammenhanges zwischen dem Rückgang an Psychoanalysezereption und der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten (vgl. u.a. Wininger 2009).

Zehnter Jahrgang – 1934/35

Innerhalb der elf Ausgaben des zehnten Jahrgangs von „Die Erziehung“ konnten drei Belege zur Psychoanalysezepktion identifiziert werden. Zwei davon befinden sich in Texten von den Vertretern der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik Fritz Blättner und Eduard Spranger. Der dritte Beleg ist ein Bericht zum „8. ärztlichen Kongress für Psychotherapie“, verfasst von Edgar Herzog, der laut Bruder-Bezzel (1999, 232f.) zu den Mitgliedern der Individualpsychologen und Künkelianern zähle.

1. Rezeptionsbelege

Beleg 1

Mit ähnlicher Thematik wie Ziegler beschäftigt sich *Fritz Blättner* in seinem Beitrag zu „Neuere Arbeiten zur pädagogischen Psychologie“ im Heft Nr. 3 (Dezember 1934). Mit speziellem Fokus auf die „pädagogische Psychologie“ lenkt er gleich am Anfang seiner Ausführungen die Aufmerksamkeit auf die Fähigkeit der „Verlagerung“ bei der zeichnerischen Darstellung räumlicher Gebilde, indem er auf ein Werk von Heinz Burkhardt verweist, der sich darin auf Untersuchungen von Schreuder, Kerschensteiner und W. Stern bezieht. Auch wird eine Forschung von Käthe Tittel erwähnt, die Untersuchungen zur Schreibgeschwindigkeit durchgeführt habe (Blättner 1934, 137):

„Alle schnellen Schreiber sind intelligent, die meisten zum abstrakten Denken befähigt. Hohe Schreibgeschwindigkeit kann aber auch von innerer Unruhe und Unrast bedingt sein. [...] Langsames Schreiben kann bedingt sein durch Gelassenheit, durch geringe Triebkräfte, verbunden mit Stauungen und Stockungen als Ausdruck gedämpfter Lebensenergie überhaupt, dann drittens durch Hemmungen.“

Weiters diskutiert er in seiner Literaturumschau Arbeiten zu „Ordnen und Ordnung“ oder Studien über das „Geschichtenerzählen“ von Kindern. Den Abschluss seiner kurzen Berichterstattung zu neuerer Literatur pädagogischer Psychologie bildet folgender Absatz (a.a.O., 138f.):

„Die Psychoanalyse ist stark zurückgetreten und man könnte annehmen, dass eine Untersuchung, die eine „Kritik der psychologischen Erziehungsideologie“ leisten und damit vor allem die Psychoanalyse treffen will, zu spät komme und offene Türen einrenne. Das tut das Buch von *O. Rank*, das den nichts- und allesversprechenden Titel: „*Erziehung und Weltanschauung*“* trägt, den auch wirklich – aber mit Geist, so daß man das Buch auch dann mit Gewinn lesen wird, wenn man seinen Ertrag schon vorweg kennt und anerkennt. Die psychologische „Ideologie“ hat, da sie extrem individualistisch ist keine erzieherische Kraft, das ist die These, die mit sehr viel Umsicht und Übersicht durchgeführt ist. Nur die von der Psychoanalyse geforderte sexuelle Aufklärung scheint dem Verfasser dabei eine Ausnahme zu machen: sie stellt einen Versuch des Kollektivums dar, die individuelle Sexualität in die von ihm gewünschte Form zu bringen, weshalb sich auch das Individuum gegen sie wehre. Die Pädagogik der Neurose ist von der der Psychoanalytiker verschieden, sie versucht nachzuweisen, dass „im Berufsleben heute die stärkste, vielleicht sogar einzige Kollektivmacht zu finden ist, die unmittelbar auf das individuelle Ich

einwirkt“. (S134.) Von Interesse ist, was der Verfasser über Führerrolle und Milieu und über Verwandtschaftsformen und Familienrolle zu sagen hat. Pädagogisch ist er zumeist an Krieck orientiert, wodurch sich seiner Darstellung ein breites historisch-soziologisches Material erschlossen hat.“
[Fußnote; Verlag E. Reinhardt. München 1933.]

Beleg 2

Im Mai 1935 (Heft 8) findet sich zum ersten Mal ein Beitrag von *Edgar Herzog*, der zum „VIII. allgemeinen ärztlichen Kongress für Psychotherapie“ berichtet. Der Kongress fand von 27.-30. März 1935 in Bad Nauheim statt und wurde gemeinsam von der Internationalen allgemeinen ärztlichen Gesellschaft für Psychotherapie (dessen Präsident Prof. Dr. C. G. Jung war) und der Deutschen allgemeinen ärztlichen Gesellschaft für Psychotherapie – geleitet von Prof. Dr. M. H. Göring – veranstaltet. Herzog leitet seinen Bericht mit folgenden Worten ein (1934, 379f.):

„Zwei Erscheinungen kennzeichnen den diesjährigen Kongress für Psychotherapie: Einmal beginnt sich aus dem Streit der Meinungen und Methoden so etwas wie eine umfassende, einheitliche ärztliche psychotherapeutische Wissenschaft herauszubilden – darauf wies Prof. C. G. Jung in seinem Einführungswort hin. Zum zweiten – und das betonte vor allem Prof. Göring – ist das Ziel der Psychotherapie eine Wiedereinordnung des seelisch Erkrankten in die Volksgemeinschaft zu kraftvoller Mitarbeit, also der gesunde Mensch im gesunden Volke. Gewiss hat man früher manchem Psychotherapeuten den Vorwurf machen können, er betrachte die kranke Seele in zu isolierter Betrachtung als einen gestörten Mechanismus, der in sich zur Heilung gebracht werden könne. Die beste Forschung hat nie vergessen, dass es sich um die Frage der völligen realen Eingliederung, um das Drinsein in Welt und Volk, um das Freiwerden von Ichsucht und Angst handelt.“

Ähnlich der Medizin, die nicht ausschließlich auf Heilung abziele, sondern auch auf Schaffung gesunder Lebensbedingungen, dürfe die Psychotherapie ihre Bestrebungen nach diesen Zielsetzungen ausrichten (a.a.O., 380):

„Dass es sich hierbei keineswegs um flache Rationalisierung des Seelenlebens handeln kann, das wird wohl besonders durch den Namen C. G. Jungs verbürgt, der in seinen Arbeiten in so hervorragendem Maße den schöpferischen Seelenkräften des Unbewussten gerecht zu werden vermochte. Zugleich weist die jetzt so klar umrissene Zielsetzung der Psychotherapie uns eindringlich auf die zahlreichen Berührungspunkte mit der Pädagogik hin, und in der Tat konnte man wohl aus jedem der Kongressvorträge als Pädagoge irgendeine wertvolle Anregung gewinnen.“

In weiterer Folge greift Herzog die einzelnen Beiträge der Vortragenden heraus, um diese kurz zu erläutern. Darunter versammeln sich Berichte von Prof. Zimmer zur indischen Anschauung von Psychotherapie, von Prof. Göring zu den Erfolgsmöglichkeiten von Psychotherapie, oder zu den Ausführungen von Dr. Völgyesi, der auf mögliche Zusammenhänge von Psyche und körperlichen Erkrankungen hinwies. Herzog schreibt weiter (a.a.O.):

„Prof. Krisch – Dresden behandelte „Die Lehrbarkeit der psychotherapeutischen Wissenschaft“, Dr. Fritz Künkel – Berlin „Die Lehrbarkeit der tiefenpsychologischen Denkweise“. Beide Forscher stellen dabei wesentliche Grundbegriffe heraus und ziehen Verbindungs- und Abgrenzungslinien in Verhältnis zur

Pädagogik. Wenn es auch wünschenswert wäre, dass möglichst viele Studenten (wir denken hier auch an zukünftige Lehrer) einen Einblick in die tiefenpsychologischen Denkweisen erhielten, so ist doch deren völlige Übermittlung gebunden an bestimmte persönliche Voraussetzungen, wie Einfühlungsfähigkeit, vor allem aber Lebensreife und vermutlich auch an eine gewisse rassische Verwandtschaft: die Wurzel gegenseitigen tiefsten Verstehens liegt nach C. G. Jungs Annahme im „kollektiven Unbewussten“, das heißt dem Erleben der Ahnen, das im Unbewussten der Nachkommen wirkend weiterlebt.“

Auch Häberlin und Weizäcker finden sich unter den vielen Vortragenden des Internationalen Kongresses für Psychotherapie. Sie berichten über Vitales Unbewusstes, die soziologische Bedeutung der nervösen Krankheit und der Psychotherapie. Seif habe die Vortragsreihe mit seinem „farbigen“ Bericht über die Erziehungsberatung mit „ausgesprochen pädagogischer Note“ zum Abschluss gebracht. Diese „Note“ greift auch Herzog für das Ende seiner Berichterstattung auf, indem er schreibt (a.a.O., 381):

„Es wäre nun zu wünschen, dass die beiden Disziplinen [Psychotherapie und Pädagogik], die in ihrer Zielsetzung zweifellos manches Gemeinsame haben, sich unter voller Wahrung ihrer notwendigen Eigenart immer bereit und offen hielten zum fruchtbaren Austausch. Beide könnten davon gewinnen.“

Beleg 3

Zum dritten Mal in Folge fanden sich in einem von *Eduard Sprangers* Beiträgen Belegstellen zur Psychoanalytische Rezeption. Für das Heft Nr. 10/11 (Juli/August 1935) verfasst Spranger einen Artikel mit dem Titel „Eine neue Theorie des Spiels“, worin er das Buch des Groninger Physiologen *Buytendijk* „Wesen und Sinn des Spiels“ diskutiert. Vorab analysiert Spranger die verschiedenen Standorte, die ihm nach bei *Buytendijk* zutage treten würden: er sei Physiologe und Phänomenologe, als Psychologe bemühe er sich um eine Theorie der Triebe und als Biologe näherte er sich der Umwelttheorie von *Üexküll*. Daran schließt eine Abhandlung der einzelnen Abschnitte des Buches, worin sich folgende Belegstelle findet (Spranger 1935, 502):

„Mit dem dritten Ansatz kehrt unser Autor [*Buytendijk*] zu dem alten Verfahren zurück, das Spiel auf bestimmte Triebe zurückzuführen. Dazu war ja schon der Anfang gemacht mit der Hervorhebung des Bewegungsdranges. Bei *Karl Groos* hatte jeder lebenswichtige Trieb seine spielende Vorform, z.B. Kampftrieb, Liebestrieb, Erkenntnistrieb. Ich halte diese Betrachtungsweise auch heute noch für fruchtbar. *Buytendijk* möchte stattdessen auf Urtriebe zurückgehen, die in den besonderen Trieben fort dauern und nur eine spezifische Anwendung erfahren. Ganz wie *Klages* vermisst auch *Buytendijk* eine befriedigende Lehre von den Trieben*. Er findet wertvolle Gedanken darüber in der *Freud'schen* Unterscheidung von Sexualtrieb und Todestrieb. Aber er schließt sich dieser Theorie so wenig an, wie er die feindselige Wendung von *Klages* gegen den Geist mitmacht. Die beiden Urtriebe, die *Buytendijk* aufstellt, der Befriedigungstrieb und der früher erwähnte Vereinigungstrieb, sollen wohl Urtriebe des Lebens überhaupt sein, nicht nur die beiden Komponenten des Spiels. Wir wären also damit an den Urmotoren des Lebens angelangt; *Buytendijk* selbst nennt sie »Freiheit und Tod.«“

[Fußnote: Vgl. L. Klages, Der Geist als Widersacher der Seele, Leipzig 1929, Band II, T. 566ff.]

Laut Spranger sei der unbefriedigende Zustand der Psychologie der Triebe nicht zu leugnen, doch müsse man sich die Ursachen vor Augen halten (a.a.O, 503):

„Kein Psycholog ist in der Lage, das dunkle Getriebensein nachzubilden und auszusprechen, das im Trieberlebnis selbst enthalten ist. Er muss den Trieben Namen geben. Indem er dies tut, hat er sie aber bereits gedeutet: er hat sie auf ein ihnen dunkel immanentes Ziel bezogen und damit einer seelischen Leistungseinheit zugeordnet. Nahrungstrieb, Kampftrieb, Liebestrieb sind nach biologischen Funktionskreisen gedeutete Tendenzen. Auch Klages kommt um solche Ausdeutungen nicht herum; denn es ist sekundär, ob man eine *Zweck*beziehung, oder nur eine von Bildern gelenkte *Ziel*gerichtetheit in die Lebensimpulse hineinlegt: In beiden Fällen ist es der *Geist*, der über das Leben urteilt. Welche Triebe man als Urtriebe ansieht, ist außerdem eine Sache der weltanschaulichen Stellungnahme. Die Trieblehren von Schiller, Klages, Freud, Buytendijk sind jede für sich eine Weltanschauung in nuce.“

Wie so oft bei philosophischen Theorien würden auch Buytendijks gewählte Begrifflichkeiten so allgemein gewählt sein, sodass sie auf vielerlei unterschiedliche Erscheinungen zutreffen würden. Mit diesem Vorwurf der „Undurchsichtigkeit“ seiner Termini beschließt Spragner die Rezension des triebtheoretischen Teils von Buytendijks Buch und somit auch die Rezeption von Psychoanalyse.

2. Auswertung der Belege

Textvolumen

Mit Blick auf das Gesamtvolumen fiel der Anteil an Psychoanalysezepktion eine Spur höher aus als zum vorhergehenden Jahrgang. So konnten für einen Umfang von ca. 547 Seiten mit ca. 23.521 Zeilen insgesamt 139 Zeilen an Rezeptionsprozessen ausfindig gemacht werden. Das ergibt einen prozentualen Anteil am Gesamtvolumen des zehnten Jahrganges von ca. 0,591%.

Detailansicht												
10. Jahrgang: Oktober 1934 – September 1935												
Heft	Belege insgesamt	Kat. I			Kat. II			Kat. III		Kat. IV		Zeilen-umfang insgesamt
		Ia	Ib	Ic	IIa	IIb	IIc	IIIa	IIIb	IVa	IVb	
Nr.1	–											
Nr.2	–											
Nr.3	1					•						20
Nr.4	–											
Nr.5	–											
Nr.6	–											
Nr.7	–											
Nr.8	1				•							86
Nr.9	–											
Nr.10/11	1			•								33
Nr.12	–											
gesamt	3			1	1	1						139

Die Detailansicht veranschaulicht noch einmal den Umfang von Psychoanalysezepktion der einzelnen Belege, d.h. wie viele Zeilen an Rezeptionsprozessen pro Beleg gezählt wurden.

Außerdem zeigt die Tabelle, welcher Ausgabe die Belege entnommen wurden und macht die Zuordnung zu den einzelnen Kategorien ersichtlich.

Belegkategorien

Im Jahrgang 1934/35 wurden in zwei Texten – unter der Rubrik *Kleinere Beiträge und Mitteilungen* – Belegstellen für die Psychoanalysezitation gesichtet. Dazu zählen der Beitrag von Fritz Blättner, der in seiner literarischen Umschau zu neueren Werken in der pädagogischen Psychologie gegen Ende seines Artikels auch auf die psychoanalytische Lehre – speziell anhand von Otto Rank – zu sprechen kommt. Dieser Beitrag wurde der „Kategorie IIb“ zugeordnet, da er sich neben anderen Theorien auch mit der Psychoanalyse befasst.

Edgar Herzogs Kongressbericht zum 8. internationalen Kongress für Psychotherapie in Bad Nauheim konnte der „Kategorie IIa“ zugeteilt werden aufgrund der primär tiefenpsychologischen Inhalte, die während der Tage im Kreise der Kongressteilnehmer diskutiert wurden.

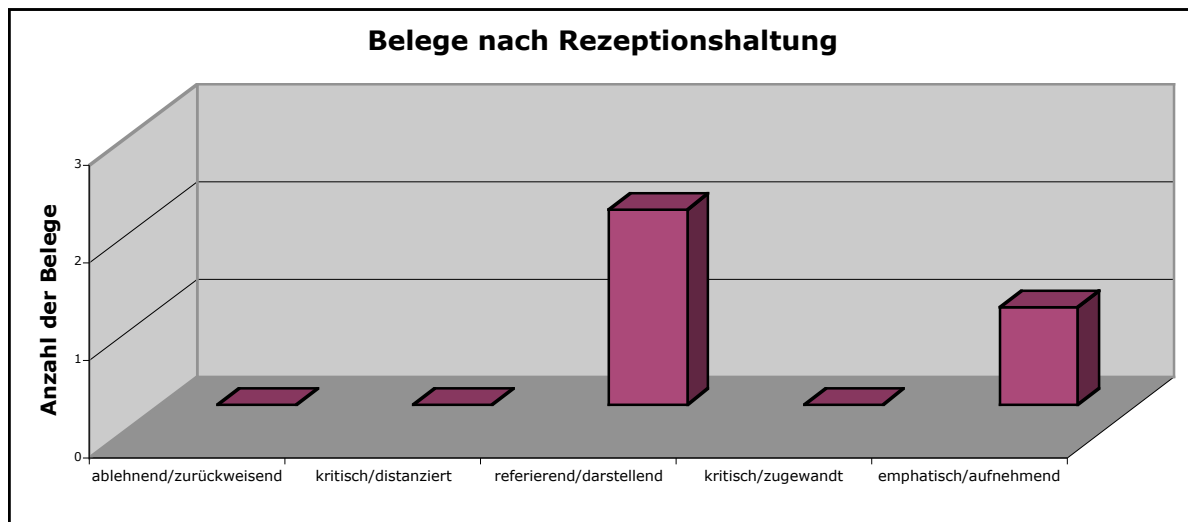
Spranger erwähnt in einem seinem Leitartikel die Psychoanalyse am Rande, indem er Freuds Trieblehre neben jenen von Klages, Schiller und Buytendijk als eine von vielen Möglichkeiten eines Klärungsversuches der menschlichen Psyche bzw. des menschlichen Wesens aufzählt.

Rezeptionshaltung

Blättner und Spranger lassen durch ihre Aussagen eine eher neutrale Haltung zur Psychoanalyse erkennen. Blättners Positionierung unterscheidet sich zu der von Spranger durch seine referierende Darstellung der psychoanalytischen Inhalte des Buches von Otto Rank, wohingegen Spranger gar nicht so weit in die Rezension psychoanalytischer Werke oder gar Rezeption psychoanalytischer Theorie eintaucht, sondern lediglich die Psychoanalyse anhand der Nennung des Namens „Freud“ erwähnt.

Eine andere Haltung findet sich bei Herzog, der sich tendenziell wohlwollend gegenüber tiefenpsychologischen Theorien ausspricht. Seine Affirmation wird besonders ersichtlich an seiner Aussage zu einer wünschenswerten gegenseitigen Befruchtung von Pädagogik und Psychotherapie, denn beide könnten davon gewinnen.

Die Auswertung zur Rezeptionshaltung der einzelnen Autoren ergab folgendes Bild:



Ausweis pädagogischer Relevanz

Ein Ausweis pädagogischer Relevanz konnte den beiden ersten Belegen entnommen werden. Blättners Artikel zur pädagogischen Psychologie bildet eine Umschau pädagogisch relevanter Literatur aus dem Felde der Psychologie ab, die besonders Untersuchungen und Forschungen pädagogischer Phänomene diskutiert. Mit dem Verweis auf eine etwas „zu spät“ publizierte Kritik psychologischer Erziehungsideologie führt Blättner in seiner Diskussion auch das Buch „Erziehung und Weltanschauung“ von Otto Rank an. Für den Pädagogen von besonderem Interesse seien Ranks Ausführungen zu Führerrolle, Milieu und Verwandtschaftsformen.

Herzogs Sichtweise zur pädagogischen Relevanz tiefenpsychologischer Theorien wird durch die Schlusssatzung in seiner persönlichen Conclusio zum Kongressbericht ersichtlich, denn ihm nach wäre ein fruchtbarer Austausch von Psychotherapie und Pädagogik zu wünschen, wo diese beiden Disziplinen doch so manches gemeinsam haben. In solch einem Austausch würde ein Gewinn für beide liegen.

Spranger gibt in seiner Abhandlung zu Buytendijks Spieltheorie kein Kommentar zur pädagogischen Relevanz der unterschiedlichen Triebkonzepte ab, weshalb die Belegstelle in der Auswertung der Kategorie *ohne Relevanzausweis* zugeordnet wurde.

Zusammenfassender Überblick und Diskussion des Teilergebnisses

Folgende Übersicht fasst nochmals alle Ergebnisse der Auswertung für den zehnten Jahrgang zusammen:

Auswertungsübersicht <i>10. Jahrgang: Oktober 1934 – September 1935</i>		
Anzahl der Belege	3	
Anzahl der Belege pro Kategorie	<i>Beleg-Kategorien</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	Kat. I	1
	Kat. II	2
	Kat. III	–
	Kat. IV	–
Zeilenumfang der Belege insgesamt <small>Prozentanteil am gesamten Textvolumen</small>	139 ~ 0,5910%	
Zeilenumfang pro Kategorie	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Zeilen</i>
	Kat. I	33
	Kat. II	106
	Kat. III	–
	Kat. IV	–
Belege nach Rezeptionshaltung	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	ablehnend/zurückweisend	–
	kritisch/distanziert	–
	referierend/darstellend	2
	kritisch/zugewandt	–
	emphatisch/aufnehmend	1
Ausweis der pädagogischen Relevanz	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	irrelevant/gefährlich	–
	kein Relevanzausweis	1
	pädagogisch relevant	2

Dem chronologischen Verlauf der einzelnen Jahrgänge folgend, werden im Vergleich mit den vorhergehenden neun Jahrgängen folgende Besonderheiten zur Rezeption von Psychoanalyse in „Die Erziehung“ ersichtlich:

1. Neben der bereits festgestellten Reduktion des Gesamtseitenvolumens der Jahrgänge zeigt sich auch eine Umverteilung der Streuung, innerhalb welcher Kategorien Rezeptionsprozesse gefunden wurden. Für den zehnten Jahrgang konnten beispielsweise innerhalb der Rubrik „Kleinere Beiträge und Mitteilungen“ Rezeptsbelege identifiziert werden. Im weiteren Verlauf hält sich die „Kategorie I“ (a, b, c) weiterhin konstant in der

Verteilung der Belege zur Psychoanalyse-Rezeption, wird aber des öfteren mit Belegen anderer kategorialer Zuteilung gemischt.

2. Als weiteres interessantes Merkmal der pädagogischen Zeitschrift „Die Erziehung“ zeigt sich, dass besonders dem Themenbereich der Psychologie großzügig Raum zur Diskussion gegeben wurde. Die thematische Nähe der Schwerpunktsetzung zur Psychoanalyse könnte – im Vergleich zu den beiden vorangegangenen Jahrgängen – möglicherweise begünstigend auf die Rezeption von Psychoanalyse eingewirkt haben.

Elfter Jahrgang – 1935/36

Der elfte Jahrgang markiert in der Chronologie von „Die Erziehung“ einen der Höhepunkte an Rezeptionsprozessen bezüglich ihres Umfangs. Innerhalb von ca. 18,5 Seiten diskutiert Edgar Herzog die „Dialektische Charakterkunde“, wobei er in einem ersten Teil (Heft 7) die wissenschaftlichen Grundlagen der Charakterkunde anhand der Überlegungen des Individualpsychologen Fritz Künkels thematisiert und sich in einem zweiten Teil (Heft 8) den Bedingungen des Entstehens von Krankheiten und ihrer Heilung widmet.

1. Rezeptionsbelege

Beleg 1

Wie bereits erwähnt setzt sich *Edgar Herzog* im ersten Teil seines Beitrags zur „Dialektischen Charakterkunde“ (Heft 7, April 1936) mit dem kürzlich veröffentlichten Buch seines Kollegen *Fritz Künkel* auseinander (1936a, 318):

„Unter dem Namen „Charakter, Krisis und Weltanschauung (Die vitale Dialektik als Grundlage der angewandten Charakterkunde)“ hat *Fritz Künkel* eine tiefgreifende Neuarbeitung der wissenschaftlichen Begründung seiner „Angewandten Charakterkunde“ erscheinen lassen. (1.Ausgabe: Vitale Dialektik. Leipzig 1929) – Wengleich die Grundhaltung die gleiche geblieben ist, so hat sich doch das Umfeld wesentlich verbreitert, zugleich ist das Ganze tiefer unterbaut worden und die Gesamtarchitektur tritt in deutlicheren Linien hervor. Von diesem in sich abgeschlossenen System der Charakterkunde soll versucht werden die Hauptgedanken wiederzugeben, wie sie theoretisch in dem genannten Werk praktisch auf das Leben angewandt, in den fünf anderen Bänden der „Angewandten Charakterkunde“ von *Fritz Künkel* dargestellt sind.*“

[Fußnote: Dieser Satz und die Stelle aus dem Adlerschen Schulprogramm finden sich bei Paulsen nur in der 1. Auflage (S.595).]

Charakterkunde basiere Herzog zufolge auf dem Verständnis, den Menschen als Leib-Seele-Einheit zu begreifen und ziele darauf ab, den Sinn des Menschseins zu erklären (a.a.O., 319):

„Nun besitzen wir freilich das scharfsinnig durchdachte System der Charakterkunde von *Ludwig Klages*, das zugleich von einer großartigen geschlossenen Weltanschauung unterbaut ist, „aber die Frage, wie man Menschen behandeln soll, wie man diese oder jene praktische Not überwinden kann, die Frage an den Helfer, an den Charakterarzt, bleibt unbeantwortet“. Hingegen ist von einer anderen Seite, von der ärztlichen Psychotherapie, eine Charakterkunde (genauer drei!) entwickelt worden, die gerade auf diese drängenden Lebens- und Gegenwartsfragen weitgehend förderliche Antworten zu geben imstande ist. Aber weder der Psychotherapie von *Sigmund Freud*, noch der von *Alfred Adler*, noch selbst der von *C. G. Jung* liegt ein überall klar umrissenes, wissenschaftlich haltbares Bild vom Wesen und Sein des Menschen zugrunde. Insbesondere vermisst *Fritz Künkel*, auch bei *C. G. Jung*, die eindeutige Herausarbeitung des einen Begriffes, der ihm der Mittelpunkt der Charakterkunde überhaupt zu sein scheint: des *Subjekts* (Wer ist Subjekt unserer Handlungen?).“

Die generelle Schwierigkeit jeglicher wissenschaftlicher Charakterbeschreibung bestünde ihm zufolge darin, im Aufzeigen allgemein gültiger Grundsätze beweglich genug zu bleiben, um genügend Spielraum für eine Weiterbewegung zuzulassen (a.a.O., 320):

„Künkel hat diese Schwierigkeiten dadurch zu überwinden gesucht, dass er zunächst bewusst von jeglicher inhaltlichen oder Eigenschaftsbestimmung des Charakters abgesehen hat, als einem Unterfangen, das dem Wesen des Sich-Verändern widerspricht. Hingegen hat er einen guten Grundsatz der Psychotherapie folgend, die Handlungen, das Tun der Einzelmenschen ins Auge gefasst und ist zuvörderst darauf ausgegangen, die Grenzen ihres Charakters festzustellen. Die Erfahrung lehrt, dass diese, besonders wenn es sich um gewöhnliche Grenzen handelt, zwar keineswegs unverrückbar sind, aber meistens für einen gewissen Zeitraum (vielfach sogar lebenslang!) festzuliegen pflegen. Derartige Grenzen kann man durch „vitale Belastungsproben“ auffinden, das sind solche Lebenslagen, die der Mensch in irgendeiner Weise unbewältigt lässt; da sich diese meist ohne dass er sich dessen bewusst wird, immer von neuem ähnlich wiederholen, so kann man auch etwa eintretende Grenzveränderungen durch Beobachtung feststellen.“

Selbst diese Künkelsche „herkologische“ Methode bzw. Grenzforschung würde der letztlich unberechenbaren Wandelbarkeit des Subjekts nicht gerecht werden, doch könnten anhand der Grenzen typische Verhaltensweisen identifiziert werden, die zu einem einheitlichen Bild des Menschen führten. Dadurch ergäben sich genügend klare Linien, von denen her ein „nachschaflendes Verstehen“ des Ganzen möglich sei. Dies nachschaffende Verstehen könne als so etwas wie die „Eigenaktivität“ der lebenden Natur verstanden werden, die sich unter anderen Gesetzmäßigkeiten vollziehe als die Kategorie der Kausalität, denn (a.a.O., 321):

„Wenn ein Mensch eines seiner Gliedmaßen verliert oder minderwertige Organe besitzt (z.B. bei Blindheit), so kann er die Brauchbarkeit der übrigen soweit ausbilden, dass der Verlust mehr oder weniger ausgeglichen wird.* (In welchem Grade das geschieht – ob nur soweit, um dem Beschädigten soeben noch das bare Leben zu sichern, oder soweit, dass praktisch Vollwertigkeit erreicht wird, oder ob an Stelle der behinderten körperlichen Beweglichkeit sich etwa eine um so größere geistige Beweglichkeit entwickelt, das hängt auch mit davon ab, wofür sich der einzelne „entscheidet.“)

[Fußnote: Alfr. Adler: Studie über die Minderwertigkeit von Organen. 1.A. 1907]

Dieses Prinzip eröffne dem Menschen eine andere Weise, Zusammenhänge zu verstehen. Doch worin liegt das Ziel unserer Entfaltung? Künkel zufolge könne der Mensch einer unendlichen Zielsetzung zustreben und darin ebenso versagen, womit sich für Herzog die Frage nach der Verantwortung des Menschen stellt (a.a.O., 322):

„Bei näherem Zusehen zeigt sich aber, dass – nicht nur bei den verschiedenen Richtungen der Psychotherapie – die größte Unklarheit darüber besteht, wen man denn eigentlich in unserem Bereich des Menschlichen als den Träger der Verantwortung anzusehen habe. Sind es die Triebe? Oder ist es die Erbanlage bzw. jeweils der eine oder der andere Teil derselben? Oder ist es die Einheit der Person? – Oder kann man überhaupt nicht von Freiheit und Verantwortlichkeit sprechen?“

In Künkels Konzept stehe das Subjekt - im Gegensatz zum Objekt - für das Lebendige, als Träger der Freiheit und Verantwortlichkeit. Herzog stellt dabei fest, dass es sich bei „Subjekt-Sein“ und „Charakter-Haben“ um annähernd das Gleiche handle, denn die Aufgabe menschlichen Charakters kennzeichne sich als Auseinandersetzung mit der Welt der Objekte. Künkel weise Begriffe wie „Person“, „Persönlichkeit“ oder „Ich“ für sein Verständnis von Subjektsein zurück, da diese materiell begrenzt wären, wodurch eine Distanz in der

Beziehung zu den Objekten der Welt entstehe. Diese Betrachtungsweise liefere gerade entgegen der Vorstellung eines unmittelbaren Bezuges von Subjekt und Objekt (a.a.O., 324):

„Nun gilt es noch, über einen weiteren Grundbegriff zur Klarheit zu kommen. – Das menschliche Subjekt befindet sich ja nicht freischwebend zwischen den Objekten, sondern es ist erdgebunden, objektgebunden – es ist Leib-Seele-Einheit. Damit ergibt sich u.a. die Frage nach der Art, dem Umfang und der Bedeutung der Bindung, die das menschliche Subjekt, der menschliche Charakter von der Geburt her mitbringt, oder m.a.W. die Frage nach der Bedeutung der Erbmasse. Diese ist keineswegs mit dem Subjekt selbst identisch. Künkel nennt sie vielmehr vergleichsweise den „Standpunkt“, auf dem sich das Subjekt von vornherein befindet. Ohne auf Einzelheiten einzugehen, sei hier nun hervorgehoben, dass für dessen Erkenntnis die Ergebnisse der modernen Konstitutionsforschung ebenso sehr beachtet werden müssen wie die der Erbforschung und wie die Jungschen „Archetypen“ und das „kollektive Unbewusste“.“

All diese Gegebenheiten würden das, was Künkel unter „Reaktionsbasis“ des Subjekts bezeichne, bilden, was sich besonders in der frühen Kindheit durch prägende Erlebnisse entwickle. Bestimmte Reaktionsweisen könnten demnach mit Charaktergrenzen gleichgesetzt werden, auf die das Subjekt jederzeit Zugriff habe, um darüber hinauszuwachsen.

Beleg 2

In seinem Schlussteil zur „Dialektischen Charakterkunde“ (Heft 8, Mai 1936) wendet sich *Edgar Herzog* der pädagogischen Fragestellung zu, welche Umstände und Einflüsse die kindliche Entwicklung beeinflussen (1936b, 362):

„Von Erkrankung wissenschaftlich sprechen heißt, die Frage nach den Bedingungen ihres Entstehens aufwerfen und die Möglichkeiten ihrer Heilung erwägen. Einerseits wird man sich daran erinnern, dass in der ererbten Reaktionsbasis mehr oder weniger starke „Dispositionen“ zu einem bestimmt gearteten Verhalten und damit u. a. auch zu bestimmten Entgleisungen vorliegen mögen (vgl. z.B. C. G. Jungs Typen des introvertierten und extravertierten und Kretschmers Typen des schizothymen und des zylothymen Menschen). Andererseits aber ist ja auf Grund dieser Erbmasse (abgesehen von Fällen geistigen Defekts) nicht automatisch und endgültig eine bestimmte Verhaltensweise festgelegt, sondern diese wird nur bevorzugt, sobald die Erlebnisse mit der Umwelt einen Anlass dazu bieten.“

Zum Verständnis der unterschiedlich verlaufenden Entwicklungsprozesse von Kindern thematisiert Herzog einleitend die Konzeption der dyadischen Mutter-Kind-Beziehung, dem „Urwir“ nach Künkel. Die Auflösung der Verbindung sei eine bestimmte Entwicklungsnotwendigkeit, wodurch das „Ich“ als Träger des Subjektseins ins Bewusstsein trete. Dieser Prozess könne sich fast unmerklich vollziehen oder auch als gewaltsamer „Bruch“ erlebt werden, der ein hohes Maß an Potenzial für Fehlentwicklungen in sich trage.

Als bewegenden Mittelpunkt der Dialektischen Charakterkunde könne man laut Herzog die Künkelsche „Krisenlehre“ ansehen (a.a.O., 366):

„Wir gehen bei unserem Überblick von dem Erlebnis des Einzelmenschen der Gegenwart aus. Drei praktische Lebensaufgaben hat er zunächst zu lösen, die wir am kürzesten mit Alfred Adler bezeichnen

können als: Arbeit (Selbsterhaltung), Liebe (Arterhaltung) und soziale Einordnung (das Ereignis der beiden vorhergehenden).“

Im Kindesalter habe der Mensch ein Verhaltensschema generiert auf das er beständig zurückgreife, doch das Leben gehe weiter und der bisherige Lösungsansatz verliere seine Gültigkeit, wodurch wir in Not geraten würden. Schuld und Schuldbewusstsein wären die Folgen. Der erste Schritt zum Bewältigen von Krisen sei das Loslassen bisheriger Ziele, das Ausschalten von Kummer und Angst, denn nur aus dem Preisgeben der Krisis könne ein schöpferischer Akt der Reifung erwachsen. Die Folge einer gelungenen Krise bezeichnet Herzog als Gelassenheit in der sich Stille, Freundlichkeit, Geduld und Arbeit, Zuversicht und ewig neues Fragen sinnvoll zur Einheit verbinden würden.

Gegen Ende seiner Abhandlung nimmt Herzog noch auf die „Weltanschauung der dialektischen Charakterkunde“ Bezug, die aufgrund ihres Gegenstandes – der menschlichen Not – eine Form annehme, die sie zum Anschluss an die größte Tradition der Menschengeschichte zwingt, an die Menschen- und Krisenkunde des Christentums (a.a.O., 371):

„Denn aus den Erfahrungen, die sowohl die Tiefenpsychologie wie auch Leben und Geschichte überhaupt ihr vermitteln, formt sich in der dialektischen Charakterkunde ein ganz bestimmtes Bild vom Wesen des Menschen und von seiner Stellung in der Welt: Als Lebewesen ist der Mensch Subjekt, d.h. er ist in seinen Entscheidungen nicht an das Gesetz gebunden, das in der Welt der Objekte unumschränkt herrscht – an die Kausalität. Dies Gesetz ist für den Menschen zur Erfüllung eigener, d.i. subjektbestimmter Zwecke. Durch die Tatsache seines Lebendigseins (Subjektseins) sieht sich der Mensch ständig der Aufgabe gegenüber, sich dauernd handelnd (auch alles Empfinden, Fühlen, Denken ist in diesem Sinne Handeln) mit dem Objekt (allem außer ihm seienden) auseinanderzusetzen.“

Sofern dies zu einer lebendigen Synthese führe, sei es ein Schritt auf dem Wege des Lebens, denn es hieße auch im kleinsten: Gottes Wille wird erfüllt.

2. Auswertung der Belege

Textvolumen

Der Umfang der Belegstellen des elften Jahrgangs beschreibt den Höchstumfang an Psychoanalysezitation, der innerhalb der achtzehn Jahrgänge von „Die Erziehung“ identifiziert werden konnte, da es sich bei den zwei Belegen handelte um Abhandlungen der „Kategorie Ia“ handelte, d.h. um Beiträge, innerhalb derer ausschließlich tiefenpsychologische Theorien und Konzepte diskutiert wurden. Auf 18,5 Seiten (800 Zeilen) der insgesamt ca. 556 Seiten (24.104 Zeilen) an Textvolumen referierte Herzog tiefenpsychologisches Gedankengut, primär anhand von Künkel, vereinzelt auch mit

Verweisen auf Adler, Jung und Freud. Insgesamt konnte ein prozentueller Anteil am Gesamttextvolumen von ca. 3,3189% errechnet werden.

Detailansicht												
<i>11. Jahrgang: Oktober 1935 – September 1936</i>												
Heft	Belege insgesamt	Kat. I			Kat. II			Kat. III		Kat. IV		Zeilenumfang insgesamt
		Ia	Ib	Ic	IIa	IIb	IIc	IIIa	IIIb	IVa	IVb	
Nr.1	–											
Nr.2	–											
Nr.3	–											
Nr.4	–											
Nr.5	–											
Nr.6	–											
Nr.7	1	•										400
Nr.8	1	•										400
Nr.9	–											
Nr.10/11	–											
Nr.12	–											
gesamt	2	2										800

Belegkategorien

Beide Texte wurden aufgrund der inhaltlichen Tiefe und detaillierten Auseinandersetzung mit tiefenpsychologischen Theorien und Erkenntnissen der „Kategorie Ia“ zugeordnet.

Rezeptionshaltung

Herzogs überwiegend durchscheinende Haltung gegenüber tiefenpsychologischen Inhalten wurde als tendenziell *zugewandt* identifiziert. Aufgrund der Länge des Textmaterials fanden sich allerdings vereinzelt Passagen, die eher der Kategorie *referierend/darstellend* entsprachen. Mit Blick auf den gesamten Text überwog allerdings das Bild einer *kritisch/zugewandten* Haltung. Für diese Kategorie spricht unter anderem Herzogs Anmerkung, alle drei tiefenpsychologischen Schulen (Freud, Adler, Jung) seien imstande weitgehend förderliche Antworten auf drängende Lebens- und Gegenwartsfragen zu geben. Der Aspekt „kritisch“ kann etwa in Herzogs Ausweis der Mängel psychoanalytischer Konzepte gesehen werden, denn keinem läge ein klar umrissenes, wissenschaftlich haltbares Bild vom Wesen und Sein des Menschen zugrunde.

Ausweis pädagogischer Relevanz

Der Ausweis pädagogischer Relevanz kommt im ersten Teil von Herzogs Beitrag in seinen Beispielen zu den theoretischen Konzepten der Reaktionsbasis zum Ausdruck. Hierin wird der Gehalt solcher Theorien für alltägliche Ereignisse in der Erfahrungswelt mit und von

Kindern ersichtlich. Herzog zeigt unter anderem auf, inwiefern Beobachtungen Rückschlüsse auf Charaktereigenschaften von Kindern zulassen sowie auf deren Entwicklung bezüglich ihrer „Reaktionsbasis“. In seinem zweiten Teil zur „Dialektischen Charakterkunde“ greift Herzog die im ersten Teil angesprochenen „Entwicklungsprozesse“ auf, um die Künkelsche „Krisenlehre“ zu diskutieren. Hierbei steht ebenfalls das Erleben des Kindes im Mittelpunkt seiner Betrachtungen.

Zusammenfassender Überblick und Diskussion des Teilergebnisses

In der nachstehenden Tabelle wurden die Ergebnisse der Auswertung überblicksmäßig zusammengefasst:

Auswertungsübersicht <i>11. Jahrgang: Oktober 1935 – September 1936</i>		
Anzahl der Belege	2	
Anzahl der Belege pro Kategorie	<i>Beleg-Kategorien</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	Kat. I	2
	Kat. II	–
	Kat. III	–
	Kat. IV	–
Zeilenumfang der Belege insgesamt Prozentanteil am gesamten Textvolumen	800 ~ 3,3189%	
Zeilenumfang pro Kategorie	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Zeilen</i>
	Kat. I	800
	Kat. II	–
	Kat. III	–
	Kat. IV	–
Belege nach Rezeptionshaltung	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	ablehnend/zurückweisend	–
	kritisch/distanziert	–
	referierend/darstellend	–
	kritisch/zugewandt	2
Ausweis der pädagogischen Relevanz	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	irrelevant/gefährlich	–
	kein Relevanzausweis	–
	pädagogisch relevant	2

Als besondere Charakteristik von Psychoanalysezitation zeigte der zehnte Jahrgang folgendes:

1. Es konnte eine Divergenz zwischen der Anzahl an Belegen (insgesamt 2) und dem großen Umfang an Zeilen festgestellt werden. Diese ergab sich wie bereits beschrieben aus der Tatsache, dass beide Belege als Texte identifiziert werden konnten, die sich ausschließlich mit tiefenpsychologischen Inhalten befassten.
2. Zudem wurden diese Texte vom gleichen Autor (Edgar Herzog) verfasst, der gerade in der Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland unter der Leitung von Göring, Seif und Künkel als Mitglied der „Deutschen ärztlichen Gesellschaft“ für eine Psychotherapie als Erziehung und Selbsterziehung einstand (vgl. Bruder-Bezzel 1999, 232f.).

