



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Anna Freud – eine Pädagogin?

Ein Beitrag zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik
und Psychoanalytischer Pädagogik

Verfasserin

Carla Franziska Berger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	S. 1
1. Einführende Darstellungen	S. 7
1.1 Zum Aufbau dieser Arbeit	S. 7
1.2 Vorstellung der Methode	S. 8
1.2.1 Was bedeutet Hermeneutik?	S. 8
1.2.2 Die wichtigsten Vertreter der Hermeneutik	S. 9
1.2.3 Der hermeneutische Zirkel	S. 10
1.2.4 Regeln für die Auslegung von Texten nach Danner	S. 10
1.2.5 Fazit	S. 12
1.3 Kurze Biographie von Anna Freud mit besonderem Blick auf ihre Wiener Jahre	S. 13
1.3.1 Die Jahre von 1895-1938	S. 13
1.3.2 Die Jahre von 1939-1982	S. 15
2. Anna Freud und die Psychoanalytische Pädagogik	S. 16
2.1 Kurze Darstellung der Geschichte Psychoanalytischer Pädagogik	S. 16
2.1.1 Die Psychoanalytische Pädagogik in der Blütezeit	S. 16
2.2 Anna Freud und die Blütezeit der Psychoanalytischen Pädagogik	S. 19
2.2.1 Der Anfang der Kinderanalyse in Wien	S. 19
2.3 Fazit	S. 21
3. Vorstellung der ausgewählten Disziplin innerhalb der Pädagogik zur Beantwortung der Forschungsfrage: Die Allgemeine Pädagogik	S. 22
3.1 Was bedeutet Allgemeine Pädagogik	S. 23
3.2 Darstellung der verschiedenen Positionen im wissenschaftlichen Diskurs	S. 24
3.3 Positionierung im Diskurs	S. 24
3.4 Klaus Prange und die Allgemeine Pädagogik	S. 25
3.5 Fazit	S. 26

4. Klaus Pranges Modell	S. 27
4.1 Einleitung	S. 27
4.2 Das Zeigen	S. 28
4.2.1 Das ostensive Zeigen	S. 28
4.2.2 Das repräsentative Zeigen	S. 29
4.2.3 Das direktive Zeigen	S. 29
4.2.4 Das reaktive Zeigen	S. 30
4.3 Das Lernen	S. 31
4.4 Die Artikulation als Koordination von Zeigen und Lernen	S. 31
4.5 Das Modell der Erziehung	S. 32
4.6 Die Adressaten	S. 32
4.7 Fazit	S. 33
 5. Vorstellung der ausgewählten Schriften von Anna Freud	 S. 34
5.1 Die Entwicklung des Kindes	S. 35
5.1.1 Die infantile Amnesie und der Oedipuskomplex	S. 35
5.1.2 Das infantile Triebleben	S. 38
5.1.3 Die Latenzperiode	S. 40
5.1.4 Fazit	S. 44
5.2 Das Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse	S. 45
5.2.1 Die Beziehungen zwischen Psychoanalyse und Pädagogik	S. 45
5.2.2 Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus	S. 47
5.2.3 Erzieher und Neurose	S. 50
5.2.4 Fazit	S. 53
5.3 Die Kinderanalyse	S. 54
5.3.1 Das Verhältnis der Kinderanalyse zur Erziehung	S. 55
5.3.2 Fazit	S. 56
5.4 Besonderheiten in den Vorträgen	S. 58
5.4.1 Die Einbeziehung des Publikums	S. 58
5.4.2 Die Stellung der Erziehung	S. 60
5.4.3 Die Stellung des Erziehers	S. 61
5.4.4 Die Stellung der Psychoanalyse	S. 61
5.4.5 Die Stellung des Über-Ichs	S. 62

