

Damian Miller | Jürgen Oelkers (Hrsg.)

Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter?

Inhalt

<i>Damian Miller, Jürgen Oelkers</i> Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter?	7
Übersicht	31
Teil I	
Aufarbeitung und Analyse	
<i>Priska Sieber</i> Begrüßung und Eröffnung der Tagung	45
<i>Jürgen Oelkers</i> Wenn die Reformpädagogik den Missbrauch deckt	50
<i>Margarita Kaufmann</i> Was kommt nach dem Erdbeben? Eine traumatisierte Schule sucht Antworten	74
<i>Daniel Labhart</i> Das Landerziehungsheim Glarisegg: Ein Bezug zum Kanton Thurgau	106
<i>Christoph Maeder</i> Die Riskanz der Organisationswahl in der Reformpädagogik	122
<i>Claudia Burgsmüller, Brigitte Tilmann</i> Der Prozess der Aufarbeitung. Möglichkeiten und Grenzen bei der Aufklärung und Dokumentation von Fällen sexuellen Missbrauchs an Institutionen am Beispiel Odenwaldschule	138
<i>Adrian Koerfer</i> „Mach es wie die Sonnenuhr – zähl die heitren Stunden nur“	149
<i>Katrin Höhmann, Roland Kubitza</i> Lernen aus der Vergangenheit: Organisationsentwicklung an der Odenwaldschule	156
<i>Christian Füller</i> Kein Kind wird beweint	171
<i>Luzia Schmid, Regina Schilling</i> „Geschlossene Gesellschaft – Missbrauch an der Odenwaldschule“	187

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2014 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-2929-1

- Leonhard, J. (2011). Politisches Sprechen im Zeitalter der Extreme: Überlegungen zu einer Erfahrungsgeschichte der Moderne. In: M. Sabrow (Hrsg.), *Zeiträume*. Göttingen: Potsdamer Almanach des Zentrums für Zeithistorische Forschung, 107-126.
- Liedtke, F. (1996). Stereotypensemantik, Metapherntheorie und Illokutionsstruktur. Die Analyse politischer Leitvokabeln in linguistischer Perspektive. In: K. Böke, F. Liedtke & M. Wengeler (Hrsg.), *Politische Leitvokabeln in der Adenauer-Ära*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 17-50.
- Montesquieu, C. L. (Secondat de 1951). De l'esprit des lois. In: *Oeuvres complètes*. 2. Band. R. Caillois (Hrsg.). Paris, 227-995.
- Müller, B. (2012). Die Anfänge der Bologna-Reform in der Schweiz. Rekonstruktion, Kontextualisierung und Rezeption des hochschulpolitischen Prozesses aus akteurtheoretischer Sicht. Bern: hep Verlag.
- Müller, J. P. (1993). Demokratische Gerechtigkeit. Eine Studie zur Legitimität rechtlicher und politische Ordnung. München: dtv wissenschaft.
- Mulsow, M. & Mahler A. (2010). Einleitung. In: M. Mulsow & A. Mahler (Hrsg.), *Die Cambridge School der politischen Ideengeschichte*. Berlin: Suhrkamp,
- Nohl, H. (1933/1988). Die pädagogische Bewegung in Deutschland. Erste Ausgaben 1933 bzw. 1935. In: H. Nohl (Hrsg.), *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. 10. Auflage, Frankfurt: Vittorio Klostermann 3–130.
- Oelkers, J. (1988). Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Missverhältnis? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1988) 5., 579-599.
- Oelkers, J. (1991). Metapher und Wirklichkeit. Die Sprache der Pädagogik als Problem. In: J. Oelkers & J. & K. Wegenast (Hrsg.), *Das Symbol – Brücke des Verstehens*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 111-124.
- Ortmeyer, B. (2009). Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Osterwalder, F. (1997). Schule denken: Schule als linear gegliederte, staatliche und öffentliche Institution. In: H. Badertscher & H.-U. Grunder (Hrsg.), *Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. Und 20. Jahrhundert*. Bern: Haupt, 237-277.
- Osterwalder, F. (2011). *Demokratie, Erziehung und Schule*. Bern: Haupt UTB.
- Pagani, F. (2002). Peer Review: A Tool for Co-Operation and Change. An Analysis of an OECD Working Method.
- Reichenbach (2004). „Aktiv, offen und ganzheitlich“: Überredungsbegriffe – treue Partner des pädagogischen Besserwissens. Parapluie: Kulturen – Künste – Literaturen, Nr.19. <http://parapluie.de/archiv/worte/paedagogik/> (29.08.2013).
- Retter, H. (2012). „Reformpädagogik“ als Fiktionspflege. In: U. Herrmann & S. Schlüter (Hrsg.), *Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 79-103.
- Sartori, G. (1992). *Demokratiethorie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Scheffler, I. (1971). *Die Sprache der Erziehung*. Düsseldorf: Schwann.
- Sprach-Brockhaus, der (1935). *Der Sprach-Brockhaus, Deutsches Bildwörterbuch für jedermann*. Leipzig: F. U. Brockhaus.
- Süssmuth, R. (1996). Öffentlicher Sprachgebrauch in der Demokratie – Anmerkungen aus politischer Perspektive. In: K. Böke, M. Jung & M. Wengeler (Hrsg.), *Öffentlicher Sprachgebrauch. Praktische, theoretische und historische Perspektiven*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 15-18.
- Tröhler, D. (2005). Geschichte und Sprache der Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2005) 2, 218-235.

Kapitel 16

Liebe, Libido und Reformpädagogik

Patrick Bühler

An einem kühlen Septembermorgen wird ein Wachtmeister der Berner Polizei durch das Klingeln des Telefons aus dem Schlaf gerissen. In der Nacht ist sowohl der Direktor als auch ein Patient der Heil- und Pflegeanstalt Randlingen verschwunden. Der Polizist wird von einem Psychiater der Anstalt abgeholt, den er eigentlich kennen müsste: „von Wien her ...“, wie der Nervenarzt Ernst Laduner präzisiert. Der Fahnder kann sich trotz der Hilfestellung nicht entsinnen, die Bekanntschaft Laduners gemacht zu haben: „An Eichhorn erinnern Sie sich nicht mehr, Studer?“ (Glaser 1936/1995, S. 10, 13) Mit dieser ‚Erinnerungsstörung‘ beginnt der Detektivroman *Matto regiert*, den der ehemalige Schüler des Landerziehungsheims Glarisegg Friedrich Glaser 1936 veröffentlicht. Mit Eichhorn spielt Glaser, der sich selbst einer Psychoanalyse unterzog, auf den Wiener Psychoanalytiker, reformpädagogischen Heimleiter und Erziehungsberater August Aichhorn (1878–1949) an.¹ Von 1918 bis Anfang 1923 leitet Aichhorn in Oberhollabrunn und St. Andrä „ein Erziehungsheim für verwahrloste Kinder und Jugendliche beiderlei Geschlechts“ (Aichhorn 1925, S. 185). Der ausgebildete Lehrer beginnt sich zu dieser Zeit mit Psychoanalyse zu beschäftigen und unterzieht sich auch einer psychoanalytischen Kur. 1922 wird Aichhorn ordentliches Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Ver-

¹ Friedrich Glaser (1896–1938) besucht das Landerziehungsheim Glarisegg von 1910 bis 1913. 1935 erscheint sein Artikel „Im Landerziehungsheim“ über seine Glarisegger Zeit (Glaser 1935/1992). 1927 beginnt Glaser eine Analyse bei Max Müller (1894–1980), der zu dieser Zeit Oberarzt an der Psychiatrischen Klinik Münsingen ist. Die Analyse dauert etwa ein Jahr. Als Glaser vier Jahre später freiwillig für einen Entzug nach Münsingen zurückkehrt, nimmt er die Analyse wieder auf. Sie wird für ein halbes Jahr fortgesetzt (Müller 1982, S. 64 ff.). – Zu den Schwierigkeiten des Begriffs ‚Reformpädagogik‘, der sowohl eine gemeinsame mythische Geschichte als auch ein einheitliches originelles Programm suggeriert vgl. Oelkers 2004. Zur österreichischen Reformpädagogik, Oberhollabrunn und August Aichhorn vgl. z.B. Adam 1981; Adam 2002.

einigung (vgl. Freud/Aichhorn 2012, S. 25-47). 1925 veröffentlicht er im Internationalen Psychoanalytischen Verlag seine „Zehn Vorträge zur ersten Einführung“ – so der Untertitel – *Verwahrloste Jugend: Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung*, in denen er häufig auf Oberhollabrunner Fälle zurückgreift und die heute zu den ‚Hauptwerken der Pädagogik‘ gezählt werden (Fröhlich 2009). Dass mit Eichhorn der ‚große Pädagoge‘ Aichhorn (Rattner 1968) gemeint ist, verrät daher auch nur schon die Kapitelüberschrift „Verwahrloste Jugend“ in *Matto regiert* (Glaser 1936/1995, S. 9).