Zwölfter Jahrgang – 1936/37

Der zwölfte Jahrgang ummisst ein Gesamttextvolumen von ca. 524 Seiten. Trotz der Mitarbeit einiger Autoren, die in vorhergehenden Jahrgängen inhaltliche Referenzen zu psychoanalytischem Gedankengut herstellten, wie z.B. Fritz Blättner, Erika Hoffmann, Friedrich Glaser oder auch Eduard Spranger, konnten im zwölften Jahrgang keine Belege für Psychoanalysezereption identifiziert werden.

1. Rezeptionsbelege

Wie soeben erwähnt wurde konnten für den zwölften Jahrgang keine Belegstellen für Psychoanalysezereption nachgewiesen werden. Dies könnte auf unterschiedliche Gründe und Ursachen zurückgeführt werden. Blättert man nochmals zurück auf die Seiten zur Entstehung und Geschichte der Zeitschrift „Die Erziehung“ finden sich darin Angaben zu relevanten Ereignissen der Jahre 1936 und 1937 (siehe Kap. 2). Laut Klafki und Brockmann (2002, 307f.) habe Flitner bereits für den elften Jahrgang seinem damaligen Assistenten Fritz Blättner die Schriftleitung des Periodikums übergeben. Im Sommer 1937 traten Fischer, Nohl, Litt und auch endgültig Flitner von ihrer Funktion als Herausgeber zurück.

Einer der produktivsten Mitarbeiter und Herausgeber der Zeitschrift, Herman Nohl, wurde im selben Jahr zwangsemeritiert. Auch Fischer traf das gleiche Schicksal, da ihm seine Ehe mit der jüdischen Paula Thalmann den Vorwurf „jüdischer Versippung“ einbrachte. Litt stellte aufgrund seiner oppositionellen Haltung zum Nationalsozialismus ein Ansuchen auf Emeritierung, dem im Jahre 1937 stattgegeben wurde. Flitner konnte sein Ordinariat für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg halten, wo er allerdings während der Jahre des Nationalsozialistischen Regimes zwischen Anpassung und innerer Emigration changierte (vgl. Matthes 2008, 86f.). Spranger lehrte zu der Zeit als Gastprofessor in Japan, und übernahm entgegen seines zuvor angekündigten Rücktritts nach seiner Rückkehr aus Asien die alleinige Herausgeberschaft der Zeitschrift. Mit diesen Ereignissen änderten sich nicht nur Layout und Umfang von „Die Erziehung“, sondern auch ihr Mitarbeiterkreis und inhaltliches Programm.

2. Auswertung der Belege

Textvolumen

Der prozentuale Anteil von Textstellen, die sich auf Psychoanalyse beziehen, nimmt im Falle des zwölften Jahrgangs 0,0% am Gesamttextvolumen ein.

Belegkategorien

Da keine Belegstellen identifiziert werden konnten, kam es zu keiner weiterführenden Zuordnung zu den angewandten Belegkategorien.

Rezeptionshaltung

Aufgrund des Mangels an Belegen erübrigte sich der darauf folgende Auswertungsschritt, wodurch für den zwölften Jahrgang keine Rezeptionshaltung der Autoren von „Die Erziehung“ nachgewiesen werden konnte.

Ausweis pädagogischer Relevanz

Auch die Auswertung des Ausweises pädagogischer Relevanz wurde aufgrund fehlender Belegstellen nicht durchgeführt.

Zusammenfassender Überblick und Diskussion des Teilergebnisses

Mögliche Gründe bzw. begünstigende Faktoren fehlender Psychoanalysezepktion wurden bereits weiter oben im Text erläutert. Zusätzlich können folgende Besonderheiten des zwölften Jahrgangs genannt werden:

1. Vereinzelt lassen sich Artikel zur „Deutschen Jugend“, zur „Arbeitsfront“ oder zur „Nationalpädagogik“ ausmachen, doch nicht in einem alles übergreifenden Maße, als dass darauf zu schließen wäre, „Die Erziehung“ sei mit dem zwölften Jahrgang als nationalsozialistisches Periodikum einzustufen.
2. Außerdem konnte kein besonderer „Themenschwerpunkt“ für diesen Jahrgang festgestellt werden, der die Wahrscheinlichkeit für Psychoanalysezepktion als tendenziell ungünstig erscheinen ließe.

Zusammenfassend bleiben die Ursachen von Nichtrezeption im zwölften Jahrgang in Form von vagen Vermutungen bestehen, die auf Basis umfangreicher Recherchen zu „Die Erziehung“ gründen. Da diese Untersuchung darüber hinaus ein noch weitgehend

unerforschtes Gebiet – nämlich die Rezeption von Psychoanalyse in der akademischen Pädagogik von 1900 bis 1945 – beleuchtet, konnten keinerlei zusätzliche Informationsquellen zum Nachweis möglicher Ursachen fehlender Rezeptionsprozesse herangezogen werden.

Für den zwölften Jahrgang lässt sich den Ausführungen zufolge nachstehender Überblick geben:

Auswertungsübersicht <i>12. Jahrgang: Oktober 1936 – September 1937</i>		
Anzahl der Belege	0	
Anzahl der Belege pro Kategorie	<i>Beleg-Kategorien</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	Kat. I	–
	Kat. II	–
	Kat. III	–
	Kat. IV	–
Zeilenumfang der Belege insgesamt Prozentanteil am gesamten Textvolumen	0 0,0%	
Zeilenumfang pro Kategorie	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Zeilen</i>
	Kat. I	–
	Kat. II	–
	Kat. III	–
	Kat. IV	–
Belege nach Rezeptionshaltung	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	ablehnend/zurückweisend	–
	kritisch/distanziert	–
	referierend/darstellend	–
	kritisch/zugewandt	–
	emphatisch/aufnehmend	–
Ausweis der pädagogischen Relevanz	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	irrelevant/gefährlich	–
	kein Relevanzausweis	–
	pädagogisch relevant	–

Dreizehnter Jahrgang – 1937/38

Das gesamte Textvolumen des dreizehnten Jahrgangs besteht aus ca. 505 Seiten, die auffällig viele Abhandlungen und Beiträge zum „Deutschtum“, zur Bildungsgeschichte und Literaturkunde beinhalten. Wie schon für den vorhergehenden Jahrgang versammeln sich auch unter den Autoren des dreizehnten Jahrgangs einige Mitarbeiter, die sich bereits in anderen Ausgaben von „Die Erziehung“ zur Psychoanalyse geäußert haben.

1. Rezeptionsbelege

Ebenso wie für den zwölften Jahrgang konnten im dreizehnten Jahrgang keine Belegstellen für Psychoanalysezereption gefunden werden.

2. Auswertung der Belege

Textvolumen

Der prozentuale Anteil von Psychoanalysezereption am Gesamtvolumen nimmt im Falle des dreizehnten Jahrgangs 0,0% ein, da keine Belegstellen nachgewiesen werden konnten.

Belegkategorien

Aufgrund fehlender Belege konnte keine Zuordnung zu den Kategorien erfolgen.

Rezeptionshaltung

Auch die weiterführende Auswertung der Rezeptionshaltung der einzelnen Autoren von „Die Erziehung“ erübrigte sich aufgrund fehlender Belegstellen.

Ausweis pädagogischer Relevanz

Das gleiche gilt für die Einschätzung der pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse.

Zusammenfassender Überblick und Diskussion des Teilergebnisses

Die Annahmen möglicher Gründe der vorgefundenen Nichtrezeption für den zwölften Jahrgang können für den dreizehnten Jahrgang teilweise übernommen und durch folgende Überlegungen ergänzt werden:

1. Der dreizehnte Jahrgang war der erste von Spranger alleine herausgegebene Jahrgang, der zudem für die Weiterführung des Periodikums einen nationalsozialistisch orientierten Beirat akzeptierte (vgl. Musolff 2006, 248).

2. Im Zuge des ideologischen Programms der „Gleichschaltung“ erfolgten 1938 speziell für das pädagogische Schrifttum weitere Maßnahmen, beispielsweise die der Zentralisierung der Lehrerpresse. In den Überlegungen Tenorths zur „Pädagogik nach der Machtübernahme Deutschlands durch die Nationalsozialisten im Jahre 1933“ beschreibt er die „Neuformierung“ der Zeitschrift „Die Erziehung“ von 1938 als einen Akt der Selbstgleichschaltung, da neben dem oben erwähnten Beirat zusätzlich der nationalsozialistisch orientierte Spranger-Assistent Hans Wenke zum Schriftleiter ernannt wurde (vgl. Tenorth 2008, 236).

Dass die Umstrukturierungen in der Leitung von „Die Erziehung“ zu einem veränderten Rezeptionsverhalten beitrugen, kann an dieser Stelle aufgrund des klaren Ergebnisses der Nichtrezeption psychoanalytischer Inhalte angenommen werden. In welchem Maße sich die genannten Gründe auf das verortete Rezeptionsverhalten auswirkten und welche zusätzlichen Faktoren dabei mitspielten, dass es zu keiner Rezeption von Psychoanalyse kam, bleibt allerdings ungeklärt.

Für den dreizehnten Jahrgang ergab sich die gleiche Auswertungsübersicht, wie für Jahrgang zwölf (siehe oben).

Vierzehnter Jahrgang – 1938/39

Ein erstaunlich ausführlicher Beleg für Psychoanalysezereption wurde im vierzehnten Jahrgang der Zeitschrift nachgewiesen. Wenngleich schon der Titel darauf verweist, den „Irrweg psychoanalytischer Pädagogik“ aufzuzeigen, so wurde dem Leser ein detaillierter Bericht über bestehende Theorien und Konzepte dieser spezifischen psychoanalytischen Bewegung vermittelt, die in der Form in „Die Erziehung“ bisweilen keine besondere Beachtung fanden. Zusätzlich wurde eine kurze Rezension zum Buch „Das Wir. Die Grundbegriffe der Wir-Psychologie“ des individualpsychologisch orientierten Fritz Künkel in der April-Ausgabe (1939) gefunden.

1. Rezeptionsbelege

Beleg 1

Neben Erika Hoffmann, die in früheren Ausgaben der Zeitschrift psychoanalytisch-experimentelle Methoden diskutierte, ist die Abhandlung mit besagtem Titel „Der Irrweg der psychoanalytischen Pädagogik. Ein kritischer Rückblick“ ebenfalls von einer Frau verfasst worden. *Maria Dorer*²⁹, die unter anderem auch Artikel in der „Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie“ (gegründet von Wernicke und Ziehen) publizierte. Sie berichtet im März 1939 im Heft Nr. 6 von „Die Erziehung“ über die gegenwärtige Lage der psychoanalytisch pädagogischen Bewegung, ihre Vertreter und deren unterschiedlichen Zugänge (Dorer 1939, 279):

„Als Hans Prinzhorn 1928 seine umfangreiche „systematische Diskussion“ über „Auswirkungen der Psychoanalyse in Wissenschaft und Leben“ herausgab, fand die Pädagogik bezeichnenderweise nur eine sehr flüchtige Würdigung, die zudem von allen „tatsächlich vorgenommenen Einstrahlungen der Psychoanalyse“ sowie von „ethisch-pädagogischen Gestaltungsversuchen der Psychoanalytiker“ bewusst absah und sich stattdessen auf eine „grundsätzliche Erörterung“ von „- sinnvollen – Möglichkeiten ethisch-pädagogischer Auswirkung“ beschränkte.* Nicht wesentlich anders gab Else Voigtländer im gleichen Sammelwerk vorwiegend theoretische Erwägungen über das Verhältnis von „Fürsorgeerziehung und Psychoanalyse“. ** Auch namhafte Vertreter der Psychoanalyse selbst – und zwar gerade solche, die als Erzieher und Lehrer praktisch unter Kindern und Jugendlichen tätig sind – teilen weitgehend die von Paul Häberlin 1924 an anderer Stelle*** noch viel deutlich ausgedrückte grundsätzliche Zurückhaltung, am entschiedensten Willy Kuendig**** oder auch Hans Zulliger*****.“

[Fußnoten: *Paul Häberlin: „Ethik, Pädagogik und Psychoanalyse“; in: „Auswirkungen der Psychoanalyse in Wissenschaft und Leben“, her. von Hans Prinzhorn. Leipzig 1928, S.212. **a.a.O.; S.372ff. ***Häberlin: „Psychoanalyse und Erziehung“; in: „Internat. Zeitschr. für ärztliche Psychoanalyse“ II, 1924; S.213ff. ****Kuendig: „Psychoanalytische Streiflichter aus der Sekundarschulpraxis“; in: Zeitschr. für psychoanalytische Pädagogik II, 1927/28, 69ff.; 225ff.; 275ff.; 324ff. *****Zulliger: „Psychoanalytische Streiflichter aus der Volksschulpraxis“; Bern 1921; „Gelöste Fesseln“; Dresden 1927 u. a.a.O. – selbst August Aichhorn, der Vorkämpfer der Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung, bezeichnet es 1923 geradezu als „unzulässig“, „dass der Erzieher seinen Zögling selbst analysiert“ („Über Erziehung in Besserungsanstalten“; in: Imago IX, 1923; S.221]

²⁹ M. Dorers Forschung bewegte sich neben jenen von Kurt Goldstein oder Roland Kuhn besonders im Bereich der frühen Theorien Freuds, wie sich auch anhand ihres Buchs „Historische Grundlagen der Psychoanalyse“ zeigt, das 1932 im Verlag Felix Meiner in Leipzig veröffentlicht wurde (vgl. Roudinesco, Plon 2004, 1168).

Auch Anna Freud habe sich 1930 dazu bekannt, dass es eine eigentliche „analytische Pädagogik“ vorläufig noch nicht gäbe. Selbst Sigmund Freud hätte die Erziehungsarbeit als etwas „sui generis“ bezeichnet, das nicht mit psychoanalytischer Beeinflussung verwechselt oder gar durch sie ersetzt werden sollte (a.a.O., 280):

„Nicht nur praktische Gründe verbieten es, sondern auch theoretische Überlegungen widerraten es ... Man darf sich nicht durch die übrigens voll berechnete Aussage irreleiten lassen, die Psychoanalyse des erwachsenen Neurotikers sei einer Nacherziehung desselben gleichzustellen. Ein Kind, auch ein entgleistes und verwahrlostes Kind, ist eben noch kein Neurotiker und Nacherziehung etwas ganz anderes als Erziehung des Unfertigen*.“

[Fußnote: August Aichhorn: „Verwahrloste Jugend; die Psychoanalyse in der Fürsorgeanstalt“; Leipzig, Wien, Zürich, 1925, S.4f. (Geleitwort von Sigmund Freud).]

Das durch Freud ausgesprochene Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik zeige die innere Unmöglichkeit einer psychoanalytischen Pädagogik im eigentlichen Sinne (a.a.O.):

„Analyse als Methode der Lösung von Bindungen und affektiven Konflikten, der Bewusstmachung unerledigter unbewusster Sachverhalte gegenüber einem kranken Erwachsenen ist etwas grundsätzlich anderes als Erziehung eines gesunden Kindes auf ein inhaltlich wie immer bestimmtes Ziel hin. Aber trotz dieser mahnenden Stellungnahme des Schöpfers der Psychoanalyse wurde – in innerem Widerspruch von Freud selbst und seinen jüdischen Anhängern eingeleitet und am intensivsten vertreten, – eine „psychoanalytische Pädagogik“ geschaffen, die sich nach den Worten Heinrich Mengs auf der Pädagogischen Woche in Stuttgart 1929 einmal anmaßen konnte, eine „Krisis der Pädagogik“ überhaupt bedeuten zu wollen. *“

[Fußnote: Meng: „Die Krisis der Pädagogik durch Freud“ Vortragsthema auf der „Zweiten Pädagogischen Woche zu Einführung in die psychoanalytische Pädagogik“ in Stuttgart 1929 (Die psychoanalytische Bewegung I, 1929; S.189).]

Dorer versucht in ihrem Text die Entwicklung der „sogenannten psychoanalytischen Pädagogik“ nachzuzeichnen, im Zuge dessen sie auf unterschiedliche Schwerpunkte und Aspekte zu sprechen kommt, wie etwa Grundsatzgedanken zur psychoanalytischen Pädagogik, sozialistische psychoanalytische Pädagogik oder auch zum Themenfeld der Psychoanalyse des Kleinkindes (a.a.O., 281):

„Nachdem die Begründer der Psychoanalyse glaubten, aus der Analyse kranker Erwachsener gefunden zu haben, dass schon das frühe Kindesalter seine Sexualität besitze, dass diese kindliche Sexualität verschiedene Stufen durchlaufe, von frühkindlichen Phasen über eine Latenzperiode zu den Umwandlungen der Pubertätszeit, und nachdem Sigmund Freud 1909 den ersten größeren Versuch gemacht hatte, die nach Rücksprache mit dem Analytiker erfolgten Aufzeichnungen eines Vaters über seinen fünfjährigen Sohn, den „kleinen Hans“, psychoanalytisch auszuwerten*, entstanden in den Kreisen der Analytiker die kühnsten Hoffnungen gegenüber einer Analyse am Kinde selbst.“

[Fußnote: Freud: „Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben“; im Jahrbuch für psychoanalyt. Und psychopathol. Forsch. I, 1909; in Freuds Ges. Schriften Bd. VIII.]

Unmittelbar ein Jahr nach der Publikation von Freuds Untersuchung habe C. G. Jung seine Studien über ein kleines Mädchen veröffentlicht (a.a.O., 281f.):

„Schon die ersten Beiträge zu einer psychoanalytischen Beobachtung und Behandlung kleiner Kinder, vor allem die Darlegungen Freuds selbst, überschreiten in ihrer Interpretation kindlichen Verhaltens im Sinne der Libidotheorie der Psychoanalyse jedes Maß. In den harmlosesten Äußerungen der kindlichen Seele sehen sie Hinweise auf den Ödipuskomplex, den Kastrationskomplex usw. Man ist geneigt, noch einmal Freud selber zu zitieren, um innere Widersprüche umso deutlicher zu charakterisieren; Freud sagt:

„Während der Analyse allerdings muss ihm (=dem kleinen Hans) viel gesagt werden, was er selbst nicht zu sagen weiß, müssen ihm Gedanken eingegeben werden, von denen sich noch nichts gezeigt hat, muss seine Aufmerksamkeit die Einstellung nach jenen Richtungen erfahren, von denen her der Vater das Kommende erwartet. Das schwächt die Beweiskraft der Analyse; aber in jeder verfährt man so.“*

[Fußnote: Freud: „Analyse der Phobie...“; Jahrbuch I, 1.]

Freuds Analyse des kleinen Hans hätte laut Dorer eine enorme Vorbildwirkung auf spätere Analysen seiner Anhänger gehabt. So würden speziell die Beiträge in der „Imago“ – darunter besonders jene von Hermine von Hug-Hellmuth – lose Aneinanderreihungen von Beobachtungen aus dem Alltag des Kleinkindes beschreiben, die unter der Annahme einer „alles beherrschenden infantilen Sexualität“ gedeutet wurden (a.a.O., 282):

„Alle diese Arbeiten sind in erster Linie psychologisch gemeint; aber sie enthalten ebenso alle eine pädagogische Note und zwar in doppelter Hinsicht: Vor allem üben sie negativ Kritik an jeder nicht auf psychoanalytische Gesichtspunkte zurückgreifenden Pädagogik überhaupt; sodann erfordern sie positiv die Anerkennung der von Freud behaupteten Grundbegriffe der Psychoanalyse, seiner Theorie der Libido und ihrer Entwicklung, des Unbewussten und der Verdrängung usw. und deren uneingeschränkte Berücksichtigung in der Erziehung. Nicht selten werden auch auf dem Gebiete der Sexualpädagogik im engeren Sinne von Eltern und Erziehern – insbesondere durch Frau von Hug-Hellmuth, später von Melanie Klein und von Melitta Schmiedenberg – Forderungen erhoben, die von dem Boden einer ihrer Verantwortung bewussten Ethik schlechterdings durchführbar sind.“

Schon Anfang des 20. Jahrhunderts hätten theoretische Erwägungen über die mögliche Anwendung psychoanalytischer Erkenntnisse in der Pädagogik bestanden, die allerdings bereits damals auf überwiegende Ablehnung gestoßen wären. Als signifikantes Ereignis nennt Dorer das Plädoyer von 22 Pädagogen, die 1913 am dritten Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde sich für eine gemäßigte, vorsichtig angewandte Psychoanalyse an kranken Kindern einsetzten. Oskar Pfisters Schrift „Was bietet die Psychoanalyse dem Pädagogen“ von 1917 würde Dorer zufolge eine gefährliche Hereinnahme psychoanalytischer Gedanken und Methoden in die erzieherische Praxis darstellen. Auf Bernfelds „Sisyphos“ wolle Dorer an anderer Stelle zurückkommen.

Seit 1926 sei die „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ im Wesentlichen der Aufnahmeort für positive Stellungnahmen zu einer Pädagogik im Sinne der Psychoanalyse geworden (a.a.O., 283f.):

„Von nicht-deutschsprachigen ausländischen Autoren, die sich teils mehr teils minder kritisch um die Klärung der Verbindung von Psychoanalyse und Pädagogik bemühten, seien etwa genannt: Ernest Jones, einer der extremsten Vertreter der Psychoanalyse in England, Bovet in Frankreich, der schon 1920 die Psychoanalyse auch bei den Beobachtungsanstalten der Jugendgerichte und Erziehungsbehörden vertreten wissen wollte, oder der kritischere Italiener Francesco Cibarelli, von späteren etwa der Schüler Janets Baudouin u. a. m. *“

[Fußnote: Jones: „Psychoanalysis and education“; in *Journal of Educational Psychology*; Nov. 1910. In der Folge verschiedene Aufsätze zu diesem Thema in der *Imago* u. a. a. O. (z.B.; „Einige Probleme des jugendlichen Alters“, übersetzt von Anna Freud; *Imago* IX, 1923, S.145ff.) – Bovet: „La psychoanalyse et l'éducation; extrait de l'annuaire de l'instruction publique; 1920. – Cibarelli: „Pedagogia e Psicoanalisi“ (con una prefazione di Levi-Bianchini); 1924 [...]

Versuche man den Entwicklungsverlauf der psychoanalytischen Pädagogik des zweiten und dritten Jahrzehnts des 20. Jahrhunderts zu skizzieren, wären folgende Linien zu unterscheiden (a.a.O., 284):

“Da sind zunächst einmal praktische Pädagogen, Männer aus der lebendigen Erziehungsarbeit der Volks- oder der Höheren Schule sowie aus der Fürsorgeerziehung, die selbst eine Analyse durchgemacht haben und nun versuchen, die psychologischen Gedanken der Psychoanalyse, mehr ihre inhaltlichen Behauptungen als ihre Methode, in der Schule bzw. in der Heimerziehung zu verwerten. Sie unterscheiden sich von den ärztlichen Psychoanalytikern dadurch, dass sie meist – zum mindesten in ihrem pädagogischen Tun als solchem – zurückhaltender sind ihren kleinen Zöglingen gegenüber, als man es von der ärztlichen Zwecken dienenden Psychoanalyse her gewohnt ist. Auch sind sie nicht von vornherein auf die Psychoanalyse als die allein richtige Methode festgelegt, sondern lassen in der Wahl der psychologischen Richtung dem Leser (der etwa ein „Nachahmer“ werden wollte!) grundsätzliche Freiheit.* Darüber hinaus ersetzen sie die mit der freien Assoziation der Vorstellung arbeitende Analyse der Erwachsenen durch sog. „Kurzanalysen“ (auch „Teilanalysen“ oder „pädagogische Analysen“ genannt), die sich mitunter nicht sehr wesentlich von einem gut geführten pädagogischen Gespräch überhaupt unterscheiden.“

[Fußnote: Gegenüber der von extrem-psychoanalytischer Seite häufig vorgebrachten Behauptung, dass nur der selbst analysierte Psychoanalytiker echte pädagogische Erfolge haben könne, und dass nur seine Methode die einzig richtige sei, sagt Kundig – in der „Zeitschr. für psychoanalyt. Pädagogik (II, 1927; S. 73) – sehr richtig: „Das stimmt nicht. Und wo ein Erzieher diesen Standpunkt vertritt, verrät er damit nur seine eigene Kleinheit und mangelnde Einsicht.“]

Zeitlich Erster dieser Gruppe pädagogisch interessierter Psychoanalytiker sei O. Mensendieck, der 1913 im Jahrbuch für Psychoanalyse von seinen Erfahrungen in einem Züricher Heim berichtet, in dem Pädagogen und Ärzte nebeneinander arbeiten (a.a.O., 284f.):

„Am bekanntesten wurde Hans Zulliger, der Volksschullehrer aus Ittigen, dessen kleine Schrift über „Psychoanalytische Streiflichter in der Volksschulpraxis“ von 1921 oder über „Gelöste Fesseln“ von 1927, neben verschiedenen Beiträgen in psychoanalytischen Zeitschriften, besonders eindringlich für eine gemäßigte Anwendung der Psychoanalyse in der Schulerziehung eintritt und für die Ehrfurcht gegenüber der kindlichen Individualität und ihrem spezifischen Werterleben. „Ich halte es mit dem analytischen Vorgehen“, sagt Zulliger 1927, „so wie die Frauen unseres Volkes mit der Chirurgie: Ich habe einen gewaltigen Respekt davor; denn es könnten Operationen missraten.“* „Gehe jeder seinen eigenen Weg; gestalte er die Schule nach den Möglichkeiten und Besonderheiten seines eigenen Selbst!“***

*[Fußnoten: *Zulliger: „Gelöste Fesseln“; Dresden 1927 (A. Huhle); S. 127; **a.a.O.; S. 113 bzw. 223.]*

Ähnlich wie Zulliger würde auch Willy Kuendig vor „blinden Drauflosanalysieren und Deuten“ warnen (a.a.O., 285)

„Seine Aufsatzfolge: „Psychoanalytische Streiflichter aus der Sekundarschulpraxis“ im II. Jahrgang der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ fängt mit dem nicht wenig charakteristischen Satze an: „Psychoanalyse in der Schule gibt er nicht, aus dem einfachen Grunde, weil alle für die Psychoanalyse spezifischen und notwendigen Bedingungen unerfüllt sind.“* An einer Reihe meist gut gewählter Beispiele zeigt Kuendig, dass „der Lehrer ... nicht zugleich auch der Arzt seiner Schüler sein“ kann: „Autorität“, die ihren Zöglingen „wertend“ gegenübersteht und ihnen eine „Realität“ bedeutet, die ihr ganzes Wesen zu einem bestimmten Ziele emporbilden soll, „nicht der Fremdling (Arzt), welchen man aufsucht, um ihm ein Übel zu klagen und ihn für die Dauer desselben in Anspruch zu nehmen.“***

*[Fußnoten: *Kuendig: a.a.O.; S. 69; **a.a.O.]*

Auch August Aichhorn wirke in erster Linie als Erzieher und sekundär als Analytiker, da er entschieden eine Übersteigerung psychoanalytischer Methoden ablehne. Ihre extremsten

Vertreter habe die psychoanalytische Pädagogik laut Dorer auf sozialistischem Boden jüdischer Kreise gefunden (a.a.O., 285f.):

„Siegfried Bernfeld gab die theoretische Formulierung; die Kinderheime in Wien und Moskau bildeten zu dieser Theorie die lebendige Anschauung. Im Vorwort zur zweiten Auflage seiner kleinen Schrift „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ sagt Siegfried Bernfeld: „nicht Ethik und Philosophie bestimmt das Ziel der Erziehung nach allgemein gültigen Wertungen, sondern die herrschende Klasse nach ihren Machtzielen; die Pädagogik verschleiert bloß diesen höchst hässlichen Vorgang mit einem schönen Gespinnst von Idealen. Nicht die Erziehung verwirklicht das Menschheitsideal vom Menschen, sondern die Umwälzung der heutigen Gesellschaft schafft den Raum für einen höheren Menschheitstyp“ ... „Mein Sisyphos ist derzeit im pädagogischen Schrifttum – soweit ich sehe – das einzige Buch, das diese Behauptungen ohne irgend ein Schwanken wiederholt und sie fundiert eben auf jene Wissenschaft, welche die Erziehbarkeit des Kindes und die Erziehungsfähigkeit des Erziehers sehr beträchtlich zu verbessern imstande ist und somit die letzte Illusion der Pädagogik wird, auf die Psychologie Freuds.“* Als fernes Ziel seiner Bemühungen nennt Bernfeld den „Aufbau ... einer psychologisch und soziologisch fundierten Erziehungswissenschaft, die in ihrem Gegensatz zur, nach wie vor allein anerkannten, geisteswissenschaftlichen Pädagogik als Naturwissenschaft, im Gegensatz zu der idealistischen Gesinnung der heute noch gültigen Pädagogik als materialistische bezeichnet werden müsste.“**
[Fußnoten: *Bernfeld: 2.Aufl. Leipzig, Wien, Zürich 1928; 1. Aufl. 1925.; **Vorwort zur 2.Auflage]

Grundlage seiner Erziehung bilde der Sozialismus, denn solange keine Veränderung der ökonomischen Verhältnisse – im Sinne Marx – eintrete, bliebe jegliche pädagogische Arbeit „Sisyphos-Arbeit“ (a.a.O., 286):

„Eine Einsicht aber in den Zusammenhang zwischen den einzelnen und der Masse sowie in das Geworden-sein beider gibt nach Bernfeld – die Psychoanalyse: „Seit Freud erst beginnen wir Seelenleben und Kindheit zu verstehen. Die Psychoanalyse ist die einzige – bisher erfundene – Methode, die wesentliche Seelengeschichte eines Menschen kennen zu lernen ...“** Die bewusst gemachte Lebensgeschichte des einzelnen wird, vom Kollektivum her gesehen, zur Lebensgeschichte der Masse. An die Stelle der Einzelerziehungsergebnisse – muss die Massenerziehung treten. Und – so folgert Bernfeld weiter – die „kollektive Prognose“ beschränkt sich nicht „auf die Erziehung im engeren Sinn“, ja sie bezieht sich nicht einmal auf sie, „sondern auf das Ganze der Erziehung, auf die Reaktion der Gesellschaft, auf die Entwicklungstatsache in ihrer Gesamtheit.“*** Und so gilt die psychoanalytisch orientierte sozialistische Erziehung Bernfelds nicht mehr der „Erwachsenheit eines einzelnen Individuums“, sondern nur der „sozialistischen Gesellschaft.“****
[Fußnoten: *S. 113; ** S. 153; *** S. 157; **** S. 157 und 159]

Wie Bernfeld eine solche psychoanalytisch-sozialistische Pädagogik geplant habe, würde er in seiner 1920 publizierte Schrift „Utopie“ darstellen (a.a.O., 287):

„Eine „Utopie“: 1920 veröffentlichte Bernfeld eine rund 150 Seiten umfassende Schrift über „Das jüdische Volk und seine Jugend.“* Hierin legt er seine Erziehungsgrundsätze in der Form dar, dass er sie als schon verwirklicht schildert in einem utopischen Bezirk Palästinas. In der „unbedingten Selbstsicherheit des jüdischen Geistes“, die Bernfeld selber als „das Grundgefühl“ und den „affektiven Hintergrund dieses Buches“ bezeichnet**, wünscht der Autor, „dass seiner Arbeit der höchste Erfolg beschieden sein wird: „Vielleicht wird dieses utopische Bild der Generation“, - so schrieb Bernfeld 1920! – „die sich eben in diesen Tagen zum Abschied von Europa rüstet, von solcher Bedeutung erscheinen, wie uns oft ein Traum, den wir in der letzten Nacht vor einer großen Veränderung erleben; ... vielleicht ist auch diese Utopie der Anfang einer glücklichen Periode.“***
[Fußnoten: * Wien und Berlin 1920; ** S. 13; *** S. 72]

Bernfelds „erträumtes sozialistisches Gemeinwesen“ sei nach festgelegten Grundsätzen und Gesetzen konzipiert, deren erster darin bestehe, dass Pflege und Erziehung „jedes jüdischen

Bürgers von Geburt an bis zum vollendeten 20. Lebensjahr“ Sache des Gemeinwesens sei. Wie dies aussehen könnte schildert Dorer in Anlehnung an Bernfelds Ausführungen folgendermaßen (a.a.O.):

„Bis zum vollendeten 13. Lebensjahr wird das Kind zuerst in „Kleinkindergruppen“, dann im „Kinderhaus“ auf Kosten dieses jüdischen Gemeinwesens untergebracht. Der 14-20jährige Jugendliche wohnt, gleichfalls auf Kosten des Gemeinwesens, in gesonderter Siedlung, im „Jugendbereich.“ Auch fremde Jugendliche – „Araber, Deutsche, Engländer, Russen“ – können an dem jüdischen Erziehungswesen, nach Bernfeld, teilnehmen, sind aber dann verpflichtet, „eine nicht geringe Summe für den Aufenthalt zu zahlen.“* Die „Familie“ ist abgeschafft; an ihre Stelle tritt „das einheitliche, gesunde, jüdische Volk.“** - Es gibt Jugendbünde, Jugendführer, pädagogische Fakultäten; es gibt Mütterheime und Volksbildungsstätten der verschiedensten Art und vieles andre mehr. Alles ist – grundsätzlich – allen gemeinsam und wird vom jüdischen Gemeinwesen getragen.“

[Fußnoten: * S. 96; ** S. 79]

Im Zuge der detaillierten Auseinandersetzung mit Bernfeld kommt Dorer auch auf das Kinderheim Baumgarten zu sprechen (a.a.O.):

„Ein Jahr nach Erscheinen dieses Buches berichtet Bernfeld „über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung“, über das Wiener „Kinderheim Baumgarten“, das – von August 1919 bis April 1920 unter Bernfelds Leitung – seine sozialistischen und zionistischen Bestrebungen in die Wirklichkeit umzusetzen versuchte.* Das Heim beherbergte in dieser Zeit „fast 300 proletarische Kinder beiderlei Geschlechts, des Alters von 3 bis 16 Jahren, im Internats- und Schulbetrieb“**, bis Dissonanzen zwischen Erziehern und Verwaltung den Rücktritt Bernfelds und seiner Anhänger zur Folge hatten. Ausführlich wird über das Gemeinschaftswesen in diesem Heim berichtet und über den seltsamen Unterricht ohne jeden Stoff- und Stundenplan. Und die Unterbauung all dieser Erziehungsmaßnahmen geschieht durch die Psychoanalyse! „Keine neue Erziehung ist möglich ohne Aufbau auf den Grundlagen der Freudschen Psychologie.“*** Es wird nicht ausführlich von ihr gesprochen – die organisatorischen Fragen treten demgegenüber zu sehr beherrschend vor -; nur flüchtig erwähnt der Autor den angeblichen „Narzissmus“ der verwahrlosten Proletarierkinder, oder spricht von der durch die Schulgemeinschaft bewirkten „Erweiterung“ des einzelnen „Ich“ zu einer Art Gesamt-Ich, dem nun die narzisstischen Energien zugeführt werden konnten, wobei sich die Verknüpfung von Ichtrieben und Libido lockern musste, und ein Betrag der letzteren frei wurde für Objektbesetzungen, von der Wirksamkeit der „Kameradschaft“ für die Entwicklung der Selbstliebe des einzelnen und für das „Gesamt-Ich „Schulgemeinde“ usw.“****

[Fußnoten: * „Kinderheim Baumgarten; Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung“; Berlin 1921; ** Vorwort; S. 7; *** S. 73; **** S. 74f]

Eingehender hätte Bernfeld seine Positionierung zur Psychoanalyse in weiteren Veröffentlichungen kund getan, wie etwa in einem Sammelband über „Gemeinschaftsleben der Jugend“ oder in unterschiedlichen Aufsätzen in verschiedensten psychoanalytischen Zeitschriften.

Dorer schreibt weiter (a.a.O., 288f.):

„Wenn nun das von Bernfeld in Wien durch kurze Zeit geleitete Kinderheim Baumgarten seine Entstehung nicht nur Zwecken psychoanalytischer Forschung verdankte, sondern primär zionistischen und sozialistischen Gesichtspunkten diene, so kann Moskau für sich die wenig rühmliche Tatsache in Anspruch nehmen, ein „Kinderheim-Laboratorium“ gehabt zu haben, dessen Kinder in erster Linie der Psychoanalyse als Studienobjekte und als Ziel der Erziehung dienen sollten. Schon die Bezeichnung eines Kinderheims als „Laboratorium“ ist bezeichnend genug. Dreißig Kinder im Alter von 1 bis 5 Jahren waren einmal dort, in jener psychoanalytischen Versuchsstation – wie man wohl sagen muss –, die dem Psychologischen Institut in Moskau von August 1921 bis April 1922 angegliedert und vom Volkskommissariat für Aufklärung finanziert worden war, bis Beschwerden von den verschiedensten Seiten über die Zustände, die dort herrschten, zunächst zu seiner Loslösung von der Klinik, dann zufolge

der Unterstützung durch deutsche und russische sozialistische Arbeiterverbände zu einem vorübergehenden Weiterleben in verkleinerter Form und endlich zu seiner Auflösung führten.*“

[Fußnote: Vera Schmidt: „Psychoanalytische Erziehung in Sowjetrußland; Bericht über das Kinder-Laboratorium in Moskau“; Leipzig, Wien, Zürich 1924]

Grundsätzlich habe die Psychoanalyse in Russland wenig Fuß fassen können, da sie als Errungenschaft des westlichen Bürgertums gesehen wurde.

Um 1930 wurden einige Publikationen von Melanie Klein und Anna Freud veröffentlicht, die einerseits als Zusammenfassung und andererseits als Weiterführung psychoanalytisch pädagogischer Gedanken zum Kleinkind angesehen werden können (a.a.O., 289):

„Melanie Klein, eine Schülerin von Karl Abraham und von Ferenczi, trat schon in frühen Publikationen für die sogenannte „Spielanalyse“ ein, von der sie glaubt, dass sie der Eigenart der kindlichen Seele am besten entspreche. Sie empfiehlt die Analyse nicht nur für das kranke, sondern auch für das gesunde Kind und fordert für ihre Durchführungen den von Analytikerinnen geleiteten Kindergarten, ohne im geringsten daran zu denken, dass – wollte man ihre Vorschläge tatsächlich in die Wirklichkeit umsetzen – es, abgesehen von allen tiefgreifenden grundsätzlichen Bedenken, schon rein äußerlich nicht beantwortbar wäre, wo die große Zahl von Analytikerinnen zu finden sein sollte, die dann erforderlich wäre, und welche Zeit dem Kinde selbst noch bliebe über die Analyse hinaus zum Wachsen und Reifen. Die von Analytikern trotzdem viel zitierten Veröffentlichungen Melanie Kleins stellen ungefähr das Extremste dar, was an Schrifttum über die Kinderanalyse – abgesehen von den Beiträgen von Frau v. Hug-Hellmuth – vorliegt. Es fehlt ihrer Methode jede Zurückhaltung und jeder Takt; sie deutet kritiklos.**“

[Fußnote: Melanie Klein: Die „Psychoanalyse des Kindes“; Wien 1932; außerdem frühere Arbeiten.]