5.4.6 Die Beispiele	S. 63
5.5 Abschließende Bemerkungen	S. 66

6. Die Anwendung der an Pranges Modell gewonnenen Kriterien

von Pädagogik auf Anna Freuds frühe Schriften S. 68

6.1 Das Zeigen in Anna Freuds frühen Schriften	S. 69
6.1.1 Das repräsentative Zeigen	S. 70
6.1.1.1 Das repräsentative Zeigen in der Entwicklung des Kindes	S. 70
6.1.1.2 Das repräsentative Zeigen im Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik	S. 72
6.1.1.3 Das repräsentative Zeigen in der Kinderanalyse	S. 74
6.1.1.4 Das repräsentative Zeigen in der Erziehung	S. 74
6.1.1.5 Das repräsentative Zeigen in den Beispielen	S. 75
6.1.1.6 Fazit	S. 76
6.1.2 Das direktive Zeigen	S. 77
6.1.2.1 Das direktive Zeigen in der Entwicklung des Kindes	S. 77
6.1.2.2 Das direktive Zeigen im Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik	S. 78
6.1.2.3 Das direktive Zeigen in der Kinderanalyse	S. 79
6.1.2.4 Das direktive Zeigen und die Einbeziehung des Publikums	S. 79
6.1.2.5 Das direktive Zeigen in den Beispielen	S. 80
6.1.2.6 Fazit	S. 80
6.1.3 Das ostensive Zeigen	S. 81
6.1.3.1 Fazit	S. 81
6.1.4 Das reaktive Zeigen	S. 82
6.1.4.1 Das reaktive Zeigen und die Einbeziehung des Publikums	S. 82
6.1.4.2 Fazit	S. 83
6.2 Das Lernen in Anna Freuds frühen Schriften	S. 84
6.2.1 Das Lernen und die Einbeziehung des Publikums	S. 84
6.2.2 Fazit	S. 85
6.3 Die Artikulation in Anna Freuds frühen Schriften	S. 86
6.4 Die Adressaten in Anna Freuds frühen Schriften	S. 86
6.5 Das Modell der Erziehung in Anna Freuds frühen Schriften	S. 86
6.6 Fazit	S. 88

7. Abschließende Bemerkungen	S. 93
Literaturverzeichnis	S. 100
Anhang	S. 106
Zusammenfassung	S. 107
Lebenslauf	S. 108

Einleitung

Anna Freud ist die Tochter des Urhebers der Psychoanalyse, Sigmund Freud, und selbst für ihre Arbeiten über die Psychoanalyse bekannt. Sie gilt als eine der Begründerinnen der Kinderanalyse. Dementsprechend hat sie sich in ihrer beruflichen Laufbahn immer sehr intensiv mit Kindern und deren Entwicklung beschäftigt. Durch die Recherche ihrer Werke wird sehr deutlich, dass sie sich auch ausgiebig mit dem Thema Erziehung auseinandergesetzt hat, im Besonderen zum Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse.

Da sich Anna Freuds Schriften von 1922-1980 erstrecken, kann für diese Arbeit nur eine kleine Auswahl an Texten getroffen werden. Der Blick wird deshalb besonders auf ihre frühen¹ Schriften gelegt, da in diese Zeit auch die Blütezeit der Psychoanalytischen Pädagogik² fällt. Zusätzlich verändern sich Anna Freuds Ansichten in Bezug auf die Pädagogik in der Kindertherapie im Laufe ihrer Arbeiten teilweise (Bittner 1967, S. 183f. zit. n. Trescher 1990, S. 99). Sie bekennt sich nach Hopf/Heinemann (2008) nicht mehr zu ihren pädagogischen Elementen in der Kindertherapie: „Auch sie unterlag dem Sog der Abgrenzung und, damit auch meist verbunden, der Abwertung der Pädagogik.“ (Hopf/Heinemann 2008, S. 40). Einen weiteren Beleg für diese Abwendung liefert Fröhlich (2009, S. 154): „Sie hat für sich selbst (...) die Konsequenz gezogen, sich weitestgehend von pädagogischen Fragestellungen zurückzuziehen und sich ganz auf die Erforschung der Kinderanalyse und die Entwicklung einer psychoanalytischen Kinderpsychologie zu konzentrieren.“

Es ist daher möglich, diese Einteilung vorzunehmen und im Folgenden nur ihre frühen Schriften zu betrachten. Für diese Arbeit sind außerdem nur jene Schriften interessant, die sich mit pädagogischen Themen auseinandersetzen. Deshalb werden ausschließlich Arbeiten von Anna Freud betrachtet, die bereits in ihrem Titel auf die Auseinandersetzung mit Fragen von Erziehung oder Pädagogik schließen lassen. Abgesehen davon wird nur die „Einführung in die Technik der Kinderanalyse“ (A. Freud 1927) betrachtet, da sich auch dort ein Kapitel mit der Erziehung auseinandersetzt. Insgesamt werden unter Kapitel 5. sieben ihrer frühen Schriften vorgestellt, die sich mit pädagogischen Themen beschäftigen. Es stellt sich in dieser