Als Jakob Studer sich schließlich doch noch an Wien und Eichhorn erinnert, fällt ihm sogar ein, was er damals „in der Anstalt für Schwererziehbare in Oberhollabrunn“ erlebt hat. Ein Junge geht „auf einen anderen mit dem Messer“ los. Der Erzieher lässt ihn gewähren, „der Bub“ wirft „plötzlich das Messer von sich“, beginnt „zu heulen, traurig und langgezogen, wie ein geprügelter Hund.“ Die „höchst einfache Idee“ des „Eichhornschen“ Verfahrens besteht Studer zufolge darin, den „ewigen Kreislauf“ von Verfehlung und Strafe zu durchbrechen. Da durch Strafen „der Protest gereizt“ werde, der sich Luft mache, „indem er zu neuen ‚Schandtaten‘ treibt“, genüge es, die Bestrafung auszusetzen und zu warten, bis „der Protest“ sich leerlaufe (Glaser 1936/1995, S. 13, 14). Nicht nur verweist die Ortsangabe ‚Oberhollabrunn‘ auf Aichhorn, sondern auch das ‚Geschehen‘ selbst: Die Episode mit dem Messer ist dem achten Kapitel „Die Aggressiven“ der *Verwahrlosten Jugend* entnommen. Da Aichhorn „Aggressionen als Haßreaktion“ auffasst, welche die Folge „eines Impulses gegen eine übermäßige Strenge des Vaters oder anderer Erwachsener in der Kindheit“ seien, hält er es tatsächlich für unnützlich, wenn der „Erzieher verschärfte Zucht“ anwende, um die Jugendlichen in Schach zu halten. Aichhorns Maxime lautet „Absolute Milde und Güte“, was in einer ersten Phase jedoch zu einem „unheimliche[n] Anschwellen der Aggressionen“ führe. Da aber die „Aggressionen nur bis zu einem bestimmten Grade steigerungsfähig“ seien, beobachtet Aichhorn nach einiger Zeit, dass sie zwar „in unverminderter Zahl und Heftigkeit“ anhielten, jedoch „auf einmal [einen] ganz anderen Charakter“ annähmen: „Die Wutausbrüche, das gegenseitig Aufeinanderlosgehen, waren nun nicht mehr wirklicher Affekt, sondern wurden zwar gut, aber doch vor uns gespielt. Man konnte sehr deutlich die Scheinaggression erkennen.“ Der Zögling, der sich mit einem „geschwungene[n] Brotmesser auf einen anderen“ stürzt, um „ihm das Messer an die Kehle“ zu setzen, ist just Aichhorns Beispiel für eine solche „Scheinaggression“ (Aichhorn 1925, S. 215, 218, 220f.).

Bei den „Aggressiven“ wendet Aichhorn dieselbe Methode an, die er auch sonst benutzt: Wenn ein „Verwahrloster“ sich „im offenen Konflikte“ befindet, gibt Aichhorn ihm „die unbewußt gesuchte Ohrfeige“ nicht (Aichhorn 1925, S. 159, 220). Damit ist für Aichhorn die Arbeit jedoch nicht

getan, sondern sie beginnt erst richtig. Denn Aichhorn fasst Verwahrlosung psychoanalytisch analog zum neurotischen Symptom oder zum manifesten Trauminhalt auf und will daher er die ‚unbewusste‘, ‚latente‘ Verwahrlosung kurieren. Die „unbewußt gesuchte Ohrfeige“ bleibt aus, weil Aichhorn nur auf diese Weise die für seine Arbeit nötige Übertragung aufbauen kann.

Studer verkürzt also Aichhorns Vorgehensweise und lässt deren psychoanalytisches Fundament außer Acht, wenn er Aichhorns Methode darauf reduziert, den „Protest“ leerlaufen lassen zu wollen.² Überhaupt wird Eichhorn zu Beginn von *Matto regiert* nicht als ‚Pionier‘ der psychoanalytischen Pädagogik präsentiert (Wegner 1995), sondern ‚nur‘ als pädagogischer Reformator, über dessen „Versuche[]“, „einmal ohne Pfarrer, ohne Sentimentalität, ohne Prügel“ auszukommen, in „Fachkreisen“ „viel gesprochen“ worden sei (Glaser 1936/1995, S. 13, 14). Diese ‚Verdrängung‘ der Psychoanalyse in *Matto regiert* ist umso kurioser, als sie durchaus eine Rolle spielt. So schreibt Glaser etwa Anfang 1936 in einem Brief über die Arbeit an seinem Detektiv-Roman:

„Ich muß meinem Fahnderwachtmeister Psychiatriekurse geben und ihn in die Grundprobleme der Freudschen Analyse einführen. Das ist eine schwere Sache, denn mein Fahnderwachtmeister ist zwar kein ganz dummer Kerl, aber [...] ihm ist alles Höhere fremd.“ (Glaser 1991, S. 168)

Wie bedeutsam die Übertragung für Aichhorns Arbeitsweise ist, wird in der psychoanalytischen ‚Fachpresse‘ schon früh betont. Aichhorn habe, so z.B. Karl Abraham 1925 in einem Artikel, der 1935 in der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* wieder abgedruckt wird, „die Herstellung der Übertragung und ihre Erhaltung zum Angelpunkt der Fürsorgeerziehung gemacht“ (Abraham 1925/1935, S. 206); Aichhorns Methode lasse sich, so Melitta Schimideberg 1933 im *International Journal of Psycho-Analysis*, als eine „analytic interpretation combined with pædagogic transference influence in order to build up a socially orientated super-ego“ charakterisieren (Schimideberg 1933, S. 411). In der *Imago* hebt Hedwig Schaxel 1926 hervor, dass Aichhorn „die Affektsituationen, wie er sie für seine Zwecke braucht, experimentell“ erzeuge und „die Übertragung in den Mittelpunkt

2 Neben der ‚falschen‘ Schreibung von Aichhorns Namen finden sich im ersten Kapitel weitere ‚Fehlleistungen‘. Da das von Aichhorn geleitete Erziehungsheim im Januar 1923 geschlossen wird, können sich Eichhorn, der „Volontär“ Ernst Laduner und Jakob Studer dort nicht 1925 – das Jahr der Publikation der *Verwahrlosten Jugend* – kennen lernen. Aichhorn ist auch nicht „[v]erschollen“ (Glaser 1936/1995, S. 13, 14, 15).

der Erziehung“ stelle: „Sie ist ihm Ausgangspunkt, und wie es scheint, einziges Erziehungsmittel.“ (Schaxel 1926, S. 95) Aichhorns Pädagogik ist daher auch schon auf die Formel „An der Liebe gescheitert, muß der Verwahrloste durch die Liebe gesunden“ gebracht worden (Rattner 1968, S. 160). Solche Beschreibungen seines ‚liebenswürdigen‘, „einzig[e]n Erziehungsmittels“ hätten vermutlich Aichhorns Beifall gefunden, fordert er doch selbst in der *Verwahrlosten Jugend* unumwunden: „Vor allem ist der Zögling in die positive Übertragung zu bringen.“ Dass im „Zögling Gefühle der Zuneigung“ entstehen, überlässt der „Fürsorgeerzieher“ daher auch nicht etwa „Zufälligkeiten“, sondern steuert sie „bewußt“. Wie ‚gefühlvoll‘ Aichhorn dabei verfährt, lässt sich z.B. gut an seiner ‚Behandlung‘ eines „siebzehnjährigen Lebemann[s]“, eines „Zöglings des Erziehungsheims in Oberhollabrunn“, ermessen. Da sich der Jugendliche „jeder Einflußnahme“ entzieht, „proviziert“ Aichhorn ihn so lang, bis er Reißaus nimmt. Das „geglückte Provizieren zum Durchgehen“ ist „der Auftakt zur Herstellung der Übertragung“. Der „Lebemann“ kommt nach zehn Tagen „um halb zehn Uhr abends“ zurück, Aichhorn macht „ihm keinerlei Vorwürfe“: „Er war körperlich ermattet und seelisch derart in Spannung, daß ich vermutete, nun erzieherisch viel mehr leisten zu können, als ich bei der Provokation seines Durchgehens beabsichtigt hatte.“ (Aichhorn 1925, S. 160, 167f., 177, 179, 180) Aichhorn will „eine sehr intensive Übertragung“ herstellen, um – so der Untertitel des fünften Kapitels der *Verwahrlosten Jugend* – „eine Ausheilung in der Übertragung“ vorzunehmen:

„Das Wort vom ‚Ersatz-Vater‘, das ich so oft gebrauche, wenn ich vom Fürsorgeerzieher spreche, gewinnt bei dieser Auffassung seiner Aufgabe erst den richtigen Inhalt. Welches ist nun des Fürsorgeerziehers wichtigstes Hilfsmittel bei der Ausheilung des Verwahrlosten? Die Übertragung! Und von ihr jenes Stück, das uns schon als die positive Übertragung bekannt ist. Die zärtlichen Beziehungen zum Erzieher sind es in erster Linie, die dem Zögling den Antrieb geben, zu tun, was dieser zu tun vorschreibt, zu unterlassen, was dieser verbietet.“ (Aichhorn 1925, S. 288)

Das „wichtigste Mittel zur Beeinflussung“ seiner Zöglinge ist für Aichhorn die „aktive Herstellung einer positiven Übertragung, und dazu war ihm (beinahe) jedes Mittel recht.“ (Perner 2005, S. 49)

Wie entscheidend die „zärtlichen Beziehungen zum Erzieher“ für Aichhorns Pädagogik sind, lässt sich auch gut an seinem umfangreichen Artikel „Zur Technik der Erziehungsberatung: Die Übertragung“ erkennen, der 1936 in der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* erscheint und Sigmund