Auf den Inhalt der Überlegungen Anna Freuds kommt Dorer im darauf folgenden Absatz zu sprechen (a.a.O., 290):

„Von Anna Freud liegen zwei kleinere Bändchen vor aus dieser Zeit, die „Einführung in die Technik der Kinderanalyse“ von 1927 und die vier Vorträge zur „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen“ von 1930.* Die erste Schrift spricht ausführlich von den Unterschieden zwischen der analytischen Situation beim Kinde und beim Erwachsenen, von den der Kinderanalyse zur Verfügung stehenden spezifischen Mitteln, von der Rolle der Übertragung in der Kinderanalyse und endlich von ihrer pädagogischen und allgemeinen theoretischen Bedeutung. Das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik sieht Anna Freud am Schlusse ihrer „Einführung in die Psychoanalyse“, bisherige Ansichten der Analytiker zusammenfassend, unter drei Gesichtspunkten: „Die Psychoanalyse --- eignet sich zur Kritik der schon bestehenden Erziehungsformen. Als psychoanalytische Psychologie, als Lehre von den Trieben, vom Unbewussten, als Libidotheorie erweitert sie ... die Menschenkenntnis des Erziehers und schärft sein Verständnis für die komplizierten Beziehungen zwischen dem Kind und dem erziehenden Erwachsenen. Als eine Behandlungsmethode schließlich, als Kinderanalyse, bemüht sie sich, Schäden wieder auszubessern, die dem Kind während des Erziehungsprozesses zugefügt wurden.**“

[Fußnoten: * Anna Freud: „Einführung in die Technik der Kinderanalyse“; Wien 2. Aufl. 1929 (1. Aufl. 1927). – „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen“; Stuttgart und Leipzig 1930.; ** S. 9]

Abschließend berichtet Dorer noch kurz über die „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ (a.a.O., 290f.):

„Von ihren ersten Herausgebern Heinrich Meng und Ernst Schneider war ihr – wie das Geleitwort zum I. Band von 1926 sagt – eine dreifache Aufgabe gestellt: Sie sollte berichten über „Ergebnisse der Anwendung des psychoanalytischen Verfahrens“, über Erfahrungen mit der psychoanalytischen Methode in „Schule und Haus, in der Anstalts-, Heil- und Fürsorgeerziehung, in der Lehrerbildung, in der Erziehungs- und Berufsberatung, bei charakterologischen Untersuchungen ...“, ferner Beiträge liefern für die „Kinderpsychologie, Charakterologie ..., Pathopsychologie, Methodik der Erziehung, Gruppen- und

Massenpsychologie“ und außerdem über einschlägige Neuerscheinungen berichten. Die von den Herausgebern überdies veranstalteten „Pädagogischen Wochen“ sollten die Bestrebungen der Zeitschrift einem weiteren Kreise bekanntmachen und selbstverständlich dem Austausch der psychoanalytisch orientierten Erzieher über ihre Erfahrungen dienen.* Neben gelegentlichen theoretischen Ausführungen über Sinn und Möglichkeit einer psychoanalytisch fundierten Pädagogik, neben gemäßigten, nicht selten vor unhaltbaren Übertreibungen und unberechtigten Verallgemeinerungen warnenden Beiträgen – von Kuendig und Zulliger z.B. wurden hier ausführlich gesprochen –, stehen aber auch zahlreiche andere Aufsätze, die von einer erschreckenden Ehrfurchtslosigkeit sind und denen man einen bedauerlichen Dilettantismus nicht absprechen kann. Gerade die Beiträge der letzteren Art haben der Zeitschrift mit Recht von mannigfacher Seite eine entschiedene Ablehnung eingetragen“

[Fußnote: Das von Ernst Schneider 1929 für Stuttgart geplante „Pädagogium nach psychoanalytischen Grundsätzen“, dessen sämtliche Schüler sich verpflichten sollten, eine Lehranalyse durchzumachen, sowie eine anzugliedernde „Mütherschule“ scheinen nie Wirklichkeit geworden zu sein (vgl. den Bericht: „Die Psychoanalyse auf der Weltkonferenz für Erziehung in Helsingör“ von Ewald Bohm, in: *Die psychoanalytische Bewegung* ed. Storfer I, 1929: S. 264ff.)]

Mit Heft 3/4 des XI. Jahrganges 1937 habe die „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ ihr Erscheinen eingestellt. Blicke man zurück auf die Entwicklung der „psychoanalytischen Pädagogik“, so zeige sich laut Dorer deutlich, dass die Psychoanalyse „in keiner Weise“ geeignet sei, der Erziehung Ziele zu setzen, wodurch sie allerdings einen „echten pädagogischen Kern“ entbehre. Zusätzlich konnte gezeigt werden inwiefern eine psychoanalytische Pädagogik zum Verhängnis werde, und zwar aufgrund ihrer mangelnden Wertbestimmtheit. Als rein „mechanisch angewandte Methode“ wurde sie zum Spiegel einer in ihren sittlichen und geistigen Zielen unsicheren Zeit.

Beleg 2

Als zweiter Beleg zu Rezeptionsprozessen konnte im vierzehnten Jahrgang eine Buchrezension verfasst von *Hans Wenke* nachgewiesen werden, in der das Buch „Das Wir. Die Grundbegriffe der Wir-Psychologie“ von Fritz Künkel vorgestellt wurde (Wenke 1939, 358f.):

„Der Verfasser hat bereits in seinen Schriften zur Charakterkunde, um deren lebensnahe Gestaltung und wissenschaftliche Fundamentierung er sich große Verdienste erworben hat, darauf hingewiesen, dass die Beurteilung und Bewertung menschlicher Verhaltensweisen nicht nur unvollständig bleibt, sondern in den meisten Fällen gänzlich in die Irre geht, wenn sie sich aus grundsätzlichen oder methodischen Erwägungen auf die Betrachtung des Ich in seiner Isolierung beschränkt. In der vorliegenden Schrift geht Künkel den Wirkungskräften nach, die von den zwischen- und überpersönlichen Bindungen und Gemeinschaften auf das Ich und seine Funktion ausgehen. Er zeigt an anschaulichen Beispielen des täglichen Lebens, dass gerade das scheinbar Ichhafte seinen Wurzelgrund im Überindividuellen hat, das er als das „Wir“ bezeichnet. Er weist ferner auf die aufschlussreichen Wandlungen hin, die das Ich durchmacht, sobald es aus seiner Inselhaftigkeit in den Kreis der Gemeinschaft tritt. Am eindrucksvollsten erweist sich der Satz von der Überordnung des Wir über das Ich in der vom Verfasser entwickelten *Theorie der Persönlichkeit*. Sie erscheint sonst oftmals als das eigentliche und entscheidende Beweisstück individualistischer Lebensauffassung, während hier die überzeugenden Darlegungen in der These gipfeln: „In den echten Persönlichkeiten tritt das Wir, das in den übrigen Gruppengliedern zu ermatten scheint, als neue Lebenskraft in Erscheinung.“ In Anlage und Durchführung zeichnet sich diese Schrift, ebenso wie die größeren Werke Künkels, durch die Vereinigung einer einfachen allgemein-verständlichen Darlegung mit dem Ernst wissenschaftlicher Problembehandlung aus, die dem Leser zum Mitdenken zwingt. Der über die theoretische Klärung hinausgehende praktische Wert des Buches liegt darin, dass der Verfasser auch als Schriftsteller den Beruf des praktischen Arztes nicht verleugnet: er entwickelt keine Diagnose fehlerhaften charakterlichen Verhaltens, ohne zugleich Angaben über eine mögliche Therapie durch Fremderziehung oder Selbsterziehung zu machen.“

2. Auswertung der Belege

Textvolumen

Das Textvolumen der nachgewiesenen Belegstellen des vierzehnten Jahrgangs ummisst insgesamt ca. 577 Zeilen, das entspricht ca. 13,5 Seiten. Aus dem Jahrgangsvolumen von ca. 486 Seiten konnte ein prozentualer Anteil an Psychoanalysezitation von ca. 2,7977% errechnet werden. Die Detailansicht zeigt nochmals die Verteilung der Zeilenanzahl auf die beiden Belege an, sowie deren kategoriale Zuordnung:

Detailansicht												
<i>14. Jahrgang: Oktober 1938 – September 1939</i>												
Heft	Belege insgesamt	Kat. I			Kat. II			Kat. III		Kat. IV		Zeilenumfang insgesamt
		Ia	Ib	Ic	IIa	IIb	IIc	IIIa	IIIb	IVa	IVb	
Nr.1	–											
Nr.2	–											
Nr.3	–											
Nr.4	–											
Nr.5	–											
Nr.6	1	•										550
Nr.7	1							•				27
Nr.8	–											
Nr.9/10	–											
Nr.11/12	–											
gesamt	2	1						1				577

Belegkategorien

Beide Belege stellten einen Beleg der Kategorie a dar, wobei der lange Bericht von Maria Dorer der „Kategorie Ia“ zugeteilt wurde, da es sich hierbei um eine Abhandlung mit Schwerpunkt auf die psychoanalytische Pädagogik handelte. Die Buchrezension über Künkels „Das Wir.“ fiel der „Kategorie IIIa“ zu.

Rezeptionshaltung

Gegenüber psychoanalytischen Inhalten weisen die beiden Autoren diametral entgegengesetzte Haltungen auf. Während Dorer beständig darauf bedacht ist, die Gefahr und Unzulässigkeit psychoanalytisch orientierter Pädagogik aufzuzeigen, indem sie einerseits eine Vielzahl an Arbeiten zitiert, die besonders auf Zurückhaltung und Vorsicht bedacht sind und andererseits Vertreter wie Bernfeld herausgreift, um an seinem „jüdischen“ psychoanalytisch pädagogischen Konzept unterschiedlichste Kritikpunkte herauszuarbeiten, positioniert sich Wenke in seiner Rezension zu Künkels Theorien positiv aufnehmend. Dorer stand demnach

eher *ablehnend/zurückweisend* zu psychoanalytischen Theorien und Wenke spricht sich in seinem kurzen Beitrag fast *emphatisch/aufnehmend* für Künkels tiefenpsychologisches Konzept aus. Ein ausschlaggebender Grund hierfür könnte durchwegs in der ideologischen und besonders auch religiösen Zugehörigkeit der einzelnen Tiefenpsychologen, die genannt wurden, liegen. Denn im Unterschied zu Künkel, der dem „Deutschen Institut für psychologische Forschung und Psychotherapie“ angehörte, handelte es sich bei den Vertretern und Vertreterinnen der Psychoanalyse, die Dorer nennt, tendenziell um jüdische und/oder um sozialistisch marxistisch orientierte Wissenschaftler und Praktiker bzw. um jene, die sich im Kreise um Freud versammelten.

Ausweis pädagogischer Relevanz

Der Psychoanalyse bzw. den individualpsychologischen Gedanken Künkels wurden durch Wenke in dem Maße pädagogische Relevanz zugesprochen, als dass diese besonders für die erzieherische Praxis pädagogischen Wert besäßen, da Künkel in seinen Ausführungen – die er aus der Perspektive des Arztes verfasst hatte – zugleich Angaben möglicher Therapien durch Fremd- oder Selbsterziehung gebe.

Für die Erziehung unangemessen, verfehlt oder gar gefährlich stuft Dorer die psychoanalytischen Inhalte ein, denn die Therapie (d.h. Analyse) eines kranken Erwachsenen sei etwas anderes als die Erziehung eines gesunden Kindes. In Dorers Aussagen spiegelt sich aber noch ein weiterer Aspekt wider, weshalb sie die Psychoanalyse als Gefahr für die Erziehung ansah, denn trotz mahnender Worte des Begründers hätten gerade seine „jüdischen“ Mitarbeiter und Anhänger am intensivsten an psychoanalytisch pädagogischen Fragestellungen weiter-gearbeitet. Immer wieder findet sich in Dorers Text der Verweis auf „jüdische“ Vertreter der Psychoanalyse, wie sie beispielsweise in ihrer ausführlichen Auseinandersetzung mit Bernfelds Theorien an unterschiedlichen Stellen besonders hervorstreicht. Dies legt die Annahme nahe, dass die Argumentation gegen psychoanalytische Theorien und Konzepte mit ihrer zeitgeschichtlichen persönlichen Involvierung im Nationalsozialismus zu tun haben könnte.

Die wohlwollende Psychoanalysezereption Wenkes spiegelt ebenfalls seine Involvierung im Nationalsozialismus wider. Im Vergleich mit der Psychoanalysezereption von Dorer haben die Auswertung seiner Haltung sowie der Ausweis pädagogischer Relevanz das exakt gegenteilige Ergebnis erbracht. Möglicherweise kam es zu einer solch wohlwollenden Haltung gegenüber tiefenpsychologischen Inhalten, da er in seinem Beitrag Theorien eines

Individualpsychologen rezipierte, welcher einer – unter dem nationalsozialistischen Regime – anerkannten Forschergruppe zugehörte.

Zusammenfassender Überblick und Diskussion des Teilergebnisses

Nachstehende Tabelle zeigt zusammenfassend nochmals alle Ergebnisse der Auswertung:

Auswertungsübersicht <i>14. Jahrgang: Oktober 1938 – September 1939</i>		
Anzahl der Belege	2	
Anzahl der Belege pro Kategorie	Beleg-Kategorien	Anzahl der Belege
	Kat. I	1
	Kat. II	–
	Kat. III	1
	Kat. IV	–
Zeilenumfang der Belege insgesamt Prozentanteil am gesamten Textvolumen	577 ~ 2,7977%	
Zeilenumfang pro Kategorie	Kategorie	Anzahl der Zeilen
	Kat. I	550
	Kat. II	–
	Kat. III	27
	Kat. IV	–
Belege nach Rezeptionshaltung	Kategorie	Anzahl der Belege
	ablehnend/zurückweisend	1
	kritisch/distanziert	–
	referierend/darstellend	–
	kritisch/zugewandt	–
Ausweis der pädagogischen Relevanz	Kategorie	Anzahl der Belege
	irrelevant/gefährlich	1
	kein Relevanzausweis	–
	pädagogisch relevant	1

Als besondere Merkmale der Psychoanalyserzeption des vierzehnten Jahrgangs können folgende angegeben werden:

1. Erstmals konnten die Leser des 14. Jahrgangs durch Maria Dorers Darstellung Einblicke in die Theorien, Konzepte, Projekte und Erkenntnisse „psychoanalytisch pädagogischer“ Wissenschaftler erlangen. Es wurden zwar bereits in früheren Jahrgängen einzelne Vertreter der psychoanalytischen Pädagogik bzw. Elemente ihrer Theorien und

Erkenntnisse rezipiert, doch keiner der Autoren versuchte bis zum Artikel von Maria Dorer sich eingehender mit dem Überschneidungsgebiet von Pädagogik und Psychoanalyse – in Form der „Psychoanalytischen Pädagogik“ – zu beschäftigen.

2. Als markante Charakteristik für das Erscheinungsjahr 1938/39 erscheint die Argumentationslinie von Dorer, die bemüht ist, vor der Übernahme von Ansätzen einer „jüdischen“ Lehre zu warnen. Auffällig erweisen sich hierbei ihre detaillierten Ausführungen zum „jüdischen Utopia“ von Bernfeld.
3. In umgekehrter Sichtweise kam es einleitend mit den Buchrezensionen Wenkes im 14. Jahrgang auch in den Folgejahren vermehrt zu tendenziell affirmativen Aussagen über tiefenpsychologischen Theorien und Erkenntnissen nationalsozialistisch orientierter Wissenschaftler, wie z.B. Künkel, Seif oder auch Göring.

Fünfzehnter Jahrgang – 1939/40

Im Vergleich zum vierzehnten Jahrgang (mit 486 Seiten) hat sich der Jahrgangsumfang des fünfzehnten Jahrgangs (mit 315 Seiten) nochmals um 170 Seiten reduziert. Die vormals sehr umfangreiche pädagogische Zeitschrift von einem Textcorpus bis zu 736 Seiten verlor demnach ca. die Hälfte ihres Umfanges. Trotz der wenigen Seiten konnten zwei Belegstellen für Psychoanalysezitation ausfindig gemacht werden.

1. Rezeptionsbelege

Beleg 1

An die Berichte Zieglers zur neueren Literatur zur Psychologie des Lernens und Blättners Literaturbericht zur pädagogischen Psychologie, schließt *B. Petermanns* ausführlicher Beitrag über „Neuere Werke zur Psychologie“ (Heft 1/2, Oktober/November 1939) an. Petermann beabsichtigt mit seinem Text eine zusammenfassende Gesamtdarstellung neuerer Erkenntnisse und grundlegender Probleme der modernen psychologischen Forschung, um sich daran anschließend besonders der Charakterkunde zuzuwenden, den diagnostischen Methoden, der Typologie und Erbpsychologie, sowie Forschungen zur Funktionsanalyse und Strukturlehre. Petermann berichtet im ersten Teil seiner Abhandlung von unterschiedlichen Ausarbeitungen einer systematisch wissenschaftlichen Gesamtdarstellung des gegenwärtigen Standes psychologischer Forschung, wobei er Vergleiche unter den genannten Werken zieht und ihre je eigenen Charakteristika und Schwerpunkte thematisiert.

In seinem zweiten Abschnitt behandelt er die „Lehre vom Aufbau der Persönlichkeit“. Auch hierbei wählte er eine ähnliche Darstellungsform der Vielfalt an bestehenden Konzepten, wo auch jenes des Individualpsychologen Künkels dazu zählt. Künkel gehe in seiner Schrift „Das Wir“ von einem Aufbau des menschlichen Daseins aus, das auf einem „Ur-Wir“ basiere, wie es im ursprünglichen Verhältnis zwischen Mutter und Kind existiere (Petermann 1939, 37f.):

„Künkel verfolgt die Ausgliederungsprozesse, in denen sich entwicklungsnotwendig der einzelne aus dieser urgemeinschaftlichen Bindung löst, und die Problematik, die sich aus dem so entstehenden „Wir-Bruch“ ergibt. Er entwickelt von hier als Auswirkungen einer extremen Vereinzelung ohne angemessene Wiedergewinnung lebensgerechter Gemeinschaftsbindungen die von ihm auch an anderer Stelle schon herausgearbeiteten Typen (Heimchen-, Star-, Nero-, Tölpel-Typ). Darüber hinaus umreißt er im dritten Hauptteil die Aufgabe der Hinführung zu neuer echter Gemeinschaft, die als kernhafter Sinnbezug aller Lebenskrisen sichtbar gemacht und in der Herausbildung eines „reifenden Wir“ auf dem Wege einer Befreiung der Persönlichkeit von Ichhaftigkeit und übergewichtiger „Vericherung“ bewältigt wird.“

[Fußnote: Künkel, F., *Das Wir. Grundbegriffe der Wir-Psychologie*. 139 S. Bahn, Schwerin 1939.]

Petermann berichtet in sachlicher Form von den Grundgedanken im Künkelschen Konzept, welches einen Beitrag zum Bereich des Gemeinschaftsbezuges und dessen wesenhafter Bedeutung im Dasein der Persönlichkeit leistet. In seinen weiteren Ausführungen kommt er kein zweites Mal auf Vertreter des psychoanalytischen Ansatzes zu sprechen.

Beleg 2

Einmal mehr nennt einer der Hauptakteure rund um „Die Erziehung“, *Eduard Spranger*, in seinem Leitartikel „Wie erfasst man einen Nationalcharakter?“ (Heft 3, Dezember 1940) die Individualpsychologie Adlers. Spranger betritt mit der Thematik seiner Abhandlung höchst aktuelles, politisches Terrain, indem er der Frage nachgeht, wie man an das Geheimnis eines Volkscharakters herankommen könne. Bereits Hegel habe festgestellt, dass jedes Volk einen einheitlichen Geist, ein eigentümlich metaphysisches „Prinzip“ besitze, der nach Verwirklichung strebe und nun sei Deutschland vor die dringende Aufgabe gestellt, für sich seine „Mentalität“ zu finden (Spranger 1940, 43):

„Der Nationalismus bestimmt das Gesicht der gegenwärtigen politischen Welt. Aber selbst, wenn das Bedürfnis nach einer tieferen Völkercharakterologie uns nicht bei allem Handeln und Sichbegegnen so fühlbar drängte: ist es nicht seltsam, dass wir längst die umfangreichsten Herbarien angelegt haben, dass wir die Welt der Tiere mit Sorgfalt katalogisiert und klassifiziert haben, während wir die Lebenswesen, von denen wir selbst ein Teil sind: die Rassen, Völker, Stämme, nur sehr unvollkommen erforscht haben? Es ist an der Zeit, uns wenigstens Rechenschaft zu geben, was wir in dieser Hinsicht können und was wir noch nicht können. Und ebenso ist es an der Zeit, uns Gedanken zu machen, wie man das Bild eines Nationalcharakters auffängt. Denn die bestehenden Versuche zur Völkercharakterologie verfahren meist so, dass sie diese und jene eindrucksvollen Züge einer Volksgeschichte noch einmal erzählen, in der Erwartung, dass aus den vielen Einzelheiten im Hörer oder Leser schließlich die Umrisse eines Gesamtbildes zusammenschießen werden. Man gibt gelegentlich Proben, die den Tests in der Individualpsychologie vergleichbar sind; man gelangt aber zu keinem einheitlichen Gefüge, zu keiner Struktur. Was wir auf diesem Gebiete besitzen, gehört mehr zu dem Darstellungsstil, den die Franzosen *histoire raisonnée* nennen, als zur eigentlichen Charakterologie der Völker.“

Generell ergäben sich durch die Vermischung von individuellen Charakteranlagen (wie Erbanlage, Entwicklung und Schicksal) und volksgeschichtlichen Faktoren (Kulturboden, historische Taten) Schwierigkeiten den Nationalcharakter zu bestimmen. Zudem arbeite die Völkercharakterologie nicht mit einem bestimmten Subjekt, so würde Spranger zufolge ein gewichtiger Unterschied darin bestehen, ob ein Volk sich als ethisch geschlossen, historisch zusammengewachsen oder politisch zusammengeschmiedet verstehe.

2. Auswertung der Belege

Textvolumen

Die Reduktion der Seitenzahlen pro Jahrgang ging auch einher mit einer Abnahme an Textvolumen. Als besonderes Merkmal des fünfzehnten Jahrgang ist die Zeilendichte pro Seite zu nennen, die vom April/Mai-Heft an (1940) bis zur letzten Ausgabe von „Die Erziehung“ (1943) beibehalten werden sollte: Abhandlungen wurden mit 48 Zeilen, kleinere Beiträge, Neuerscheinungen und Nachrichten mit einem Zeilenumfang von 53 Zeilen pro Seite abgedruckt. Von den insgesamt 14.481 gezählten Zeilen des fünfzehnten Jahrgangs entfielen 35 Zeilen, also nicht ganz eine Seite, auf die Psychoanalysezepktion durch Petermann und Spranger. Das entspricht umgerechnet auf das gesamte Textvolumen des Jahrgangs, der wie bereits erwähnt lediglich 315 Seiten aufweist, einem prozentualen Anteil von ca. 0, 2417%. Der folgenden Tabelle können Detailinformationen zu Monatsausgabe, Zeilenumfang und kategorialer Zuordnung der Belege entnommen werden:

Detailansicht												
<i>15. Jahrgang: Oktober 1939 – September 1940</i>												
Heft	Belege insgesamt	Kat. I			Kat. II			Kat. III		Kat. IV		Zeilen- umfang insgesamt
		Ia	Ib	Ic	IIa	IIb	IIc	IIIa	IIIb	IVa	IVb	
Nr.1/2	1					•						15
Nr.3	1			•								20
Nr.4	–											
Nr.5	–											
Nr.6	–											
Nr.7/8	–											
Nr.9/10	–											
Nr.11/12	–											
gesamt	2			1		1						35

Belegkategorien

Petermanns Rezension des Künkelschen Buches „Das Wir“ wurde der „Kategorie IIb“ zugeteilt, da es sich hierbei um eine Belegstelle in einem *kleinen Beitrag* handelte, worin etwas näher auf tiefenpsychologische Inhalte eingegangen wurde. Sprangers Nennung der Individualpsychologie hingegen steht beispielhaft für einen Beleg der „Kategorie Ic“, da in der Abhandlung zum „Nationalcharakter“ keine weiteren Erläuterungen angeführt waren.

Rezeptionshaltung

Beide Autoren referierten die angeführten tiefenpsychologischen Inhalte sachlich neutral, weshalb die Rezeptionshaltung der Kategorie *referierend/darstellend* zugeordnet wurde.

Petermann äußert sich in seinem Beitrag weder zugewandt noch zurückweisend gegenüber Künkels Gedanken und auch Spranger unterlässt in seiner kurzen Nennung der Individualpsychologie jegliche Wertung.

Ausweis pädagogischer Relevanz

Aus dem Ergebnis zur Rezeptionshaltung ließ sich im Falle der beiden nachgewiesenen Belege kein Schluss auf die pädagogische Relevanz psychoanalytischen Gedankenguts ziehen. Auch fehlten weiterführende Anmerkungen der Autoren, die einen Ausweis ihrer Sichtweise erkenntlich gemacht hätten.

Zusammenfassender Überblick und Diskussion des Teilergebnisses

Die gesammelten Daten der Auswertung wurden in der Auswertungsübersicht überblicksmäßig zusammengefasst:

Auswertungsübersicht <i>15. Jahrgang: Oktober 1939 – September 1940</i>		
Anzahl der Belege	2	
Anzahl der Belege pro Kategorie	<i>Beleg-Kategorien</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	Kat. I	1
	Kat. II	1
	Kat. III	–
	Kat. IV	–
Zeilenumfang der Belege insgesamt Prozentanteil am gesamten Textvolumen	35 ~ 0,2417%	
Zeilenumfang pro Kategorie	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Zeilen</i>
	Kat. I	20
	Kat. II	15
	Kat. III	–
	Kat. IV	–
Belege nach Rezeptionshaltung	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	ablehnend/zurückweisend	–
	kritisch/distanziert	–
	referierend/darstellend	2
	kritisch/zugewandt	–
	emphatisch/aufnehmend	–
Ausweis der pädagogischen Relevanz	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	irrelevant/gefährlich	–
	kein Relevanzausweis	2
	pädagogisch relevant	–

Für den fünfzehnten Jahrgang konnte ein besonderes Merkmal bezüglich der Thematik festgestellt werden:

1. Beide Autoren beschäftigen sich in ihren Beiträgen mit der Charakterologie bzw. der Charakterkunde, die besonders zur Zeit des Nationalsozialismus eine ihrer Blütezeiten erfuhr. Petermann behandelte in einem eigenen Abschnitt seines Beitrags neuere psychologische charakterologische Theorien und Konzepte während Spranger sich in seiner Abhandlung zur Gänze der Thematik des National- bzw. Volkscharakters widmete.

Sechzehnter Jahrgang – 1940/41

Im sechzehnten Jahrgang, der wieder an Textvolumen verlor und nunmehr über insgesamt 272 Seiten verfügte, konnten zwei knappe Belegstellen zu Rezeptionsprozessen identifiziert werden.

1. Rezeptionsbelege

Beleg 1

Der erste Beleg wurde von *Arthur Lisowsky* zu einem Buch Karl Abrahams verfasst. Irreführenderweise handelt es sich hierbei allerdings nicht um den bekannten Vertreter der Psychoanalyse, sondern um einen gleichnamigen Pädagogen, der im Bereich der Wirtschaftspädagogik tätig war, dies wird durch Lisowskys Kommentar am Anfang der Buchrezension über „Die seelischen und körperlichen Grundlagen der Erziehung zur Arbeit.“, (Heft 6, März 1941) ersichtlich (Lisowsky 1941, 151):

„Das Thema der interessanten Arbeit ist so anspruchsvoll, dass man begierig ist, wie sich der Verfasser, der schon mit einer Reihe kluger Aufsätze aus dem Grenzgebiet zwischen Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik hervorgetreten ist, mit ihm abgefunden hat.“

Abraham versuche in seinem „Büchlein“ das soziale Gesamt ins Auge zu fassen, und zwar überall dort, wo Erziehung zur Arbeit geleistet werde. Gegenüber seiner recht geschlossenen Darstellung der arbeitsphysiologischen Zusammenhänge leide der zweite Teil seiner Darstellung unter dem Umfang der Aufgabe (a.a.O.):

„Die alleinige, sehr interessante, wenn auch nicht unangreifbare Gegenüberstellung der psychologischen Typenlehren von Spranger und Jung erscheint etwas dürftig, desgleichen das auf nur einer einzigen Seite erfolgende Heranziehen der Tiefenpsychologie.“

Dieser kritische Kommentar vermittelt den Anschein als habe sich Lisowsky eine tiefgreifendere Auseinandersetzung mit der tiefenpsychologischen Lehre erwartet, die wie er meint zu kurz ausgefallen wäre, und somit vieles im Unklaren belässt, wie auch den Begriff der Rationalisierung.

Beleg 2

Die zweite Belegstelle ist einem Artikel *Hans Stahlmanns* entnommen mit dem Titel „Von der Krisis der Pubertät als dem Durchbruch zur Lebensreife. Dargestellt am dichterischen Werk Hermann Stehrs.“ (Heft 11/12, August/September 1941). Erstmals wurde die Psychoanalyse im Rahmen einer literarischen Abhandlung erwähnt. Stahlmann versucht in

seinem Beitrag die Dichtung Hermann Stehrs aus der Perspektive pädagogischer Betrachtung zu verhandeln, der sich in seinen Werken auch mit dem Lebensabschnitt der Jugend auseinandersetzt (Stahlmann, 250):

„Besonders im „Heiligenhof“ hat er [Hermann Stehr] an dem jungen Peter Bindeisener diesen heimlichen, oft dämonisch anmutenden Kampf einer Knabenseele um Reinheit und Reife aufgezeigt. Wesentlich andersartig als die Psychoanalytiker, aber deshalb nicht weniger erhellend durchleuchtet der Dichter die Dunkelheit und Verwirrungen eines jugendlichen Seelenlebens um die Reifezeit.“

Mit diesem Kommentar beschließt Stahlmann auch schon seine Rezeption von Psychoanalyse um sogleich auf die Dichtung Stehrs überzuleiten.

2. Auswertung der Belege

Textvolumen

Aus einem Gesamttextvolumen von ca. 272 Seiten und insgesamt 13.391 Zeilen kommen nur 8 Zeilen den identifizierten Rezeptionsprozessen innerhalb des sechzehnten Jahrgangs zu. Der prozentuale Anteil beträgt demnach nur 0,0597% des Gesamttextvolumens. Nachstehende Tabelle veranschaulicht nochmals in einer Übersicht die Details der Auswertung zum Textvolumen:

Detailansicht												
<i>16. Jahrgang: Oktober 1940 – September 1941</i>												
Heft	Belege insgesamt	Kat. I			Kat. II			Kat. III		Kat. IV		Zeilen- umfang insgesamt
		Ia	Ib	Ic	IIa	IIb	IIc	IIIa	IIIb	IVa	IVb	
Nr.1/2	–											
Nr.3	–											
Nr.4/5	–											
Nr.6	1								•			3
Nr.7/8	–											
Nr.9/10	–											
Nr.11/12	1			•								5
gesamt	2			1					1			8

Belegkategorien

Beide Autoren erwähnen Psychoanalyse ohne dabei näher ihre Inhalte zu diskutieren. Lisowsky spricht die Tiefenpsychologie im Zuge seiner Buchrezension an, mit dem kritischen Beisatz, dass diese von Abraham etwas dürftig abgehandelt wurde. Stahlmann nennt die Psychoanalyse als Vergleichsbasis für die literarische Auseinandersetzung Stehrs mit jugendlichen Reifungsprozessen, die er als mindestens ebenso erhellend wie die Einsichten und Erkenntnisse der Psychoanalyse erachtet. Da beide Autoren diesen knappen

Kommentaren nichts weiter beigefügt haben, wurde Lisowskys Belegstelle der „Kategorie Ic“ und Stahlmanns Rezeption von Psychoanalyse der „Kategorie IIIb“ zugeordnet.

Rezeptionshaltung

Aufgrund der zu kurzen Belegstellen konnte für beide Autoren keine tendenziell zugewandte oder kritisch abgeneigte Haltung identifiziert werden, weshalb die Belege der Kategorie *referierend/darstellend* zugeteilt wurden.

Ausweis pädagogischer Relevanz

Auch ein Ausweis pädagogischer Relevanz hätte auf zu vagen Vermutungen basiert, weshalb die beiden Belege der Kategorie *kein Relevanzausweis* zufielen.

Zusammenfassender Überblick und Diskussion des Teilergebnisses

Die Auswertungsübersicht fasst nochmals die Ergebnisse der Auswertung zusammen:

Auswertungsübersicht <i>16. Jahrgang: Oktober 1940 – September 1941</i>		
Anzahl der Belege	2	
Anzahl der Belege pro Kategorie	<i>Beleg-Kategorien</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	Kat. I	1
	Kat. II	–
	Kat. III	1
Kat. IV	–	
Zeilenumfang der Belege insgesamt Prozentanteil am gesamten Textvolumen	8 ~ 0,0597%	
Zeilenumfang pro Kategorie	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Zeilen</i>
	Kat. I	5
	Kat. II	–
	Kat. III	3
Kat. IV	–	
Belege nach Rezeptionshaltung	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	ablehnend/zurückweisend	–
	kritisch/distanziert	–
	referierend/darstellend	2
	kritisch/zugewandt	–
emphatisch/aufnehmend	–	
Ausweis der pädagogischen Relevanz	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	irrelevant/gefährlich	–
	kein Relevanzausweis	2
	pädagogisch relevant	–

Besonderheiten zur Psychoanalysezereption fielen im Vergleich mit den anderen Jahrgängen folgende auf:

1. Der Umfang an Rezeptionsprozessen, die im Zuge der Analyse von „Die Erziehung“ identifiziert werden konnten, ist – ausgenommen der Jahrgänge, die keinerlei Psychoanalysezereption beinhalten – mit nur 8 Zeilen der am niedrigsten bemessen.
2. Abgesehen davon fällt auf, dass sich die beiden Autoren im sechzehnten Jahrgang zum ersten Mal zur Psychoanalyse äußern, wohingegen unter den bisher aufscheinenden Autoren zumindest vereinzelt wiederholt Rezeptionsprozesse ausfindig gemacht werden konnten.
3. Weiters veranschaulicht die nachstehende Übersicht eine tendenziell sachliche Darstellung psychoanalytischer Inhalte, sprich die Autoren haben sich einer Wertung bzw. persönlichen Haltung entnommen, aber auch nicht ganz darauf verzichtet, Tiefenpsychologisches zu erwähnen.

Siebzehnter Jahrgang – 1941/42

Interessantes ergab die Analyse des siebzehnten Jahrgangs, und zwar in Form eines Fund von vier Belegen zur Rezeption von Psychoanalyse. Ein Bündel unterschiedlicher Buchbesprechungen mit tiefenpsychologischen Inhalten wurde in der Jänner/Februar-Ausgabe 1942 von „Die Erziehung“ nachgewiesen. Zusätzlich konnten einige Belegstellen in der letzten Jahrgangsausgabe in einem Text von Spranger identifiziert werden.

1. Rezeptionsbelege

Beleg 1

Erkenntlich lag einer der thematischen Schwerpunkte der Buchrezensionen der Jänner/Februar-Ausgabe 1942 auf der „Erziehungshilfe“ und „Erziehungsberatung“. In der Fülle an Buchbesprechungen fanden sich drei, die besonders tiefenpsychologische Theorien und Erkenntnisse zum Inhalt hatten. Hans Wenke stellt dabei folgendes Buch vor (1942, 90):

„Unter dem Titel *Erziehungshilfe* gibt das Deutsche Institut für Psychologische Forschung und Psychotherapie auf Veranlassung seines Leiters Professor Dr. Dr. Göring, Berlin, eine Schriftenreihe heraus, die den Eltern und allen, die mit der Erziehung des Kindes zu tun haben, praktische Dienste leisten soll. Die Themen der bisher vorliegenden kurz gefassten Hefte lauten: „*Erziehungsschwierigkeiten im Schulalter*“ – „*Das stille Kind*“ – „*Wie begegne ich Erziehungsschwierigkeiten beim Kleinkind?*“ Die Einzelschriften fassen nur 16 bis 20 Druckseiten. Bei dieser beabsichtigten Kürze halten sie sich frei von wissenschaftlichen Vorerörterungen; sie setzen sogleich mit einer Besprechung von Erfahrungsberichten und praktischen Fällen ein und wollen in ähnlich gelagerten Situationen den Eltern Rat erteilen.“

Die Besprechungen der Fälle wären durchaus wissenschaftlich und kurz gehalten. Die Falldarstellungen würden aufgrund ihrer Nähe zur täglichen Erziehungsarbeit den Blick für Symptome (wie Mängel oder Schwierigkeiten im Verhalten) schärfen, um auch tiefer liegende Ursachen und Motive erfassen und kurieren zu können.

Zur weiten Verbreitung der Ergebnisse moderner Erziehungsforschung habe man laut Wenke den Preis der Hefte niedrig gehalten und ihre Inhalte in leichtfasslicher Darstellung der Probleme und Ratschläge geschrieben.

Beleg 2

Als zweites Buch stellt *Hans Wenke* den des individualpsychologisch orientierten Dr. Leonhard Seif herausgegebenen Sammelband „*Wege der Erziehungshilfe*“ vor. Während die oben besprochenen Schriften den Eltern und Erziehern Rat erteilen wollten, sei vorliegende Sammlung an Erziehungsbeiträgen besonders für jeden geeignet, der beruflich in der

Erziehungsberatung stehe, um den Blick für Voraussetzungen, Möglichkeiten und Zielsetzungen seiner Arbeit zu weiten und schärfen (Wenke 1942, 91):

„Insbesondere wird die Theorie und Praxis der *Psychotherapie* beleuchtet. Ihre Notwendigkeit wird in einem ersten Teil vom Standpunkt des Nervenarztes begründet (u. a. in den Beiträgen von Dr. Leonhard Seif). Am Anfang der Überlegungen steht die Einsicht, dass Erziehungsschwierigkeiten mit Kindern und jungen Menschen, soweit sie auf nervöser Grundlage beruhen, in den allermeisten Fällen zu beheben sind. Denn die nervöse Unangepasstheit an das Leben sei nicht angeboren, sondern fuße auf den Erschwerungen der Anpassung an die Umwelt in der frühen Kindheit durch Erziehungsmängel (von Mutter, Vater, Geschwistern usw.) und setze sich in das spätere Erleben des Erwachsenen fort. Solche Neurosen seien also heilbar; wichtiger und wirksamer aber sei ihre *Verhütung* durch eine möglichst früh einsetzende *Erziehungshilfe*.“

Weitere Beiträge des Sammelbandes würden die Heilung und Verhütung der Schwererziehbarkeit thematisieren (a.a.O.):

„Besonders wertvoll ist hierbei der Hinweis, dass man nicht nur das Kind selbst ins Auge fassen dürfe, sondern dass es oft noch wesentlicher sei zunächst einmal normale Voraussetzungen für eine planvolle Erziehung zu schaffen, die so lange unwirksam bleiben müsse, als die ungünstigen Verhältnisse der Umwelt, die Verständnislosigkeit der Menschen der nächsten Umgebung bewusst oder unbewusst nervöse Haltungen des Kindes geradezu hervorrufen. So ist es durchaus folgerichtig, dass sich an die Darlegung der Grundeinsichten der Psychotherapie Betrachtungen über *die Atmosphäre der Schwererziehbarkeit* und über die *Erziehung der Erzieher* anschließen.“

Beleg 3

Hans Wenke führt als drittes Literaturbeispiel einen publizierten Kongressbericht mit dem Titel „Psyche und Leistung an. Bericht über die 3.Tagung der Deutschen Allgemeinen Ärztlichen Gesellschaft für Psychotherapie in Wien“, der ebenfalls im Heft Nr. 4/5 (Jänner/Februar 1942) vorgestellt wird. Wenke greift in seiner Rezension den Beitrag Karl Arnholds heraus, der zum Thema „Psychologische Kräfte im Dienste der Berufserziehung und Leistungs-steigerung“ referierte. Arnhold habe sein Programm der Schulung der Grundkräfte in der Berufserziehung aus dem Gedanken abgeleitet, dass die Vielfalt der Fertigkeiten auf der Entfaltung der Grundkräfte beruhe. Sofern in einer solchen Erziehung nicht nur Fertigkeiten sondern auch charakterliche Eigenschaften geformt und gefestigt würden, hätte die Erziehung in ihrem Verlauf außer ihrer eigentlichen pädagogischen Zielsetzung demnach auch eine psychologische Bedeutung. Zu den Interessen der Ärzte schreibt Wenke (a.a.O., 93):

„Die Ärzte, die zu Wort kommen, sind besonders an der Möglichkeit der Heilung von solchen Fällen interessiert, in denen die seelischen Kräfte bereits herabgemindert sind und wieder auf den Normalstand gebracht werden sollen. Es ist auffallend, dass sie übereinstimmend den Kräften des Unbewussten eine hohe Wirkung zuschreiben und Mittel und Wege suchen, an diese Tiefenschicht der Person heranzukommen und deren Energien planmäßig in den Dienst der Psychotherapie zu stellen.“

Welche Ärzte auf dem Kongress sprachen und ob es sich dabei unter anderen um Vertreter der Psychoanalyse handelte, kann aus Wenkes Beitrag nicht herausgelesen werden. Dass diese allerdings übereinstimmend Interesse am Unbewussten zeigten und den Kräften aus den Tiefenschichten der Person zudem eine hohe Bedeutung und Wirkung beimessen, scheint Wenke erwähnenswert zu sein.