¹ Die hier vorgenommene Einteilung von frühen (und dadurch bedingt auch späten) Schriften wurde für diese Arbeit festgelegt. Als frühe Schriften werden jene betrachtet, die bis zum Jahr 1938, also während der Zeit in Wien und vor ihrer Emigration nach London, von Anna Freud geschrieben wurden.

² Die Anfangsjahre der Psychoanalytischen Pädagogik werden in der Fachliteratur als Blütezeit der Psychoanalytischen Pädagogik bezeichnet (Brauner 2005, S. 1224). Anna Freud wird dieser Zeit zugeordnet. Unter Kapitel 2. folgt eine ausführliche Darstellung.

Arbeit folglich die Frage, ob man sie, aufgrund ihrer Schriften, die sich mit erzieherischen Themen auseinandersetzen, bereits als Pädagogin bezeichnen kann.

Um diese Frage beantworten zu können, wird auf zwei Disziplinen innerhalb der Pädagogik zurückgegriffen, die Psychoanalytische Pädagogik und die Allgemeine Pädagogik. Die Psychoanalytische Pädagogik zählt, wie in Kapitel 2. dargestellt wird, Anna Freud in ihren Anfängen zu ihrer Disziplin und ordnet sie damit in den pädagogischen Diskurs ein. Ob Anna Freuds frühe Schriften auch im Sinne einer allgemeinpädagogischen Bestimmung als pädagogisch bezeichnet werden können, wird Gegenstand der Untersuchung dieser Arbeit sein.

Skizze des aktuellen Forschungsstandes

Die Recherche zum Thema Anna Freud und Pädagogik ergibt, dass ihre Arbeiten in vielen Schriften, die sich mit der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik beschäftigen, erwähnt und gewürdigt werden (Brauner 2005; Kreuzer 2007; Trescher 1990; Zagorac 2008). Die Blütezeit der Psychoanalytischen Pädagogik wird in der Literatur in den 20er und 30er Jahren des vergangenen Jahrhunderts in Wien gesehen (Hopf/Heinemann 2008, S. 39; Brauner 2005, S. 1224). Anna Freud lebte zu dieser Zeit in Wien und wirkte auch an der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik, die von 1926-1937 erschien, mit. Anna Freud wird der Psychoanalytischen Pädagogik dieser Zeit zugeordnet. Dies bestätigt auch eine Diplomarbeit, welche sich mit Anna Freuds Beiträgen für die Psychoanalytische Pädagogik auseinandersetzt und zu dem Ergebnis kommt, sie als Psychoanalytische Pädagogin auszuweisen: „Am Ende dieser Arbeit ist es ohne Zweifel, dass Anna Freud eine psychoanalytische Pädagogin war. Sie entwickelte pädagogische Theorien und Konzepte und verfügte über eine umfassende pädagogische Praxis.“ (Jagdt 2006) Weitere Arbeiten zu diesem Thema lassen sich in der Psychoanalytischen Pädagogik nicht finden.

Anders als beispielsweise Siegfried Bernfeld erhält Anna Freud in der Allgemeinen Pädagogik nur sehr geringe Aufmerksamkeit. Es konnte lediglich ein Werk gefunden werden, welches Anna Freud (als Pädagogin) würdigt. In dem von Böhm, Fuchs und Seichter (2009) herausgegebenen „Hauptwerke der Pädagogik“ widmet sich Volker Fröhlich der „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen“³. Er stellt den Inhalt ihrer Vorträge vor und ordnet sie in die Psychoanalytische Pädagogik ein. Anna Freud wird hier folglich als Psychoanalytische Pädagogin betrachtet. Auch im Band: „Allgemeine Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog“ (Bittner et al. 2010), der von der Kommission für Psychoanalytische

³ Diese wird unter Kapitel 5. ausführlich vorgestellt.

Pädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft herausgegeben wurde, finden sich zwar Verweise auf Anna Freud, diese bleiben allerdings auf die Psychoanalytische Pädagogik beschränkt (Bittner et al. 2010, S.10f.).