Freud „in Verehrung“ zum 80. Geburtstag gewidmet ist.³ Aichhorn betont darin einmal mehr, dass der Erziehende ein „libidinöses Objekt“ für die Erzogenen sein müsse, weil nur „[u]nter dem Druck der Übertragung ein Agieren in bestimmter Richtung erzwungen und dieses zur Erreichung eines bestimmten Zwecks vorteilhaft benützt werden“ könne. Diese aichhornsche Regel gilt sowohl für Kinder und Jugendliche als auch für deren Eltern, die ebenfalls in ein „Abhängigkeitsverhältnis“ zu bringen seien. So habe sich der Erziehende „unmerklich“ ins „Über-Ich“ der Kinder und Eltern „einzuschleichen“, so dass der „Auftrag“, der ihnen erteilt werde, „nicht als fremdes, sondern als eigenes Wollen“ „empfunden“ werde. Solche mehr oder weniger subtilen suggestiven Versuche entfallen, wenn „der Erziehungsberater schon bei der ersten Begegnung zu einer widerspruchlos anerkannten Vaterautorität geworden ist. In diesem Falle tritt er als die fordernde Instanz auf.“ (Aichhorn 1936, S. 8, 11, 15)

Wie rücksichtslos Aichhorns „Vaterautorität“ durchgreift, wie schockierend buchstäblich sein „Wort vom ‚Ersatz-Vater‘“ zu verstehen ist, zeigt sich als

„eine Frau ihren Gatten in der Erziehungsberatung wegen strafbarer Beziehungen zu seiner leiblichen Tochter anzeigt. Der Erziehungsberater erkennt, daß der manifeste Inzest des Mannes nur durch das Verhalten der Frau verursacht wird, geht nicht mit einer Strafanzeige vor, sondern schafft in einem Gespräch mit der Frau in ihr eine solche innere Situation, dass ihr Mann dadurch in eine normale geschlechtliche Beziehung zu ihr kommen kann und die unnatürlichen Bindungen zur Tochter aufgibt.“ (Aichhorn 1936, S. 41)

Der „Ersatz-Vater“ kümmert sich also tatsächlich allein um den wirklichen Vater, dessen vermeintliche Triebabfuhr er kurzerhand reguliert. Die Tochter ist dabei gleichgültig, die Frau hat den „Konflikt selbst verursacht“ (Aichhorn 1936, S. 41), die „manifeste[n]“ „unnatürliche[n] Bindungen“ verschwinden und alles ist in bester Ordnung.⁴ Aichhorns Beispiel ist nicht

3 Der Artikel macht das ganze erste Heft des zehnten Jahrgangs aus; ein Ausschnitt daraus erscheint 1937 im *Almanach der Psychoanalyse* (Aichhorn 1937).

4 Denselben Fall und seine selbstherrliche „Intervention“ (Aichhorn 1925, S. 466) schildert Aichhorn ausführlicher schon 1932 in einem Artikel. Obwohl er das Wohl der Tochter streift – seine Empfehlung lautet, dass die Tochter den Haushalt verlassen und sich einer Psychoanalyse unterziehen solle –, beschäftigt ihn hauptsächlich das „unbefriedigte[] Sexualleben“ des Vaters. Ähnlich verfährt Aichhorn übrigens auch bei den „homosexuelle[n] Angriffe[n]“ eines Lehrers auf Schüler: Er therapiert

nur wegen dessen unmissverständlicher Misogynie und brachialer patriarchaler Selbstjustiz bemerkenswert, sondern auch weil das beschränkte Analyse- und Triebmodell, das zur Anwendung kommt, alles andere als psychoanalytisch ist. Ein therapeutisches *acting out* für Dritte ist niemals Teil einer psychoanalytischen „*talking cure*“ (Freud 1910a/1955, S. 17), die gerade „den seelischen Faktor des Sexuallebens nicht übersehe[n] und nicht unterschätze[n]“ würde. Just für die Psychoanalyse – der Name ist Programm – ergäbe „die ausschließliche Betonung des somatischen Faktors am Sexuellen“, die „das Problem gewiss sehr vereinfacht[e]“, überhaupt keinen Sinn (Freud 1910a/1955, S. 120f.). Daher ist es auch „ein böses und nur durch Unkenntnis gerechtfertigtes Mißverständnis“, wie Freud betont, „wenn man meint, die Psychoanalyse erwarte die Heilung neurotischer Beschwerden vom ‚freien Ausleben‘ der Sexualität“ (Freud 1923/1955, S. 227). Aichhorns Gabe zu Freuds 80. Ehrentag erweist sich also als ein wahres Danaergeschenk.

Wachtmeister Studer hätte nun nicht unbedingt nach Wien fahren müssen, um eine solch erbarmungslose Übertragungspädagogik kennenzulernen, sondern er hätte auch gleich in Bern bleiben können, wie etwa Hans Zulligers reformpädagogische Abhandlung *Gelöste Fesseln* zeigt, die 1927 in der Reihe „Künftige Ernten: Saat- und Wachstumsberichte von neuer Erziehung“ erscheint. Zulliger (1893–1965), ein weiterer ‚Pionier‘ der psychoanalytischen Pädagogik (Bittner 1995), wächst bei Biel auf und besucht das Lehrerseminar Hofwil. Anschließend tritt er 1912 „seine erste und einzige Stelle in *Ittingen*“ bei Bern an. Für seine Verdienste um die „Erforschung des innersten Seelenlebens“ werden Zulliger 1952 die Ehrendoktorwürde der Universität Bern sowie 1958 der Universität Heidelberg verliehen (Kasser 1963, S. 30, 41f.).⁵ Wie Aichhorn unterstreicht Zulliger in *Gelöste Fesseln*, dass es entscheidend sei, eine möglichst „*günstige Übertragung*“ herzustellen (Zulliger 1927, S. 14). Zulligers erklärtes Ziel ist es, „zum geliebten Führer“ der Klasse zu werden (Zulliger 1927, S. 12):

mit „volle[m] Erfolg“ den Lehrer, während die betroffenen Schüler keine Rolle spielen (Aichhorn 1932, S. 483, 485).

5 Am Lehrerseminar Hofwil wird Hans Zulliger von Ernst Schneider (1878–1957) unterrichtet (Kasser 1963, S. 35), der 1927 zusammen mit Heinrich Meng (1887–1972) die *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* gründet. 1916 verliert Schneider seine Stelle in Hofwil, wie Sigmund Freud 1917 schreibt: „In der freien Schweiz ist kürzlich ein Seminardirektor wegen Beschäftigung mit der Psychoanalyse seiner Stellung enthoben worden.“ (Freud 1917/1961, S. 239) Zu Schneider und überhaupt zur psychoanalytischen Pädagogik in der Schweiz vgl. Weber 1999.

„Man sorgt zu allererst für eine gute ‚Übertragung‘ der Schüler auf den Lehrer, d.h. man gewinnt ihr volles Vertrauen. Die Schüler identifizieren sich untereinander, die Brücke dazu bildet die gemeinsame Arbeit und das gemeinsame Ich-Ideal: der Lehrer-Führer. [...] Wo ein Schüler nicht ins richtige Gefühlsverhältnis zu seinen Nebenschülern oder zum Lehrer kommen kann, hilft der Lehrer mit psychoanalytisch orientierten Besprechungen unter vier Augen nach.“ (Zulliger 1927, S. 29)

Zulliger will seine Klasse auf eine möglichst optimale libidinöse Betriebstemperatur bringen. Denn genau so wie er bei zu geringer Erwärmung der Klasse ‚einheizt‘, will er emotionaler Überhitzung vorbeugen. Sollte nämlich „die ‚positive Übertragung‘ eines Schülers so stark“ werden, „daß sie eine gedeihliche Schularbeit hindert, muß es der Lehrer verstehen, sie aufzulösen“: „Nur die Liebe oder das ‚Liebesverhältnis‘ wirkt intellektuell und erzieherisch fördernd, das über einer klar eingesehenen oder klar erfüllten *Versagung* aufgebaut ist.“ (Zulliger 1927, S. 66, 72) Auch in *Schwierige Schüler* betont Zulliger 1935 wiederholt, dass Erziehung ohne „Vertrauensverhältnis“, ohne „günstige oder ‚positive Uebertragung“ nicht möglich sei: „Sie ist das Mittel, zu lösen und zu binden. Vor ihr hängt alles ab. Darum ist es so sehr wichtig, sie zu gewinnen.“ Obwohl „der Lehrer“ „seinen Zögling“ „dahin bringen“ muss, „dass er ihn *liebt*“, „vermeidet“ es gerade der „psychoanalytisch geschulte Pädagoge“ „tunlichst“, „mit dem Zögling“ „in ein libidinöses Paarverhältnis zu kommen“ (Zulliger 1935, S. 102, 166, 241). Er steht zum „Zögling“ hingegen

„im Verhältnis ‚Gemeinschaft zum Führer‘. Dieses stellt sich unter *Versagung* her. Die Liebesansprüche des Zöglings werden nie erfüllt. Er muss sich von vornherein an den Verzicht gewöhnen. Darum wird der Führer als Liebesobjekt gleichsam *entpersönlicht*; er mag in den tieferen Schichten des Unbewussten eine Zeitlang das wirkliche Liebesobjekt sein, *für die höheren Schichten wird er zum Träger einer Idee, eines Ideales – der Geführte liebt alsdann das Ideal so, wie er den Führer geliebt hat*, und die ‚Bindung an den Führer‘ ist ein sublimiertes (verfeinertes, auf eine höhere Kulturstufe gehobenes) Gefühlsbündel im Vergleich zur gewöhnlichen Liebesbindung.“ (Zulliger 1935, S. 262f.)