Beleg 4

Eduard Spranger widmet dem Historiker Friedrich Meinecke zum 80. Geburtstag seinen letzten Artikel des siebzehnten Jahrgangs. Einleitend „Zur Psychologie des Glaubens. Friedrich Meinecke zum 80. Geburtstag in tiefer, herzlicher Verehrung“ (Heft 11/12, August/September 1942) stellt Spranger drei Sätze seinen Gedanken voran, die seines Erachtens nach auf Zustimmung unter den Seelenärzten stoßen würden (a.a.O., 197):

„Jede Heilbehandlung, die eine gestörte seelische Gesundheit wiederherstellen will, hängt davon ab, ob es gelingt, in der Seele des Erkrankten eine *feste Glaubenskraft* zu mobilisieren. Alles Bemühen um seelische Gesunderhaltung muss darauf bedacht sein, die Kraft des vorhandenen Lebensglaubens vor Erschütterung zu behüten. Eine tiefgreifende Erziehung muss es sich zu Aufgabe machen, die Umbildungen des Glaubens, die in jedem individuellen Lebenslauf unvermeidlich sind, vorsichtig führend so zu beeinflussen, dass es nicht zu einem inneren Zusammenbruch kommt.“

Spranger zufolge gäbe es vier Grundformen seelischer Leiden, die allein durch den Aufbau eines „gleichsam heilenden Glaubens“ bekämpft werden könnten. Dazu zählt er die Glücklosigkeit, die Sinnlosigkeit der Welt, der Zerfall der Gemeinschaft und der Zerfall mit dem besseren Selbst bzw. der eigenen Stimme. Im Abschnitt zur Glücklosigkeit schreibt Spranger folgendes (a.a.O., 203):

„Dieser ganzen Tabelle über die Vieldimensionalität des Glücks ist hinzuzufügen, dass die Verwirklichung in der Dynamik des Glücksstrebens sich mit zunehmender Kultur immer verstärkt. Je differenzierter die Kultur, umso schärfer fühlbar wird die Notwendigkeit des Glücksverzichts. Der Kulturmensch ist ein überbelasteter Mensch. Von jedem wird heute gefordert, dass er den Heroismus einer glücklosen Existenz aufzubringen vermag. Fanden wir vorhin die *Hoffnung* als Glückersatz, so bleibt jetzt nur noch *Trost* an Stelle des Glücks oder sehr oft: irgendeine Art von *Rausch* an Stelle des Glücks. Wir stehen bei dem Kapitel der frühen Psychoanalyse: Ersatzbefriedigung im Glücksstreben.“

Die Psychologie des Glaubens sei zu einem wesentlichen Teil „Psychologie des Glücksstrebens“, ganz nach dem Motto: Sage mir, worin du dein Glück findest, und ich will dir sagen, woran du eigentlich glaubst. Spranger verfolgt in diesem Abschnitt in erster Linie die Ansatzpunkte des Glaubens anhand der Struktur des Subjekts zu klären und schwenkt in seinen weiteren Ausführungen auf Gedanken zur Struktur der Welt über, da auch diese zum Lebensglück beitrage: Denn der Mensch stelle nicht nur Forderungen aus seinem Inneren heraus an die Welt, er erlebe auch Forderungen aus den Weltzusammenhängen an sich. Diese

würden besonders in Form der Moral bestehen, den sittlichen Ansprüchen überindividueller Mächte an den eingegliederten Volksgenossen. Jede traditionsgebundene Moral werde vergehen, besonders die Aufklärung, individualistische Tendenzen und tiefgehende Kulturumwälzungen würden dabei zusammenspielen. Gerade darin liege die Schwäche des modernen Menschen verborgen, denn er deute „den inneren Ruf Gottes“ als Illusion, wodurch eine Qual der Endlichkeit, ein Gefühl der Einsamkeit und Verlorenheit entstehe, das in der Regel durch Anwendung von Rauschmittel betäubt werde (a.a.O., 208):

„Jedoch besteht die Dynamik des Glaubens wiederum darin, dass aus dem Negativen das Positive entwickelt wird, aus der Ohnmacht die Kraft, aus dem Zweifel die Gewissheit. Vom beweisenden Wissen aus gesehen ist dies alles unlogisch. Diejenigen Denker, die solche inneren Regungen philosophisch fruchtbar gemacht haben, haben daher eine neue Art von Logik entwickelt: die Dialektik. Sie wurzelt in dieser Tiefe. Ihr Grundtypus besteht darin, dass die Gegensätze sich fordern: mit dem Satz ist immer auch der Gegensatz gesetzt. Erst ihr Zusammengedachtsein ist das Leben. Das aufsteigende Leben aber entwickelt aus der Antinomie die höhere Synthese. In psychotherapeutischer Ausdrucksweise: hier handelt es sich um die entscheidenden Kompensationen, um die eigentlich das höhere Leben aufbauenden Kräfte der Gegenwart und der Bejahung. Ich erinnere an Fritz Künkels wertvolle „Vitale Dialektik“.“

Zum Abschluss lenkt Spranger die Überlegungen noch auf die Relevanz des Glaubens für psychologisch pädagogische Berufsfelder (a.a.O., 211):

„Wir müssen uns mit dem Satz begnügen, dass das Leben sinnlos bliebe, wenn es nicht von Glaubenskräften unterbaut wäre. Der Glaube vollendet erst was sonst Bruchstück wäre. Er rundet die Kreise erst ab, die wir als wollende, sich entscheidende, handelnde Menschen in die Welt hineinzeichnen. Vom Seelenarzt – sei er Psychotherapeut, freier Seelsorger oder Erzieher – können wir nicht verlangen, dass er im Besitz der letzten Argumente ist, um die die Philosophie noch ringt. Er wird an seinen Patienten nur dreierlei leisten können:

1. Sie in die bestehende Gemeinschaft mit ihren noch latent vorhandenen Glaubenskräften wieder einzufügen. Dass der Rest von Glaubensgemeinschaft so dürftig ist, muss man auf die täuschende Einwirkung der Technik zurückführen. Denn die Technik zeigt überall das Zulängliche, das „was geht“. Sie blickt nicht darüber hinaus in das weite Gebiet materieller und seelischer Nöte, wo es rationell eben nicht mehr geht. Schon jeder große Chirurg leidet unter dieser Grenze.
2. Der Psychotherapeut wird überall die positive Seite stärken, die fruchtbaren Kompensationen fördern, und er muss dabei nur darauf bedacht sein, dass er nicht bloße Kartenhäuser des äußeren Erfolges errichtet.
3. Er wird das Vorurteil forträumen müssen, als ob Glaube für einen modernen Menschen Unsinn sei. Er wird vielmehr betonen, dass Sinn nur da sein kann, wo geglaubt wird, und das heißt heute: wo die Seele mehr aufbringt an Kraftentfaltung, als ihr die physische Natur mitgibt.“

2. Auswertung der Belege

Textvolumen

Der Umfang an Psychoanalysezitation betrug für den vorletzten Jahrgang von „Die Erziehung“ insgesamt 94 Zeilen. Umgerechnet auf das Gesamttextvolumen von ca. 224 Seiten mit ca. 11.052 Zeilen entspricht der Zeilenumfang der identifizierten Rezeptionsprozesse einem prozentualen Anteil von ca. 0,8505%.

Die Verteilung der Zeilenanzahl auf die Belege und Jahrgangsausgaben wird durch nachstehende Tabelle deutlich, sowie deren kategoriale Zuordnung:

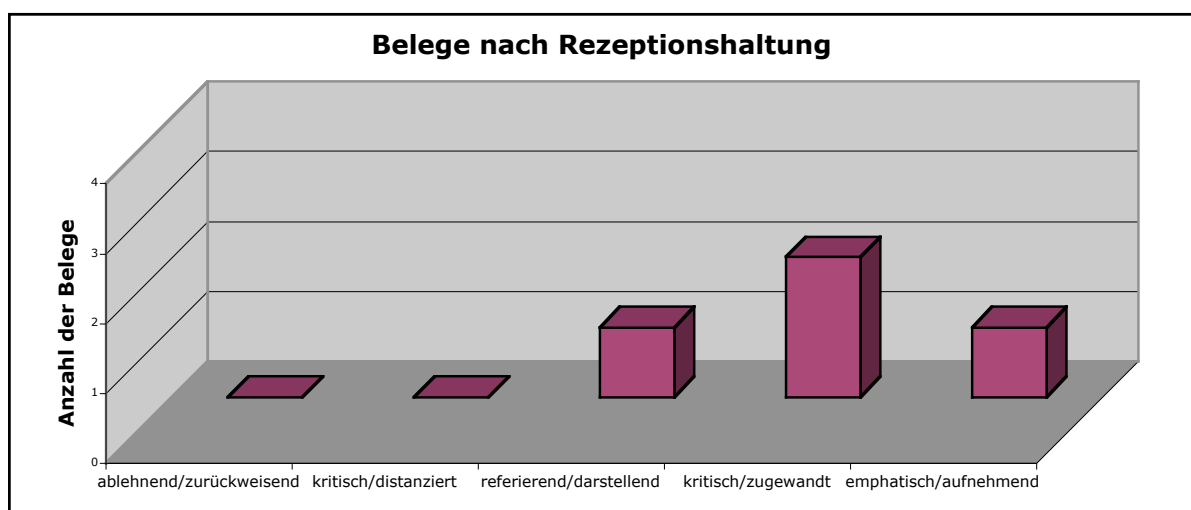
Detailansicht												
<i>17. Jahrgang: Oktober 1941 – September 1942</i>												
Heft	Belege insgesamt	Kat. I			Kat. II			Kat. III		Kat. IV		Zeilenumfang insgesamt
		Ia	Ib	Ic	IIa	IIb	IIc	IIIa	IIIb	IVa	IVb	
Nr.1/2	–											
Nr.3	–											
Nr.4/5	3							•••				43
Nr.6	–											
Nr.7/8	–											
Nr.9/10	–											
Nr.11/12	1		•									51
gesamt	4		1					3				94

Belegkategorie

Wenke bespricht in seinen Buchbesprechungen primär tiefenpsychologische Inhalte, weshalb die drei Belege zu Buchrezensionen der „Kategorie IIIa“ untergeordnet wurden. Spranger erwähnte psychoanalytische Theorien und Ansätze an unterschiedlichen Passagen seiner Abhandlung zur Psychologie des Glaubens in differierendem Ausmaß, weshalb dieser Beleg der „Kategorie Ib“ zugeteilt wurde.

Rezeptionshaltung

Die Auswertung der Rezeptionshaltung ergab folgendes Bild:



Wie die oben gezeigte Darstellung veranschaulicht, wurden die von Wenke verfassten Beiträge unterschiedlichen Kategorien bezüglich seiner Rezeptionshaltung zugewiesen, was darauf hindeutet, dass deduktive Schlüsse von der in einem Beleg ausgewiesenen

Rezeptionshaltung, auf die generelle Grundhaltung eines Autors oder einer Autorin zur Psychoanalyse eine höchst ungenaue Auslegung darstellen würde und mit hoher Wahrscheinlichkeit als nicht wahrheitsgetreu gewertet werden können. Deshalb wird an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass jegliche Zuordnung zu einer der Kategorien ausschließlich die Rezeptionshaltung widerspiegelt, die in den besagten Belegen vorgefunden wurde und nicht als allgemeingültige Aussage für eine „generelle“ Haltung des Autors steht. Wenke äußerte sich in seiner ersten Rezension obgleich mit einer gewissen Zurückhaltung den diskutierten Inhalten des Ärzteteams um Dr. Göring zugewandt, die sich durch den Vergleich mit dem zweiten Beleg zeigt, in dem er den Sammelband der Arbeitsgruppe um Dr. Seif vorstellt. Die Darstellungen und Besprechungen der Erziehungsbeiträge in Seifs Sammelband seien Wenkes Ansicht nach gerade für einzelne pädagogische Berufsgruppen „besonders wertvoll“, wohingegen die Heftchen mit dem Titel „Erziehungshilfe“ von ihm als Ratgeber eingestuft werden, die keine unmittelbare Berührung mit der pädagogischen Theorie aufweisen würden. Daraus ergaben sich für die Auswertung der Belege bereits zwei unterschiedliche Haltungen: Im Falle des ersten Belegs wurde Wenkes Haltung als *kritisch/zugewandt* eingestuft, der Beleg zu Seifs Sammelband hingegen als *emphatisch/aufnehmend* gewertet, da in Wenkes Rezension keinerlei kritische Äußerung nachzuweisen war und er sehr wohlwollend über den Band berichtet. Einer wiederum anderen Rezeptionshaltungskategorie wurde Wenkes kurze Darstellung des Kongressberichts zugeordnet. In tendenziell sachlichem Stil berichtet er über die Vortragenden und deren Referatsinhalte, daraus leitete sich eine Zuordnung seiner Haltung zur Kategorie *referierend/darstellend* ab. Auch Spranger positionierte sich in seinen philosophisch psychologischen Gedanken zum Glauben und dessen Bedeutsamkeit für das menschliche Leben tiefenpsychologischen, psychotherapeutischen Gedanken gegenüber nicht abgeneigt, was eine eher *kritisch/zugewandte* Haltung beschreibt.

Ausweis pädagogischer Relevanz

In nahezu allen Belegen findet sich ein Ausweis zur pädagogischen Relevanz tiefenpsychologischer Theorien, Konzepten, Erkenntnissen und/oder Methoden. Einzig die Belegstelle in Wenkes dritter Rezension, dem Kongressbericht, besitzt keinen Ausweis. Darin gibt er lediglich die Stellung der Vortragenden Ärzte wieder, ohne diese weiter in Bezug zur pädagogischen Praxis zu setzen. Die beiden anderen Bücher, die den psychologisch psychotherapeutisch arbeitenden Forschungsgruppen um Dr. Göring und Dr. Seif entsprungen sind, würden allein schon in ihrem Anspruch als Erziehungsratgeber an pädagogischer

Relevanz besitzen. Zudem erwähnt er den besonderen Wert jener – aus den Grundeinsichten der Psychotherapie entsprungenen – Betrachtungen über die Atmosphäre der Schwererziehbaren und über die Erziehung der Erzieher. Am Beispiel des Beleges in Sprangers Text tritt die Relevanz psychotherapeutischer, tiefenpsychologischer Praxis für die Pädagogik zutage, indem er den Seelsorgerberuf beiden Berufsgruppen – sowohl dem Psychotherapeuten, als auch dem Erzieher – in gleichem Maße zuspricht, da beide in ihrer Arbeit mit den „Patienten“ von den gleichen Zielen geleitet würden. Denn der Psychotherapeut – wie auch der Erzieher – versuche überall die positive Seite des Patienten zu stärken, die fruchtbaren Kompensationen zu stärken.

Zusammenfassender Überblick und Diskussion des Teilergebnisses

In einer überblicksmäßigen Darstellung werden in der nachstehenden Tabelle nochmals alle Auswertungsergebnisse zusammengefasst:

Auswertungsübersicht <i>17. Jahrgang: Oktober 1941 – September 1942</i>		
Anzahl der Belege	4	
Anzahl der Belege pro Kategorie	<i>Beleg-Kategorien</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	Kat. I	1
	Kat. II	–
	Kat. III	3
	Kat. IV	–
Zeilenumfang der Belege insgesamt Prozentanteil am gesamten Textvolumen	94 ~ 0,8505%	
Zeilenumfang pro Kategorie	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Zeilen</i>
	Kat. I	51
	Kat. II	–
	Kat. III	43
	Kat. IV	–
Belege nach Rezeptionshaltung	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	ablehnend/zurückweisend	–
	kritisch/distanziert	–
	referierend/darstellend	1
	kritisch/zugewandt	2
Ausweis der pädagogischen Relevanz	<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Belege</i>
	irrelevant/gefährlich	–
	kein Relevanzausweis	1
	pädagogisch relevant	3

Zu den besonderen Merkmalen des siebzehnten Jahrgangs zählen folgende Überlegungen:

1. Die drei Belege von Wenke zeigten deutlich, dass ein und derselbe Autor durchaus unterschiedliche Rezeptionshaltungen zur Psychoanalyse bzw. zu tiefenpsychologischen Inhalten einnehmen kann.
2. Am Beispiel der Belege von Psychoanalyse-Rezeption durch Spranger konnte festgestellt werden, dass besonders die Länge, sprich der Zeilenumfang der Belegstelle maßgeblich die Möglichkeit einer Identifizierung und Auswertung der Rezeptionshaltung des Autors mitbestimmt. Sobald der Beleg über eine Nennung der Psychoanalyse hinausgeht, konnte demnach eher eine tendenzielle Positionierung sowie ein pädagogischer Relevanzausweis nachgewiesen werden.
3. Als inhaltliches Kriterium, konnte eine Überschneidung im Themenfeld der Psychotherapie bzw. therapeutischen Praxis und Erziehungsberatung festgestellt werden.

Achtzehnter Jahrgang – 1942/43

Der achtzehnte Jahrgang beschreibt einen Sonderfall in der Analyse der Zeitschrift, da eigentlich nicht von einem Jahrgang sondern bloß von 2 Heften die Rede ist. Der Seitenumfang der letzten Ausgaben von „Die Erziehung“ bemisst insgesamt ca. 65 Seiten. Wie Recherchen zur Zeitschrift ergaben, wurde „Die Erziehung“ Anfang des Jahres 1943 aus kriegsbedingten Gründen eingestellt (vgl. Klafki, Brockmann 2002, 308).

1. Rezeptionsbelege

In den zwei vorhandenen Heften von 1942/43 wurden keinerlei Belegstellen für Psychoanalysezepktion nachgewiesen. Aufgrund welcher Gründe oder möglichen Ursachen es dazu kam, konnte im Rahmen der Recherchen zum Forschungsmaterial nicht eruiert werden.

2. Auswertung der Belege

Textvolumen

Im Falle des achtzehnten Jahrganges wurden keine Belegstellen identifiziert, weshalb der prozentuale Anteil von Psychoanalysezepktion am Gesamtvolumen 0,0% beträgt.

Belegkategorie

Dies führte dazu, dass es zu keiner weiteren Zuordnung zu den Kategorien kommen konnte.

Rezeptionshaltung

Aufgrund des Fehlens an Belegstellen erübrigte sich auch der Auswertungsschritt, die Rezeptionshaltung der Autoren ersichtlich zu machen.

Ausweis pädagogischer Relevanz

Gleiches gilt für den Ausweis der pädagogischen Relevanz.

Zusammenfassender Überblick und Diskussion des Teilergebnisses

Besondere Merkmale des achtzehnten Jahrgangs können folgende ausgewiesen werden:

1. Mit nur zwei vorhandenen Heften ist der achtzehnte Jahrgang der einzige unvollständige Jahrgang von „Die Erziehung“.

2. Aufgrund dieser Unvollständigkeit ergab die Auswertung zum Jahrgangumfang im Vergleich mit den anderen Jahrgängen für diesen das geringste Ergebnis des Seitenumfangs mit nur 65 Seiten.
3. Der achtzehnte Jahrgang ist einer von drei Jahrgängen in dem keine Belege zur Rezeption von Psychoanalyse nachgewiesen werden konnten. Weshalb es zu dieser „Nichtrezeption“ kam, konnte aufgrund der bearbeiteten Ausgaben von „Die Erziehung“ nicht ausgewiesen werden.

Im vorhandenen Forschungsmaterial zur Zeitschrift (wie z.B. von Klafki, Bockmann 2002 oder von Ott 1971) konnten keine detaillierten Hinweise zum „Ende“ von „Die Erziehung“ herausgelesen werden. So bleibt unklar, ob es zu einem abrupten oder einem bereits absehbaren Schluss kam. Die Zeitschrift selbst liefert dazu keinerlei Information. Obwohl in kleinerem Rahmen publiziert (d.h. mit weniger Mitarbeitern und einem geringen Ausgabenumfang von nur ca. 30 Seiten), weichen die letzten beiden Ausgaben von „Die Erziehung“ in ihrer Struktur nicht von den vorgängigen ab. Dies legt die Annahme eines eher unvorhergesehenen Endes der Zeitschrift nahe. Auch die Tatsache, dass keine Dankes- bzw. Abschlussrede Sprangers im letzten Heft zu finden war bestärkt diese Annahme, da innerhalb der achtzehn Jahrgänge immer wieder persönliche Dankesreden, Kondolenzten oder Glückwünsche an wissenschaftliche Kollegen, die Verleger oder Staatsmänner wie Hitler, sowie editoriale Anmerkungen beigefügt wurden.

Für den achtzehnten Jahrgang ergab die Analyse die gleiche Auswertungsübersicht, wie für Jahrgang zwölf und dreizehn (siehe S. 205ff).

4.3 Zusammenführung der Teilergebnisse

Nach den detaillierten Erläuterungen zu den gefundenen „expliziten“ Belegstellen für Psychoanalyserzeption innerhalb der achtzehn Jahrgänge von „Die Erziehung“, soll nun in einer Zusammenführung der Ergebnisse zunächst der *Verlauf der Rezeptionsintensität* anhand

- a) der *Anzahl an Belegen* und deren *Zeilenumfang* sowie
- b) der den *Kategorien* zugeordneten Belege herausgearbeitet werden.

Zusätzlich wird die Entwicklung der *Rezeptionshaltung* der Autoren über den Untersuchungsraum hinweg von Interesse sein, sowie deren Gewichtung einer *pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse*. Im Vergleich mit bereits durchgeführten Untersuchungen zur Psychoanalyserzeption (siehe u.a. Wininger 2009) wird versucht Konturen einiger Themenfelder hervorzuheben, die im Hinblick auf tiefenpsychologische Inhalte besonderes Interesse innerhalb des akademisch pädagogischen Diskurses in „Die Erziehung“ erregten. Die zusammenführende Darstellung der Auswertungsergebnisse soll demnach dazu dienen, grobe (formale wie auch inhaltliche) Linien des Rezeptionsverhaltens tiefenpsychologischer Inhalten in der akademischen Pädagogik Deutschlands von 1925 bis 1943 nachzuzeichnen.

4.3.1 Rezeptionsumfang

Zur Darstellung, welche Rezeptionsintensität von Psychoanalyse im Verlauf der einzelnen Jahrgänge der pädagogischen Fachzeitschrift „Die Erziehung“ nachgewiesen werden konnte, wurden alle Auswertungsdaten der Teilergebnisse gesammelt und zusammengeführt. Der Fokus lag dabei speziell auf der Häufigkeit und dem Umfang von Rezeptionsprozessen hinweg über den Zeitraum der achtzehn Jahre des Bestehens der Zeitschrift.

Anzahl der Belege von 1925 bis 1943

Die Anzahl an Belegen, die im Gesamtvolumen der achtzehn Jahrgänge von „Die Erziehung“ identifiziert werden konnten, liegt bei insgesamt 53. Die nachgewiesenen Belege bemessen im Gesamten einen Zeilenumfang von ca. 3.565 Zeilen. Das bedeutet: Auf insgesamt ca. 83 Seiten haben sich Autoren aus unterschiedlichen Disziplinen, mehr oder weniger ausführlich, explizit auf psychoanalytische Theorien, Konzepte und Termini oder Vertreter bezogen.

Anhand der nachstehenden Graphik soll die Verteilung der identifizierten Belege und deren Zeilenumfang anhand des Verlaufes über den untersuchten Zeitraum veranschaulicht werden.

An der x-Achse sind die einzelnen *Jahrgänge* ausgewiesen, die vom ersten Jahrgang (1925/26) bis zum achtzehnten Jahrgang (1942/43) verlaufen. Anhand der beiden y-Achsen können die *Anzahl der Belege pro Jahrgang* (links) und der jeweilige *Jahrgangszeilenumfang* (rechts) abgelesen werden. Die genauen Zahlen zu „Belegen“ und „Zeilenanzahl“ finden sich in der unten angefügten Datentabelle:

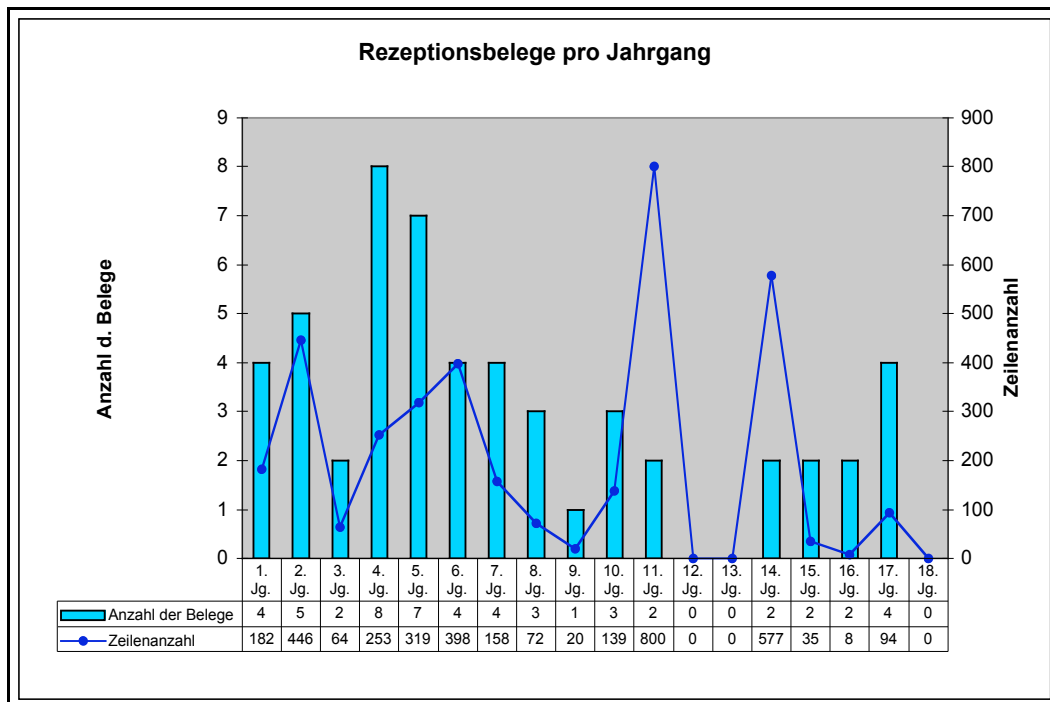


Abb.: Rezeptionsbelege pro Jahrgang

Die Grafik verdeutlicht folgende Besonderheiten bezüglich des Rezeptionsverhaltens in „Die Erziehung“: Die überwiegende Mehrheit an Belegen verstreut sich über die ersten elf Jahrgänge. In den frühen dreißiger Jahren (Jg. 4 – Jg. 6) zeigt sich anhand der Anzahl der Belege und Zeilenanzahl konstant ansteigendes Interesse an psychoanalytischen Inhalten. Ein ähnliches Ergebnis konnte Wininger bei seiner Untersuchung zu Rezeptionsprozessen in pädagogischen Nachschlagewerken (2009) feststellen. Er bringt das rege Interesse an psychoanalytischen Theorien der 1920er- und 1930er-Jahre mit den von Büttner (2008) sowie Goldinger und Binder (1992) aufgezeigten Demokratisierungstendenzen und sozial-reformatorischen Bemühungen dieser Jahre in Verbindung, die laut Datler, Gstach und Wittenberg (2001), begünstigend auf die Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik gewirkt hätten (vgl. Wininger 2009, 349).

Um die Jahre 1932/33 und 1933/34 zeigt die Grafik einen enormen Rückgang an Rezeptionsprozessen. Diese Entwicklung fällt mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten zusammen, die gerade in den Anfangsjahren ihrer Staatsführung, neben

anderen Bereichen, dem Verlagswesen strikte Zäsurstricken und Reglementierungen auferlegten (siehe Kap. 2). Zudem fielen im Jahre 1933 viele Schriften bekannter jüdischer, marxistischer, links orientierter Wissenschaftler, Philosophen und Literaten den Flammen der propagierten Bücherverbrennungen zum Opfer. Dazu zählten unter anderen auch die Werke Sigmund Freuds. Mit dem zwölften Jahrgang (1936/37) kam es zu einem abrupten Abbruch an Rezeptionsprozessen der für ca. zwei Jahre anhielt. Das Rezeptionsverhalten der letzten fünf Jahre blieb mit Ausnahme eines ausführlichen Berichts über psychoanalytisch pädagogische Literatur (von M. Dorer) recht konstant und pendelte sich zwischen 2 bis 4 Belegen mit ca. 8 bis 90 Zeilen ein.

Wie gezeigt werden konnte, fällt der Großteil der „Funde“ von Psychoanalytische Rezeption in die Jahre der „Zwischenkriegszeit“ in denen „Die Erziehung“ publiziert wurde, sprich von 1925 bis 1932. Als mögliche Gründe bzw. das Rezeptionsverhalten begünstigende Faktoren können folgende genannt werden:

1. Wie bereits erwähnt wurde, wirkten gerade die demokratisch sozialistischen Tendenzen der Zwischenkriegszeit förderlich auf die Entwicklung einer Psychoanalytischen Pädagogik. Aufgrund des Elends und der Verwahrlosung vieler Kinder bestand in den 20er- und 30er-Jahren erhöhtes Interesse an neuen pädagogischen Konzepten und Modellen, wobei gerade tiefenpsychologische Ansätze als viel versprechend galten (vgl. Handlbauer 1984).
Ähnliches berichtet Hanns Eyferth bereits 1927 in seinem Beitrag über Fürsorge und Heilerziehung: Besonders durch Anhänger der Individualpsychologie sei es nach 1920 zur Gründung vielzähliger neuer Heime gekommen. Im Vergleich zu Deutschland hätten Anhänger Freuds und Adlers in Wien bereits vor dem Krieg durch ähnliche Weise versucht praktischen Einfluss zu gewinnen (vgl. Kap. 4.2, Jg. 2, Beleg 4).
2. Blickt man auf das publizistische Wirken der psychoanalytisch orientierten Therapeuten und Erzieher, so lässt sich ebenfalls für die Jahre der Zwischenkriegszeit die Gründung einiger relevanter psychoanalytischer Periodika feststellen. Dazu zählte etwa die „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“, die ein Jahr nach „Die Erziehung“ gegründet und von der IPV³⁰ herausgegeben wurde. Des Öfteren wird in den Rezeptionsbelegen auch auf die von Rank und Sachs editierte Zeitschrift „Imago“ verwiesen, die bereits 1912 zum ersten Mal erschien. Die Mehrheit ihrer Ausgaben wurde allerdings erst in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen veröffentlicht.

³⁰ IPV steht für „Internationale Psychoanalytische Vereinigung“, die im Jahre 1910 gegründet wurde.

Auch viele in „Die Erziehung“ zitierte Monographien psychoanalytischer (pädagogischer) Vertreter fallen mit ihrem Erscheinungsdatum in den Zeitrahmen zwischen den ersten und zweiten Weltkrieg, wie etwa Bernfelds Bericht über das „Kinderheim Baumgarten“ (1921), sein Werk „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ (1925), Aichhorns Buch „Verwahrloste Jugend“ (1925), Reichs Arbeit „Der triebhafte Charakter“ (1925), Grabers Buch „Die Ambivalenz des Kindes“ (1924), Zulligers Beiträge „Aus dem unbewussten Seelenleben unserer Schuljugend“ (1923) oder „Schwierige Kinder“ (1935), oder auch Anna Freuds „Kinderanalyse“ (1927). Den Autoren von „Die Erziehung“ bot sich demnach gerade ab Mitte der 1920er-Jahre durch das rege publizistische Treiben psychoanalytischer Vertreter eine Fülle an Rezeptionsmaterial. Der Zeitgenosse Hanns Eyferth spricht 1927 davon als „riesig anschwellende Literatur der Psychoanalyse“ (vgl. Kap. 4.2, Jg. S, Beleg 4).

Mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten (1933) nahm die Welle an Veröffentlichungen psychoanalytischer Werke stetig ab und spätestens mit Anfang des zweiten Weltkrieges (1939) blieben Publikationen tiefenpsychologischer Autoren fast zur Gänze aus – bis auf wenige Publikationen des „Deutschen Institutes für psychologische Forschung und Psychotherapie“.

3. Die Periode der „goldenen Zwanziger“ umfasst neben dem bisher genannten auch die Blütezeit reformpädagogischer Bestrebungen. Dem Anliegen folgend, eine „neue Erziehung“ zu schaffen, waren sowohl die Vertreter der akademischen Pädagogik, als auch Mitglieder der psychoanalytischen Bewegung darum bemüht, ihre „neuen Erziehungslehren“ theoretisch zu diskutieren und praktisch umzusetzen. Besonders das Wirken einiger Vertreter der psychoanalytischen Pädagogik war maßgeblich von den Motiven und Forderungen der damaligen Jugendbewegung geprägt. Fatke nennt dazu beispielsweise Bernfelds „Kinderheim Baumgarten“ als einen Versuch von „neuer Erziehung“ (vgl. Fatke 2002, 161). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen besteht die Annahme, dass möglicherweise gerade das gemeinsame Streben nach einer Reformierung von Bildung und Erziehung begünstigend auf die Rezeption von Psychoanalyse innerhalb der akademischen Pädagogik gewirkt haben könnte.

Belegkategorien und Zeilenumfang der Rezeptionsbelege

Im Anschluss an die Ergebnisse zum Rezeptionsumfang war auch die „Gewichtung“ der Belege von Interesse, d.h. die Intensität bezüglich ihrer inhaltlichen Ausführung. Dazu wurden für die Auswertung vier Kategorien gebildet, die sich unterteilten in:

a) Belege unterschiedlicher Rubriken:

- *Abhandlungen (Kat. I)*
- *Kleinere Beiträge (Kat. II)*
- *Neuerscheinungen (Kat. III)*
- *Nachrichten (Kat. IV)*

b) Belege innerhalb derer:

- *ausschließlich psychoanalytische Inhalte rezipiert wurden (a)*
- *neben anderen Inhalten auch psychoanalytische Inhalte diskutiert wurden (b)*
- *Psychoanalyse, psychoanalytische Begriffe und Vertreter nur genannt wurden (c)*

Die nachstehende Grafik stellt die Verteilung auf die einzelnen Kategorien, sowie die Summe der Anzahl an Zeilen der einzelnen Rezeptionsbelege für jede der Kategorien dar:

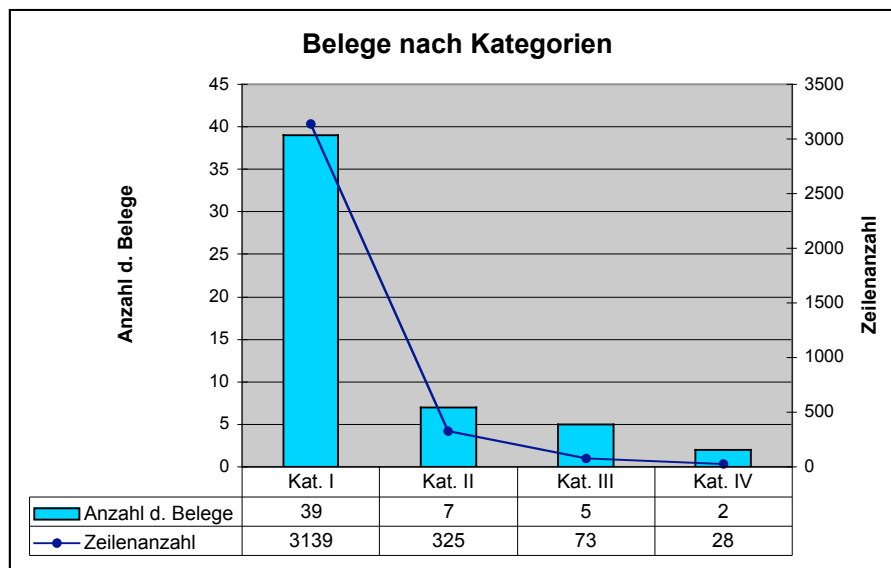


Abb.: Belege nach Kategorien (a)

Wie die Darstellung veranschaulicht wurde, die überwiegende Mehrheit der Belege unter der Rubrik *Abhandlungen* gefunden, d.h. in sogenannten „Leitartikel“ der Zeitschrift. Kommen auf die „Kategorie I“ mindestens 39 Belege mit insgesamt 3.139 Zeilen, verteilen sich auf die übrigen drei Kategorien 14 Belege mit ca. 426 Zeilen. Im Vergleich zur „Kategorie I“ entspricht das weniger als einem Drittel an Belegen und knapp einem Siebentel an Zeilen.

Inwiefern sich das Rezeptionsverhalten innerhalb der „Kategorie I“ über den Untersuchungszeitraum von insgesamt achtzehn Jahrgängen hinweg verändert hat, wird in der nachstehenden Grafik dargestellt, die sowohl die Anzahl und den Zeilenumfang der Belege der „Kategorie I“ abbildet:

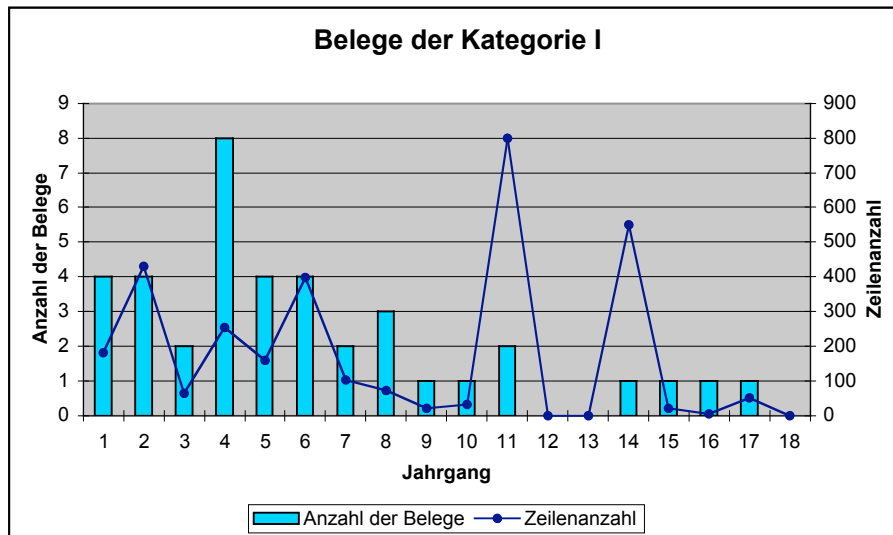


Abb.: Belege der Kategorie I

Aus der Grafik geht hervor, dass die Mehrheit der Belege innerhalb der ersten elf Jahrgänge ausfindig gemacht werden konnten, wohingegen die Belege mit den höchsten Zeilenanzahlen eher in die zweite Hälfte des Publikationsrahmens von „Die Erziehung“ fallen. Der zuvor ersichtliche Anstieg an Rezeptionsbelegen und Zeilenanzahlen in (vgl. Abb. „Rezeptionsbelege pro Jahrgang“) konnte anhand dieser Darstellung nicht festgestellt werden, da besonders der Zeilenumfang ein stetiges Auf und Ab der Intensität von Rezeptionsprozessen widerspiegelt.

Ein durchwegs abweichendes Bild von Psychoanalytischer Rezeption zeigt sich für die „Kategorie II“, also für alle Belege unter der Rubrik *Kleinere Beiträge und Mitteilungen*. Anhand der nachstehenden Grafik wird ersichtlich, dass weit weniger Belege zu dieser Kategorie nachgewiesen werden konnten. Nur insgesamt 7 Belege mit einem Zeilenumfang von 325 Zeilen verteilten sich über die achtzehn Jahrgänge von „Die Erziehung“. Wie bereits als generelle Tendenz im Rezeptionsverhalten ausgewiesen wurde, zeigt sich auch für diese Kategorie, dass der Beleg mit dem größten Zeilenumfang (Jg. 5) in die „goldenen Zwanziger“ und somit in die Blütezeit der „Psychoanalytischen Pädagogik“ fällt:

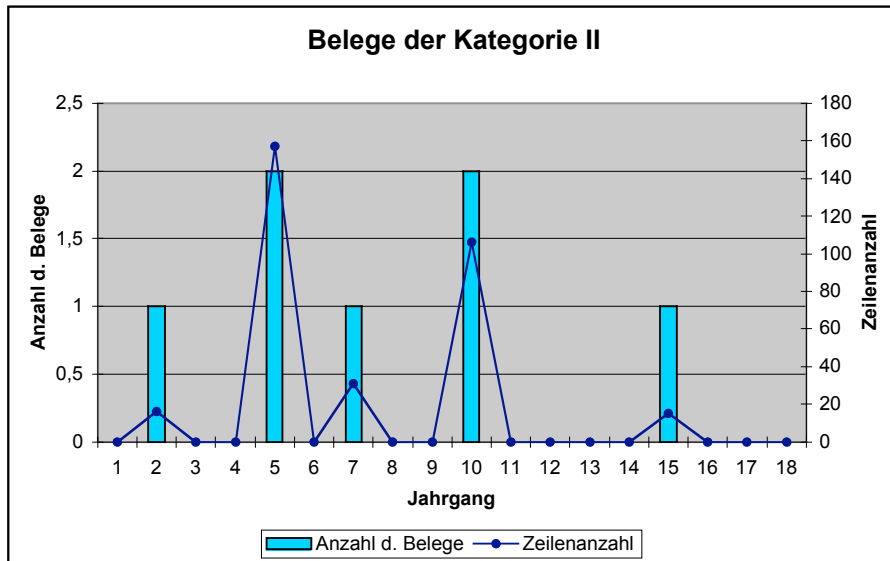


Abb.: Belege der Kategorie II

Als absoluter Kontrast zur Darstellung der Belege der „Kategorie I“ steht die Grafik für den Verlauf der Rezeption innerhalb der Rubrik *Neuerscheinungen*, also von „Kategorie III“:

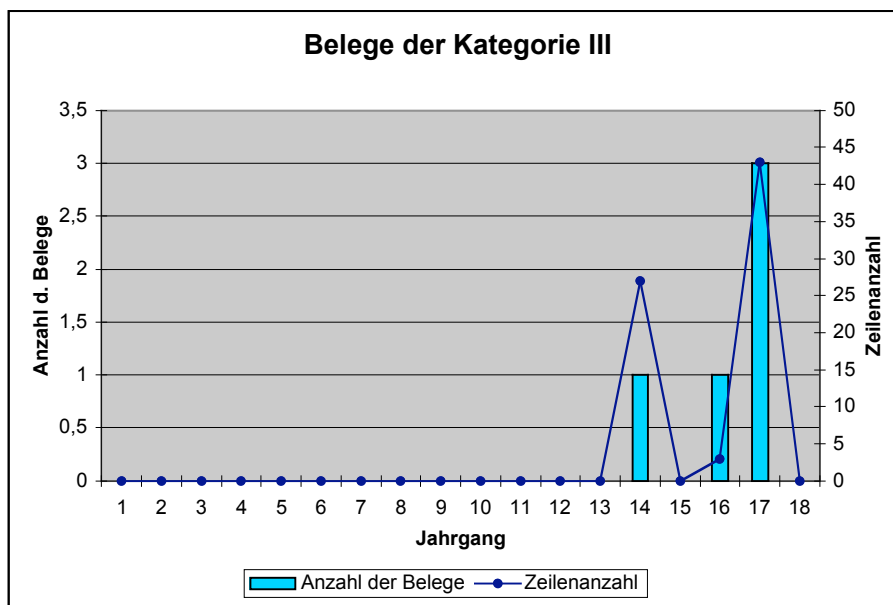


Abb.: Belege der Kategorie III

Über die ersten dreizehn Jahrgänge hinweg, von 1925/26 bis einschließlich 1937/38, wurden keine Belege zur „Kategorie III“ identifiziert. Möglicherweise lag dem bis 1937 bestehenden Herausgeberkreis von Spranger, Nohl, Litt, Fischer und Flitner nicht viel an Rezensionen psychoanalytischer Literatur. Dies änderte sich unter der alleinigen Herausgeberschaft Sprangers mit Wenke als Schriftleiter, der gerade in den frühen 1940er-Jahren einige Rezensionen zu tiefenpsychologischen Werken verfasste.

Auch die Rezeption von Psychoanalyse in der Rubrik *Nachrichten* stellt ein interessantes Bild zur Schau:

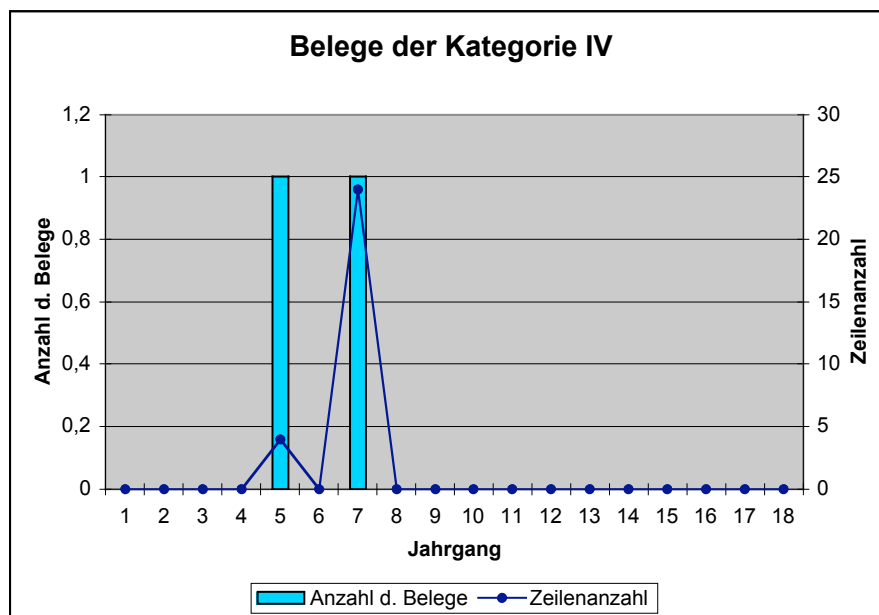


Abb.: Belege der Kategorie IV

Nur insgesamt zwei Belege mit weniger als 30 Zeilen konnten zur „Kategorie IV“ nachgewiesen werden. Dies legt die schon zur „Kategorie III“ erwähnte Annahme einer möglichen Interessensgewichtung des Herausgeberzirkels nahe, der scheinbar nur zwei Ankündigungen zu Kongressen, die auch oder ausschließlich psychoanalytische Theorien zum Inhalt hatten, als nennenswert erachtete.

Bevor nun der Verlauf aller Belegkategorien, sowie deren Zeilenumfangs zueinander zum Vergleich gesetzt werden, sollen noch zwei „Detailgrafiken“ Einblicke in die Verteilung der Belege auf die einzelnen „Unterkategorien“ (z.B. Ia, Ib, Ic, IIa ... u.s.w.) geben.

Aus diesem geht hervor, dass besonders häufig Belege zur „Kategorie Ib“ nachgewiesen werden konnten. Dies bedeutet eine überwiegende Mehrheit der Autoren in „Die Erziehung“ rezipierte Psychoanalyse in Verbindung mit anderen Inhalten. Auf den ersten Blick fällt zudem der „Farbenwechsel“ zwischen den ersten elf und den darauf folgenden sieben Jahrgängen auf. Daraus ist auf eine generelle Veränderung im Rezeptionsverhalten durch die Autoren zu schließen. Haben Autoren der ersten elf Jahrgänge noch vorwiegend in *Abhandlungen* psychoanalytische Inhalte neben anderen (Kat. Ib) diskutiert, teils ausführlich darüber berichtet (Kat. Ia) oder diese nur erwähnt (Kat. Ic), so fanden sich in den späteren Jahrgängen des öfteren Berichte zu *Neuerscheinungen* von Büchern tiefenpsychologischen Inhalts (IIIa).

Folgende Grafik zeigt nochmals detailliert die Zuordnung der Belege zu den unterschiedlichen Kategorien im Verlauf über die achtzehn Jahrgänge. Die in der Legende angeführten Kürzel stehen dabei für:

Kategorie I: *Belege in Abhandlungen der Zeitschrift, in denen*

- a) *explizit und ausschließlich thematisch auf Vertreter der Psychoanalyse, psychoanalytische Theorien oder Konzepte eingegangen wird.*
- b) *psychoanalytisches Gedankengut bzw. Referenzen zu Vertretern der Psychoanalyse neben anderen Ansätzen und Inhalten diskutiert werden.*
- c) *psychoanalytische Theorien oder VertreterInnen am Rande (d.h. in Nebensätzen, Fußnoten oder ähnliches) erwähnt, aber nicht weiter ausgeführt und beachtet werden.*

Kategorie II: *Belege in Kleineren Beiträgen und Mitteilungen der Zeitschrift, in denen*

- a) *explizit und ausschließlich thematisch auf Vertreter der Psychoanalyse, psychoanalytische Theorien oder Konzepte eingegangen wird.*
- b) *psychoanalytisches Gedankengut bzw. Referenzen zu Vertretern der Psychoanalyse neben anderen Ansätzen und Inhalten diskutiert werden.*
- c) *psychoanalytische Theorien oder VertreterInnen am Rande (d.h. in Nebensätzen, Fußnoten oder ähnliches) erwähnt, aber nicht weiter ausgeführt und beachtet werden.*

Kategorie III: *Rezensionen*

- a) *psychoanalytischer Literatur.*
- b) *pädagogischer Literatur, die neben anderen Inhalten auch psychoanalytisches Gedankengut thematisiert und diskutiert.*

Kategorie IV: *Ankündigung*

- a) *eines psychoanalytischen Kongresses, einer Tagung, eines Lehrganges oder ähnliches.*
- b) *eines Kongresses, einer Tagung, eines Lehrganges oder ähnliches an der neben anderen Inhalten auch psychoanalytische Theorien diskutiert werden und/oder Psychoanalytiker vertreten sein werden.*

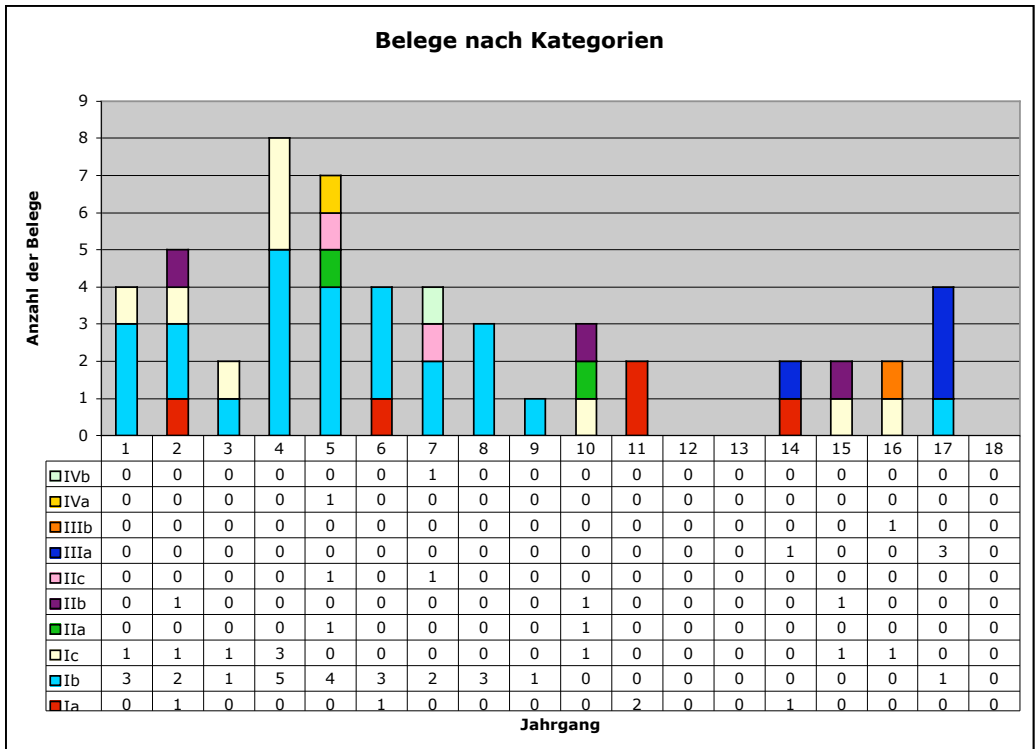


Abb.: Belege nach Kategorien (b)

Für die Kreisdarstellung wurden die in der obenstehenden Grafik ersichtlichen Ergebnisse aller Jahrgänge zusammengefasst und in ihren prozentuellen Anteil am Gesamtvolumen an Rezeptionsbelegen umgerechnet:

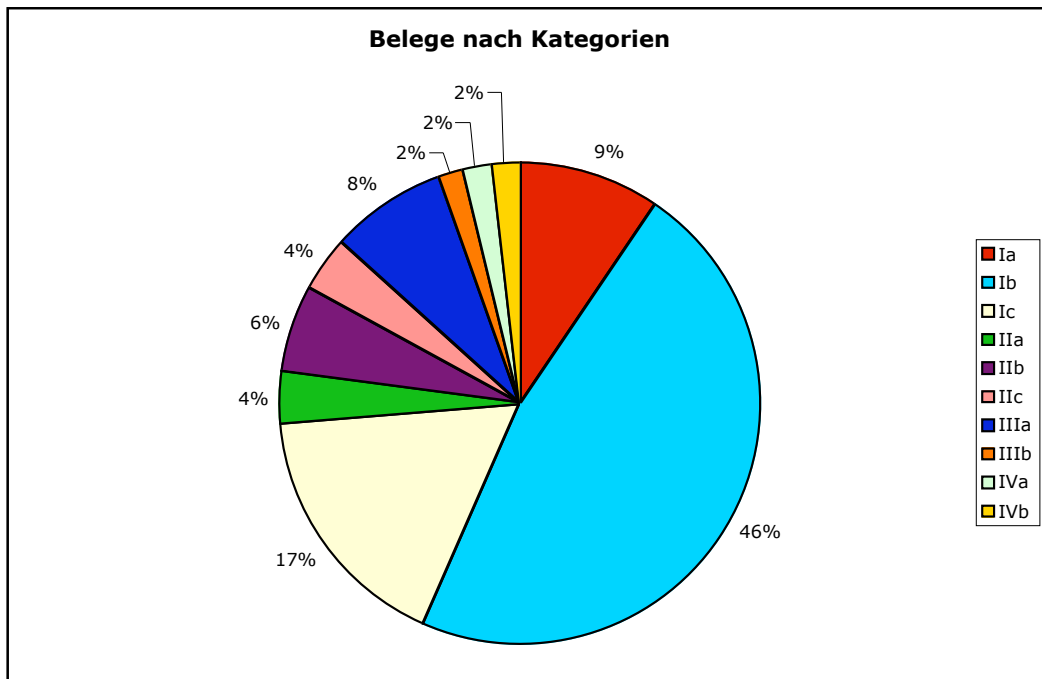


Abb.: Belege nach Kategorien (c)

Nahezu 50% an Belegen wurden demnach als solche ausgewiesen, in denen Psychoanalyse im Rahmen von *Abhandlungen* der Zeitschrift in Verbindung mit unterschiedlichen Theorien, Konzepten sowie Erkenntnissen anderer Disziplinen, wie etwa Pädagogik, Psychologie oder auch Philosophie und Rechtswissenschaft (Kategorie Ib), rezipiert wurde.

Im Vergleich zu den anderen Kategorien fällt auf, dass der Großteil aller identifizierten Belege der „Unterkategorie b“ zugeordnet werden konnten. Mit insgesamt 56% überwiegt demnach die gerade beschriebene Rezeption psychoanalytischer Inhalte in Verbindung mit oder neben anderen Inhalten (Unterkategorie b). Als weiterer interessanter Fund erwies sich das Ergebnis von 23% ausschließlicher Psychoanalysezepktion (Unterkategorie a), dicht gefolgt von 21% an Belegstellen die meist nur eine Nennung psychoanalytischer Termini oder Vertreter aufweisen (Unterkategorie c). Die Grafik zum „Verlauf nach Belegkategorien“ bestätigt nochmals die zuvor angestellten Interpretationen zu den Teilergebnissen:

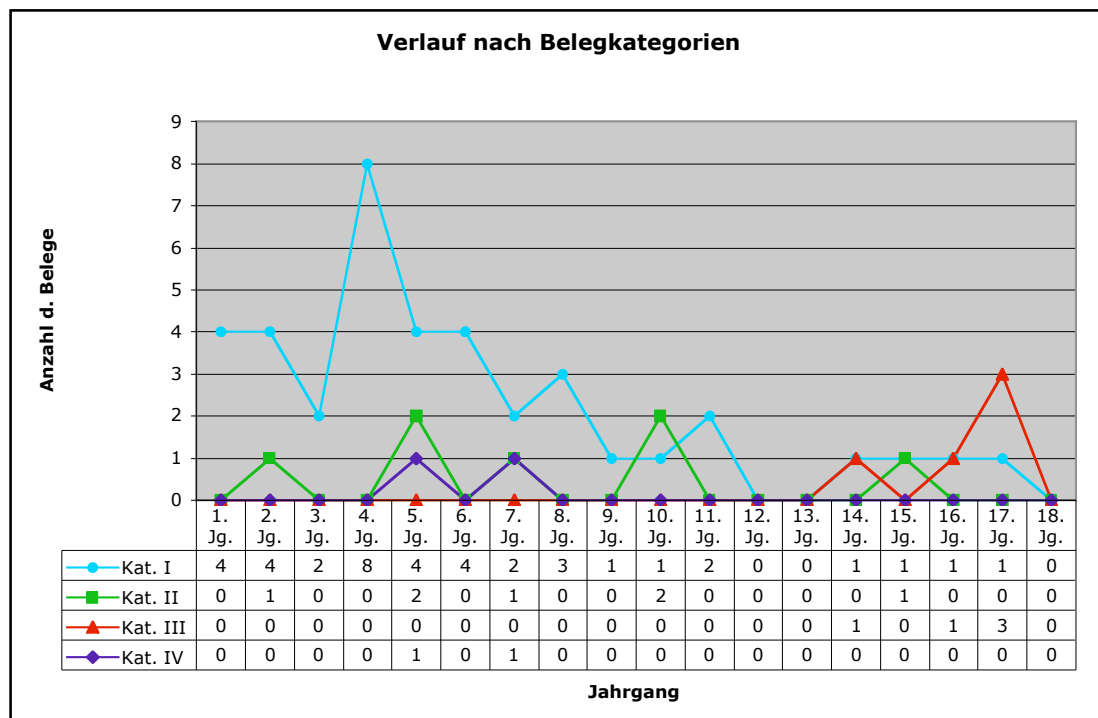


Abb.: Verlauf nach Belegkategorien

Interessant erwies sich an dieser Stelle eine Gegenüberstellung mit den Ergebnissen Winingers zu pädagogischen Nachschlagewerken (2009), da sich die Ergebnisse seiner Untersuchungen zu Psychoanalysezepktion zumindest in einigen relevanten Punkten mit den Ergebnissen der vorliegenden Forschung überschneiden:

1. Wie schon Winger für pädagogische Nachschlagewerke aufzeigen konnte, veranschaulicht besonders die letzte Grafik auch in der pädagogischen Zeitschrift „Die Erziehung“ ein erhöhtes bzw. leicht ansteigendes Interesse für Psychoanalyse vom

vierten bis zum sechsten Jahrgang, d.h. in den späten 1920er- und frühen 1930er-Jahren (von 1928/29 bis 1930/31).

2. Als zweiten Überschneidungspunkt lässt sich die überwiegende Mehrheit der Belege innerhalb derer Psychoanalyse in Verbindung mit anderen Themen diskutiert werden. In Referenz auf die erläuterten Einblicke in die Psychoanalysezepktion (siehe Kap. 3) sowie in Anlehnung an Winingers Überlegungen (2009, 361) könnte dieser Sachverhalt darauf hinweisen, dass gerade in diesen Jahren psychoanalytische Theorien, Erkenntnisse und Methoden für Überlegungen und Diskussionen pädagogisch aktueller Themen aufgegriffen wurden, wodurch ein höheres Maß an Rezeption festgestellt werden konnte.
3. Wie es sich bereits bei Winingers Untersuchungsergebnissen (a.a.O.) zeigte, wurde auch für „Die Erziehung“ eine Abnahme an Psychoanalysezepktion mit der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten (1933) ersichtlich, sowie eine fast völliges Verschwinden an Rezeptionsprozessen kurz vor Beginn des zweiten Weltkrieges (1937). Die danach erfolgte geringfügige Rezeption von Psychoanalyse war zumeist durch tiefenpsychologische Ansätze nationalsozialistisch orientierter Psychoanalytiker geprägt.

Die Zusammenlegung der Verlaufskurven des Zeilenumfangs jeder Kategorie zeichnete folgendes Bild:

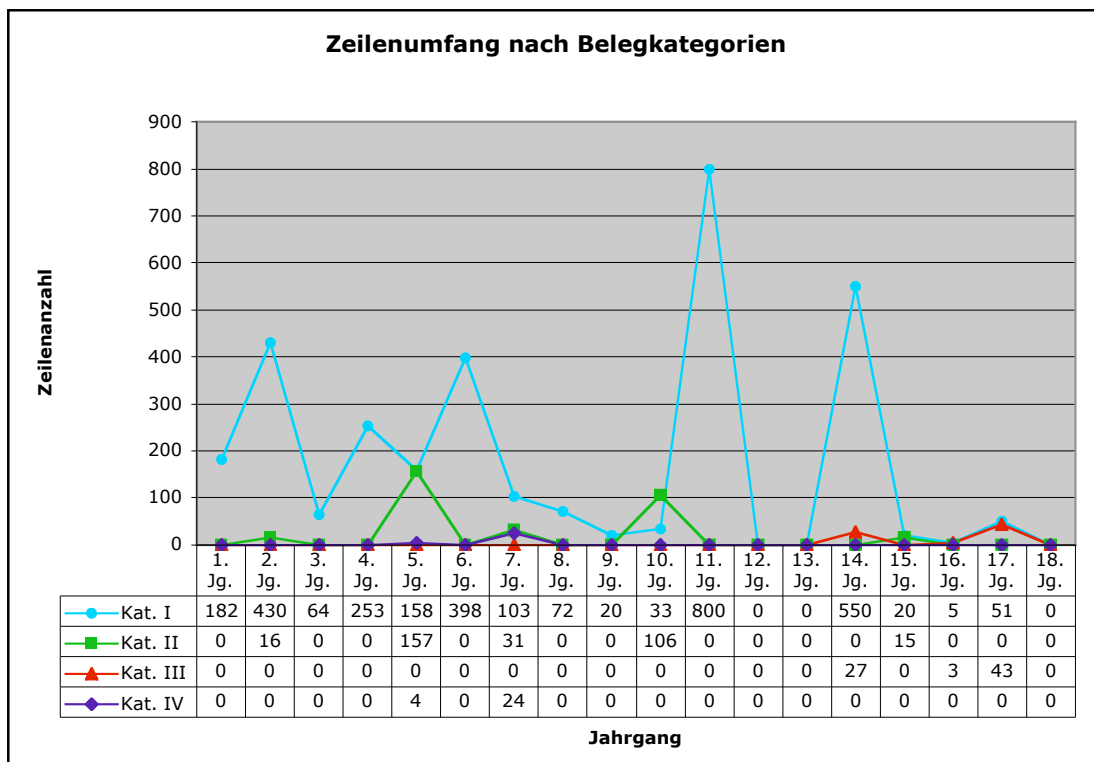


Abb.: Zeilenumfang nach Belegkategorien

Hervorstechende Datenmengen markieren jene Jahrgänge, innerhalb derer Rezeptionsbelege gefunden wurden, die ausschließlich Psychoanalyse zum Inhalt hatten, wie der Beitrag Kurt Ungers (Jg. 6) zu neueren „psychoanalytischen Schriften“ oder Maria Dorers Abhandlung (Jg. 14) über die „Irrwege der psychoanalytischen Pädagogik“. Wie das Diagramm zeigt, verteilt sich der „Zeilenumfang“ speziell der „Kategorie I“ über fast alle Jahrgänge, wobei innerhalb der ersten elf Jahrgänge deckungsgleich mit den Ergebnissen zur „Anzahl an Belegen“ zwar Schwankungen im Rezeptionsumfang festzustellen sind aber keine „Nichtrezeption“. Mit dem zwölften Jahrgang kehrt sich dieses Bild fast ins Gegenteil um. Bis auf Dorers Beitrag wurden kaum Belege in „Leitartikeln“ ausfindig gemacht und auch die übrigen Belegstellen weisen nur mehr einen auffallend geringen Zeilenumfang auf.

Mit Blick auf den prozentuellen Anteil der Belege am Gesamtvolumen überrascht es kaum, dass die Grafik in groben Zügen ähnlich ausfällt wie die Verlaufskurve zum Zeilenumfang der Belegstellen (siehe oben):

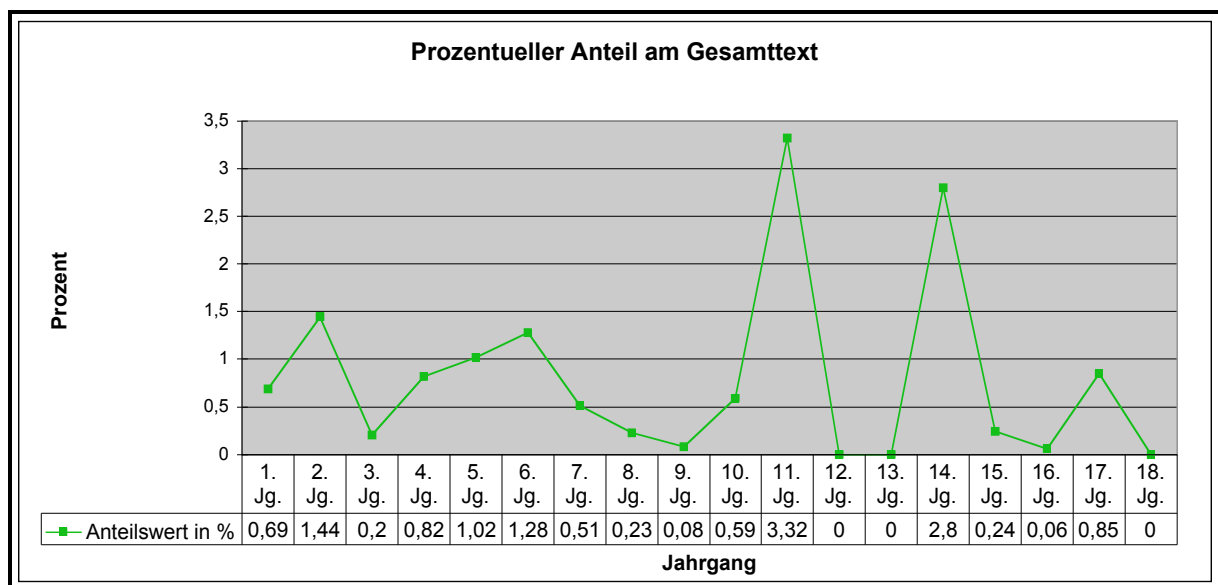


Abb.: Prozentueller Anteil am Gesamttext

Höhepunkte im Rezeptionsumfang sind durch Herzogs Beitrag über individualpsychologische Inhalte in seiner Diskussion von Künkels Charakterkunde (Jg. 11, 1935/36) markiert und mit Dorers kritischem Bericht über die „Psychoanalytische Pädagogik“ (Jg. 14, 1938/39). Mit dem zwölften Jahrgang (1936/37) wurde erstmals ein Abbruch an Rezeptionsprozessen festgestellt. Die Recherchen zur Zeitschrift legen die Annahme nahe, dass dies unter anderem auf den Herausgeberwechsel, d.h. dem Aussteigen von Nohl, Litt, Fischer und Flitner aus dem Herausgeberkreis von „Die Erziehung“ zurückzuführen sein könnte, wodurch grobe Umstrukturierungen im Programm und Mitarbeiterkreis der Zeitschrift angestoßen wurden.

Mit dem Datum des Herausgeberwechsels änderte sich auch das Rezeptionsverhalten in „Die Erziehung“. Inwiefern diese Veränderungen in der Psychoanalysezereption ausschließlich auf die „anderen Autoren“ im Mitarbeiterkreis zurückzuführen sind oder vielleicht gerade in politisch ideologischen Umwälzungen wurzelten – die mitunter durch neue Mitarbeiter in „Die Erziehung“ hineingetragen wurden – konnten die vorliegenden Untersuchungen nicht klären. Für „Die Erziehung“ kann mit dem Beginn der NS-Herrschaft kein Ende an Rezeptionsprozessen verortet werden, denn gerade die beiden oben genannten Beiträge von Herzog und Dorer fallen in den Zeitraum zwischen 1933 und 1943. Auffällig sind dennoch die drei „Rezeptionslücken“ des 12., 13. und 18. Jahrgangs, sowie die geringe Zeilenanzahl der Belege von Rezeptionsprozessen der letzten Jahrgänge.

4.3.2 Rezeptionshaltung und Relevanzausweis

Neben dem Umfang bzw. der Intensität an Psychoanalysezereption in „Die Erziehung“ wurden noch zwei weitere Aspekte zum Rezeptionsverhalten beleuchtet und einer Auswertung unterzogen. Von Interesse war hierbei, welche *Haltung* die Autoren und Autorinnen in einem akademisch pädagogischen Periodikum von 1925 bis 1943 gegenüber tiefenpsychologischen Theorien einnahmen, um daran zu erkennen, welche *Relevanz* sie der Psychoanalyse für die pädagogische Disziplin beimaßen.

Rezeptionshaltung

Als zweiter Auswertungsschritt wurde demnach neben dem „Ausmaß“ an Psychoanalysezereption auch die Haltung der Autoren und Autorinnen, die Psychoanalyse in „Die Erziehung“ rezipierten, einer Analyse und Zuordnung mittels der Einteilung in die von Wininger (2009) ausgearbeiteten fünf Haltungskategorien unterzogen (vgl. Kap. 3.2.2.3).

Anhand der nachstehenden Grafik können Verlauf sowie Häufigkeit der unterschiedlichen Rezeptionshaltungen über die achtzehn Jahrgänge hinweg abgelesen werden. Deutlich zeigt sich ein recht buntes Bild, das darauf hindeutet, dass besonders innerhalb der ersten elf Jahrgänge jede der Haltungen vertreten war. Dabei halten sich die tendenziell sachlich neutraleren Positionierungen (von *kritisch/zugewandt* über *referierend/darstellend* bis *kritisch/distanziert*) die Waage:

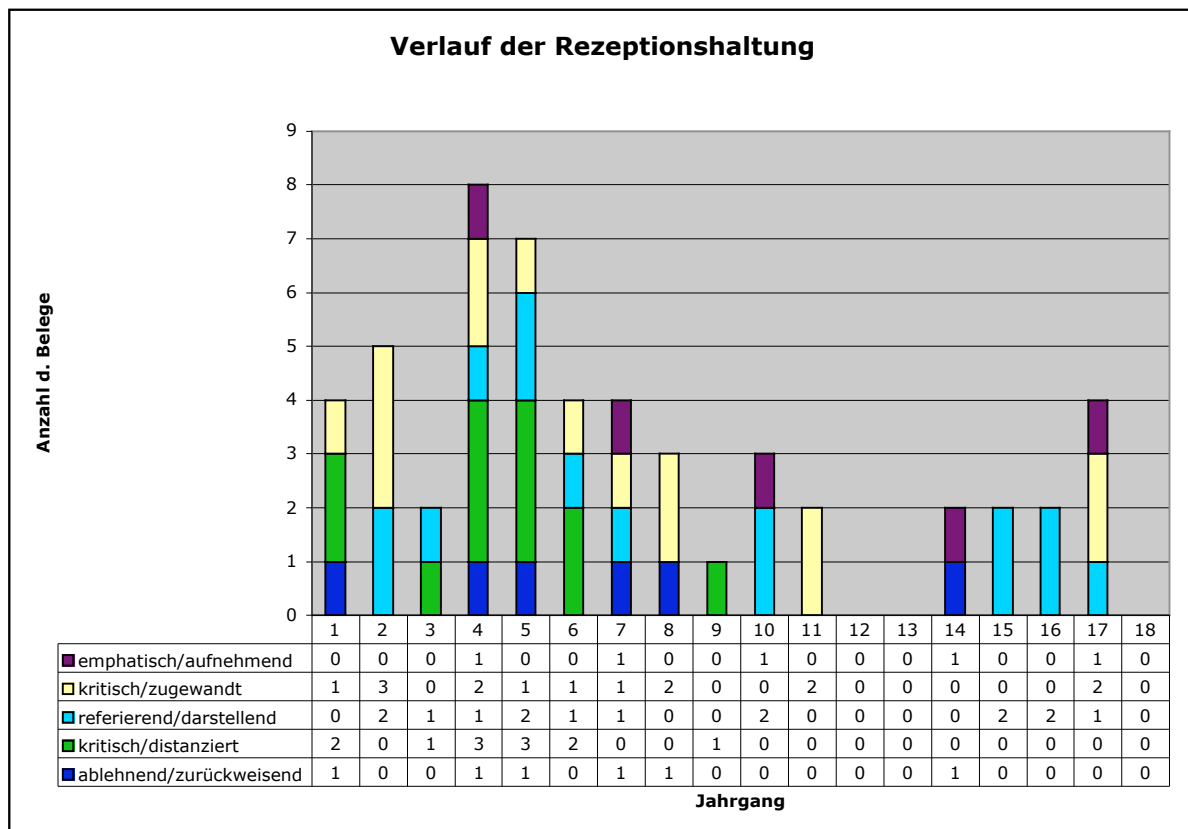


Abb.: Verlauf der Rezeptionshaltung

Blickt man auf das Gesamtbild an Rezeptionshaltungen wird zudem eine Mehrheit an Belegstellen mit *ablehnend/zurückweisender* Positionierung der Autoren in den späten 1920er und frühen 1930er-Jahren ersichtlich (siehe Jg. 4 – Jg. 8). Besonders stark wurde eine kritische Haltung durch Autoren des vierten (1928/29) und fünften Jahrgangs (1929/30) von „Die Erziehung“ vertreten. Auch Winingers Untersuchungen zur Rezeptionshaltung der Autoren pädagogischer Nachschlagewerke (2009) ergab für das Jahr 1930 einen erhöhten Wert an *ablehnend/zurückweisenden* Stimmen gegenüber der Psychoanalyse.

Die gegenteilige *emphatisch/aufnehmende* Haltung verstreut sich über fünf der achtzehn Jahrgänge und ist auch noch während der Zeit des NS-Regimes auszumachen. Aus den bisherigen Ausführungen zur Zeitschrift (Kap. 2) ging hervor, dass mit Machtübernahme der Nationalsozialisten neben strengen Reglementierungen im publizistischen Bereich auch viele psychoanalytische, sozialistische Werke verbrannt wurden. Zudem kam es mit dem Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich zur Vertreibung und Verfolgung vieler jüdischer und links-liberaler Wissenschaftler. Als ein wahrscheinlicher Grund, weshalb es besonders nach 1938 noch zur Rezeption von psychoanalytischen Inhalten kam, könnte angeführt werden, dass in einigen dieser Belege Publikationen des „Deutschen Institutes für psychologische

Forschung und Psychotherapie“³¹ vorgestellt wurden. Möglicherweise verbirgt sich hinter der ausgewiesenen „zugewandten“ Positionierung der Autoren gegenüber tiefenpsychologischen Theorien seit 1933 bzw. 1938 eine gewisse Wertschätzung einheimischer Forschung.

Die Darstellung an Rezeptionshaltungen im Verlauf über den gesamten Untersuchungsraum hinweg macht deutlich, dass Psychoanalyse häufig *referierend/darstellend* bis *kritisch/zugewandt* dargestellt wurde. Analog zu Winingers Untersuchungen (2009) konnten auch für „Die Erziehung“ geringfügig mehr Belege von Psychoanalysezepktion der Kategorie *kritisch/zugewandt* zugeordnet werden im Vergleich zur Kategorie *kritisch/distanziert*. Beiträge in denen der Psychoanalyse gegenüber eine *emphatisch/aufnehmende* Positionierung eingenommen wurde, fanden sich über die achtzehn Jahrgänge hinweg nur wenige (5 Belege). Der dazu entgegengesetzten *ablehnend/zurückweisenden* Haltungen wurden nur insgesamt sechs Belege zugeordnet:

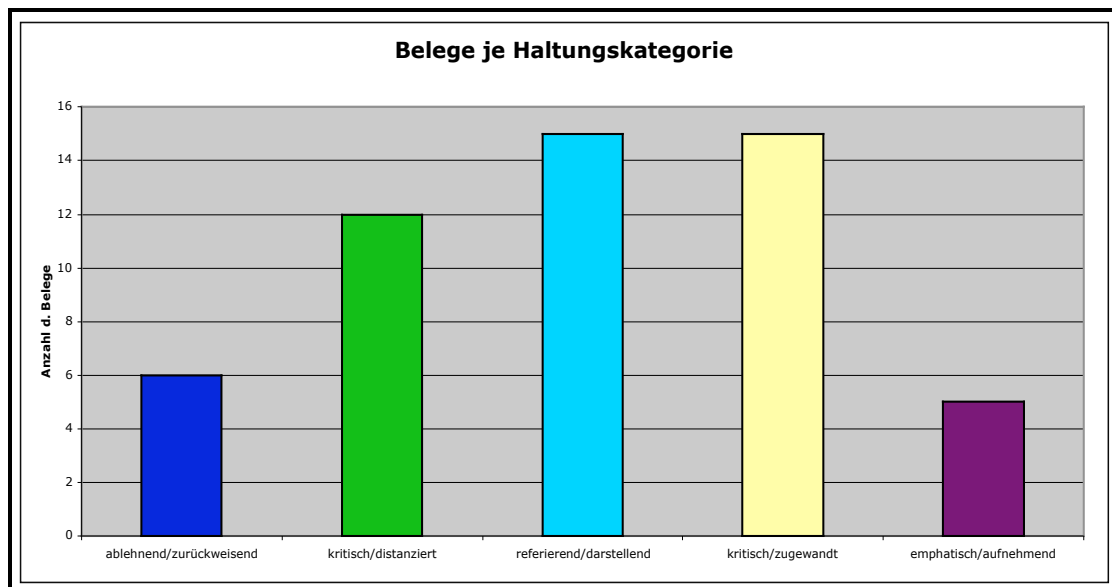


Abb.: Belege je Haltungskategorie

³¹Nach Einführung der Rassengesetze wurde das Fortbestehen der „Deutschen Psychoanalytischen Gesellschaft“ von Freud und seinen engen Anhängern nur unter der Voraussetzung eines nicht-jüdischen Mitarbeiterkreises gesehen. Um das Überleben ihrer Forschung sichern zu können, kam es im Jahre 1936 zum freiwilligen Austritt vieler jüdischer Mitglieder aus der Gesellschaft (vgl. Speidel 2003, 315f). Im Mai 1936 wurden die Räumlichkeiten und das Inventar des Berliner Psychoanalytischen Institutes vom neu gegründeten „Deutschen Institut für Psychologische Forschung und Psychotherapie“ übernommen. Die Leitung oblag dem Facharzt für Nerven- und Gemütsleiden und überzeugten Nationalsozialisten Matthias Heinrich Göring. Das Institut sollte als Ort des Austausches der unterschiedlichen, tiefenpsychologischen Arbeitsrichtungen fungieren – mit dem Ziel eine neue deutsche Seelenheilkunde herauszuarbeiten. Im wissenschaftlichen und therapeutischen Arbeitsgebiet der Einrichtung zeigt sich seine enge Verbindung zu den politischen Zielen der Nationalsozialisten, wie z.B. im Erforschen der Grundsätze einer richtigen Menschenbehandlung und Menschenführung zur Steigerung der Produktivität, der Maßnahmen zur Steigerung der Geburtenziffer, der Festigung der nationalsozialistischen Weltanschauung in tiefenpsychologischer Sicht oder auch in der Einweisung von Truppenärzten in die Diagnostik hysterischer und psychosomatischer Störungen. Obwohl im Deutschen Reich ein offizielles Verbot der Lehre Freuds bestand, wurde den deutschen Vertretern dieser Richtung – wobei nur ein geringer Prozentsatz der NSDAP angehörte – unter der Leitung Görings relativ großer Freiraum gewährt. Dies zeigte sich unter anderem an den wichtigen Positionen, die er ihnen in der Verwaltung, in der Poliklinik und in der kriminal-psychologischen Abteilung des Institutes überließ (vgl. Peters 1990, 37ff). Unter diesen Voraussetzungen konnte die Forschung an und theoretische Auseinandersetzung mit der „jüdischen Wissenschaft“ weiter vorangetrieben werden und auch die Rezeption dieser Konzepte und Theorien fortbestehen.

Zusammenfassend zeichnet sich – gemäß der letzten Grafik – die Tendenz einer neutralen bis zugewandten Haltung gegenüber psychoanalytischen Inhalten unter den Autoren von „Die Erziehung“ ab, wobei nur ein marginaler Unterschied zur entgegengesetzten kritischen Positionierung besteht.

Ausweis pädagogischer Relevanz

Blickt man allerdings auf die Verkaufskurve des Relevanzausweises, so bestätigt sich die Interpretation einer eher zugewandten Haltung in der überwiegenden Mehrheit an Ausweisen, deren Autoren Psychoanalyse bzw. tiefenpsychologische Inhalte durchaus als bedeutsam für die Pädagogik erachteten:

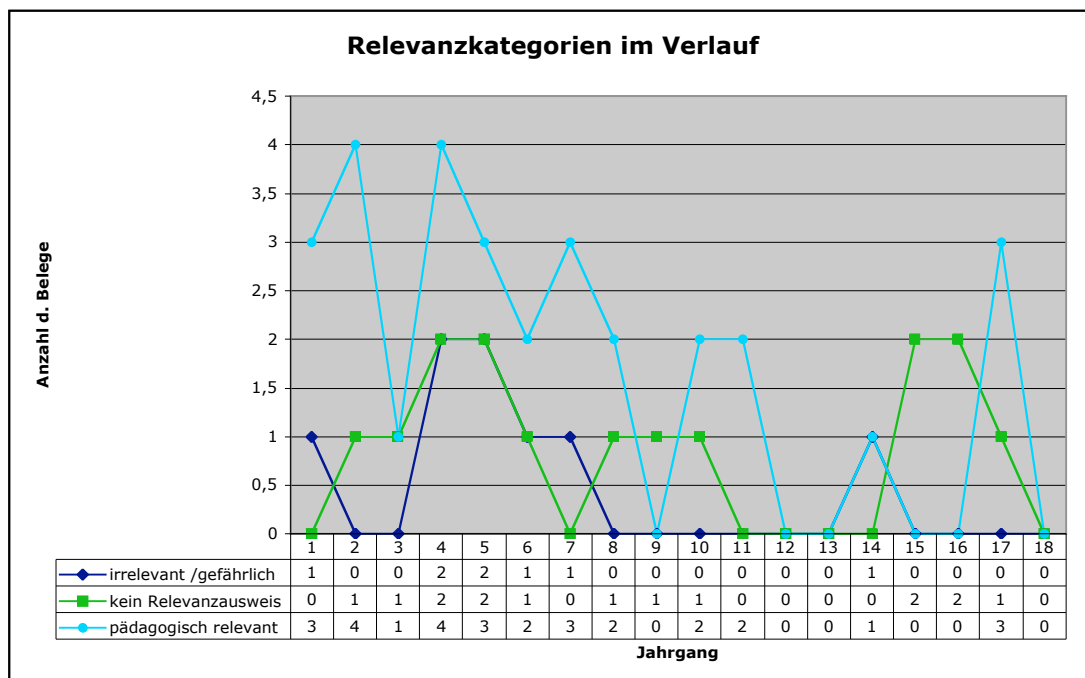


Abb.: Relevanzkategorien im Verlauf

Die Frage nach der pädagogischen Relevanz schien demnach für die Autoren in „Die Erziehung“ von Anfang des Bestehens der Zeitschrift bis zu ihrem Ende 1943 fast kontinuierlich Thema gewesen zu sein. Darunter fanden sich nicht nur Hinweise zur Relevanz einzelner Theorieteile, die für die pädagogische Disziplin von Nutzen wären, sondern auch kritische Stellungnahmen bezüglich des pädagogischen Gehaltes psychoanalytischer Theorien, Konzepte und Methoden.