In seiner Rezension der *Gelösten Fesseln* in der *Imago* unterstreicht der Psychoanalytiker Otto Fenichel, der Medizin studiert hat, dass Zulliger seine „pädagogischen Ziele“ „nicht der Psychoanalyse“ entnehme, sondern sich „in sehr optimistischer Weise eine ideale Einordnung des Individuums in die Gemeinschaft und in die Kultur überhaupt“ erhoffe. Fenichel hebt hervor, dass „pädagogische[] Ziele“ „weder einer Naturwissenschaft noch

einer therapeutischen Methode“ entnommen werden könnten. Zulligers „pädagogische[] Ziele“ lerne man „hauptsächlich im Einleitungs- und Schlußkapitel kennen, wo sich Zulliger diesbezüglich auf Häberlin beruft“: „Man muss sich über diesen Optimismus, auch wenn man ihn nicht teilt, ebenso freuen, wie über die umfassende und herzliche Kinder- und Menschenliebe, die aus den Zeilen des ganzen Buches spricht“ (Fenichel 1928, S. 415).

Gleichgültig, für wie erfreulich man nun eine solche „optimistische[]“ „Kinder- und Menschenliebe“ halten mag, sie ist in jedem Fall ausgemacht unfreudsch. Denn Freuds Ziel ist es gerade nicht, in der Kur dank Übertragung „Identifikation“ (Aichhorn 1936, S. 61), eine „Identifizierung des Geführten mit seinem Führer“ (Zulliger 1935, S. 49, 266) zu erreichen. In seiner frühen ‚pädagogischen‘ Studie „Zur Psychologie des Gymnasiasten“ geht Freud 1914 der Frage nach – 1935 wird der Artikel in der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* wieder abgedruckt (Freud 1935) –, weshalb Schüler Lehrern gegenüber eine „Gefühlsambivalenz“ an den Tag legten. Die Gymnasiasten seien „von vornherein gleich geneigt zur Liebe wie zum Haß, zur Kritik wie zur Verehrung.“ Die „Quelle“ dieser „Bereitschaft zu gegensätzlichem Verhalten“ liegt nach Freud in den „Affekteinstellungen“, die in der Kindheit erworben und danach auf andere ‚übertragen‘ würden. Spätere „Bekanntschaften“ träten immer eine „Gefühlserbschaft“ an, da sie eine Art „Ersatzpersonen“ der „ersten Gefühlsobjekte“ (wie Eltern, Geschwister) seien. Die Lehrer am Gymnasium seien nun ein „Vaterersatz“ gewesen: „Wir übertrugen auf sie den Respekt und die Erwartungen von dem allwissenden Vater unserer Kindheitsjahre und dann begannen wir, sie zu behandeln wie unsere Väter zu Hause. Wir brachten ihnen die Ambivalenz entgegen, die wir in der Familie erworben hatten“ (Freud, 1914b/1963, S. 206f.). In der psychoanalytischen Kur wird daher sowohl die Übertragung auf ‚alte‘ „Bekanntschaften“ als auch auf neue (wie z.B. die auf die Analytikerin oder den Analytiker) analysiert:

„Es ist ausgeschlossen, daß wir den aus der Übertragung folgenden Forderungen des Patienten nachgeben, es wäre widersinnig, sie unfreundlich oder gar entrüstet abzuweisen; wir überwinden die Übertragung, indem wir dem Kranken nachweisen, daß seine Gefühle nicht aus der gegenwärtigen Situation stammen [...], sondern daß sie wiederholen, was bei ihm bereits früher einmal vorgefallen ist.“ (Freud 1917/1961, S. 461)

Es ist just „dieser letzte Zug“ – dieses „Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten“, dem Freud 1914 einen Artikel widmet (Freud 1914a/1963) –, der „die analytische Behandlung von der rein suggestiven scheidet“. Bei der

„suggestiven Behandlung“ wird nämlich, wie Freud 1917 in seinen *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse* hervorhebt, „die Übertragung sorgfältig geschont, unberührt gelassen; bei der analytischen [hingegen] ist sie selbst Gegenstand der Behandlung und wird in jeder ihrer Erscheinungsformen zersetzt.“ Gerade weil in der psychoanalytischen Kur die Übertragung analysiert wird, kann die Analytikerin oder der Analytiker auch keine „Mentorrolle“ übernehmen: „Rat und Leitung in den Angelegenheiten des Lebens“ sind kein „integrierendes Stück der analytischen Beeinflussung“ (Freud 1917/1961, S. 450, 471).

Es vermag daher nicht wirklich zu erstaunen, dass Freud 1925 ausgerechnet im Vorwort zu Aichhorns *Verwahrloster Jugend* die „Mahnung“ ausspricht, „daß die Erziehungsarbeit etwas *sui generis* ist, das nicht mit psychoanalytischer Beeinflussung verwechselt und nicht durch sie ersetzt werden kann.“ Die Psychoanalyse „ruht auf ganz bestimmten Voraussetzungen, die man als ‚analytische Situation‘ zusammenfassen kann“: „Wo diese fehlen [...], muß man etwas anderes machen als Analyse“ (Freud 1925/1963, S. 566). In ihrer Besprechung von Aichhorns *Verwahrloster Jugend* in der *Imago* zitiert auch Hedwig Schaxel zustimmend Freuds „Geleitwort“. Sie hebt hervor, dass Aichhorns „Buch“ „nicht für Analytiker geschrieben“ sei, sondern für „die praktisch in der Erziehung Tätigen“: „Der Analytiker kann daraus bloß entnehmen, inwiefern es für die Fürsorgeerziehung und für die Erziehung im allgemeinen ein Fortschritt ist, wenn sie sich von der Psychoanalyse Rüstzeug holt.“ Mit „Analyse oder analytischer Technik“ habe z.B. Aichhorns „Art der Ausforschung nichts zu tun“, ihn interessiere als „Erzieher“ „im Gegensatz zum Analytiker“ nur die „positive[] Übertragung“: „Aichhorns Buch, von einem Pädagogen für Pädagogen geschrieben, enthält vieles, was dem Analytiker selbstverständlich erscheint und vieles nicht, was der Analytiker vom Pädagogen gerne wissen möchte.“ (Schaxel 1926, S. 94, 95, 97) Wie Zulliger in *Schwierige Schüler* rund zehn Jahre später schreibt, scheint der „Fachpsychoanalytiker“ über den psychoanalytischen Pädagogen nur das Verdikt fällen zu können: „Aber ein Psychoanalytiker ist er keineswegs!“ (Zulliger 1935, S. 124)

Die „Mahnung[en]“ der „Fachpsychoanalytiker“ sind aber eigentlich gar nicht nötig, denn zumindest die psychoanalytischen Pädagogen selbst wissen sehr wohl, dass die pädagogische von der „analytische[n] Situation“ grundlegend verschieden ist und dass es sich bei den von ihnen angewandten Methoden um keine psychoanalytischen handelt. So warnt Aichhorn schon in der „Einleitung“ zur *Verwahrlosten Jugend* davor, dass er keine „[e]rschöpfende[n] Ausführungen über Ursachen und Arten der Verwahrloster, oder gar Psychoanalysen von Fürsorgeerziehungszöglingen“ liefern werde. Denn, wie Aichhorn mehrfach betont, besteht „ein recht großer

Unterschied“ zwischen der „psychoanalytischen und der fürsorgeerzieherischen Situation“. Auch was die Übertragung anbelangt, müsse man daher beim „Vergleich des erzieherischen mit dem analytischen Bemühen“ sorgfältig sein, da „die Übertragung zum Vollzug einer ganz bestimmten, in beiden Fällen verschiedenen Arbeit“ verwendet werde (Aichhorn 1925, S. 17, 161, 289).⁶ Auch Zulliger unterstreicht in *Gelöste Fesseln* gleich zu Beginn, dass seine „Arbeiten“ „keine Psychoanalysen im eigentlich Sinne“ seien: „Die Schule ist kein Ordinationszimmer, der Pädagoge ist kein Neurologe oder Psychiater.“ (Zulliger 1927, S. 4) Auch in *Schwierige Schüler* hebt Zulliger hervor, dass er Psychoanalyse nicht „als medizinisch-therapeutisches Verfahren“ einsetze, sondern die „Lehre des großen Wiener Psychologen auf die Pädagogik“ anwende:⁷

„Die eigentliche psychoanalytische Technik wird dabei zweckentsprechend abgeändert: Sie erfährt vor allem die Einbeziehung eines Stückes Pädagogik, und sie scheut sich nicht, am geeigneten Orte die Suggestion zu Hilfe zu nehmen.“ (Zulliger 1935, S. 115)

Die Psychoanalysezereption der ‚suggestiven‘ psychoanalytischen Pädagogik ist nun nicht nur was ihre Übertragungspädagogik anbelangt sehr ‚eingeschränkt‘, sondern auch sonst. Die psychoanalytische Pädagogik stellt nämlich insgesamt „a partial selection“ dar, die sich größtenteils „of strands from theories formulated by Freud prior to World War I“ zusammensetzt und die „the earlier, liberationist aspect of his work“ betont (Cohen 1999, S. 173). Somit folgt die psychoanalytische Pädagogik gerade nicht der Psychoanalyse, sondern eben der Pädagogik. Denn zumindest die reformpädagogisch Psychoanalyse-Rezeption verläuft ebenfalls „widersprüchlich und selektiv“: „Rezeption“ ist immer Bestätigung, nicht kritische Auseinandersetzung“ (Oelkers 2004, S. 794, 796f.). „Freuds Kulturtheorie“ kommt dabei etwa

„ebenso wenig zum Zuge wie die düsteren Passagen der Theorie des Unbewussten oder des Aggressionstriebes. Erziehung ist ja bei Freud ei-

gentlich eine Größe, die unmöglich erfolgreich sein kann, aber nicht das Theorem der Verdrängung wird zum Fixpunkt der neuen Erziehung, sondern die Theorie frühkindlicher Sexualität, die ihre Ambivalenz überwindet“ (Oelkers 2002, S. 22).