Schon im ersten Jahrgang (1925/26) erklärt Curt Werner Bondy, dass „solches Wissen“ mitunter Probleme und Fragestellungen des pädagogischen Praxisfeldes lichten würden, wie etwa Bernfelds Aufzeichnungen zum Kinderheim Baumgarten. Weiters schreibt er:

„Wir haben in der Literatur einige Beispiele, dass die Gemeinschaftserziehung außerordentlich wirksam gewesen ist. Ich erinnere an den Bericht Bernfelds über das Kinderheim Baumgarten, Wilkers über die Führsorgeerziehungsanstalt Lindenhof und Herrmanns über das Hamburgische Jugendgefängnis Hahnöfersand. Die große Bedeutung der Anstalterziehung liegt besonders darin, dass es möglich ist die Zöglinge längere Zeit hindurch in wichtigen Jahren ihrer Entwicklung zu beeinflussen und den Versuch zu machen, entsprechend der Entwicklung des Knaben zum Jugendlichen ihre Triebe zuerst in der Richtung Gruppe und dann in der Gemeinschaft in sozialer, positiver Richtung zu entwickeln.“ (Bondy 1925, 158)

Dieser Auszug aus Bondys Artikel zur Anstalterziehung kann stellvertretend für eine Vielzahl an gefundenen Belegstellen gelesen werden. Ohne genau auszuweisen, welche theoretischen und methodischen Konzeptionen des psychoanalytischen Gedankenguts für die Erziehung an Bedeutung besitzen, ist daran deutlich zu erkennen, dass er der Psychoanalyse durchaus pädagogische Relevanz zuspricht.

Differenziertere Aussagen finden sich beispielsweise bei Herman Nohl, wenn dieser die Bedeutsamkeit der Psychoanalyse für die Pädagogik im Rahmen seine Überlegungen zur Anstalterziehung diskutiert. Für ihn bestehe ein grundlegender Verdienst der Psychoanalyse darin, dass sie die „Grundbedingung der Wiederaufrichtung fehlgegangenen Lebens deutlich erkannt hat, die Heilung der Hass- und Trotzstellung und die Herstellung der sozialen Beziehung“, welche die Freud-Schule „Übertragung“ nenne. Worauf es in der spezifisch-pädagogischen Leistung aber vor allem ankomme, sei Nohl zufolge, die Einwirkung auf den objektiven Charakter, die Struktur der Persönlichkeit wie ihres Milieus:

„Auch hier wieder haben die psychoanalytischen Schulen ungemein anregend gewirkt. Erstens weil sie deutlicher als irgendeine andere pädagogische Psychologie bisher erkannte, wie unabhängig dieser objektive Bestand ihrer Patienten von deren subjektiven Wissen und Wollen war, weil es sich hier um Mechanismen handelt, die der Patient selbst gar nicht durchschaut, ja wie gefährlich die zu große Spannung zwischen objektivem und subjektivem Charakter, Bestand der Person und ihren ethischen Anforderungen für das Individuum mit den aus dieser Spannung sich ergebenden Angst- und Schuldgefühlen werden kann. Dann aber weil sie gegenüber einem falschen Naturalismus, der Anlage und Milieu zu einseitig naturwissenschaftlich nahm, die personale Situation des Patienten oder des Gefährdeten oder des Verwahrlosten geltend machten, das heißt eben die Liebesbeziehungen oder den Willensdruck, die das Kind erfahren hat, oder das Verhältnis von seiner Kraft zu den Lebensanforderungen, die jede in ihrer Weise seinen Charakter wie sein Verhalten zu anderen Menschen bestimmen.“ (Nohl 1926, 5)

Demzufolge liege die Bedeutsamkeit der psychoanalytischen Lehre darin, einerseits erkannt zu haben, dass abgesehen vom subjektiven Wissen und Wollen im Menschen Mechanismen am Werk sind, die unbewusst wirken. Andererseits habe die Psychoanalyse die „personale Lebenssituation“ des Menschen ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, wodurch ersichtlich wurde, welchen wesentlichen Beitrag diese auf dessen Verhalten und durchaus auch auf die Weise seines Charakters haben. Im Bezug auf die spezifisch-pädagogische Leistung habe dieses „neue Bild von Wesen des Menschen“ auch auf die pädagogische Theorie und besonders ihre Praxis Einfluss genommen. Nohl betont schon zu Anfang seiner

Ausführungen, die „neue Erziehung“ gehe nun direkt „vom Zögling aus“. Wie der oben angeführte Beleg zum Ausdruck bringt, wurde diese Wende maßgeblich durch die Erkenntnisse der psychoanalytischen Schulen mitbestimmt, die das Individuum, seine Geschichte und aktuelle Situation als bedeutsam erachteten. In seinen weiteren Ausführungen kommt Nohl noch auf einen anderen Aspekt der psychoanalytischen Kulturtheorie zu sprechen. Er schreibt folgendes:

„Die Beseitigung der Trotzhaltung wie der Hassgefühle durch die Herstellung des pädagogischen Bezugs genügt also allein noch nicht, sondern es braucht eine Erweckung des höheren Wertlebens, die den aktiven Willen des Zöglings und seine Verantwortlichkeit in Anspruch nimmt. Und auch das kann nun wieder nur gelingen, wenn man sich auf den Boden des Zöglings stellt, den Bestand seiner Triebkräfte sowohl wie seines Lebensplans, seiner Zielstrebigkeit, die man zu respektieren hat, und so die Interessen in ihm weckt, die ihn sachlich binden und damit in die produktive Ordnung der Gesellschaft wieder einfügen. Die Psychoanalyse nennt das die Sublimierung der Triebkräfte, ihr Richten in das Soziale. Wenn das heißen soll, dass hier aus einem primitiven Trieb ein höherer geworden sei, so ist das, wie Scheler zuerst wohl ausgesprochen hat, falsch und wäre reine Zauberei. Wenn es aber heißt: dass alles darauf ankommt, dem Zögling nicht bloß irgendwelche Ideale zu zeigen, die seine Triebkräfte ignorieren, sondern solche Aufgaben zu stellen, die aus seiner konkreten Lage erwachsen und die das vorhandene Material seiner Triebkräfte und Instinkte „verwerten“, das heißt höheren Zielen und sozialen Zwecken dienstbar machen, dann ist es absolut wahr, und auf dem Gebiet der Heilpädagogik nichts anderes als das, was wir in der Normalpädagogik die Berücksichtigung der Begabung nennen, die ja auch mehr ist als Leistungsfähigkeit, nämlich das ganze System der Wertrichtungen und Interessensgewichte im Zögling.“ (Nohl 1926, 7)

Nohl legt in dieser Passage die Freud'sche Sublimierungshypothese insofern als pädagogisch relevant aus, als dass er darunter ein „Dienstbarmachen sexueller Energien für höhere Ziele und Zwecke“ versteht. In der Normalpädagogik würde man dabei von „Berücksichtigung der Begabung“ sprechen, welche nicht nur die Leistung des Zöglings umfasse, sondern auch dessen persönlichen Interessen und Werte. Inwiefern es so etwas wie eine „desexualisierte Libido“ geben kann, wird von Nohl nicht weiter reflektiert. Genau dort hat Busemann im Zuge seiner Diskussion um die milieubedingte Fehlentwicklung proletarischer Kinder angesetzt (Busemann 1928, 375):

„Noch einmal sei die Vorstellung abgewiesen, die uns dem Vorwurf des Naturalismus aussetzen würde, dass die überquellenden Energien der Kindheit und Jugend von sich aus bestimmen, was an Lernbarem gelernt, an Erfindbarem erfunden, was also an Kultur aufgenommen und erzeugt wird. In dieser Richtung bewegt sich ja die psychoanalytische Lehre von der Kultur, die hinter allem Kulturgut noch das verdrängte ursprüngliche Ziel der Libido wittert. Aber der innere Widerspruch des Sublimierungsbegriffes liegt auf der Hand: entweder ist Libido wirklich ziellose Energie, oder sie ist zielgerichteter Trieb. Was aus jenen vom Leben selbst nicht angeforderten, obwohl erzeugten Energien wird, das entscheidet das Milieu, im besonderen Falle der Bildung die Gesamtheit des Kulturguts, das dem Individuum gegenwärtig ist. So bedurfte der Animismus der Vorstufe eines dynamischen Denkens und Weltbildes, ist doch seine „Seele“ nichts anderes als substanzialisierte Lebenskraft. Aber dass sich diese kategoriale Verschiebung vollzog, dass das Wirken ein Sein wurde, setzte freilich ein spielendes, phantasierendes Denken voraus, insbesondere wohl ein Gewahrwerden des eigenen Innerseelischen durch Wachträumeri.“

Eingebettet in eine milieupädagogische soziologische Sichtweise liegt für Busemann die entscheidende Kraft des Hervorbringens von Kultur nicht im sexuellen „An-Trieb“ verborgen, sondern wird von ihm klar im Milieu bzw. in der „Gesamtheit der Kultur“ verortet, da das Individuum Teil desselben sei und deshalb nie außerhalb dieser Determinanten für sein Handeln betrachtet werden könne.

Im Anschluss an die bisher zitierten Argumentationen zur pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse findet sich in Henny Schumachers Abhandlung zur „Lage des Kleinkindes in Deutschland“ (1932) ein weiterer pädagogisch bedeutsamer Aspekt psychoanalytischer Theorien:

„Um die Jahrhundertwende fasste durch die Forschungen der psychoanalytischen Schule und der Individualpsychologie jene Erkenntnis festen Fuß, die da verkündet: Das früheste Lebensalter ist für die Erziehung weitaus ausschlaggebender als die späteren Jahre; in der frühen Kindheit – zu der Zeit, da der Verstand noch nicht die Herrschaft hat – bildet sich der Charakter des Menschen, formt sich seine Lebenslinie, entsteht seine Weltanschauung, insofern wir unter ihr nicht ein theoretisches Erkennen, sondern ein praktisch gelebtes Leben verstehen. Spätere Einwirkungen haben wohl die Möglichkeit, gewisse Korrekturen an diesem festgelegten inneren Lebensplan zu vollziehen; aber sie haben niemals mehr die Kraft, grundlegende Änderungen zu erreichen.“ (Schumacher 1932, 554)

Der tiefere Grund dieser Altersstufe erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken, liege Schumacher zufolge nicht allein darin, dass das Kleinkindalter eine Vorstufe für das Schulalter bedeute, sondern vielmehr in der Erkenntnis des Eigenwertes dieser Entwicklungsstufe. Diese Erkenntnis habe sich zwar allmählich in der Kindergartenbewegung Deutschlands etablieren können, die daraus erwachsenden Maßnahmen würden laut Schumacher allerdings noch hinten anstehen.

Die oben gezeigte Darstellung zum Relevanzausweis veranschaulicht zudem eine deutliche Abnahme am Interesse für psychoanalytische Theorien und Konzepte mit dem zwölften Jahrgang und einer Zunahme an Belegen ohne jeglichen Verweis auf die pädagogische Relevanz von Psychoanalyse. Die besondere Charakteristik der meisten Belegstellen ohne Relevanzausweis äußert sich zumeist in einer marginal beiläufigen Nennung der Psychoanalyse. Als Beispiele hierfür stehen etwa die kurzen Erwähnungen von Psychoanalyse besonders durch Spranger (1940), Lisowsky (1941) oder anhand folgendem Auszug eines Beitrages von Stahlmann (1941):

„Besonders im „Heiligenhof“ hat er [Hermann Stehr] an dem jungen Peter Bindeisener diesen heimlichen, oft dämonisch anmutenden Kampf einer Knabenseele um Reinheit und Reife aufgezeigt. Wesentlich andersartig als die Psychoanalytiker, aber deshalb nicht weniger erhellend durchleuchtet der Dichter die Dunkelheit und Verwirrungen eines jugendlichen Seelenlebens um die Reifezeit.“ (Stahlmann 1941, 250)

Im Rahmen seiner Abhandlung versucht Stahlmann die Dichtung Hermann Stehrs aus der Perspektive pädagogischer Betrachtung zu verhandeln, der sich in seinen Werken auch mit dem Lebensabschnitt der Jugend auseinandersetzt. Stahlmann kehrt darin zwar die „erhellenden“ Erkenntnisse der Psychoanalyse hervor, ihren pädagogischen Wert lässt er allerdings unberührt.

In den Belegen der vorliegenden Untersuchung nur wenig repräsentiert war der Ausweis psychoanalytischer Inhalte als irrelevant oder gar gefährlich. Doch zeigt die obenstehende Grafik, dass sich neben den überwiegend wohlwollenden Stimmen der späten 1920er und frühen 1930er-Jahre, unterschiedliche Autoren auch vermehrt gegen die Psychoanalyse ausgesprochen haben. Diese Ergebnisse deuten auf ein regeres Interesse an psychoanalytischen Theorien, Konzepten, Methoden und Erkenntnissen im pädagogischen Diskurs der damaligen Zeit hin, wodurch höchst wahrscheinlich gerade auch die Gegenpositionen aufgefordert waren, ihren Standpunkt publik zu machen. Vertreten war unter anderen eine kritisch reflektierte Meinung durch Erika Hoffmann bezüglich der bedenklichen ethischen Grenzen psychoanalytischer Experimente, die sie am Beispiel der Versuchsanordnungen zur „Berufseignungsprüfung“ von Giese diskutierte. Die ethische Grenze der psychoanalytischen Experimente würde für Hoffmann nicht nur in ihrem Missbrauch menschlichen Vertrauens ersichtlich. Zudem stelle sich für sie die Frage nach der „Notwendigkeit“ einer Erfassung der „erotischen Inklinaton“ für einen Berufseignungstest (1930, 440):

„Und es wäre mit allem Respekt vor der psychologischen Wissenschaft wohl doch zu fragen, ob es bei einer Berufsberatung wirklich so wichtig ist, die Eigenschaft „erotischer Inklinaton“ graduell festzustellen. Abgesehen davon, ob der Wirtschaft vielleicht wirklich weitgehend damit gedient ist, dass sie die eintretende Jugend bekommt mit einem exakt gemessenen Aufriss der Persönlichkeit, ausgedrückt in Diagramm, Profil und Prozent – so bleibt immerhin die Frage der Berufseignungsprüfung ein pädagogisches Problem, das nicht gelöst ist durch eine Trennung von pädagogischer Beratungsstunde und psychologischer Eignungsprüfung im Laboratorium. Auch hier im Laboratorium bleibt dieses Stück Berufsberatung noch ein pädagogischer Akt, und von dem ausführenden Psychologen muss gefordert werden, dass er ein waches pädagogisches Gewissen hat und pädagogische Verantwortung übernimmt.“

Neben der geäußerten Skepsis und Kritik appelliert Hoffmann gegen Ende ihres Beitrags noch besonders nachdrücklich an die ethischen Grundsätze der Schulpädagogen, denn (a.a.O., 441):

„Nicht weniger dringend ist zu fordern, dass von der Pädagogik aus den psychologischen Erhebungen in den Schulklassen sorgfältigere Beachtung zuteil wird. Wenn Erziehungsberechtigte ihre Kinder auf psychoanalytischer Grundlage erziehen, so bleibt ihnen das unbenommen; aber anders eingestellte Eltern, die nicht wünschen, dass den Kindern durch einen Test „psychoanalytisch kennzeichnende Bewusstseinsinhalte“ nahegebracht werden, können mit Recht von der Schule und von der Lehrerschaft verlangen, dass sie ihnen vor solchen Bestrebungen Schutz gewähren. Solange es in der Psychologie kein

allgemein anerkanntes pädagogisches Gewissen gibt, solange es Psychologen gibt, die in blindem wissenschaftlichem Eifer in der geschilderten Art herumexperimentieren, muss die Pädagogik in diesem Punkt wachsam sein und Kind und Jugendlichen schützen.“

Unter den kritischen Stimmen sind auch weniger differenzierte Auseinandersetzungen mit der Psychoanalyse zu lesen, wie etwa jener Vorwurf Vowinckel, die Psychoanalyse würde den Menschen noch unter das Tier stellen (1932, 563):

„Heute am Tage erscheint es wie eine anarchistische Verwegenheit, an eine jugendliche Sittlichkeit als an etwas Glaubwürdiges, ja Selbstverständliches zu appellieren. Wer zweifelt daran, dass die Schulgesetzlichkeit, deren verheerenden Einfluss wir überall im privaten und öffentlichen Leben der Erwachsenen verfolgen können, aus theologischen Deutungen von starken Grundgefühlen, die auf jüdisch-paulinischem Boden gewachsen sind, historisch zu eruieren? Diese Grundgefühle, die unter dem Einfluss des Rationalismus, der Aufklärung und der beide Bewegungen auffangenden und zum absurden Ende führenden naturwissenschaftlichen Welträtsellösung fast verschwunden waren, sind heute wieder erstarkt, ja bis zur Monströsität angeschwollen. Eben diesem Ziel läuft die letzten Endes pseudotheologische Strömung der Psychoanalyse zu: dem Ziel, den Menschen noch unter das Tier zu stellen, ihn, den Deserteur des Lebens, den am Geist Erkrankten, ihn, das schon in seiner primitiven Wurzel heillos vergiftetem in der bösen Blüte des Intellekts vollends entartete Wesen.“

Laut Vowinckel würde die aktuelle Notlage im Lande gerade darin bestehen, dass durch die Aktualisierung dieses Ansatzes die Theorie vom Menschen als Sünder wieder Einzug in der Schule gefunden hätte. Diese „vulgärbiologische“ Auffassung der psychoanalytischen Triebtheorie war unter den Gegnern der Psychoanalyse eine weit verbreitete, die auch einige Belegstellen (wie die oben angeführte) von Psychoanalysezepktion in „Die Erziehung widerspiegeln (vgl. Bittner 1991). Ähnlich Vorwürfe konnte Wininger im Rahmen seiner Untersuchung pädagogischer Handbücher und Enzyklopädien ausmachen (vgl. Wininger 2009).

Als weiteres anschauliches Beispiel einer Auslegung psychoanalytischer Inhalte als pädagogisch irrelevant oder gar gefährlich könnte Maria Dorers Literaturbericht über „psychoanalytisch pädagogische Schriften“ gelesen werden. Schon in den einleitenden Worten zu ihrer Abhandlung „Die Irrwege der psychoanalytischen Pädagogik“ verweist sie nachdrücklich darauf, dass Erziehungsarbeit nicht mit psychoanalytischer Beeinflussung verwechselt oder gar durch sie ersetzt werden dürfe, denn (1939, 280):

„Nicht nur praktische Gründe verbieten es, sondern auch theoretische Überlegungen widerraten es ... Man darf sich nicht durch die übrigens voll berechnete Aussage irreleiten lassen, die Psychoanalyse des erwachsenen Neurotikers sei einer Nacherziehung desselben gleichzustellen. Ein Kind, auch ein entgleistes und verwahrlostes Kind, ist eben noch kein Neurotiker und Nacherziehung etwas ganz anderes als Erziehung des Unfertigen.“

Dieses schon durch Freud selbst ausgesprochene Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik zeige deutlich die innere Unmöglichkeit einer „Psychoanalytischen Pädagogik“:

„Analyse als Methode der Lösung von Bindungen und affektiven Konflikten, der Bewusstmachung unerledigter unbewusster Sachverhalte gegenüber einem kranken Erwachsenen ist etwas grundsätzlich anderes als Erziehung eines gesunden Kindes auf ein inhaltlich wie immer bestimmtes Ziel hin. Aber trotz dieser mahnenden Stellungnahme des Schöpfers der Psychoanalyse wurde – in innerem Widerspruch von Freud selbst und seinen jüdischen Anhängern eingeleitet und am intensivsten vertreten, – eine „psychoanalytische Pädagogik“ geschaffen, die sich nach den Worten Heinrich Mengs auf der Pädagogischen Woche in Stuttgart 1929 einmal anmaßen konnte, eine „Krisis der Pädagogik“ überhaupt bedeuten zu wollen.“ (a.a.O.)

Einen schwerwiegenden „Irrweg“ der psychoanalytischen Pädagogik stellt für Dorer die übertrieben einseitige Analyse und Auslegung kindlichen Verhaltens im Sinne der Libidotheorie dar. Jede harmlose Äußerung der kindlichen Seele würde als Hinweis auf den Ödipuskomplex, den Kastrationskomplex usw. gesehen. In ihrem Resümee fällt Dorer durch eine stichhaltige Argumentation ihr persönliches Urteil über die Relevanz der Psychoanalyse für die Pädagogik (a.a.O., 291):

„Schaut man abschließend zurück auf die Entwicklung der sogenannten „psychoanalytischen Pädagogik“ durch rund drei Jahrzehnte, so wird deutlich, dass die Psychoanalyse in keiner Weise geeignet ist, der Erziehung Ziele zu setzten. Damit aber entbehrt sie eines echten pädagogischen Kernes überhaupt. Außerdem zeigt der geschichtliche Rückblick, dass eine sogenannte „psychoanalytische Pädagogik“ auch deshalb verhängnisvoll ist, weil sie ohne Wertbestimmtheit notwendig zu Sensation und Routine wird. Als nur mechanisch angewandte Methode war sie Beispiel und Spiegelbild einer in ihren sittlichen und geistigen Zielen unsicheren Zeit.“

Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten wurden vereinzelt eine – wie schon bei Dorer erkennbare – antisemitische Haltungen sichtbar: Solche Autoren werteten die Lehren Freuds und seiner Anhänger als irrelevant weil „jüdisch“. Ähnliche Kommentare zur pädagogischen Relevanz oder „Irrelevanz“ psychoanalytischer Theorien und Konzepte finden sich im Verlauf der achtzehn Jahrgänge wiederkehrend mit leichten Abwandlungen (vgl. Kap. 4.2; Kap. 4.3.3).

Die nachstehende Grafik soll nochmals den prozentualen Anteil zu den einzelnen Kategorien der insgesamt 53 nachgewiesenen Belege für Psychoanalysezepktion verdeutlichen. Am Kreisdiagramm ist abzulesen, dass mehr als die Hälfte aller Autoren (ca. 57%), die sich zur Psychoanalyse äußerten, über insgesamt achtzehn Jahrgänge hinweg psychoanalytische Inhalte für pädagogisch relevant einstufte. Im Gegensatz dazu schätzten nur 15% der Autoren tiefenpsychologische Theorien und Konzepte als irrelevant oder gar gefährlich ein. Alle Übrigen (ca. 28%) gingen in ihren Ausführungen nicht explizit auf die Frage nach der pädagogischen Relevanz ein:

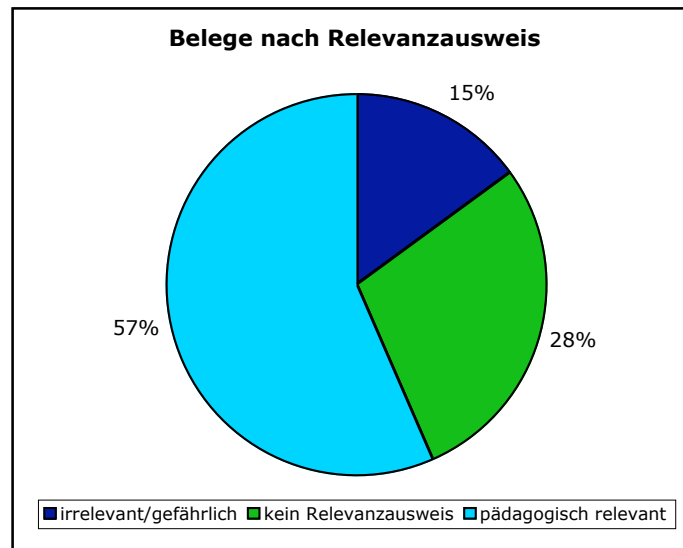


Abb.: Belege nach Relevanzausweis

4.3.3 Thematische Schwerpunkte der Rezeption

Mittels der detaillierten Analyse und Auswertung von Rezeptionsprozessen in „Die Erziehung“ konnten zusätzlich zu den bisherigen Ausführungen einige Themenfelder herausgearbeitet werden, in deren Zusammenhang wiederholt psychoanalytisches Gedankengut rezipiert wurde. Zudem ergab die Bearbeitung des gefundenen Materials eine Sammlung unterschiedlicher tiefenpsychologischer Theorien und Konzepte, welche die Autoren der Zeitschrift im Rahmen ihrer Beiträge behandelten.

Nachdem für die „Identifizierung“ bzw. das „Herausfiltern“ dieser „Themenbereiche“ und „Theoretischen Bezüge“ keine Stichwortregister zu Hilfe gezogen werden konnten, wie etwa bei enzyklopädischen Nachschlagewerken (vgl. Wininger 2009), war es für die folgenden Angaben nicht möglich, exakte Zahlen bzw. bestimmte Zuordnungskategorien einzelner Belege zu Themenfeldern anzugeben. Dennoch schien es für eine genaue Analyse der vorgefundenen Rezeptionsprozesse unabdingbar, einige Themenfelder abzustecken, innerhalb derer psychoanalytische Inhalte diskutiert wurden, sowie rezipierte tiefenpsychologische Theorien transparent zu machen, um zumindest grobe Linien thematischer Schwerpunkte der Rezeption nachzuzeichnen.

Nachfolgender Überblick zu diesen Themenschwerpunkten soll nun einen Eindruck dazu vermitteln, in Verbindung welcher pädagogisch relevanten Bereiche die Autoren von „Die

Erziehung“ Psychoanalyse verhandelten, um in einem zweiten Schritt etwas näher die diskutierten psychoanalytischen Theorien und Erkenntnisse zu beleuchten.

Themenfelder

Die Identifikation thematischer Bereiche innerhalb derer es wiederholt zu Rezeptionsprozessen kam, ergab drei große „Überbereiche“: *Psychologie*, *Soziologie* und *Heilpädagogik*. Dies bedeutet, dass vermehrt und wiederholt in Beiträgen von „Die Erziehung“, die sich um eine Diskussion psychologischer, soziologischer oder heilpädagogischer Fragen bzw. Inhalte bemühten, Psychoanalysezepktion ausfindig gemacht werden konnte. Oftmals verrietten bereits die Titel der Beiträge ihren thematischen Schwerpunkt und nicht selten fanden sich inhaltliche Überschneidungen der drei genannten Wissenschaftsbereiche innerhalb eines Artikels.

Die nachstehende Tabelle veranschaulicht zusammenfassend eine Aufgliederung der genannten Themenfelder in unterschiedliche Bereiche aus dem Spektrum psychologischer, soziologischer und heilpädagogischer Fragestellungen, innerhalb derer über den Zeitraum von 1925 bis 1943 in „Die Erziehung“ Bezugnahmen zur Psychoanalyse nachgewiesen werden konnten. Die Zuordnung der Schlagwörter zum entsprechenden „Überbereich“ wurde aufgrund ihrer thematischen Verortung im ursprünglichen Text – der entweder psychologische, soziologische, heilpädagogische oder andere Inhalte zum Thema hatte – vollzogen, d.h. wurde im Rahmen einer psychologischen Abhandlung die Spieltheorie erwähnt, fand diese ihre Zuordnung unter „Psychologie“. Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei nachstehender Darstellung um eine „Absteckung“ unterschiedlicher Themenbereiche innerhalb derer Psychoanalyse rezipiert wurde:

Psychologie	Kinder- und Jugendpsychologie, Kleinkindforschung, geisteswissenschaftliche Psychologie, Psychopathologie, Psychotherapie, Lernprozesse, Spieltheorie, Charakterkunde
Soziologie	Proletariat, Milieukunde, Verwahrlosung, Jugendforschung, Gemeinwesen, Deutschtum
Heilpädagogik	Fürsorge, Heim- und Anstaltpädagogik, Verwahrlosung, medizinische Grundlagen, Erziehungshilfe, Erziehungsberatung
Sonstiges	Sitte, Moral, Heilung, Kongress- und Literaturberichte

Dabei kristallisierte sich der Diskurs um psychologische Phänomene als zentraler Themenschwerpunkt heraus, der in einer Vielzahl an Belegen ausfindig gemacht werden konnte. Darunter fielen Abhandlungen zur kindlichen und jugendlichen Entwicklung oder auch Beiträge über charakterliche Merkmale einer Person bzw. deren Entstehung mitsamt ihrer Bedeutung für die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen. Etwas weniger Belege widmeten sich soziologischen Fragestellungen, die zumeist um die pädagogisch relevanten Aspekte des Milieus (Proletariat, Dorfjugend, Bürgertum) und der Anlage angesiedelt waren, dicht gefolgt von Diskussionen um Fürsorgeprobleme, Heim- und Anstaltpädagogik sowie dem Phänomen der Verwahrlosung. Wie die Schlagwörter der behandelten „Themen“ zeigen, bestehen zwischen den einzelnen Themenfeldern viele Verknüpfungspunkte, die primär das (Klein-)Kind bzw. den Jugendlichen und dessen Entwicklung ins Blickfeld nehmen.

Über die Jahre verstreut fanden sich kontinuierlich auch im Rahmen von „Literaturberichten“ über Werke aus dem Bereich der „neueren Psychologie“ Bezugnahmen zur Psychoanalyse bzw. Individualpsychologie. Etwas seltener wurden tiefenpsychologische Inhalte in Verbindung mit „Heilung“ sowie in Abhandlungen zu „Sitte“ und „Moral“ angesprochen.

Theoretische Bezüge

Ein viel diskutierter Teil der psychoanalytischen Lehre Freuds waren unterschiedliche Aspekte seiner sogenannten „Trieblehre“. Hierin speisen sich die Differenzen traditioneller Sichtweisen auf das Wesen des Menschen und jener „neuen“ Erkenntnisse der Psychoanalyse, die nicht selten auf Ablehnung von Seiten akademischer Wissenschaftler stießen, so auch von einigen Autoren in „Die Erziehung“. Gerade in den Diskussionen um Elemente der Trieblehre (wie etwa der Libido) traten jene von Fatke (1995) herausgearbeiteten Aspekte zu einem eher „unfruchtbaren“ Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts anhand der gefundenen Belegstellen deutlich hervor. Damit in Verbindung standen Diskussionen um die (kindliche) Sexualität, sowie die Ausbildung von Neurosen oder Komplexen aufgrund unterschiedlicher Störfaktoren wie Minderwertigkeitsgefühl, Trauma oder anderer Mängel.

Einige der Autoren beschäftigten sich im Zuge ihrer detaillierten Ausführungen eingehend mit Freuds „Sublimierungshypothese“, seiner Theorie des „Ödipus- und Kastrationskomplexes“ oder dem Phänomen des „Sexualtriebes“ und der „Ersatzbefriedigung“.

Im Unterschied dazu konnten für weitaus mehr Belegstellen ausführliche Erläuterungen und Diskussionen um Adlers Theorie der „Minderwertigkeit“ sowie dessen Konzept der „Kompensation“ bzw. „Überkompensation“ nachgewiesen werden. Wie bereits Julius Moses Dezember 1929 in seinem Beitrag zur „Gestaltung und Wandlung der Psychopathielehre in ihrer Bedeutung für die Heilpädagogik“ (Heft 3, Jg. 5) selbst betont, ist dies möglicherweise darauf zurückzuführen, dass Adlers individualpsychologische Werke dem Nicht-Mediziner und somit auch dem Pädagogen leichter zugänglicher seien als die von Freud verfassten Abhandlungen. Er schreibt dazu (1929, 146):

„Die Adlersche Schule zeigt sich in ihrer Werbekraft der Freudschen überlegen, wohl schon deshalb, weil ihre Gedankengänge dem Nichtmediziner leichter fassbar sind als die der Psychoanalyse, dann aber auch, weil sie mit ihrer finalen Betrachtungsweise den an einer „normativen“ Pädagogik herangebildeten und an teleologische Gedankengänge gewöhnten Erziehern angemessener ist.“

Außerdem hätten gerade die Vertreter der Individualpsychologie besonders den Bereich der Heilpädagogik intensiv umworben sowie auf- bzw. ausgebaut.

Die nachstehende Tabelle fasst nochmals Schlagwörter zu gefundenen theoretischen Aspekten tiefenpsychologischer Konzepte zusammen und zeigt zusätzlich, dass neben den rezipierten Aspekten des psychoanalytischen und individualpsychologischen Konzeptes auch Elemente der Analytischen Psychologie nach C. G. Jung diskutiert wurden, wie etwa seine Theorie der „Archetypen“ oder des „kollektiven Unbewussten“:

<i>Psychoanalyse</i>	Trieblehre, Neurosenlehre, Unbewusstes, Sexualität, Bindung, Komplexe, Trauma, Affekte, Identifikation, Deutung, Analyse, Übertragung, Sublimierungshypothese, Ödipuskomplex, Kastrationskomplex, Sexualtrieb, Träume, Libido, erotische Inklinaton, Paradoxietest, psychoanalytische Pädagogik, Ersatzbefriedigung, Kleinkindanalyse, Spielanalyse, Überich
<i>Individualpsychologie</i>	Minderwertigkeit, Minderwertigkeitsgefühl bzw. –komplex, Geltungstrieb, Kompensation, Überkompensation, nervöser Charakter, Gemeinschaftsgefühl
<i>Sonstiges</i>	kollektives Unbewusstes, Archetypen

Wie der kurze Themenüberblick veranschaulichen konnte, wurden im Zuge der Analyse und Auswertung der Belegstellen von Psychoanalysezereption thematische Bereiche beleuchtet, die ein gewisses Interesse seitens der akademischen Pädagogik für Psychoanalyse erkennen lassen.

5 Schlussdiskussion

Die Auswertung und Zusammenführung der Teilergebnisse sollte im Sinne eines Überblicks veranschaulichen, mit welchem Umfang und im Rahmen welcher Themenfelder Psychoanalyse in der pädagogischen Fachzeitschrift „Die Erziehung“ rezipiert wurde. Im Zuge dessen zeigte sich, dass unter den damaligen akademischen Wissenschaftlern durchwegs Interesse an den Theorien, Konzepten und Methoden der Psychoanalyse bestand. Neben bloßen „Erwähnungen“ einzelner Namen psychoanalytischer Vertreter oder Nennungen von „Psychoanalyse“ kam es zu differenzierten Diskussionen und kritischen Auseinandersetzungen. Aufgrund des umfassenden Programms der Zeitschrift³² verwundert es nicht, dass die vorgefundene Psychoanalysezereption innerhalb eines breiten Spektrums pädagogischer Themenbereiche stattfand und eine vielschichtige Reflexion der psychoanalytischen Lehre in Relation zur pädagogischen Disziplin bzw. zu relevanten Fragestellungen des damaligen pädagogischen Diskurses widerspiegelt.

Durch die Auswertung der Belege konnten zusätzlich bestimmte *Rezeptionstendenzen* der Autoren ersichtlich gemacht werden: Mit Blick auf die Gesamtheit aller Jahrgänge prägte zum überwiegenden Teil eine neutrale bis zugewandte Haltung gegenüber der Psychoanalyse das Bild der auffindbaren Rezeptionsprozesse. Dieser Befund überrascht, da er die bisherige Annahme einer eher tendenziell „distanziert sachlichen“ Rezeption von Psychoanalyse in der akademischen Pädagogik (vgl. Rehm 1968; Fatke 2002) – zumindest teilweise – widerlegt.

Als weitere Charakteristik zeichnete sich anhand der expliziten Belegstellen eine Tendenz zur fragmentarisch selektiven Rezeption von Psychoanalyse ab, welche bereits Wininger im Rahmen seiner Untersuchung pädagogischer Handbücher und Lexika feststellen konnte (vgl. Wininger 2009). Die Bezugnahme auf einzelne Theorieteile der psychoanalytischen Lehre diente den Autoren unter anderem zur Stützung eigener Argumentationsgänge, zur Erläuterung pädagogischer Fragestellungen oder auch zum Aufzeigen möglicher Lösungsansätze bestehender erzieherischer Probleme. Aber die Psychoanalyse erfuhr durch die Vertreter der akademischen Pädagogik nicht nur positive Zustimmung und Anerkennung, sondern stieß auch auf Widerstand und Ablehnung, wie schon Freud bezüglich der Aufnahme seiner Lehre in den Wissenschaften feststellte (1913, 407):

³² Zusätzlich trug der große Mitarbeiterkreis, der sich aus Personen unterschiedlicher kultureller Bereiche zusammensetzte, maßgeblich zur Vielfalt pädagogischer Fragestellungen und Problemen bei, die in „Die Erziehung“ diskutiert wurden (vgl. Kap.2).

„Die Psychoanalyse hat nicht wie andere junge Wissenschaften das Schicksal gehabt, von erwartungsvoller Teilnahme der am Fortschritt der Erkenntnis Interessierten begrüßt zu werden. Sie wurde lange Zeit nicht angehört, und als endlich Vernachlässigung nicht mehr möglich war, wurde sie aus affektiven Gründen Gegenstand heftigster Anfeindung von Seiten solcher, die sich nicht die Mühe gegeben hatten, sie kennen zu lernen.“

Ob Freuds Einschätzung haltbar ist, kann vor dem Hintergrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie nicht ausgewiesen werden. Durch die „Rezeptionsfunde“ wurde aber ersichtlich, auf welche Gegenpositionen und Kritiken die psychoanalytische Lehre zwischen 1925 und 1943 durch die akademische Pädagogik stieß. Wie bereits aus den vorangegangenen Kapiteln hervorging, warfen einige Autoren der Psychoanalyse vor, eine „unsittliche“, „pseudowissenschaftliche“ „Tiefenbiologie“ zu sein (vgl. Kap. 4.2).

Neben moralisierenden Argumentationen, die aufgrund der Unkunde psychoanalytischer Theorien und Konzepte entstanden und so zu einer „vulgärbiologischen“ Auffassung von Psychoanalyse führte (vgl. Bittner 1991), traten innerhalb der späteren Jahrgänge – besonders mit der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten 1933 – vermehrt antisemitische Tendenzen in den Argumentationen einiger Autoren gegen die „jüdische Wissenschaft“ Freuds hervor. Die Auswertungen der Belege zeichnete besonders für diese Jahrgänge ein verändertes Bild der vorgefundenen Psychoanalysezepktion ab: Mit zunehmender Etablierung und Stärkung des national-sozialistischen Regimes kam es nicht nur zur Reduktion des Umfangs, sondern auch zur Änderung der Inhalte.

Vor dem Gedanken, Rezeption als „Ergebnis wechselseitiger Kommunikationsprozesse“ zu verstehen (vgl. Wininger 2009, 32ff), wird nun in der anschließenden Diskussion der Ergebnisse versucht, auch die „historische Einbettung“ der rezipierenden Subjekte mit einzubeziehen. Dies bedeutet im Folgenden darüber nachzudenken, inwiefern die nachgewiesenen Rezeptionstendenzen möglicherweise auch in Verbindung zu gesellschaftlichen, sozial-politischen Umbrüchen bzw. Zäsuren und disziplingeschichtlichen Entwicklungen zu verstehen sind.

5.1 Vorüberlegungen

Wie bereits im einleitenden Kapitel der vorliegenden Arbeit angedeutet wurde, kam Fatke zu dem „überraschenden“ Befund, dass während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine eher „unfruchtbare“ Verbindung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik bestand. Weshalb es zu

keiner wechselseitigen Rezeption des jeweiligen Gedankengutes gekommen sei, führt Fatke (1995; 2002) vor allem auf folgende Gründe zurück:

1. Die akademische Pädagogik habe sich durch die Kritik psychoanalytisch orientierter Pädagogen an bestehenden Erziehungsverhältnissen verunsichert und herausgefordert gefühlt, ihre eigenen theoretischen wie auch praktischen Ansätze zu hinterfragen.
2. Weiters habe die psychoanalytische Lehre ein völlig neues Bild vom Wesen des Menschen gezeichnet, welches dem in den etablierten Wissenschaften tradierten Bild vom Menschen entgegenstand.
3. Zudem verortet Fatke besonders in der psychoanalytischen „Triebtheorie“ eine weitere Ursache für den unfruchtbaren Austausch der beiden Disziplinen. Dadurch habe die Psychoanalyse das, in der dogmatisch gefärbten akademischen Pädagogik verbreitete, Bild des „unschuldigen, a-sexuellen“ Kindes gebrochen. Die Annahme einer kindlichen Sexualität brachte der Psychoanalyse, laut Fatke, neben dem heftigen Widerstand durch die akademische Pädagogik auch den Pansexualismus-Vorwurf ein.

Demnach hätten neben den unterschiedlichen Konzeptionen ihrer Entwicklungs- und Erziehungstheorien auch maßgeblich die Wesensverschiedenheit einer generell dogmatisch gefärbten Reformpädagogik und einer ideologiekritisch, dekonstruktivistisch geprägten Psychoanalyse zu einer zumeist ausbleibenden Rezeption von Psychoanalyse innerhalb des (reform-)pädagogischen Diskurses und umgekehrt beigetragen (vgl. Fatke 2002). Dieser Befund verwundert, da seines Erachtens zwischen der Psychoanalytischen Pädagogik und Reformpädagogik doch einige Gemeinsamkeiten bestanden haben (a.a.O., 156):

„Trotz mancher Berührungspunkte zwischen Psychoanalytischer Pädagogik und Reformpädagogik hat es keine wechselseitige Rezeption des jeweiligen Gedankenguts gegeben. Dies hängt mit den grundsätzlich unterschiedlichen Auffassungen vom Wesen des Kindes und vom Wesen der Erziehung zusammen, die die beiden Strömungen kennzeichnen, sowie – noch grundlegender – mit den unterschiedlichen theoretischen Grundlagen von Psychoanalytischer Pädagogik und Reformpädagogik. Überraschend erscheint der Befund deshalb, weil nicht nur beide Strömungen in der gleichen Epoche (Weimarer Republik) ihre Blütezeit hatten, sondern weil auch ein erheblicher Teil der wortführenden Psychoanalytischen Pädagogen von der Jugendbewegung – einem der wichtigsten Motoren der Reformpädagogik – geprägt waren und weil vor allem beide Strömungen eine ›neue Erziehung‹ zu ihrem Programm erhoben hatten.“

Neben Fatke weisen noch andere Autoren auf ein *unfruchtbares* Verhältnis zwischen Psychoanalyse und akademischer Pädagogik hin (vgl. u.a. Rehm 1968; Ertle 1985).

Beispielsweise verortet Willy Rehm (1968, 7f) einen der Hauptgründe einer unfruchtbaren Verbindung dieser beiden Disziplinen im *zeitgeschichtlichen Kontext*, welcher die Pädagogen dazu anhielt, die Psychoanalyse bzw. Teile ihrer Theorien vorwiegend mittels moralisch, theologischer Kriterien zu beurteilen, was wiederum zu einer ambivalenten Haltung ihrerseits geführt habe. Die unterschiedlichen Werte und Normen – die das alltägliche Leben zu regeln vermögen – trugen ihm nach maßgeblich zu einem „verstellten Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse“ bei. Denn die traditionelle etablierte Pädagogik um 1900 war darauf bedacht, Kinder und Jugendliche gemäß der tradierten moralischen Werte zu erziehen, wohingegen die Psychoanalyse es sich zu Aufgabe machte, all jene Probleme und Krankheiten aufzudecken, die durch gesellschaftlich bedingte ethische Vorstellungen generiert wurden:

„Als vornehmste Aufgabe des Erziehers möge [nach Freud, Anm. B.P.] Entidealisierung gelten. Der Kontrast zur Reformpädagogik und zur Erziehungstheorie könnte hier kaum größer sein, denn wesentliche Strömungen, insbesondere die Jugendbewegung, schufen eine hochidealisierte mystische Stimmung von Opfer, Kaiser und Reich, die ihre furchtbaren Folgen in der Kriegseuphorie von 1914 gipfeln ließ.“ (Ertle 1985, 15)

Gerade deshalb galten tabuaufbrechende Theorien³³ wie die der Psychoanalyse, laut Rehm (1968, 40), in den erzieherischen Praxisfeldern – aber auch in der wissenschaftlichen Pädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts – für unwürdig und unerhört. Sofern Freuds Theorien nicht auf Ablehnung stießen, wahrten die akademischen Pädagogen in ihren wissenschaftlichen Abhandlungen eine gewisse Distanz (vgl. Ertle 1985, 20f).

Diese Einschätzungen zur frühen Psychoanalysezepktion in der akademischen Pädagogik konnte durch einige Ergebnisse der Studie Winingers (2009) sowie anhand von Resultaten der vorliegenden Untersuchung nur partiell bestätigt werden.

Da die Bemühung beider Studien darin lag, auf die komplexen Zusammenhänge bzw. vielschichtigen Einflussfaktoren auf Rezeptionsprozesse aufmerksam zu machen, wurde versucht nach unterschiedlichen begünstigenden Faktoren – speziell für die Psychoanalysezepktion der späten 1920er- und frühen 1930er-Jahre – zu suchen und Überlegungen zu möglichen Erschwernissen von Psychoanalysezepktion während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts anzustellen. Neben den oben genannten „Hindernissen“ – aufgrund einer grundlegend andersartigen Sichtweise auf das Wesen des Menschen und seine Erziehung (vgl. Fatke 1995; 2002) – wurden deshalb auch Aspekte zur Etablierung der beiden Wissenschaften (vgl. Winger 2009) sowie deren institutionelle Verankerung auf universitären Boden

³³ Dazu zählen etwa die Theorie des Ödipuskomplexes aber auch die gesamten Abhandlungen zur Geschlechtlichkeit und kindlichen Sexualität in den „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie.“

thematisiert: Hans J. Walter (1994) zufolge zeichne sich besonders in der institutionellen Unabhängigkeit der Psychoanalyse von der Universität eine Problematik in der Verbindung zwischen Psychoanalyse und Universität ab, die noch heute nicht geklärt wäre. Es bestünden generelle Bedenken, wie sich Psychoanalyse denn überhaupt an der Universität lehren ließe. Schon zu Freuds Zeit wurde die Verbindung seiner Lehre mit der Universität von Zweifel geprägt, zumal keine genuine Verbindung der Psychoanalyse zur wissenschaftlichen Hochschule bestand, denn ihre Entwicklung fand weitestgehend außerhalb der Universitäten statt (vgl. a.a.O., 11ff). 1926 deklarierte Freud in „Die Frage nach der Laienanalyse“ deutlich seine Positionierung gegen eine Eingliederung seiner Lehren in die Medizin, welche seinen Vorstellungen einer interdisziplinären Disziplin – so Walter (2004, 201f) – widersprechen würden:

„Wir halten es nämlich gar nicht für wünschenswert, dass die Psychoanalyse von der Medizin verschluckt werde und dann ihre endgültige Ablagerung im Lehrbuch der Psychiatrie finde, im Kapitel Therapie (...). Sie verdiene ein besseres Schicksal und wird es hoffentlich haben. Als Tiefenpsychologie, Lehre vom seelisch Unbewussten, kann sie all den Wissenschaften unentbehrlich werden, die sich mit der Entstehungsgeschichte der menschlichen Kultur und ihrer großen Institutionen wie Kunst, Religion und Gesellschaftsordnung beschäftigen.“ (Freud 1926 zit. n. Walter 2004., 202)

In Form eines interdisziplinären Modells käme der Psychoanalyse, laut Freud, die Eigenschaft einer vielen Disziplinen hilfreichen Lehre innerhalb der Universitäten zu. Doch worin sahen die an den Universitäten lehrenden Vertreter der einzelnen Wissenschaften eine Bereicherung ihrer Forschungen durch die Psychoanalyse? Wie stand es um ihre Akzeptanz und ihren Enthusiasmus für diese neuen Erkenntnisse und wie um ihre Bereitschaft zum Austausch?

Josef Donat³⁴, der von 1911 bis 1938 als ordentlicher Professor für Philosophie an der Universität Innsbruck lehrte, stellt die Positionierung der Universität zur Psychoanalyse in seinem Buch „Psychoanalyse und Individualpsychologie“ (1932, 9) folgendermaßen dar:

„Was die äußeren Schicksale der Theorie [Psychoanalyse, Anm. B. P.] anbelangt, so war (...) die Haltung der Wissenschaft, zunächst in Österreich und Deutschland, der Psychoanalyse gegenüber von Anfang an eine ablehnende. Die beweislose Art, mit der ganz Neues, ja Unerhörtes vorgebracht wurde, zog ihr Verdikt zu. (...) Bei dieser Ablehnung der Wissenschaft gegen die eigentliche Psychoanalyse, wie sie von Freud vorgetragen wird, ist es im Ganzen

³⁴ Der Jesuit und Philosoph Josef Donat (1868 – 1946) hatte sich 1903 in Innsbruck habilitiert und war von da an bis 1938 - zuvor als außerordentlicher, ab 1911 als ordentlicher - Professor der Philosophie an der Universität Innsbruck (vgl. http://www.bautz.de/bbkl/d/donat_j.shtml, 8.2.2009).

geblieben. Nur hat sich seit längerem in dem Sinne eine Annäherung, zunächst in der Psychiatrie, vollzogen, als dieselbe nützliche Anregung von der Psychoanalyse auf sich wirken ließ und manche Ideen derselben, freilich nicht in der Art wie bei Freud, ihrer Theorie und Praxis einverleibte.“

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Verbindung von Psychoanalyse von „Schwierigkeiten“ auf unterschiedlichsten Ebenen geprägt war: Neben der grundlegenden Differenz in der Sichtweise auf das Wesen des Menschen und seine Bildung (vgl. Fatke 1995) trugen die kritisch revolutionären Anteile der psychoanalytischen Lehre, historisch ideologischen Umwälzungen und deren Folgen, sowie die Problematik ihres Status als Wissenschaft bzw. ihrer disziplinären Identität (vgl. u.a. Dahmer 2004) mit dazu bei.

Im Rahmen der folgenden Schlussdiskussion werden vor dem Hintergrund der eben skizzierten Überlegungen zur spezifischen Verbindung von Psychoanalyse und akademischer Pädagogik ausgewählte Resultate der vorliegenden Untersuchung diskutiert. Zusätzlich wurden Forschungsergebnissen bzw. Erkenntnissen anderer Studien (u.a. jene von Wininger 2009) für eine Erweiterung, Vertiefung oder auch Stützung der angestellten Gedankengänge zur Psychoanalysezepktion in der akademischen Pädagogik Deutschlands herangezogen.

5.2 Diskussion der Ergebnisse

Um die Resultate der vorliegenden Studie in Bezug auf die soeben referierten Überlegungen zu diskutieren, bot sich eine Aufgliederung in zwei unterschiedliche Gesichtspunkte an:

- 1. Quantitative Aspekte von Psychoanalysezepktion*
- 2. Inhaltliche Aspekte von Psychoanalysezepktion*

Diese Unterteilung repräsentiert zwei zentrale Aspekte von Psychoanalysezepktion in „Die Erziehung“, die in einem engen Zusammenhang zueinander stehen. Mittels der Unterteilung wurde versucht einen differenzierten Blick im Vergleich mit bestehenden Befunden und Resultaten zur Rezeption von Psychoanalyse innerhalb der akademischen Pädagogik zu erlangen. Ein solches Verfahren erschien für die abschließende Interpretation bzw. Annäherung an die „Einflussfaktoren“ bzw. möglichen „Gründe“ der vorgefundenen Psychoanalysezepktion der akademische Pädagogik insofern als sinnvoll, als dass damit eine zusammenfassende Darstellung der zentralen Ergebnisse der vorliegenden Studie erstellt sowie eine Vergleichsmöglichkeit der Forschungsergebnisse mit bereits bestehenden

Rezeptionsstudien geschaffen werden konnte. Zusätzlich können die folgenden Überlegungen als Anregung für weitere Forschungen auf diesem Gebiet gelesen werden.

Quantitative Aspekte von Psychoanalysezepktion

Zur Diskussion „quantitativer Aspekte“ von Psychoanalysezepktion wurden all jene Resultate der Studie aufgegriffen, die besondere Merkmale bezüglich Umfang bzw. Intensität von Psychoanalysezepktion in „Die Erziehung“ repräsentieren.

Als ein wesentlicher Befund der vorliegenden Studie zur Rezeption von Psychoanalyse in der deutschen akademischen Pädagogik wird die Fülle an „expliziten Belegen“ (insgesamt 53) augenscheinlich. In ihrem Umfang von ca. 83 Seiten machen diese zwar einen geringen Anteil am Gesamtvolumen der insgesamt achtzehn Jahrgänge der Zeitschrift aus, stehen aber dennoch dafür, dass die Psychoanalyse keineswegs unbeachtet an den damaligen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen vorüberging. Dies zeigten die teils fachkundigen Diskussionen einzelner theoretischer und praxisbezogener Aspekte der psychoanalytischen (pädagogischen) Lehre Freuds und seiner Schüler bzw. Anhänger. Als Beispiele besonders umfangreicher Abhandlungen können jene bereits oft zitierten Beiträge von Kurt Unger, Erika Hoffmann oder Maria Dorer genannt werden (siehe Kap. 4.2; Kap. 4.3).

Entgegen Freuds persönlicher Einschätzung einer fehlenden Anerkennung und Aufnahme seiner Theorien Anfang des 20. Jahrhunderts³⁵ veranschaulichen die expliziten Belege aus „Die Erziehung“, dass für den Zeitraum zwischen 1925 und 1943 viele der Autoren die Freudsche Lehre kannten und in ihre pädagogischen Überlegungen miteinbezogen. Besonders auffällig fiel hierbei das Ergebnis der Analyse zum relativ großen Umfang und der hohen Anzahl an Belegen von Psychoanalysezepktion in den späten 1920er- und frühen 1930er-Jahren aus, welche die „Blütezeit“ der psychoanalytischen, der psychoanalytisch-pädagogischen und der reformpädagogischen Bewegung kennzeichnen. Zu ähnlichem Ergebnis kam auch Wininger in seiner Studie zur Rezeption von Psychoanalyse in pädagogischen Handbüchern und Enzyklopädien (2009). Mögliche Gründe des erhöhten Interesses bzw. der angeregten Diskussion psychoanalytischer Inhalte während dieses Zeitraumes wurden bereits in Kap. 4.3 ausführlich erläutert und sollen hier nur nochmals kurz zusammengefasst werden:

³⁵ Freud schreibt dazu folgendes: „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.“ (Freud 1925, 74)

1. Besonders förderlich könnten die tendenziell demokratisch-sozialistischen Tendenzen der Zwischenkriegszeit auf die Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik gewirkt haben, da aufgrund des Elends und der Verwahrlosung vieler Kinder und Jugendlicher erhöhtes Interesse an neuen pädagogischen Ansätzen bestand.
2. Der Anstieg an einschlägigen Veröffentlichungen psychoanalytischer Schriften könnte ebenfalls begünstigend auf das Rezeptionsverhalten der akademischen Pädagogik gewirkt haben. Eine Vielzahl an Publikationen psychoanalytischer Vertreter fiel in diese Zeit, wie etwa Bernfelds „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ (1925), Aichhorns Buch „Verwahrloste Jugend“ (1925), Anna Freuds Schrift zur „Kinderanalyse“ (1927) und viele mehr.
3. Auch das „gemeinsame“ Bestreben einer Reformierung von Bildung und Erziehung – die Schaffung einer „neuen Erziehung“ – könnte begünstigend auf die Rezeption von Psychoanalyse innerhalb der akademischen Pädagogik gewirkt haben. Unter anderem verweisen Bittner und Ertle in ihrem Beitrag zum Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik (1985, 9) auf die bestehenden Übereinstimmungen der damaligen neuen Bewegung der Psychoanalytischen Pädagogik zu geläufigen Trends der reformpädagogischen Bewegung – wie etwa das antiautoritäre Beziehungsgefüge von Erwachsenem und Kind, der Anleitung zur Vermeidung von Kinderfehlern und der allgemeinen Psychohygiene.

Die Psychoanalysezereption dieser Periode ging in „Die Erziehung“ in überwiegender Mehrheit im Rahmen von „Abhandlungen“ (Kat. I) vonstatten. Zudem ergab die Auswertung, dass Psychoanalyse darin tendenziell in Verbindung mit anderen Themen (Unterkategorie „b“) diskutiert wurde. Welche Inhalte die vorgefundene „erhöhte“ Rezeption von Psychoanalyse dieser Zeitspanne aufzuweisen hatte, wie sich die AutorInnen zur Psychoanalyse positionierten und welchen pädagogischen Gehalt sie den referierten psychoanalytischen Theorieteilern und Konzepten beimaßen, wird im Zuge der Diskussion „inhaltlicher Aspekte von Psychoanalysezereption“ erläutert.

Besonders ausführliche Abhandlungen zu psychoanalytischen Theorien, Konzepten, Methoden und Werken beschreiben eher die Ausnahme in „Die Erziehung“, geben jedoch aufschlussreiche Einblicke in die Kunde einzelner Autoren über die Psychoanalyse und ihre daran gebundenen Interessen oder auch Kritiken an Freuds Lehre. Zu jenen Beiträgen mit den höchsten Zeilenumfängen zählen Nohls Abhandlung über „Verwahrlostenpädagogik“ (1926),

Ungers Bericht über „neuere psychoanalytische Schriften“ (1931), Herzogs zweiteilige Diskussion über die „Dialektische Charakterkunde“ (1931) und Dorers kritischer Beitrag zu den „Irrwegen der Psychoanalytischen Pädagogik“ (1939) (vgl. dazu Kap. 4.2). Welche Theorien und Methoden im Diskurs der akademischen Pädagogik Aufnahme fanden und wie darüber geurteilt wurde, wird ebenfalls Inhalt der Überlegungen zu den „inhaltlichen Aspekten von Psychoanalysezereption“ sein.

Als weiteres interessantes Ergebnis der Rezeptionsstudie trat das „Fehlen“ von Beiträgen dazumal renommierter Psychoanalytiker oder psychoanalytischer Pädagogen in „Die Erziehung“ hervor. Auch die Berichterstattung und Ankündigung psychoanalytischer Kongresse, Tagungen und Lehrgänge, sowie Buchrezensionen fiel, mit nur einer Kongressankündigung, äußerst peripher aus. Vorstellungen und Diskussionen (neuerer) psychoanalytischer Schriften und Periodika fanden sich vorwiegend in Berichterstattungen zur „neueren psychologischen Literatur“ oder vereinzelt auch in Literaturberichten zu psychoanalytischen (pädagogischen) Publikationen wieder. Bis Ende der gemeinsamen Herausgeberschaft von Spranger, Litt, Nohl, Fischer und Flitner (1937) wurde kein einziges psychoanalytisches Werk unter der Rubrik „Neuerscheinungen“ vorgestellt. Wie aus den Recherchen zur Zeitschrift (siehe Kap. 2) hervorging, verfolgten die Herausgeber der Zeitschrift wohl mit dem Programm des geisteswissenschaftlich, reformpädagogisch geprägten Periodikums eine thematische Orientierung, die Veranstaltungen tiefenpsychologischer Vereinigungen und Veröffentlichungen psychoanalytischer Werke nicht besonders berücksichtigte.

Erst ab dem 14. Jahrgang (1938/39) – d.h. in den frühen 1940-er Jahren – kam es durch den neuen Schriftleiter Wenke zur Rezension tiefenpsychologischer Schriften, die im Rahmen des „Deutschen Institutes für psychologische Forschung und Psychotherapie“ um Professor Göring und Seif in Berlin und München entstanden.

Wenngleich es zu keiner Aufnahme von Beiträgen psychoanalytischer Wissenschaftler in „Die Erziehung“ kam, konnte aus den Belegen zu Kongressmitteilungen abgelesen werden, dass einige Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (darunter Nohl und Spranger) während ihrer wissenschaftlichen Laufbahn auf psychoanalytische Vertreter trafen, wie Siegfried Bernfeld, Alfred Adler oder Anna Freud. Diese interessanten Funde scheinen auf einen Austausch zwischen den Disziplinen hinzudeuten. Unklar bleibt jedoch, inwiefern deren Aufeinandertreffen einen sich gegenseitig befruchtenden Dialog darstellte, da weder einer der

psychoanalytischen Vertreter die Möglichkeit bekam, Beiträge in der Zeitschrift „Die Erziehung“ zu publizieren und kaum einer der Vertreter der damals führenden Geisteswissenschaftlichen Pädagogik von sich aus psychoanalytische Theorien und Konzepte innerhalb ihrer Beiträge diskutierte. Einzig Herman Nohl äußerte sich auf Anfrage der „Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen Göttingen“ im Jahre 1926 etwas ausführlicher zur Psychoanalyse. In den Artikeln von Fischer, Litt und Flitner konnten keine Belegstellen zu Rezeptionsprozessen identifiziert werden. Eduard Spranger erwähnte in seinen Beiträgen zwar des Öfteren die „Psychoanalyse“ – welche er in einer gewissen thematischen Nähe zu seiner geisteswissenschaftlichen Psychologie sah – führt ihre Inhalte allerdings an keiner der gefundenen Belegstellen vertieft aus. So stellt sich hier die Frage nach den Interessen der akademischen Pädagogik an psychoanalytischen Inhalten, nach der pädagogischen Relevanz der psychoanalytischen Lehre für die Autoren von „Die Erziehung“ und daran anschließend die Frage nach dem Wandel der Interessen und Positionierungen im Laufe der achtzehn Jahrgänge.

Anhand der bisherigen Erläuterungen lässt sich eine enge Verknüpfung „quantitativer Aspekte von Psychoanalysezereption“ mit unterschiedlichen „inhaltlichen Aspekten von Psychoanalysezereption“ vermuten. Als besonders auffällig stellte sich dabei unter anderem die Interdependenz zwischen der Verankerung der Zeitschrift in der Reformpädagogik und dem Umfang bzw. der Intensität von Psychoanalysezereption heraus. Beispielsweise trat diese anhand der erhöhten Anzahl an Rezeptionsbelegen in der späten 1920er- und frühen 1930er-Jahren hervor, welche unter anderem auf das gemeinsame Bestreben einer „neuen Erziehung“ von Psychoanalyse und Reformpädagogik zurückgeführt werden könnte (vgl. dazu Kap. 4.3).

Aber auch soziokulturelle und bildungspolitische Ereignisse zwischen 1900 und 1945 hinterließen offenbar ihre Spuren in der vorgefundenen „Psychoanalysezereption“ in „Die Erziehung“. Epochenspezifische Zäsuren lassen sich unter anderem in Artikeln zur Frage nach Lösungen der „Kulturkrise“ und im Ansatz einer „Erziehung vom Kinde aus“ erkennen. Aus diesen Interessenstendenzen formierte sich in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts innergesellschaftlich eine Vielzahl sozialer Bewegungen (Arbeiterbewegung, Frauenbewegung, Jugendbewegung,...), die in Gestalt von Jugendbewegungen ihre Bildung selbst zu organisieren beabsichtigten. Dadurch wurde die politische und szientifische Führung Deutschlands vor eine große Herausforderung gestellt. Die Umwälzungen politischer, ökonomischer und sozialer Strukturen erfassten schon bald das Feld der pädagogischen

Arbeit, sodass sich eine Intensivierung erhöhter Erwartungen an die Pädagogik – speziell seit Ausrufung der Republik – bemerkbar machte:

„Das herrschende politische Milieu der deutschen Gesellschaft nach 1918 – von den Sozialdemokraten bis zum Zentrum, von den linken Lehrern bis zum preußischen Kulturminister Carl-Heinz Becker und bürgerliche Pädagogen – vertritt eine Bildungspolitik, die den Folgen der 1918/19 versäumten gesellschaftlichen Umwälzungen dadurch zu entgehen sucht, dass sie die Erziehung für die wichtigste Kraft der Zukunftsgestaltung hält. Damit schlägt in der Frühphase der Republik politisch, kontinuierlich aber in der Rhetorik die Stunde der Pädagogen.“
(Tenorth 2008, 203)

Diese engen Verflechtungen von Politik und Wirtschaft mit dem Geistesleben bzw. der Wissenschaft werden besonders ersichtlich in den krisenbehafteten Zeiten der letzten Jahre der Weimarer Republik (vgl. Kluge 2007, 253ff). Im politischen Engagement der deutschen Hochschulen und Universitäten vor 1933 wären, laut Eschenburg (1965), zwar durchwegs unterschiedliche Ambitionen vertreten gewesen (a.a.O, 33):

„Aber die antidemokratische Richtung war im Trend aller deutschen Universitäten wohl die stärkere und trat auch stärker hervor. (...) Viele Professoren der autoritären und, wie sie selbst sagten, nationalen – tatsächlich mehr oder minder nationalistischen – Richtung fühlten sich vielfach als politische Erzieher, so unpolitisch auch manche von ihnen waren.“

Dennoch verortet er die „Hochburgen des Nationalsozialismus“ andernorts, wenngleich die konservativ nationalistische Haltung eines – so seine Behauptung – nicht „unerachtlichen Teils“ der Professoren anderer Gesinnungen überwog, wodurch der aufkommende Nationalsozialismus eine durchaus offene Aufnahmebereitschaft auf universitärem Boden erfuhr. Rekurrierend auf die durch reformpädagogische Ambitionen geprägte (Bildungs-)Politik der jungen Republik und die sich bemerkbar machenden Zeichen eines Übergangs in einen nationalsozialistischen Staat, schreibt Nohl 1932 in seinem Vorwort zu den Aufzeichnungen über die „Deutsche Bewegung“ und ihre Zukunft (vgl. Nohl 2002):

„Es gibt zwei Wege ein Volk zu gestalten: die Politik und die Pädagogik. Was in diesem Buch dargestellt wird, ist die Geschichte der leidenschaftlichen Anstrengungen unserer Nation seit dem Wissen um die Kulturkrise, das Problem ihres neuen Volkswerdens auf pädagogische Wege zu lösen. Dieser Versuch ist nicht geglückt – jeder Ansatz endete mit dem Zerfall in die Parteien, der gerade überwunden werden sollte, und die Politik nahm schließlich die Aufgabe in ihre Hände. Damit ist der große Sinn dieser Bewegung und ihr echter Wille aber nicht

vergebens gewesen. Wenn unser neuer Staat mit gutem Grund sein erstes und entscheidendes Mittel in einer diktatorischen Massenführung hat, die auch den Letzten noch national erweckt und bewusst macht und unserem Volk die Einheit seines Gefüges wiedergibt, wobei dann ganz neue pädagogische Aufgaben und Möglichkeiten erscheinen, so werden die wahren Einsichten der pädagogischen Bewegung in irgendeiner Gestalt doch in diese Arbeit eingehen müssen.“

Ähnlich den Anmerkungen Nohls zur deutschen Bewegung schätze Litt die Lage der Geisteswissenschaften 1933 – Anfang der NS-Zeit – noch recht standhaft in ihrer Autonomie ein, dennoch versäumt er nicht darauf hinzuweisen, dass jedes auch noch so stabile Fundament erst durch aktive Beteiligung stark gehalten werden kann, denn:

„Jede Revolution mobilisiert die Massen und trägt in sich die Gefahr, dem Geist feindlich zu werden. Die Kräfte der Tradition und der neuen revolutionären Bewegung müssen sich achten und verstehen lernen. Das heißt genau so reden, wie auch die Wissenschaften vom Geiste es in Erfüllung ihrer Sendung tun muß.“ (Litt 1933/34, Jg 9, 26f)

Mit der Jahreswende 1932/33 (12. Jg.) war für die pädagogische Zeitschrift „Die Erziehung“ ein einschneidender Bruch bezüglich der Rezeptionsintensität von Psychoanalyse festzustellen. Von da an kamen die Autoren nur mehr marginal auf die (jüdische) Wissenschaft Freuds zu sprechen, der gegenüber tendenziell eine diffamierende Haltung eingenommen wurde, da sie aufgrund ihrer „nicht arischen Wurzeln“ abzulehnen sei. Anders verhielt es sich mit tiefenpsychologischen Forschungen des „Deutschen Institutes für psychologische Forschung und Psychotherapie“.³⁶ Die Publikationen dieser nationalsozialistischen Forschungseinheit wurden in den Jahrgängen nach 1938 überwiegend wohlwollend rezipiert; möglicherweise deshalb, weil das Bestreben dieser Einrichtung im Herausarbeiten einer „neuen deutschen Seelenheilkunde“ bestand (vgl. Peters 1990).

Die Mehrheit aller gefundenen Belege für Psychoanalyserzeption verteilt sich über die ersten elf Jahrgänge der Zeitschrift, d.h. von 1925/26 bis zum Jahrgang 1936/37. Im Durchschnitt fanden sich innerhalb der ersten neun Jahrgänge fast 4,2 Rezeptionsbelege pro Jahr, nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten 1933 verringerte sich die jährliche Beleganzahl auf

³⁶ Viele deutsche Vertreter der Psychoanalyse wurden nach Auflösung psychoanalytischer Institute und mit dem Erlass des Verbotes von Psychoanalyse Mitglieder des 1936 gegründeten „Deutschen Institutes für psychologische Forschung und Psychotherapie“. Unter der Leitung des Parteigenossen Göring wurde ihnen genügend „Freiraum“ zuteil, ihre Forschungen und theoretischen Auseinandersetzungen mit der Psychoanalyse weiter voranzutreiben. So konnte die Psychoanalyse unter dem Deckmantel einer nationalsozialistischen Forschungseinrichtung überleben (vgl. u.a. Peters 1990; Bruder-Bezzel 1999).

nur mehr 1,6 (vgl. Kap. 4.3.2).³⁷ Insgesamt tritt von da an das charakteristische Merkmal einer stetigen Abnahme an Belegen hervor. Teilweise „fehlte“ jede Spur von Rezeptionsprozessen. In den Jahrgängen 12, 13 und 18 wurde kein einziger expliziter Hinweis auf die Psychoanalyse identifiziert. Ob dieses Ergebnis besonders für die Jahrgänge 1936/37 bzw. 1937/38 ein zufälliges darstellt, oder möglicherweise Konsequenz des Herausgeberwechsels samt Installierung eines nationalsozialistisch orientierten „Beratergremiums“, sowie Resultat einer verstärkten nationalsozialistischen Propaganda und vorangetriebenen Kriegsvorbereitung im Deutschen Reich war, bleiben – wenn auch sehr naheliegende – Vermutungen. Wininger kommt im Rahmen seiner Untersuchung zu folgendem Schluss (2009, 392f.):

„Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten fand die rege – wenn auch z.T. inhaltlich problematische – Psychoanalysezereption der zweiten Phase [d.h. der späten 1920er- und frühen 1930er-Jahre; Anm. B.P.] ein rasches Ende. (...) Die wenig verbleibenden Verweise zielen in der dritten Phase [ab 1933 bzw. 1938; Anm. B.P.] im Wesentlichen auf Diffamierung und Verunglimpfung wissenschaftlicher Leistungen jüdischer Provenienz ab. In diesem Bestreben wurde die Psychoanalyse etwa als Ausdruck „jüdisch mechanischen 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.“

Im Vergleich mit den Resultaten aus Winingers Studie zu Psychoanalysezereption zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass nach 1933 primär darauf verzichtet wurde, Psychoanalyse zu rezipieren bzw. ausführlich zu diskutieren. Konnte dennoch Psychoanalysezereption ausfindig gemacht werden, so zeichnete sich diese durch die oben genannten Charakteristika einer tendenziell antisemitischen Kritik an der Psychoanalyse aus oder aber durch eine Zugewandtheit tiefenpsychologischer Überlegungen und Erkenntnisse aus dem Forschungsbestand des nationalsozialistisch geführten „Deutschen Instituts für psychologische Forschung und Psychotherapie“.

³⁷ Auch der Herausgeberwechsel 1937, sowie die damit einhergehende Installierung eines nationalsozialistisch orientierten Berater-Gremiums bewirkten grobe Veränderungen im Programm und somit in der Rezeption von Psychoanalyse der Zeitschrift, in welcher nun vermehrt Wissenschaftler wie Jung oder Göring zitiert wurden. Naheliegend erscheint zudem die Annahme, dass es zu folgendem Ergebnis auch aufgrund der sich jährlich verringernenden Seitenanzahl gekommen sein könnte (siehe Kap. 4.3).

Wie die bisherigen Ausführungen zeigen konnten, spiegeln gerade die Resultate zu „quantitativen Aspekten von Psychoanalysezepktion“ – d.h. der Umfang und die Intensität an „expliziten“ Rezeptionsbelegen – relevante Veränderungen durch unterschiedlichste Einflussfaktoren auf Rezeptionsprozesse wider, wie z.B. die oben angeführte Machtübernahme durch die Nationalsozialisten im Jahre 1933. Der herbeigeführte Ideologiewechsel bedeutete für pädagogische Publikationen nicht nur eine parteiamtliche Kontrolle durch die Prüfungskommission zum Schutze des NS-Schrifttums, sondern für viele jüdische, sozialistische oder liberal denkende Wissenschaftler auch einen Rückzug in die Emigration. Dies führte, wie schon Wininger mittels seiner Untersuchung (2009) feststellen konnte, zu einer veränderten Psychoanalysezepktion in der akademischen Pädagogik.

Inwiefern die gefundenen Rezeptionsprozesse als „fruchtbarer“ oder „unfruchtbarer“ Austausch zwischen akademischer Pädagogik und Psychoanalyse auszulegen seien (vgl. u.a. Rehm 1968; Ertle 1985; Fatke 1995 u. 2002), blieb für die vorliegende Studie unbeantwortet, da weder ein „Maßstab“ noch Vergleichsmöglichkeiten zur Verfügung standen, die solch eine „Bewertung“ bzw. „Beurteilung“ plausibel gemacht hätten. Außerdem ergab sich die Schwierigkeit, zu bestimmen, *was* genau unter „fruchtbarem Austausch“ zu verstehen sei. Dennoch wäre es eine Bereicherung für die pädagogische Disziplin – besonders für die heutige Psychoanalytische Pädagogik – diesem höchst interessanten Aspekt im Bezug auf das „frühe Wechselverhältnis“ zwischen der Pädagogik und Psychoanalyse im Rahmen einer umfassenden wirkungsgeschichtlichen Untersuchung nachzugehen.

Inhaltliche Aspekte von Psychoanalysezepktion

Neben den „quantitativen Aspekten“ konnten mittels der Analyse und Zusammenführung der Teilergebnisse zusätzlich interessante „inhaltliche Aspekte“ im Bezug auf die vorgefundenen Rezeptionsprozesse in „Die Erziehung“ gelichtet werden. Der Fokus richtete sich hierbei auf die Frage, welche psychoanalytischen Theorien und Konzepte im Rahmen welcher pädagogischen Fragestellungen rezipiert und diskutiert wurden. Von Interesse war zudem, inwiefern die vorgefundenen Haltungen bzw. Positionierungen der akademischen Pädagogik zur Psychoanalyse sowie deren Sichtweisen auf die pädagogische Relevanz psychoanalytischer Inhalte zu verstehen sein könnten.

Als interessantes Ergebnis der inhaltlichen Auswertung der Belegstellen zeigte sich, dass die Autoren zumeist im Kontext *psychologischer, soziologischer* oder *heilpädagogischer* Themen

bzw. Probleme auf psychoanalytische Theorien, Konzepte und Methoden zu sprechen kamen. Innerhalb dieser drei „Über-Themenbereiche“ wurde Psychoanalyse in einem weiten Spektrum pädagogischer Fragestellungen diskutiert. In ihren Beiträgen setzten sich die Wissenschaftler mit unterschiedlichen Aspekten kindlicher und jugendlicher Entwicklung auseinander, nahmen Stellung zu den ethischen Grenzen psychoanalytischer Experimente oder reflektierten Fragestellungen zu charakterlichen Merkmalen einer Person bzw. deren Entstehung – mitsamt ihrer Bedeutung für die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen. Darüber hinaus befassten sich viele Autoren mit sozialpädagogischen Problemen, zumeist im Zusammenhang mit den pädagogisch relevanten Aspekten des Milieus (Proletariat, Dorfjugend, Bürgertum) und der Anlage. Dem Phänomen der Verwahrlosung wurde besondere Aufmerksamkeit im Rahmen von Beiträgen zu Fürsorgeproblemen, Heim- und Anstaltpädagogik zuteil. Darüber hinaus fanden sich vereinzelt Belege von Psychoanalysezereption in „Literaturberichten“ über Werke aus dem Bereich der „neueren Psychologie“. Etwas seltener kam es zur Diskussion tiefenpsychologischer Inhalte in Abhandlungen zu „Sitte“ und „Moral“.

Resümierend kann festgehalten werden, dass der Großteil aller Beiträge – die Belegstellen von Psychoanalysezereption aufweisen – mehr oder weniger ausführlich das *(Klein-)Kind bzw. den Jugendlichen und dessen Entwicklung* thematisieren, wie jener exemplarischer Auszug aus einem Text Nohls veranschaulichen soll, der die spezifisch-pädagogische Leistung in der Einwirkung auf den objektiven Charakter, die Struktur der Persönlichkeit und ihr Milieu sieht (1926, 5):

„Auch hier wieder haben die psychoanalytischen Schulen ungemein anregend gewirkt. Erstens weil sie deutlicher als irgendeine andere pädagogische Psychologie bisher erkannte, wie unabhängig dieser objektive Bestand ihrer Patienten von deren subjektiven Wissen und Wollen war, weil es sich hier um Mechanismen handelt, die der Patient selbst gar nicht durchschaut, ja wie gefährlich die zu große Spannung zwischen objektivem und subjektivem Charakter, Bestand der Person und ihren ethischen Anforderungen für das Individuum mit den aus dieser Spannung sich ergebenden Angst- und Schuldgefühlen werden kann. Dann aber weil sie gegenüber einem falschen Naturalismus, der Anlage und Milieu zu einseitig naturwissenschaftlich nahm, die personale Situation des Patienten oder des Gefährdeten oder des Verwahrlosten geltend machten, das heißt eben die Liebesbeziehungen oder den Willensdruck, die das Kind erfahren hat, oder das Verhältnis von seiner Kraft zu den Lebensanforderungen, die jede in ihrer Weise seinen Charakter wie sein Verhalten zu anderen Menschen bestimmen.“

Eine mögliche Erklärung dieser spezifisch „thematischen Einbettung“ von Psychoanalysezereption in der akademischen Pädagogik könnte in Anlehnung an Winingers Überlegung zum speziellen Forschungsgegenstand der Psychoanalyse verständlich gemacht werden: Ihm zufolge hätten die Vertreter der Psychoanalyse und Individualpsychologie

versucht, die „Besonderheiten kindlichen Verhaltens“ zu verstehen, sowie auf die „Bedeutung von Sozialisation und Erziehung für das Erreichen psychischer Gesundheit“ hinzuweisen. Sie untersuchten und beschrieben kindliche Entwicklungsbedürfnisse und kritisierten triebfeindliche bzw. autoritäre Erziehungsmethoden (vgl. Wininger 2009, 305). Schon Fatke verweist darauf, dass Freuds Theorien und frühe Überlegungen (zu pädagogischen Fragestellungen) bereits in der Anfangszeit ihres Bestehens ein breites Publikum erreicht hätten (1995, 9):

„Einige kamen von der Psychoanalyse her und interessierten sich für pädagogische Fragestellungen; andere gelangten von den täglichen Aufgabestellungen der pädagogischen Praxis mit konkreten Anfragen an die Psychoanalyse.“

Eine neue Pädagogik auf psychoanalytischen Grundlagen zu schaffen war das Anliegen einer interdisziplinär angelegten internationalen Wissenschaftler- und Praktikervereinigung (vgl. a.a.O.). In der Hoffnung psychoanalytische Erkenntnisse für das erzieherische Praxisfeld fruchtbar zu machen, entwickelte sich Anfang des 20. Jahrhunderts eine Bewegung euphorischer erzieherischer Versuche zur prophylaktischen „Neurosenbehandlung bzw. –verhinderung“. Mit der Anwendung von Freuds Trauma-Theorie rückten zunehmend Fragen um eine schädigungsfreie Trieberziehung in den Vordergrund:

„Basierend auf dieser Leitidee stellten sich die analytisch orientierten Erzieher die Aufgabe, ein entwicklungsförderndes, angstfreies Erziehungsmilieu zu schaffen, das den Heranwachsenden nach Möglichkeit lebensgeschichtliche Traumata, Hemmungen und Versagungen ersparen sollte.“ (Rowohlts Enzyklopädie 2005, 1223)

Als zweites Ziel einer aufgeklärten psychoanalytischen Erziehung wurde die „Erziehung zur Realität“ formuliert: Innerhalb eines friedlichen Milieus und einer befriedigenden Beziehung zwischen Kind und Erzieher sollte mittels der Stärkung von Vernunft und Rationalität, den durch Trieb- und Lustregungen geschaffenen, (pathogenen) Verdrängungen ihre Kraft entzogen werden, d.h. neurosenprophylaktisch wirken.

Schon 1908 sind erste Versuche einer Verbindung der beiden Wissenschaften in dem oben genannten Sinne erkennbar: Im Rahmen des ersten Psychoanalytischen Kongresses in Salzburg hielt Sandor Ferenczi einen Vortrag mit dem Titel „Psychoanalyse und Pädagogik“, in dem er die Frage nach dem *Nutzen psychoanalytischer Erkenntnisse für die Pädagogik* stellte. Ferenczi plädierte in dieser Rede für eine Anwendung des psychoanalytischen Modells der Arzt-Patienten-Beziehung auf die pädagogische Situation (vgl. Hirblinger 2001, 14f). Als

eine der zentralen Aufgaben von Erziehung sah Ferenczi die Gewahrung bzw. den Schutz der kindlichen Seele vor der Belastung unnötiger Verdrängung, sowie die Ermöglichung des Auslebens sublimierter Wunschregungen. Diese Freiheit sei allerdings durch den selbstverständlichen Respekt gegenüber berechtigter und natürlicher Interessen anderer begrenzt:

„Das Unbewusste lässt die Erwachsenen ihre Kinder unrichtig erziehen - die falsche Pädagogik führt dann bei den Kindern zur Anhäufung unbewusster Komplexe. Irgendwo muss man in diesen Zirkel eingreifen. Sofort mit einer radikalen Reform der Kindererziehung hervortreten, wäre ein aussichtsloses Beginnen. (...) Der erste und wichtigste Schritt zur Besserung wäre also (...) die Verbreitung der Kenntnisse über die wirkliche Psychologie des Kindes, die wir Freud verdanken. Diese Massenaufklärung wäre ein Heilmittel der an übertriebenen Verdrängungen leidenden Menschheit, eine Art innere Revolution, die übrigens jeder Einzelne von uns, der Freuds Lehren akzeptiert hat, selbst durchgemacht haben muss. Die Befreiung von unnötigem innerem Zwang wäre die erste Revolution, die der Menschheit eine wirkliche Erleichterung schüfe. (...) Erst die so befreiten Menschen wären dann imstande, einen radikalen Umsturz in der Pädagogik herbeizuführen und hiedurch der Wiederkehr ähnlicher Zustände für immer vorzubeugen.“ (Ferenczi 1908, 3f)

Auch Freuds Tochter Anna ging einer eingehenden Beschäftigung mit dem Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik nach, die in späteren Jahren versuchte, bei der Klärung um die Position der Psychoanalytischen Pädagogik mitzuwirken³⁸. Freud selbst stand der Anwendung seiner Lehren in der erzieherischen Situation – wenn auch wohlgesinnt – etwas kritischer gegenüber. So kommt er im Zuge der Behandlung des „kleinen Hans“ 1909 zwar zur Einsicht, dass Erziehung einen mächtigen Einfluss auf das Kind haben kann, *was* sie allerdings zum Ziele haben sollte und *wie* sie dies bewirken könne, erschien ihm jedoch fragwürdig (vgl. Füchtner 1979, 13).