Da die psychoanalytischen Pädagogen ihre Übertragungspädagogik also nicht von Freud haben können, läge die Vermutung nahe, sie hätten möglicherweise zu viele reformpädagogische Abhandlungen gelesen. Schließlich verkünden ja bekanntlich etwa Hans Blüher, Martin Buber, Herman Nohl, Eduard Spranger oder Gustav Wyneken die frohe Botschaft des Eros, der Umfassung oder des pädagogischen Bezugs, dem zufolge die „Grundlage der Erziehung“ ja ebenfalls ein „leidenschaftliche[s] Verhältnis“ zwischen einem „reifen“ und „einem werdenden Menschen“ sei (Nohl 1933, S. 22).⁸ Die Werke dieser einflussreichen Reformpädagogen hätten auch über den pädagogischen Eros hinaus eigentlich eine gewisse Anziehung auf die psychoanalytischen Pädagogen ausüben müssen. Denn Wyneken spricht z.B. 1921 in seinem Pamphlet *Eros* genauso wie Zulliger von „Führerschaft“ und „Gefolgschaft“, die „ein neues geistiges Leben“ erblühen lasse, sowie er ebenfalls betont, dass es sich bei der Beziehung zwischen Schüler und Lehrer keinesfalls um „beliebiges erotisches Verfallensein“ handle (Wyneken 1921, S. 3, 52). Und Blühers Studie *Die deutsche Wandervogelbewegung als erotisches Phänomen* verwendet 1912 etwa nicht nur die für die Zeit durchaus typische Bezeichnung ‚Führer‘ (vgl. z.B. Blüher 1912, S. 81, 83), sondern hätte sogar den Vorzug gehabt, eine von Freud inspirierte „Sexualtheorie“ ‚invertierter‘ ‚Führerschaft‘ zu liefern: „Der *Invertierte*“ ist der „Wirbelpunkt[]“ „aller Jugendbewegung“, der „Heerführer der Jugend“ (Blüher 1912, S. 31, 75).⁹

Siegfried Bernfeld – ein ‚Klassiker der Pädagogik‘ (Dudek 2003; Niemeyer/Naumann 2006) und psychoanalytisch-pädagogischer ‚Pionier‘ (Müller 1995) – spottet 1925 in *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, dass die „Reformpädagogik“ „das Evangelium der Liebe in der Erziehung“ predige (Bernfeld 1925, S. 55). Bernfeld hat sicherlich Recht, nur übergeht er höflich, dass sein Aperçu auch auf seine psychoanalytisch-pädagogischen Kol-

6 „Der Herstellung einer [...] positiven Übertragung galt das Hauptaugenmerk Aichhorns. Die negative Übertragung und die Arbeit am Widerstand sollte seiner Auffassung nach der psychoanalytischen Therapie vorbehalten bleiben“ (Wegner 1995, S. 25).

7 Zulliger setzt Übertragung in den zitierten Passagen immer in Anführungszeichen. Eine mögliche Erklärung wäre, dass er auf diese Weise ebenfalls den Unterschied zwischen einer in der Kur analysierten und einer in der Pädagogik aufgebauten Übertragung markiert.

8 Vgl. z.B. Blüher 1912; Buber 1926, S. 26-36; Nohl 1933, S. 20-26; Spranger 1922; Spranger 1924, S. 85-104; Wyneken 1921.

9 „Ich will [...] diesen so kompromittierten Ausdruck ‚Homosexualität‘ nicht mehr gebrauchen, es sei denn nur im Sinne der Richtungsangabe, und dafür das Wort ‚Inversion‘, d.h. Einlenkung, Umlenkung, Abbiegung aus der Freudschen Schule übernehmen“ (Blüher 1912, S. 31). – Der „gefährliche[] Narr“ Hans Blüher – so Freud 1922 in einem Brief (Freud 2010, S. 594) – wendet sich in den zwanziger Jahren von der Psychoanalyse ab und wird zum Antisemiten (vgl. Brunotte 2004, S. 70-115).

legen zutrifft. Ähnlich verhält es sich mit seiner Attacke auf Eduard Sprangers reinliche Unterscheidung von Sexualität und Erotik in dessen „buchhändlerische[m] Erfolg“ die *Psychologie des Jugendalters* (1924). Spranger hänge einem „wehleidigen, romantischen und ressentimentalen Begriff von Wissenschaft“ nach, „unter seine[r] tiefen Feder wird das Niedrigste hoch und total“. So könne sich bei Spranger, der „unvermeidlich[.]“ „glücklich beim Weltganzen“ lande, der „Sinn des körperlichen Zeugungsaktes“ auch nur „im idealistischen Erleben“ erfüllen (Bernfeld 1927, S. 12f., 30f., 33). Eine solche „idealistische[.]“ Trennung von „Liebe“ und „Geschlechtstrieb“ nimmt nicht nur Spranger vor, sondern dieselbe Unterscheidung findet sich auch bei den anderen ‚erotischen‘ Reformpädagogen. „Alles was unmittelbar als Liebe erlebt wird, hat zunächst mit dem Geschlechtstrieb nichts zu tun. Es ist ein geistiges Urphänomen“, wie etwa Wyneken betont (Wyneken 1921, S. 4).¹⁰ Und eine solche Aufteilung, ein solches asexuelles „geistiges Urphänomen“ kehrt ebenso – Bernfeld auferlegt sich auch hier vornehme Zurückhaltung – sehr unfreudsch in Aichhorns und Zulligers reinen Ersatzvater- und Führerphantasien wieder.

Trotz solcher möglicher ‚Wahlverwandtschaften‘ verweisen Aichhorn und Zulliger nie auf reformpädagogische Autoren, wenn sie ihre Übertragungspädagogik erörtern. Beide behaupten im Gegenteil, dass Erziehung immer nur schon dank Übertragung funktioniert habe. So hebt Aichhorn etwa in der *Verwahrlosten Jugend* hervor, dass sich die Übertragung, wie allgemein bekannt sei, auch „beim normalen Kinde durch eine wohlwollende Aktivität des Erziehers“ „sofort wie von selbst ergibt.“ (Aichhorn 1925, S. 158) Und Zulliger unterstreicht in *Schwierige Schüler*, dass „auch die Zöglinge anderer Erzieher, die sich selbst vom leisesten Hauch der Psychoanalyse lebenslänglich abzuschliessen wussten, oder sie als eine gefährliche Sache bekämpfen, ‚Bindungen‘ erliegen“: „Der Unterschied dabei ist nur, dass diese Pädagogen die Bindungen der Schüler entweder nicht sehen oder sie nicht ernst nehmen“, was sich z.B. im Umgang mit verliebten „Schülerinnen“ der „höheren Töchterschule[n]“ studieren ließe. Im Gegensatz dazu sei „der psychoanalytisch geschulte Pädagoge nicht macht- und hilflos. Er erkennt und durchschaut die Bindung“ (Zulliger 1935, S. 248f., 262). Die psychoanalytischen Pädagogen glauben also – Vorsprung durch analytische Technik –, die sich ‚natürlich‘ einstellende Übertragung besser meistern zu können:

„Alle Erziehung vollzieht sich auf Grund der ‚Bindungs-‘, der Uebertragungsfähigkeit der Kinder! Zwischen einem Erzieher, der nichts von der Tiefenpsychologie weiss, und einem, der in ihre Lehren eingedrungen ist und sie zu praktizieren vermag, besteht aber ein Unterschied: der erste *erleidet* die kindliche Uebertragung passiv, der andere *handhabt* sie aktiv.“ (Zulliger 1935, S. 265)

So erteilt Zulliger in *Die neue Erziehung*, der „Monatsschrift für entschiedene Schulreform und freiheitliche Schulpolitik“, der Reformpädagogik auch den freundlichen Ratschlag, sich doch eingehend mit Psychoanalyse zu befassen. Denn zum einen könne die Psychoanalyse helfen, wenn die „Lehrer“ drohten, mit ihren reformpädagogischen Versuchen zu scheitern: „Eine Psychoanalyse zur rechten Zeit könnte ihnen mit größter Wahrscheinlichkeit über ihre Schwierigkeiten hinweghelfen, und sie blieben für eine große und edle Sache gerettet.“ Zum anderen kann man nur dank der Psychoanalyse überhaupt die neue „Gemeinschafts-Schule“, für welche „*die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrer*“ ausschlaggebend seien, wirklich verstehen und steuern (Zulliger 1928, S. 102, 104ff.).