Wininger zufolge (2009) wären die soeben skizzierten theoretischen, wie auch praktischen Zugänge und Interessen der tiefenpsychologischen Schulen in hohem Maße kompatibel mit den Bestrebungen der Reformpädagogik gewesen. Dem entgegen steht Fatkes These (1995), dass die beiden Disziplinen aufgrund ihrer tiefgreifenden anthropologischen Differenzen zu „keinem wechselseitigen Austausch“ fanden. Ob es tatsächlich zu keinem „wechselseitigen Austausch“ kam, kann durch die Resultate der vorliegenden Arbeit nicht beantwortet werden,

³⁸ Ihre drei Hauptthematiken fasst Hirblinger folgendermaßen zusammen: Mittels der Psychoanalyse könne den Pädagogen ein neues Menschenbild vermittelt werden, außerdem würde diese Klarheit über den pädagogischen Bezug schaffen und zusätzlich das Handwerk zur Heilung des psychischen Lebens liefern (vgl. Hirblinger 2001, 15).

da sie diesen nicht zu ihrem Untersuchungsgegenstand hatte. Als Resultat geht aber klar hervor, dass zumindest von Seiten der akademischen Pädagogik Deutschlands – unter ihnen auch von Vertretern der Reformpädagogik – während des Zeitraums von 1925 bis 1943 Interesse an der psychoanalytischen Lehre bestand, ihre Theorien und Konzepte in den Diskussionen pädagogischer Fragestellungen Aufnahme fanden und dazu auch wiederholt Stellung bezogen wurde.

Als Beispiel dafür kann ein interessanter Beleg bezüglich der angestellten Überlegungen zu den „Gemeinsamkeiten“ psychoanalytischer und reformpädagogischer Bestrebungen bzw. zur „Aufnahme“ psychoanalytischen Gedankengutes in den reformpädagogischen Diskurs angeführt werden, der sich in Nohls Vortrag über die „Erziehungstätigkeit in Jugendstrafanstalten“ fand (1926, 6):

„Die alte Erziehung ging aus von den Schwierigkeiten, die das Kind macht, die neue von denen, die das Kind hat. Jede Schwierigkeit, die der Zögling macht, ist ja auch seine Schwierigkeit, dass wird über der Störung der sozialen Ordnung zu leicht vergessen. Aichhorn sagt: „Bei der Aufhellung von Verwahrlosungserscheinungen stellen wir uns ganz einseitig und eindeutig auf die Seite des Zöglings, das heißt es ist uns sehr wichtig, von ihm selbst zu erfahren, wie er dem Leben gegenübersteht. Wir fragen daher vor allem ihn selbst und grämen uns nicht, wenn er uns anlügt, denn das gehört dazu! Was uns die Personen seiner Umgebung erzählen, dient nur dazu, um seine eigene Einstellung noch deutlicher zu sehen.“ Für Adler gilt genau dasselbe: alle Schwierigkeiten des Zöglings ergeben sich ja für diese Schule aus seinem falschen Lebensplan. Und auch die Behandlung der Psychopathen geht immer davon aus, dass die Schwierigkeiten des Zöglings vor allem seine eigenen sind, und dass man in der Erziehung immer bei ihnen einsetzen muss, bei der Hilfe ihre Gründe einzusehen und sie zu überwinden.“

Genau diese Art der „Hilfe“ würde laut Nohl an ein weiteres wesentliches Moment der modernen Pädagogik appellieren – an die Aktivität und Selbstaktivität des Zöglings. Fragt man nun an dieser Stelle, ob das obenstehende Zitat als Beleg eines „wechselseitigen, fruchtbaren Austausches“ zu verstehen ist, so findet man sich zugleich vor die Problematik multipler Auslegungsmöglichkeiten gestellt: Abgesehen von der grundsätzlichen Frage, ab wann von einem fruchtbaren Austausch gesprochen werden kann, zeigt sich in dieser Belegstelle sehr wohl eine gewisse „Bezugnahme“ auf das jeweilige Gedankengut. Andererseits fehlen „explizite Belege“ von Seiten der Psychoanalyse, um von einer „Wechselseitigkeit“ sprechen zu können, wonach jegliche weitere Auslegung an dieser Stelle auf reinen Vermutungen basieren würde, die es noch zu erforschen gilt.

Einige der Autoren – wie etwa Nohl – schienen die „neue Sichtweise“ der Psychoanalyse auf das Wesen des Menschen zu begrüßen, andere distanzieren sich teils durch kritische, teils durch ins polemische gleitende Bemerkungen zu den Konzepten und Methoden der

psychoanalytischen Lehre, wie folgender Kommentar Behnkes veranschaulicht, der ebenfalls die Problematiken der Anstalterziehung thematisiert (1930, 550):

„War noch bis vor einigen Jahren der gezeichnete Typ der die Autoritätserziehung verkörpernden Anstalt stark überwiegend, kam doch neben ihr seit längerem und zunehmend der Typ von Heimen entgegengesetzter Tendenz auf und nimmt heute keinen geringen Raum ein: das Heim, das von naturwissenschaftlich exakter Beobachtung biologischer, physiologischer und psychologischer Art ausgeht und oft unter ärztlicher Leitung oder stark richtungsgebender ärztlicher Mitarbeit steht. Stellen wir uns zur Verdeutlichung des Gegenstandes ein Bild dieses Typus in seiner extremen, vielleicht kaum irgendwo existenten Form vor, so springt als hervorstechendes Kennzeichen in die Augen, dass die Methoden und Mittel der Diagnose aufs Feinste und Schärfste ausgebildet sind und mit großer Virtuosität gehandhabt werden, dass aber die therapeutische Behandlung in den Hintergrund tritt. Die Beobachtung der Individualität des Jugendlichen hat eine Hochachtung vor ihr, fast ihre pädagogische Heiligsprechung zur Folge gehabt; die Aufgabe des Erziehers hat sich gewandelt von der Einflussnahme auf Charakter und Wesen des Jugendlichen in eine Formung seiner Umgebung, des Anstaltmilieus, damit der Jugendliche sich seinen Anlagen, auch seinen negativen Anlagen gemäß entwickeln kann und nur in dieser eigenartig gestalteten, aus Individualität eingestellten Anstaltsumgebung keine oder keine verhängnisvollen Konflikte zu erzeugen vermag. Selbst der nur lose gespannte Rahmen einer auf das Unentbehrlichste beschränkten Anstaltsordnung muss zugunsten eines einzelnen durchbrochen werden dürfen. Der Erzieher ist nicht mehr Führer, nicht einmal Kamerad, sondern Diener des Kindes, der dem Kinde Hemmnisse und gefährdende äußere Umstände aus dem Wege zu räumen* und die durch das Kind entstandenen äußeren Schäden willig in Kauf zu nehmen und wieder gutzumachen hat.“

[Fußnote: Bei Aichhorn, „Verwahrloste Jugend, die Psychoanalyse in der F.E.“ Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Leipzig, 1925, ist selbst diese Aufgabe des Schutzes zweifelhaft.]

Im Rahmen der Diskussionen unterschiedlichster pädagogischer Fragestellungen und Problematiken wurde die Psychoanalyse meist selektiv und oftmals auch fragmentarisch rezipiert (vgl. dazu auch Wininger 2009). So kam es tendenziell zur Rezeption einzelner Aspekte der psychoanalytischen Triblehre, der Sublimierungshypothese, des Ödipuskomplexes, dem Phänomen der Übertragung aber auch zur Diskussion individualpsychologischer Konzepte, wie der Minderwertigkeit oder der Kompensation und Überkompensation. Mit Blick auf den gesamten Textcorpus der achtzehn Jahrgänge fiel auf, dass Freuds „Trieb- und Kulturtheorie“ durch die Autoren in „Die Erziehung“ neben lobenden Anerkennungen ihrer „bereichernden, eine neue Perspektive eröffnenden“ Erkenntnisse auch scharfe Zurückweisungen erfuhr, da sie unter anderem eine Sichtweise vermittelte, die „den Menschen noch unter das Tier stelle“ (vgl. Vowinckel Jg. 7, 563). Eine solche Argumentationslinie trat besonders in Diskussionen hervor, die psychoanalytische Theorien und Konzepten nur peripher behandelten. Dies deutet darauf hin bzw. lässt vermuten, dass zusätzlich zu jener von Fatke gestellten These, einer generellen Divergenz bezüglich der Sichtweise auf den Menschen und seine Erziehung, wohl auch das „Missverstehen“ der Psychoanalyse – aufgrund von Unkundigkeit – zu einer laut Bittner „vulgärbiologischen Auffassung“ von Psychoanalyse führte (vgl. Bittner 1991).

Dennoch ließ sich – wie bereits in der Einleitung erwähnt wurde – bezüglich der Positionierung der Autoren zur Psychoanalyse eine mehrheitliche Tendenz zur neutralen bis

zugewandeten Haltung erkennen. Im Verlauf der Jahrgänge überwog diese Haltung unter den Autoren, wobei bis zum Jahre 1933 jede der Haltungen in unterschiedlichem Maße vertreten war, d.h. von *emphatisch/aufnehmend* bis *ablehnend/zurückweisend*. Besonders intensiv wurde die Psychoanalyse in „Die Erziehung“ während der späten 1920er- und frühen 1930er-Jahre diskutiert. Mögliche förderliche Faktoren bezüglich der Psychoanalysezereption dieser Periode wurden bereits weiter oben angeführt. Für diese Jahre konnte aber auch ein Anstieg an kritischen Haltungen verzeichnet werden, der sich daraus erklären ließe, dass mit der zunehmenden Präsenz psychoanalytischer Inhalte im pädagogischen Diskurs auch die Kritiker dazu aufgefordert waren, dazu Stellung zu beziehen. So kommen einige der Autoren von „Die Erziehung“ in ihren Beiträgen besonders auf die Gefahren der Übernahme psychoanalytischer Theorien und Methoden zu sprechen, wie z.B. Paul Schröder in seinem Beitrag aus dem April-Heft 1929 „Über Erziehbarkeit. Eine ärztliche Betrachtung“:

„Das Vakuum, das so durch die Entthronung der experimentellen Psychologie als Grundlage einer neuen Pädagogik entstand, droht bei einem Teil der Lehrerschaft ausgefüllt zu werden durch die „Psychoanalyse“ und insbesondere durch die „Individualpsychologie“ von Adler. Es erscheint das gefährlich gegenüber der begeisterten Hingabe und gewiss nicht zwecklos gebliebenen Beschäftigung mit der naturwissenschaftlich-exakten experimentellen Psychologie, gefährlich, weil die mannigfachen und einander bekämpfenden Lehren recht problematischer Natur sind, weil sie letzten Endes doch nur wieder Weiterbildung und Verschleierung materialistisch-rationalistischer Denkwege darstellen, und weil sie vom Ungeübten und Unvorgebildeten noch sehr viel schwieriger zu handhaben und zu bewerten sind als die experimentellen Methoden. Es ist denn auch erstaunlich, oder richtiger vielleicht auch nicht erstaunlich, was an Deutungskünsteleien und an Gedankenakrobatik in den begeisterten Aufsätzen mancher kleiner Fachzeitschriften in dieser Richtung dem Leser als psychologische Resultate vorgesetzt wird.“ (Schröder 1929, 406)

Außerdem legt es nahe anzunehmen, dass auch das Ringen um die disziplinäre Identität der Pädagogik relevanten Einfluss auf bestimmte „Tendenzen und Schwierigkeiten im Rezeptionsprozess“ innerhalb der akademischen Pädagogik genommen hat (vgl. Wininger 2009). Verfangen in einem disziplinimmanenten Dilemma „zwischen Abgrenzung und Aufnahme“ habe die Psychoanalyse laut Wininger (a.a.O., 403) in der Pädagogik zwar „phasenweise in größerem Umfang Aufnahme gefunden“, wurde jedoch nicht mit dem „einheimischen Theoriebestand in Zusammenhang gebracht oder gar für die pädagogische Theoriebildung fruchtbar gemacht“. Bereits Fatke erwähnt in seinem Befund zur Rezeption von Psychoanalyse in der Pädagogik (2002), die tendenziell reserviert distanzierte Aufnahme psychoanalytischer Theorien und Konzepte im akademisch pädagogischen Diskurs der damaligen Zeit, welche er auf den Unterschied zwischen der jeweiligen Auffassung vom Wesen und Ziel der Erziehung zurückführt, die ihm nach aus einem grundlegend andersartigen Bild vom Menschen entspringe. Doch neben der „angenommenen“ skeptischen Haltung der akademischen Pädagogik gegenüber der Psychoanalyse konnte die vorliegende

Studie durch zahlreiche Belege auch eine interessiert zugewandte Haltung gegenüber psychoanalytischen Erkenntnissen ersichtlich machen. Demnach scheint der Befund der vorliegenden Untersuchung nur partiell kompatibel mit Fatkes Annahme „keines wechselseitigen, unfruchtbaren Verhältnisses“ zwischen Psychoanalyse und Pädagogik und lässt komplexere Zusammenhänge für die vorgefundenen Rezeptionsprozesse vermuten.

Bedingt durch zeitgeschichtlich ideologische Entwicklungen bzw. Umbrüche findet sich im Anschluss an die Kritik der späten 1920er-Jahre, bereits kurz vor der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten, vermehrt das Ressentiment gegenüber der Psychoanalyse als eine „jüdische Wissenschaft“. Folgende Belegstelle aus dem Artikel Vowinckels „Gesetz und Individualität im Ordnungsleben der höheren Schule“ verdeutlicht jene, für die Zeit nach der Machtübernahme, typische Argumentation gegenüber der Psychoanalyse (1932, 563):

„Heute am Tage erscheint es wie eine anarchistische Verwegenheit, an eine jugendliche Sittlichkeit als an etwas Glaubwürdiges, ja Selbstverständliches zu appellieren. Wer zweifelt daran, dass die Schulgesetzlichkeit, deren verheerenden Einfluss wir überall im privaten und öffentlichen Leben der Erwachsenen verfolgen können, aus theologischen Deutungen von starken Grundgefühlen, die auf jüdisch-paulinischem Boden gewachsen sind, historisch zu eruieren? Diese Grundgefühle, die unter dem Einfluss des Rationalismus, der Aufklärung und der beide Bewegungen auffangenden und zum absurden Ende führenden naturwissenschaftlichen Welträtsellösung fast verschwunden waren, sind heute wieder erstarkt, ja bis zur Monströsität angeschwollen. Eben diesem Ziel läuft die letzten Endes pseudotheologische Strömung der Psychoanalyse zu: dem Ziel, den Menschen noch unter das Tier zu stellen, ihn, den Deserteur des Lebens, den am Geist Erkrankten, ihn, das schon in seiner primitiven Wurzel heillos vergiftetem in der bösen Blüte des Intellekts vollends entartete Wesen.“

Anhand der gefundenen Belegstellen von Psychoanalyserzeption in „Die Erziehung“ konnte mit 1933 eine veränderte Rezeptionshaltung festgestellt werden. Diese unterscheidet sich zu Winingers Befund einer „weitgehenden Nichtrezeption bzw. Zurückweisung der Psychoanalyse“ (2009, 369) in diesem Zeitraum insofern, als dass in den wenigen Rezeptionsbelegen sogar in überwiegendem Maße eine neutrale bis zugewandte Rezeptionshaltung identifiziert werden konnte (vgl. Kap. 4.3). Wie bereits mehrmals erwähnt, könnte dies auf die Zugehörigkeit der rezipierten Forschergruppen zum nationalsozialistisch organisierten „Deutschen Institut für psychologische Forschung und Psychotherapie“ zurückgeführt werden (siehe S. 258 bzw. S. 281).

Einen überraschenden Befund ergab die Auswertung der Belegstellen bezüglich der pädagogischen Relevanz psychoanalytischer Theorien und Konzepte, die in ca. 57% aller Belege als *pädagogisch bedeutsam* erachtet wurden (vgl. Kap. 4.3). Sofern eine zugewandte Haltung identifiziert werden könnte, bestand die hohe Wahrscheinlichkeit auch auf einen Ausweis zur pädagogischen Relevanz von Psychoanalyse zu stoßen.

Der pädagogische Gehalt des tiefenpsychologischen Gedankenguts wurde einerseits in der Sichtweise und den daraus entsprungene Erkenntnissen auf die Entwicklung der Persönlichkeit und das Verhalten vom Menschen gesehen. Psychoanalytische Theorien hätten die Bedeutsamkeit des „Individuums“, seiner „Geschichte“ und „aktuellen Lebenssituation“ in den Diskurs der theoretischen und vor allem praktisch angewandten Pädagogik eingeführt. Als übertrieben wurden die psychoanalytischen Auslegungen des kindlichen Verhaltens aufgrund libidinöser Regungen beurteilt und als bedenklich erschien die Anwendung psychoanalytischer Methoden und Experimente aufgrund ihrer „ethischen Grenzüberschreitungen“. Die schiere Unmöglichkeit einer psychoanalytisch fundierten Pädagogik thematisierte Dorer in ihrem kritischen Beitrag (1939, 280ff.):

„Analyse als Methode der Lösung von Bindungen und affektiven Konflikten, der Bewusstmachung unerledigter unbewusster Sachverhalte gegenüber einem kranken Erwachsenen ist etwas grundsätzlich anderes als Erziehung eines gesunden Kindes auf ein inhaltlich wie immer bestimmtes Ziel hin. Aber trotz dieser mahnenden Stellungnahme des Schöpfers der Psychoanalyse wurde – in innerem Widerspruch von Freud selbst und seinen jüdischen Anhängern eingeleitet und am intensivsten vertreten, – eine „psychoanalytische Pädagogik“ geschaffen, die sich nach den Worten Heinrich Mengs auf der Pädagogischen Woche in Stuttgart 1929 einmal anmaßen konnte, eine „Krisis der Pädagogik“ überhaupt bedeuten zu wollen (...) Schon die ersten Beiträge zu einer psychoanalytischen Beobachtung und Behandlung kleiner Kinder, vor allem die Darlegungen Freuds selbst, überschreiten in ihrer Interpretation kindlichen Verhaltens im Sinne der Libidotheorie der Psychoanalyse jedes Maß. In den harmlosesten Äußerungen der kindlichen Seele sehen sie Hinweise auf den Ödipuskomplex, den Kastrationskomplex usw. Man ist geneigt, noch einmal Freud selber zu zitieren, um innere Widersprüche umso deutlicher zu charakterisieren; Freud sagt: „Während der Analyse allerdings muss ihm (=dem kleinen Hans) viel gesagt werden, was er selbst nicht zu sagen weiß, müssen ihm Gedanken eingegeben werden, von denen sich noch nichts gezeigt hat, muss seine Aufmerksamkeit die Einstellung nach jenen Richtungen erfahren, von denen her der Vater das Kommende erwartet. Das schwächt die Beweiskraft der Analyse; aber in jeder verfährt man so.“

Die soeben angestellten Gedanken zu „quantitativen und inhaltlichen Aspekte“ von Psychoanalytische Rezeption in „Die Erziehung“, sollten noch einmal auf den engen Bezug der vorgefundenen Rezeptionsprozesse zum „Weltbild“ der damaligen „pädagogischen Strömungen“ sowie zu „politisch sozialen Ereignissen“ – d.h. zu zeitgeschichtlichen Umbrüchen bzw. Zäsuren – aufmerksam machen, wobei eine Vielzahl weiterer „förderlicher“ wie auch „hinderlicher“ Einflüsse auf die Psychoanalytische Rezeption in der akademischen Pädagogik des deutschsprachigen Raumes zwischen 1900 und 1945 nicht berücksichtigt werden konnten.

5.3 Schlussfolgerung und Ausblick

Die Untersuchung der pädagogischen Zeitschrift „Die Erziehung“ ermöglichte im Anschluss an Winingers Studie zur Psychoanalytische Rezeption in pädagogischen Handbüchern und

Enzyklopädien (2009) einen weiteren Einblick in die frühe Psychoanalysezepktion der dazumal jung etablierten akademischen Pädagogik. Teilweise konnten im Vergleich mit bereits bestehenden Studien, Erkenntnisse und Überlegungen zum Rezeptionsverhalten der akademischen Pädagogik bestätigt, zum Teil neue Erkenntnisse im Hinblick auf die Inhalte rezipierter psychoanalytischer Theorien und deren Aufnahme im akademisch-pädagogischen Fachkreis Deutschlands gewonnen werden. Als Besonderheit der vorliegenden Rezeptionsstudie ist die Stellung von „Die Erziehung“ als zentrales pädagogisches Periodikum – und somit als Forum des damaligen pädagogischen Diskurses – Deutschlands zu nennen, sowie seine Prägung durch die führenden pädagogischen Strömungen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und Reformpädagogik. Aufgrund dessen eröffnete die Untersuchung der Zeitschrift, im Unterschied zu Winingers Arbeit, zusätzlich die Möglichkeit zur Reflexion der vorgefundenen Psychoanalysezepktion im Hinblick auf die spezifische Verbindung von Reformpädagogik und Psychoanalyse. Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung angestellten Überlegungen konnten veranschaulichen, dass es sich bei Rezeptionsprozessen um komplexe Zusammenhänge handelt, die – mit dem hier referierten Verständnis von „Rezeption“ – in letzter Instanz immer auf „wechselseitigen Kommunikationsprozessen“ basieren.

So konnte die Studie ein weiteres Licht auf die frühe Psychoanalysezepktion der akademischen Pädagogik des deutschsprachigen Raumes zwischen 1900 und 1945 werfen, wobei vieles über die Intensität und inhaltliche Auseinandersetzung noch immer im Dunkeln bleibt. Unbearbeitet blieben dabei unterschiedliche „zeitgeschichtliche Aspekte von Psychoanalysezepktion“, wie z.B. die Frage nach der Einflussnahme disziplingeschichtlicher Entwicklungen auf die vorgefundenen Rezeptionsprozesse, die bereits ansatzweise Winger in seiner Dissertation (2009) thematisierte. Außerdem konnte dem Verhältnis von „Psychoanalyse und Nationalsozialismus in der akademischen Pädagogik“ nicht tiefgreifender nachgegangen werden.

Abgesehen von unterschiedlichen zeitgeschichtlichen Aspekten blieb auch die „Abspaltung der einzelnen psychoanalytischen Schulen“ und ihre unterschiedliche Rezeption in der Pädagogik unberücksichtigt, wobei z.B. gerade ein Vergleich zwischen der Rezeption der Psychoanalyse nach Freud und der Adlerschen Individualpsychologie interessante Aufschlüsse über die in der Pädagogik „aufgenommenen“ oder „zurückgewiesenen“ Inhalte der psychoanalytischen Lehre bringen würde. Zusätzlich ließ der Rahmen einer Diplomarbeit keine differenzierte Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Schaffen einzelner

Autoren – besonders der Herausgeber der Zeitschrift „Die Erziehung“ (Spranger, Nohl, Litt, Fischer und Flitner) – und ihren politischen Ambitionen zu. So blieben Fragen wie, welche Autoren haben immer wieder Bezug zur Psychoanalyse genommen und warum, weitestgehend unbearbeitet. Neben den genannten offen gebliebenen Fragen blieb ebenfalls unbeachtet, der interessante Bereich der „indirekten, impliziten“ Rezeption sowie eine tiefere Auseinandersetzung mit den Bedeutungen der vorgefundenen „Nicht-Rezeption“. Alleine die interessante Frage nach der „Nicht-Rezeption“ – d.h. den psychoanalytischen Theorien und Konzepte, die nicht rezipiert wurden – hätte solch umfassende Recherchen und Aufarbeitung zu bereits damals bestehenden Theorieteilern der Psychoanalyse benötigt, die zumindest eine weitere Diplomarbeit abdecken würden.

Die soeben aufgezählten Aspekte veranschaulichen das noch bestehende Desiderat um den Bereich der frühen Psychoanalysezereption in der akademischen Pädagogik, dessen weitere Erforschung zu einem vertieften Verständnis über die pädagogische Psychoanalysezereption zwischen 1900 und 1945 führen würde.

Insofern möchte die vorliegende Arbeit einen Anstoß für viele weitere Forschungen zur Psychoanalysezereption im (akademisch) pädagogischen Diskurs geben, um nicht zuletzt auch als Impuls dahingehend verstanden zu werden, über den aktuellen „Bedarf“ einer Annäherung bzw. eines Austausches zwischen Psychoanalyse und Pädagogik – in Form eines „gemeinsamen wechselseitigen Nachdenkens“ – zu reflektieren.

In diesem Sinne lag das Bestreben der vorliegenden Studie im „Lichten und Aufarbeiten“ historisch bedingter „Schwierigkeiten“ wie auch „förderlicher Aspekte“ in der Verbindung von Pädagogik und Psychoanalyse, um einen sich gegenseitig „befruchtenden“ Dialog der beiden Disziplinen weiter voranzutreiben.

6 LITERATUR

Altenhuber, Hans (1949): Die Geschichte des Faches Pädagogik an der philosophischen Fakultät der Universität Wien von 1850 bis 1922. Dissertation an der Universität Wien

Anz, Thomas (1995): Psychoanalyse in der literarischen Moderne. Überlegungen zu einem Problem. In: Cremerius, Johannes (Hg.): Psychoanalyse und die Geschichte von Texten. Königshausen & Neumann: Würzburg, 307-317

Anz, Thomas, Pfohlmann, Oliver (2006): Psychoanalyse in der literarischen Moderne. Eine Dokumentation. LiteraturWissenschaft.de: Marburg

Benner, Dietrich, Oelkers, Jürgen (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz: Weinheim, Basel

Bernfeld, Siegfried (1921): Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. Jüdischer Verlag: Berlin

Bittner, Günther, Ertle, Christoph (Hg.) (1985): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Königshausen und Neumann: Würzburg

Bittner, Günther (1991): Sigmund Freud (1856-1939). In: Scheuerl, Hans (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Von Karl Marx bis Jean Piaget. Band 2. C. H. Beck: München, 46-71

Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Büchse der Pandora: Wetzlar

Bruder-Bezzel, Almuth (1999): Geschichte der Individualpsychologie. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen

Büttner, Ursula (2008): Weimar. Die überforderte Republik. Klett-Cotta: Stuttgart

Cremerius, Johannes (Hg.) (1981): Die Rezeption der Psychoanalyse in der Soziologie, Psychologie und Theologie im deutschsprachigen Raum bis 1940. Suhrkamp: Frankfurt am Main

Dahmer, Helmut (1994): „Holocaust“ und die Amnesie. In: Lohmann, Hans-Martin (Hg.): Psychoanalyse und Nationalsozialismus. Beiträge zur Bearbeitung eines unbewältigbaren Traumas. Fischer Taschenbuch: Frankfurt am Main, 24-30

Dahmer, Helmut (2004): Regression einer kritischen Theorie. Schicksale der „Psychoanalytischen Bewegung“. In: Walter, Hans J., Ernst, Werner (Hg.): Psychoanalyse an der Universität. Lit: Wien, 107-133

Datler, Wilfried (1997): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. Matthias-Grünwald: Mainz

Diem, Veronika (2006): Friedrich Beck (1889-1934) und die Gründungsgeschichte des Münchner Studentenwerks. In: Kraus, Elisabeth (Hg.): Die Universität München im dritten Reich. Aufsätze Teil 1. Herbert Utz: München, 43-72

Donat, Josef (1932): Über Psychoanalyse und Individualpsychologie. Fel Rauch: Innsbruck

Drewek, Peter (2003): Eduard Spranger (1882-1963). In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Von John Dewey bis Paulo Freire. Band 2. C. H. Beck: München, 137-151

Elliger, Tilman (1986): Sigmund Freud und die akademische Psychologie. Ein Beitrag zur Rezeptionsgeschichte der Psychoanalyse in der deutschen Psychologie (1895-1945). Deutscher Studien-Verlag: Weinheim

Eschenburg, Theodor (1965): Aus dem Universitätsleben vor 1933. In: Flitner, Andreas (Hg.): Deutsches Geistesleben und Nationalsozialismus. Rainer Wunderlich: Tübingen, 23-46

Fatke, Reinhard (1995): Pioniere der psychoanalytischen Pädagogik. Peter Lang: Frankfurt am Main

Fatke, Reinhard (2002): Psychoanalytische Pädagogik und Reformpädagogik. Geschwister, die sich nichts zu sagen haben? In: Andresen, Sabine, Tröhler, Daniel (Hg.): Gesellschaftlicher Wandel und Pädagogik. Studien zur historischen Sozialpädagogik. Pestalozzianum: Zürich, 156-169

Fallend, Karl, Reichmayr, Johannes (1992): Siegfried Bernfeld oder die Grenzen der Psychoanalyse. Materialien zu Leben und Werk. Stroemfeld, Nexus: Basel

Fend, Helmut (2003): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. VS Verlag: Wiesbaden

Fend, Helmut (2006): Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Ferenczi, Sándor (1908): Psychoanalyse und Pädagogik. In: Sandor Ferenczi: Schriften zur Psychoanalyse (Band 1), Fischer: Frankfurt am Main, 1982

Fischer, Joachim (2006): Der Dritte/Tertiärität. Zu einer Theorieinnovation in den Kultur- und Sozialwissenschaften. In: Krüger, Hans-Peter, Lindemann, Gesa (Hg.): Philosophische Anthropologie im 21. Jahrhundert. Akademie: Berlin, 146-163

Freud, Sigmund (1913): Das Interesse an der Psychoanalyse. In: G.W. Bd. 8, 389-420

Freud, Sigmund (1925a): Selbstdarstellung. In: G.W. Bd. 14, 31-96

Freud, Sigmund (1925b): Die Widerstände gegen die Psychoanalyse. In: G.W. Bd. 14, 99-110

Füchtner, Hans (1979): Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik. Campus: Frankfurt am Main u.a.

Geißler, Georg (1991): Herman Nohl. In: Scheuerl, Hans (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Von Karl Marx bis Jean Piaget. Band 2. C. H. Beck: München, 225-240

Göppel, Rolf (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, 56-73

Goldinger, Walter, Binder, Dieter A. (1992): Geschichte der Republik Österreich 1918-1938. Verlag für Geschichte und Politik: Wien

Handlbauer, Bernhard (1984): Die Entstehungsgeschichte der Individualpsychologie Alfred Adlers. Geyer: Salzburg

Heiland, Helmut (1989): Wilhelm Flitner zum 100. Geburtstag am 20.8.1989. In: Erziehen heute 39/2, 25-30
(http://www.pedocs.de/volltexte/2008/352/pdf/Heiland_Helmut_Wilhelm_Flitner_III_A_26560.pdf)

Hierdeis, Helmwart, Walter, Hans J. (1994): Psychoanalytische Pädagogik. In: Walter, Hans J. (Hg.): Psychoanalyse und Universität. Passagen: Wien, 37-55

Hirblinger, Heiner (2001): Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik der Schule. Königshausen & Neumann: Würzburg

Hildebrand, Klaus (2003): Das dritte Reich. Oldenbourg Grundriss der Geschichte. Band 17. Oldenbourg: München

Horn, Klaus-Peter (2002): Konkurrenz und Koexistenz. Das Pädagogische Seminar und das Institut für Politische Pädagogik an der Universität Berlin 1913-1933. In: Horn, Klaus-Peter, Kemnitz, Heidemarie (Hg.): Pädagogik unter den Linden: von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Steiner: Stuttgart, 227-252

Irmisch, Maik (2006): Aloys Greither. Hautarzt zwischen Mozart, Hesse, Dix und Scharl. Books on Demand GmbH: Norderstedt

Jainter, Arne (1999): Zwischen Metaphysik und Empirie. Zum Verhältnis von Transzendentalphilosophie und Psychoanalyse bei Max Scheler, Theodor W. Adorno und Odo Marquard. Königshausen & Neumann: Würzburg

Johach, Helmut (1995): Dilthey, Freud und die Humanistische Psychologie. In: Rodi (Hg. Dilthey-Jahrbuch 9/1994-95 für Philosophie und Geschichte der Geisteswissenschaften. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 32-65

Keim, Wolfgang (2004): Bildung versus Ertüchtigung. Gab es einen Paradigmenwechsel unter der Nazi-Diktatur? In: Lehmann, Hartmut, Oexle, Otto G. (Hg.) (2004): Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Leitbegriffe – Deutungsmuster – Paradigmenkämpfe. Erfahrungen und Transformation im Exil. Band 2. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 223-258

Klafki, Wolfgang, Brockmann, Johanna-Luise (2002): Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932-1937. Eine individual- und gruppenbiografische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung. Beltz: Weinheim, Basel

Klika, Dorle (2003): Herman Nohl (1879-1960). In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Von John Dewey bis Paulo Freire. Band 2. C. H. Beck: München, 123-136

Kluge, Sven (2007): Vermisste Heimat? Zum emanzipativ-repressiven Doppelcharakter der Gemeinschaftsthematik innerhalb der modernen Pädagogik. Frank & Timme: Berlin

Koch, Christine (2003): Das Bibliothekswesen im Nationalsozialismus. Eine Forschungsstandanalyse. Tectum: Marburg

Kolb, Eberhart (2002): Die Weimarer Republik. (Hg.) Bleicken, Gall, Jakobs. Oldenbourg Grundriss der Geschichte. Band 16. R. Oldenbourg: München

Kreuzer, Tillmann (2007): Psychoanalytische Pädagogik und ihre Bedeutung für die Schule. Königshausen & Neumann: Würzburg

Löffelholz, Michael (1991): Eduard Spranger. In: Scheuerl, Hans (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Von Karl Marx bis Jean Piaget. Band 2. C. H. Beck: München, 258-276

Matthes, Eva (2001): Theodor Litt: Führen und Wachsenlassen. In: Horn, Klaus-Peter, Ritzi, Christian (Hg.): Klassiker und Aussenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. Schneider: Hohengehren, 87-104

- Matthes, Eva** (2008): Geisteswissenschaftliche Pädagogik in der „Stunde Null“. Kontinuitäten und Diskontinuitäten. In: Hasberg, Wolfgang, Seidenfuß, Manfred (Hg.): Modernisierung im Umbruch: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945. Lit: Berlin, Hamburg, München, 83-95
- Mauser, Wolfram, Pietzcker, Carl** (2008): Literatur und Psychoanalyse. Erinnerungen als Bausteine einer Wissenschaftsgeschichte. Königshausen & Neumann: Würzburg
- Musolff, Hans-Ulrich** (2006): Geschichte des pädagogischen Denkens. Oldenburg: München, Wien
- Müller, Burkhard** (1991): Die Last der großen Hoffnungen. Methodisches Handeln und Selbstkontrolle in sozialen Berufen. Juventa: Weinheim
- Niemeyer, Christian** (2005a): Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Juventa: Weinheim
- Niemeyer, Christian** (2005b): Professionalisierung von Erziehung. In: Schröder, Wolfgang, Struck, Norbert (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe Juventa: Weinheim, 1019-1034
- Nohl, Herman** (1919): Pädagogische und Politische Aufsätze. Diederichs: Jena
- Nohl, Herman** (2002): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihr Theorie. Vittorio Klostermann: Frankfurt am Main, 11. Auflage
- Oelkers, Jürgen** (2003): Krise der Moderne und Reformer der Erziehung. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Von John Dewey bis Paulo Freire. Band 2. C. H. Beck: München, 7-31
- Ott, Ernst H.** (1971): Grundzüge der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik in Deutschland. Eine Monographie über die Zeitschrift „Die Erziehung von 1925-1930. Kümmerle: Göppingen
- Peters, Sven-Karsten** (1990): Rudolf Bilz (1898-1976). Leben und Werk. Eine kritische Würdigung seines Lebens und seiner wissenschaftlichen Tätigkeit auf dem Gebiete der Medizinischen Psychologie. Dissertation an der Universität Mainz
- Reble, Albert** (2002): Geschichte der Pädagogik. Klett-Cotta: Stuttgart
- Rehm, Willy** (1968): Die psychoanalytische Erziehungslehre. Anfänge und Entwicklung. Piper & Co.: München
- Scheidt, Carl E.** (1986): Die Rezeption der Psychoanalyse in der deutschsprachigen Philosophie vor 1940. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Scheuerl, Hans** (1991): Wilhelm Flitner. In: Scheuerl, Hans (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Von Karl Marx bis Jean Piaget. Band 2. C. H. Beck: München, 277-289
- Schmidt, Christoph** (2002): Nationalsozialistische Kulturpolitik im Gau Westfalen-nord. Regionale Strukturen und lokale Milieus (1933-1945). Paderborn: München, Wien, Zürich
- Schulz, Wolfgang K.** (2004): Untersuchungen zu Leipziger Vorlesungen von Theodor Litt. Königshausen & Neumann: Würzburg
- Speidel, Hubert** (2003): Die Rolle der Psychoanalyse in der Gesellschaft. In: Speidel, Hubert (Hg.): Aus der Werkstatt der Psychoanalyse. Westdeutscher Verlag: Wiesbaden, 308-318
- Tenorth, Heinz-E.** (2002): Pädagogik für Krieg und Frieden. Eduard Spranger und die Erziehungswissenschaft an der Universität Berlin 1913-1933. In: Horn, Klaus-Peter, Kemnitz,

Heidemarie (Hg.): Pädagogik unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Steiner: Stuttgart, 191-226

Tenorth, Heinz-E. (2008): Geschichte und Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Juventa, Weinheim und München

Tichy, Marina, Zwettler-Otte, Sylvia (1999): Freud in der Presse. Rezeption Sigmund Freuds und der Psychoanalyse in Österreich 1895-1938. Sonderzahl: Wien

Tyson, Phyllis, Tyson, Robert (2001): Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie. Kohlhammer: Stuttgart, Berlin, Köln, 2. Auflage

Vollmann, Morris (2006): Jüdische Wissenschaft. Sigmund Freuds Psychoanalyse im Fokus von Fremdzuschreibung und Entstehungskontext. In: Barboza, Amalia (Hg.): Deutsch-jüdische Wissenschaftsschicksale. Studien über Identitätskonstruktionen in der Sozialwissenschaft. Transcript: Bielefeld, 101-134

Wahrig-Burfeind, Renate (1999): Fremdwörterlexikon. Dt. Taschenbuch Verlag: München

Walter, Hans J. (1994): Psychoanalyse und Universität? In: Walter, Hans J. (Hg): Psychoanalyse und Universität. Passagen: Wien, 13-36

Walter, Hans J. (2004): Facetten psychoanalytischer Erziehungswissenschaft. In: Walter, Hans J., Ernst, Werner (Hg.): Psychoanalyse an der Universität. Lit: Wien, 201-250

Wininger, Michael (2009): Zur Rezeption der Psychoanalyse in der akademischen Pädagogik des deutschen Sprachraums (1900-1945). Eine rezeptionshistorische Studie am Beispiel pädagogischer Lexika und enzyklopädischer Handbücher. Dissertation an der Universität Wien

7 Anhang

Originalitätserklärung

Hiermit erkläre ich, die vorliegende Diplomarbeit selbständig und ohne Verwendung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel verfasst zu haben.

Barbara Probst

Wien, am 28. Oktober 2009

Kurzdarstellung

Die vorliegende Diplomarbeit möchte mittels der Untersuchung des zentralen pädagogischen Periodikums „Die Erziehung“ der Weimarer Republik einen weiteren Beitrag zur frühen Rezeptionsgeschichte der Psychoanalyse in der akademischen Pädagogik des deutschsprachigen Raumes zwischen 1900 und 1945 leisten. Von besonderem Interesse waren hierbei die Rezeptionsintensität, die Haltung der Autoren zu psychoanalytischen Inhalten sowie deren Einstellung gegenüber der pädagogischen Relevanz psychoanalytischen Gedankengutes.

Abstract

The following diploma thesis intends to contribute to the early history of adoption of psychoanalytic ideas within the German speaking science of education between 1900 and 1945 through an in-depth analysis of the focal periodical „Die Erziehung“ from the period of the Weimar Republic. Matters of particular interest were quantitative aspects as well as topical issues of found adoption processes.

Lebenslauf

1981 geboren in Wien

Ausbildung

1992-2000 BRG, BORG Polgarstraße

2000-2001 Sprachaufenthalt in Frankreich

2001-2003 Studium der Publizistik- und Kommunikationswissenschaften in der Fächerkombination mit Philosophie

2004-2009 Studium der Bildungswissenschaft mit den Schwerpunkten „Psychoanalytische Pädagogik“ und „Sonder- und Heilpädagogik“

Ausgewählte (berufliche) Tätigkeiten

2002 Volunteerwork in einer Taubstummenschule des Roten Kreuzes in Hazaribagh in Indien.

2003 Praktikum an der Sonderschule Paulusgasse.

2006 Mitarbeit im Universitätsprojekt der Uni Wien „Theater für alle“ in Kooperation mit dem Schauspielhaus. Personen mit Sehschwäche oder Sehbehinderungen werden von Studierenden der Sonder- und Heilpädagogik ins Theater begleitet.

Mitarbeit im Universitätsprojekt „Ugatra“ der Universität für angewandte Kunst. Studierende aus Österreich reisen nach Uganda und erarbeiten gemeinsam mit einheimischen Studierenden Kunstworkshops für Schulkinder. Als Vorlage dafür galt das innovative „Textilmobil“. In einer zweiten geplanten Phase soll es den Studierenden von Uganda ermöglicht werden, das Pendant dazu in Österreich durchzuführen.

2006-2007 Tutorin zur LV „Einführung in hermeneutische und kritische Methoden“ am Institut für Bildungswissenschaften

Beteiligung am Universitätsprojekt der Uni Wien zur empirischen Untersuchung der „Lebensqualität im Pflegeheim“

2007-2009 Mitarbeiterin im „Kinderbüro“

Erarbeitung eines Fortbildungsseminars zur „Persönlichen Zukunftsplanung im Kleinkindalter“

Beteiligung am Universitätsprojekt der Uni Wien zur empirischen Untersuchung der „Lebensqualität im Pflegeheim“

Praktikum am Institut Keil in einer konduktiv mehrfach-therapeutischen Kindergartengruppe