Tatsächlich scheinen die psychoanalytischen Pädagogen nicht ganz unrecht zu haben. Denn zumindest mit dem Vorsatz, Kinder durch Liebe im „gewünschten Sinne zu beeinflussen“ und deren Lehrer zum „Ideal“ zu erheben, wie es etwa auch die ehemalige Lehrerin und psychoanalytische Pädagogin Anna Freud postuliert (Freud 1930, S. 83f.), führen die psychoanalytischen Pädagoginnen und Pädagogen eine ehrwürdige Tradition fort. Eine solche pädagogische „Sprache des Herzens“ wird nicht von der Reformpädagogik erfunden, sondern entsteht am Ende des 17. Jahrhunderts sowohl in katholischen als auch protestantischen Innerlichkeitsbewegungen (Osterwalder 2006). Diese pädagogisch-religiöse „Sprache“ zielt auf „die diskursive *Sakralisierung des Erziehungsprozesses*“ durch „*Innerlichkeit*“. Diese neue Form ‚sakraler‘ Erziehung wird zum einen allein durch die gute „Intention des Erziehers“ bestimmt und zum anderen auf die „Innerlichkeit des Zöglings ausgerichtet“ (Osterwalder 1995, S. 60, 73). Eine solche gefühlvolle „Sprache“ prägt danach, im 18. Jahrhundert setzt sich insgesamt eine neue Semantik der Liebe durch (vgl. z.B. Foucault 1976/2011; Luhmann 1982/1994), überhaupt die moderne Pädagogik. Wie sehr diese „Sprache des Herzens“ die Pädagogik seit dem 18. Jahrhundert beherrscht, lässt sich etwa leicht am notorisch überschwänglichen Johann Heinrich Pestalozzi studieren. Gerade dieser „merkwürdige[.] Mann“ hat ja besonders erfolgreich „unter dem Einflusse des Christentums“ seine pädagogischen „Idee[n]“ „zu der umfassendsten Liebe für die gesamte Menschheit gesteigert“, wie es Johann Friedrich Herbart freundlich umschreibt (Herbart 1832/1964, S. 231). Herbart selbst ist ebenfalls eine gute Illustration der sich neu durch-

10 Vgl. z. B. Blüher 1912, S. 20-25, 53-72; Nohl 1933, S. 22f.; Spranger 1922, S. 259-262; Spranger 1924, S. 128-139.

setzenden pädagogischen „Tyrannies of Intimacy“ (Sennett 1977/ 1992, S. 337), unterhält er doch ein sehr schwärmerisches Verhältnis zu seinen Zöglingen in seiner Berner Zeit. Als Hofmeister versucht Herbart nämlich zwischen 1797 und 1799 „mehr als bloßer Lehrer“ zu sein: Er versteht sich als „Freund“, nicht als „Aufseher“ und will zum „Mitschüler“ seiner drei Zöglinge werden. Entscheidend ist dabei die „Liebe“, die „zuweilen mit dem ernststen Verhältnisse des Lehrers sonderbar kontrastiert“. Mit dem ältesten Jungen, Ludwig, hat Herbart seine Schwierigkeiten: „Er liebt mich noch nicht; ich kann zu wenig in seine Art, sich zu vergnügen, einstimmen und bin ihm noch durch meinen Unterricht mehr lästig als angenehm.“ Größere Erfolg ist seiner Liebespädagogik hingegen beim zweitältesten Knaben, dem zwölfjährigen Carl, beschieden (Herbart 1966, S. 25, 35, 38, 75):

„Mein Carl ist ein so verständiger – schöner, – guter, – inniger – Junge, daß mein Arm nun schon unwillkürlich sich um ihn schlingt, daß ich ihn nicht gut anders als an meine Brust liegend neben mir sitzen lassen kann, daß die rixae amantium sich meistens mit Küssen endigen, daß ich manchmal nicht nur pro forma mit ihm zum Knaben werde“.
(Herbart 1966, S. 75)¹¹

Pestalozzis und Herbarts Gemütsbewegungen sind aber kein Einzelfall. Vielmehr kann man fast jede pädagogische Abhandlung seit 1700 aufschlagen, um die Bedeutung der Liebe in der Pädagogik bestätigt zu finden. Wie es im einflussreichen, von Wilhelm Rein herausgegebenen *Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik* 1897 heißt, „taucht“ in „den Betrachtungen über Erziehung“ „die Liebe in der mannigfaltigsten Weise auf“, so dass „schier unmöglich“ ist, „das Gebiet mit wenigen Schritten zu durchmessen“ (Kuhn 1897, S. 574). Um wahllos ein paar weitere Beispiele anzufügen: 1835 erscheint Wilhelm Möllers Abhandlung *Liebe und Wahrheit, die Leitsterne aller Erziehung*. Sie ist „[a]llen treumeinenden Eltern und Erziehern“, so der Untertitel – und wie könnte es anders sein? –, „von Herzen empfohlen“.

11 Wolfgang Klafkis doppeldeutiger Formulierung zufolge ist dieser Brief zu einem der „Höhepunkte des pädagogischen Bezugs zu Karl Steiger“ zu zählen. Wie Klafki in seinen „Vorbemerkungen“ festhält, ist „die pädagogische Haltung, aus der heraus Herbart seine Erfahrungen gewann und überdachte“, eine „bis heute lebendig gebliebenen Möglichkeit, Sinn und Aufgabe des Erzieherberufs zu verstehen: Im Zentrum steht das Bemühen eines jungen Erziehers, der pädagogischen Verantwortung, die er übernommen hat, in einer reflektierten, wandlungsfähigen Praxis gerecht zu werden und zu den ihm anvertrauten jungen Menschen in ‚pädagogischen Bezug‘ (Nohl) zu treten – ein Bemühen, das im Verhältnis zu Karl Steiger eine beglückende Erfüllung fand“ (Herbart 1966, S. 11, 74).

Möller betont, dass Erziehung überhaupt – das Vorbild des Pfarrers und „Vorsteher[s]“ einer „Privat-Erziehungs-Anstalt für Knaben“ ist Jesus –, nur dank der Liebe funktionieren könne: Den Kindern soll „die innigste und treueste *Liebe*“ begegnen. Diese Liebe ‚umgibt‘ jedoch nicht nur die Schüler, sondern sie hilft auch, deren „*Mängel und Schwächen*“ zu bekämpfen. Denn nicht „blos das kindliche Wesen an sich, auch die eigenthümliche Gemüthsart so manchen Kindes kann unserem Erkennen seiner Fehler besondere Schwierigkeiten entgegensetzen“. Die Kinder „verdecken“ ihre „Fehler“, versuchen sie „zu umhüllen, zu beschönigen“: „Wer dringt nun erst in solche Herzen ein? Wer besitzt die Zauberkraft, dieselben sich zu öffnen und einen untrüglichen Blick auf ihren Grund zu thun?“ Es ist natürlich „die Liebe“, die allein „siegreich die Verstellung entwarfaffen und den Trotz zu erweichen“ versteht (Möller 1835, S. 5, 15, 16). Im selben Jahr wie Möllers Werk erscheint auch das Berner *Gesetz über öffentliche Primarschulen*, in dem die „Liebe“ gleichsam amtlich verordnet wird. Im § 88 wird nämlich bestimmt, dass „der Lehrer“ in „der Handhabung der Zucht und Ordnung“ „besonnen“ sein, „mit der größten Umsicht“ vorgehen und „den Geist der Liebe nicht verläugnen“ solle ([Berner Primarschulgesetz] 1835, S. 23f.). Auch Lorenz Kellners *Die Pädagogik der Volksschule in Aphorismen* (1850) enthält drei Aphorismen zur Liebe (vgl. Kellner 1850/1852, S. VII). Im ersten davon unterstreicht Kellner: „Das menschliche Herz ist wie ein Epheu, welcher der Stürze bedarf, um in die Höhe zu ranken“. Und so soll sich denn auch das „liebesdurstige und hilfbedürftige Kind“ am Lehrer ‚hochranken‘: „Wie sich aber kein Epheu um eine Eissäule schlingt, so klammert sich auch keine Kindesseele an ein eiskaltes, liebesleeres Herz, und wo daher beim Lehrer die Liebe fehlt, da ist auch Alles Täuschung und Heuchelei.“ (Kellner 1850/1852, S. 6f.) Schließlich lässt sich die Verwendung des generalisierten Kommunikationsmediums ‚Liebe‘ im Erziehungssystem gerade besonders eindrücklich an Nicht-Pädagogen beobachten. So fordert ein Redner, der nicht wirklich im Ruch steht, ein Reformpädagog zu sein, in seiner Ansprache 1894 an die Lehrer und Schüler des Lüneburger Seminars sich an das „Gebot der Liebe“ zu halten (Bismarck 1894/1930, S. 534). Nicht nur wegen dieser Formulierung könnte man meinen, ein reformpädagogisches Pamphlet in den Händen zu halten. Denn der erste deutsche Reichskanzler empfiehlt seinen Zuhörern auch:

„Kommen Sie Ihren Zöglingen nicht mit dem vorherrschenden Gefühle der amtlichen Stellung und Würde, sondern mit dem vorherrschenden Gefühle der Liebe zu den Unmündigen entgegen. Ich bin gewiß, daß Sie damit Erwidern finden werden bei den meisten Kindern, und daß Sie sich dadurch Ihr Geschäft wesentlich erleichtern werden, wenn Sie in den Kindern dieses Gefühl erwecken.“ (Bismarck 1894/1930, S. 533)

Über die möglichen Konsequenzen einer solchen pädagogischen Liebe, wie sie Fürst Otto von Bismarck fordert, wird schon im 18. Jahrhundert gespotet. In Jacob Michael Reinhold Lenz' *Der Hofmeister oder Vortheile der Privat-erziehung* (1774) wird etwa die junge adlige Auguste von Berg von Läufer, dem Hofmeister, „genothzüchtigt“ (Lenz 1774/2001, S. 133 [V.6]). Die Schülerin wird schwanger, bekommt ein Kind, versucht Suizid zu begehen, der Hofmeister flieht verfolgt von ihrer Familie und kastriert sich. Die wirklich böse Pointe der „Komödie“ – so der Untertitel – ist jedoch, dass Leiden beider Figuren anscheinend nur wieder dank der Liebe geheilt werden können. Das Stück endet nämlich damit, dass Auguste von Berg glücklich ihren verliebten Cousin heiratet, der auch das Kind annimmt, und der Pädagogen-„Eunuch“ ebenso verzückt die verliebte Lise ehelicht, die er von der Kinderlehre her kennt (Lenz 1774/2001, S. 151 [V.10]).¹²

Auch im vermutlich überhaupt größten Bestseller des 18. Jahrhunderts (Darnton 1984, S. 242) werden die Folgen einer pädagogischen Liebe beschrieben. In Jean-Jacques Rousseaus Briefroman *La nouvelle Héloïse*, der ebenfalls von der Liebe zwischen einer adligen Schülerin und einem bürgerlichen Hofmeister handelt, wird 1761 für die „Infamie“ (Lenz 1774/2001, S. 74 [III.1]) einer Liebesheirat im Gegensatz zur aristokratischen ‚Vernunft-‘ und überhaupt für ein neues Gefühl in einer neuen Sprache die Werbetrommel gerührt. Die Briefe – und nicht nur die zwischen Julie und Saint-Preux – sprechen eigentlich nur von Liebe und sonst gar nichts.¹³ Der Roman löst eine „epidemic of emotion“ aus, gerade auch weil es Rousseau darauf anlegt, gelesen zu werden wie „a prophet of divine truth“. Die Leserinnen und Leser „from all ranks of society were swept off their feet. They wept, they suffocated, they raved, they looked deep into their lives and resolved to live better, then they poured their hearts out in more tears“ (Darnton 1984, S. 232, 242, 243).

Die primitive, manipulative Übertragungspädagogik der psychoanalytischen Pädagogik ist an sich aufschlussreich. Sie gewinnt an zusätzlicher Brisanz, wenn man bedenkt, dass es eigentlich gerade die psychoanalytischen Pädagoginnen und Pädagogen hätten besser wissen müssen. Ihre unfreudliche Übertragungspädagogik lässt sich durch eine wirkmächtige pädagogische Tradition erklären. Die psychoanalytischen Pädagoginnen und Pädagogen, die sehr oft zuerst ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer

12 Vgl. zur Situation der Hofmeister und zur Hofmeister-Literatur z.B. Bosse 2012; Meier 1938.

13 „*La Nouvelle Héloïse* is unreadable – if not for everyone, at least for the great many ‚ordinary‘ readers of the modern variety, who cannot wade through six volumes of sentiment unrelieved by any episodes of violence, explicit sex, or anything much in the way of a plot“ (Darnton 1984, S. 243).

sind, bevor sie sich der Psychoanalyse zuwenden – so z.B. Aichhorn, Anna Freud oder Zulliger –, versuchen nichts anderes, als eine alte pädagogische „Sprache des Herzens“ mit Hilfe Freuds besser ‚sprechen‘ zu lernen. „Selbstverständlich haben schon vor Aichhorn alle Erziehungsberater solche Ausforschungen versucht“, nur haben sie ohne Psychoanalyse „die affektive Seite des Problems zu wenig“ verstehen können, wie Schaxel bereits 1926 in der *Imago* festhält (Schaxel, 1926, S. 95). Es besteht ein ‚intimer‘ Zusammenhang zwischen den sich im 18. Jahrhundert neu entwickelnden, ‚liebervollen‘ pädagogischen Allmachtsphantasien und der sich zur selben Zeit durchsetzenden neuen Semantik der Liebe, die sich unter anderem daran zeigt, dass nun Verbindungen eben „on considerations other than judgements of economic value“ beruhen, vertrauliche „relations between parents and children“ zur Regel werden oder es zur „invention of motherhood“ kommt (Giddens 1992, S. 26, 42). Nur weil man das „Evangelium der Liebe“ in der Pädagogik predigt, bedeutet das natürlich noch nicht automatisch Missbrauch. Aber wie die Beispiele Aichhorns und Zulligers zeigen, ist eine gewisse Vorsicht geboten. Schließlich wollen beide psychoanalytischen Pädagogen mit, durch und in reiner Liebe als „Ersatz-Vater“ und „Führer“ ihre Edukanden kontrollieren und vertrauen sie dabei auf ein ebenso subtiles wie perfides psychisches ‚Überwachen und Strafen‘.

Literatur

- Abraham, K. (1925/1935). Geschichte eines Hochstaplers im Lichte psychoanalytischer Erkenntnis. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 9, 195-207.
- Adam, E. (1981). Die „Österreichische Reformpädagogik“ als historischer Ort des Werkes von August Aichhorn. In: Adam, E. (Hrsg.), Die Österreichische Reformpädagogik. Wien, Köln, Graz: Böhlau, 53-67.
- Adam, E. (2001). Das Jugendheim der Stadt Wien in Oberhollabrunn. August Aichhorns Beitrag zur psychoanalytisch orientierten Heimerziehung. In: Zwiauer, C./Eichelberger, H. (Hrsg.), Das Kind ist entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit. Wien: Picus, 270-290.
- Aichhorn, A. (1925). Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Zehn Vorträge zur ersten Einführung. Leipzig, Wien, Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Aichhorn, A. (1932). Erziehungsberatung. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 6, 445-488.
- Aichhorn, A. (1936). Zur Technik der Erziehungsberatung. Die Übertragung. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 10, 5-74.
- Aichhorn, A. (1937). Die narzißtische Übertragung des „jugendlichen Hochstaplers“. In: Almanach der Psychoanalyse, 198-215.
- [Berner Primarschulgesetz] (1835). Gesetz über öffentliche Primarschulen. Bern: Stämpfli.

- Bernfeld, S. (1925). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Leipzig, Wien, Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Bernfeld, S. (1927). Die heutige Psychologie der Pubertät. Zur Kritik ihrer Wissenschaftlichkeit. In: *Imago* 13, 1-56.
- Bismarck, [O. von] (1894/21930). Ansprache an Lehrer und Schüler des Lüneburger Seminars. In: Schützlner, Wilhelm (Hrsg.), *Reden. 1885-1897*. Berlin: Stollberg, 533-534 (= Bismarck. Die gesammelten Werke, 13. Band).
- Bittner, G. (1995). Hans Zulliger. In: R. Fatke, & H. Scarbath (Hrsg.), *Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik*. Frankfurt am Main: Lang, 53-66.
- Blüher, H. (1912). Die deutsche Wandervogelbewegung als erotisches Phänomen. Ein Beitrag zur Erkenntnis der sexuellen Inversion. Berlin: Weise.
- Bosse, H. (2011). Lenz' Hofmeister und die Schulverhältnisse seiner Zeit. In: *Lenz-Jahrbuch* 17, 7-43.
- Brunotte, U. (2004). *Zwischen Eros und Krieg. Männerbund und Ritual in der Moderne*. Berlin: Wagenbach.
- Buber, M. (1926). *Rede über das Erzieherische*. Berlin: Schneider.
- Cohen, S. (1999). In the Name of the Prevention of Neurosis: Psychoanalysis and Education in Europe 1905-1938. In: S. Cohen: *Challenging Orthodoxies. Toward a New Cultural History of Education*. New York u. a.: Lang, 157-183.
- Darnton, R. (1984). Readers respond to Rousseau: The Fabrication of Romantic Sensitivity. In: R. Darnton: *The great Cat Massacre and other Episodes in French cultural History*. New York: Basic Books, 215-256.
- Dudek, P. (2003). Siegfried Bernfeld (1892-1953). In: H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik*. 2. Band. Von John Dewey bis Paulo Freire. München: Beck, 169-182.
- Fenichel, [O.] (1928). [Rezension von Hans Zulligers „Gelöste Fesseln“]. In: *Imago* 14, 414-416.
- Foucault, M. (1976/2011). *La volonté de savoir*. Paris: Gallimard.
- Freud, A. (1930). *Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen*. Stuttgart, Leipzig: Hippokrates.
- Freud, A. & Aichhorn, A. (2012). „Die Psychoanalyse kann nur dort gedeihen, wo Freiheit des Gedankens herrscht“. Briefwechsel 1921-1949. Herausgegeben und kommentiert von T. Aichhorn. Berlin: Brandes & Apsel.
- Freud, S. (1910/31955). Über Psychoanalyse. Fünf Vorlesungen, gehalten zur zwanzigjährigen Gründungsfeier der Clark University in Worcester, Mass., September 1909. In: S. Freud: *Gesammelte Werke*. 8. Band. London: Imago, 1-60.
- Freud, S. (1910b/31955). Über „wilde“ Psychoanalyse. In: S. Freud: *Gesammelte Werke*. 8. Band. London: Imago, 117-125.
- Freud, S. (1914a/31963). Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten. In: S. Freud: *Gesammelte Werke*. 10. Band. London: Imago, 126-136.
- Freud, S. (1914b/31963). Zur Psychologie des Gymnasiasten. In: S. Freud: *Gesammelte Werke*. 10. Band. London: Imago, 204-207.
- Freud, S. (1917/31961). Vorlesung zur Einführung in die Psychoanalyse. In: S. Freud: *Gesammelte Werke*. 11. Band. London: Imago.
- Freud, S. (1923/31955). „Psychoanalyse“ und „Libidotheorie“. In: S. Freud: *Gesammelte Werke*. 13. Band. London: Imago, 209-233.
- Freud, S. (1925/31963). [Geleitwort zu August Aichhorns „Verwahrloster Jugend“]. In: S. Freud: *Gesammelte Werke*. 14. Band. London: Imago, 565-567.
- Freud, S. (1935). Zur Psychologie des Gymnasiasten. In: *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 9, 307-310.
- Freud, S. (2010). *Unterdeß halten wir zusammen. Briefe an die Kinder*. Berlin: Aufbau.
- Fröhlich, V. (2009). August Aichhorn: Verwahrloste Jugend. In: W. Böhm, B. Fuchs & S. Seichter (Hrsg.), *Hauptwerke der Pädagogik*, Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, 4-6.
- Giddens, A. (1992). *The Transformation of Intimacy. Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies*. Cambridge: Polity.
- Glauser, F. (1991). *Briefe 2. 1935-1938*. Herausgegeben von B. Echte. Zürich: Arche.
- Glauser, F. (1935/1992). Im Landerziehungsheim. In: F. Glauser: *Der alte Zauberer*. Herausgegeben von B. Echte und M. Papst. Zürich: Limmat, 272-287 (= Das erzählerische Werk. 1930-1933. 2. Band).
- Glauser, Friedrich (1936/1995). *Matto regiert*. Herausgegeben und mit einem Nachwort von B. Echte. Zürich: Limmat (= Die Romane. 4. Band).
- Herbart, J. F. (1832/1964). [Rezension von F. H. Ch. Schwarz' „Erziehungslehre“]. In: J. F. Herbart: *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge in 19 Bänden*. 13. Band. Neudruck der Ausgabe Langensalza 1907. Aalen: Scientia, 218-242.
- Herbart, J. F. (1966). *Hauslehrerberichte und pädagogische Korrespondenz 1797-1807*. Eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von W. Klafki. Weinheim: Beltz.
- Kasser, W. (Hrsg.) (1963). *Hans Zulliger. Eine Biographie und Würdigung seines Wirkens*. Bern, Stuttgart: Huber.
- Kellner, L. (1850/31852). *Die Pädagogik der Volksschule in Aphorismen*. Ein Beitrag zur Belebung der Lehrer-Konferenzen und der Berufsliebe. Essen: Bädeker.
- Kuhn, C. (1897). Eintrag ‚Liebe‘. In: W. Rein (Hrsg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. 3. Band. Langensalza: Beyer, 574-577.
- Lenz, J. M. R. (1774/2001). *Der Hofmeister*. Herausgegeben von C. Weiß. St. Ingbert: Röhrig (= Werke in zwölf Bänden. Faksimiles der Erstausgaben. 3. Band).
- Luhmann, N. (1982/61994). *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meier, W. (1938). *Der Hofmeister in der deutschen Literatur des 18. Jahrhunderts*. Zürich: Leemann.
- Möller, W. (1835). *Liebe und Wahrheit die Leitsterne der Erziehung; treumeinenden Eltern und Erziehern von Herzen empfohlen*. Erfurt: Otto.
- Müller, B. (1995). Siegfried Bernfeld. In: R. Fatke & H. Scarbath (Hrsg.): *Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik*. Frankfurt am Main: Lang, 37-52.
- Müller, M. (1982). *Erinnerungen. Erlebte Psychiatriegeschichte 1920-1960*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Niemeyer, C. & Naumann, M. (2006). Siegfried Bernfeld (1892-1953). Vom Außenseiter zum Idol des Mainstream. In: B. Dollinger (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 265-286.
- Nohl, H. (1933). *Die Theorie der Bildung*. In: H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik*. 1. Band. Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens. Berlin, Leipzig: Beltz, 3-80.
- Oelkers, J. (2002). Einige historische Erfahrungen im Verhältnis von Psychologie und Pädagogik. In: R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose*. Weinheim, München: Juventa, 12-28.
- Oelkers, J. (2004). *Reformpädagogik*. In: D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, 783-806.

- Osterwalder, F. (1995). Die pädagogischen Konzepte des Jansenismus im ausgehenden 17. Jahrhundert und ihre Begründung. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 2, 59-83.
- Osterwalder, F. (2006). Die Sprache des Herzens. Konstituierung und Transformation der theologischen Sprache der Pädagogik. In: R. Casale, D. Tröhler & J. Oelkers (Hrsg.), Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen: Wallstein, 155-180.
- Perner, A. (2005). Der Beitrag August Aichhorns zur Technik der Psychoanalyse. In: Luzifer-Amor. Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse 18, 42-64.
- Rattner, J. (21968). August Aichhorn und die Erziehung der verwahten Jugend. In: J. Rattner: Große Pädagogen. München, Basel: Reinhardt, 156-163.
- Schmideberg, M. (1933). [Rezension von August Aichhorns „Erziehungsberatung“]. In: International Journal of Psycho-Analysis 14, 411.
- Sennett, R. (1977/1992). The Fall of Public Man. New York, London: Norton.
- Spranger, E. (1922). Eros. In: Kunstwart und Kulturwart 35, 5, 257-263.
- Spranger, E. (1924). Psychologie des Jugendalters, Leipzig: Quelle & Meyer.
- Weber, K. (1999). „Es geht ein mächtiges Sehnen durch unsere Zeit“. Reformbestrebungen der Jahrhundertwende und Rezeption der Psychoanalyse am Beispiel der Biographie von Ernst Schneider 1878-1957. Bern u. a.: Lang.
- Wegner, T. (1995). August Aichhorn (1878-1949). In: R. Fatke & H. Scarbath (Hrsg.): Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik. Frankfurt am Main: Lang, 17-30.
- Wyneken, G. (1921). Eros. Lauenburg: Saal.
- Zulliger, H. (1927). Gelöste Fesseln. Studien, Erlebnisse und Erfahrungen. Dresden: Huhle (= Künftige Ernten. Saat- und Wachstumsberichte von neuer Erziehung, 3. Band).
- Zulliger, H. (1928). Die Psychoanalyse und die „Neuen Schulen“. In: Die neue Erziehung 10, 100-109.
- Zulliger, H. (1935). Schwierige Schüler. Acht Kapitel zur Theorie und Praxis der tiefenpsychologischen Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Bern: Huber.

Kapitel 17

Wie nah ist zu nah? Nähe und Distanz in pädagogischen Settings

Monika Egli-Alge

Zusammenfassung. Kinder und Jugendliche, die aus welchen Gründen auch immer nicht in ihren Herkunftsfamilien aufwachsen können, sind in besonderer Weise mit dem Thema Nähe und Distanz konfrontiert. Sie müssen mit der Distanz zu ihren Eltern und Familien leben lernen und mit dem Zuviel oder Zuwenig an Nähe und Distanz in Einrichtungen auskommen lernen. So entstehen – gemäß wissenschaftlichen Untersuchungen – bedeutende Risikosituationen, welche eine institutionelle Unterbringung mit sich bringt. Dabei müssen verschiedene Ebenen unterschieden werden. Institutionen, in denen Menschen betreut, gepflegt und begleitet werden, stellen Tätigkeitsfelder dar, in welchen Beziehungen zwischen Menschen und Betreuungs- und Pflegepersonal eine zentrale und bedeutende Rolle spielt. In emotionaler und körperlicher Hinsicht geht es in allen pädagogischen Settings um diese Nähe und Distanz. Affektive Erziehung ist ein zentraler Begriff in der professionellen Arbeit mit Pflegebefohlenen und stellt das Personal vor bedeutende Herausforderungen, gilt es doch, ein „sowohl als auch“ erschaffen zu können: nämlich sowohl eine dichte, nahe, tragende und echte Beziehung herzustellen, als auch eine professionelle, klare und deutliche Distanz zu wahren. Dies ist letztlich eine Kunst, die wohl kaum gelernt werden kann. Vielmehr ist eine permanente und fachlich hochqualifizierte Reflexion der eigenen Haltung und der eigenen Handlungen vonnöten. In diesem Bereich bestehen unbestritten Risiken – aber keinesfalls darf jeder Mitarbeiter als potenzieller Täter, jede Berührung als potenzieller Beginn eines Übergriffs verstanden oder angesehen werden. Das erwähnte „sowohl als auch“ muss sich demnach auf allen Ebenen manifestieren, einhergehend sowohl mit klarer und transparenter Kontrolle, als auch mit Vertrauen in die Fähigkeiten, die Verantwortlichkeiten und die Fachlichkeit der Mitarbeitenden.

Prävention und Sensibilisierung im Bereich der sexuellen Integrität müssen fester und etablierter Bestandteil in Betriebskonzepten von Einrich-