Identifikation einer Forschungslücke

Die Literaturrecherche kommt zu dem Ergebnis, dass Anna Freud in der Allgemeinen Pädagogik sehr wenig Beachtung gefunden hat. Beide vorgestellten Werke erkennen ihre Leistungen im Bereich der Erziehung zwar an, ordnen sie allerdings der Psychoanalytischen Pädagogik zu.

In der Psychoanalytischen Pädagogik wird Anna Freud als psychoanalytische Pädagogin bezeichnet. Mit dieser Zuordnung wird Anna Freud nicht nur als Psychoanalytikerin verstanden, sondern zugleich eben auch als Pädagogin. Bislang liegt jedoch keine Untersuchung vor, die prüft, ob Anna Freud in ihren Schriften dezidiert pädagogische Anliegen verfolgt, oder ob sie sich vor allen Dingen auf psychoanalytische Fragestellungen an Kindern bezieht.

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass nicht jedes Handeln an und mit Kindern per se als pädagogisch zu bezeichnen ist, sondern dass es sinnvoll ist, pädagogisches Handeln als solches zu definieren, um es von anderen Praxen abzugrenzen und zu spezifizieren.

Deshalb wird nun der Versuch unternommen Anna Freuds frühe Schriften anhand eines Modells aus der Allgemeinen Pädagogik, welches pädagogisches Handeln definiert, auf ihren pädagogischen Gehalt zu untersuchen.

Die leitende Forschungsfrage

Die Forschungsfrage dieser Arbeit lautet daher: Anna Freud – eine Pädagogin? Ein Beitrag zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik.

Erläuterungen zur Forschungsfrage

Es wird in dieser Arbeit von folgenden Annahmen ausgegangen:

1. Anna Freud wird in die Blütezeit der Psychoanalytischen Pädagogik, die in den 20er und 30er Jahren des vergangenen Jahrhunderts in Wien gesehen wird, eingeordnet (Hopf/Heinemann 2008; Brauner 2005; Zagorac 2008). Ihre Arbeiten zu dieser Zeit werden folglich auch als psychoanalytisch pädagogisch angesehen, daher werden ihre Schriften auch nur bis zum Jahr 1938 betrachtet.

2. Die Psychoanalytische Pädagogik verfügt über keine spezifische Theorie ihres Gegenstandes (Bittner et al. 2010, S. 12; Trescher 1990, S. 7). Es wird also nicht deutlich, mit welchen pädagogischen Inhalten sie sich auseinandersetzt, beziehungsweise was sie als pädagogisch auszeichnet.

3. Es wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass innerhalb der Pädagogik der Allgemeinen Pädagogik die Aufgabe zukommt, sich mit deren Grundfragen auseinanderzusetzen. „(...) ihr [der Allgemeinen Pädagogik; Anm. C.B.] geht es um die Klärung jenes pädagogischen Grundgedankenganges und jener Grundfragen, die diese Einzeldisziplinen [innerhalb der Pädagogik; Anm. C.B.] verbinden (...)“. (Böhm 2005, S. 17) Die dargestellte Position von Böhm stellt eine mögliche Variante der Sichtweise auf die Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik in der wissenschaftlichen Diskussion dar: „Allerdings gibt es neuerdings eine heftige Kontroverse um den Charakter und Stellenwert einer Allgemeinen Pädagogik (...)“. (Gudjons 2003, S. 22) Dieses Faktum wird nun nicht weiter ausgeführt, es wurde erwähnt, um zu verdeutlichen, dass es keine allgemein verbindliche Definition der Allgemeinen Pädagogik gibt und eine Positionierung innerhalb dieser notwendig ist, um der Forschungsfrage nachgehen zu können. Eine ausführliche Beschreibung wird unter Punkt 3. gegeben.

4. Daraus folgt, dass diese Arbeit nicht auf ein Modell aus der Allgemeinen Pädagogik zurückgreifen kann, das allgemeine Gültigkeit innerhalb der gesamten Disziplin beanspruchen könnte. Es existieren verschiedene Entwürfe in der Disziplin, die sich mit pädagogischem Handeln auseinandersetzen. Ein Modell hierzu entwirft Klaus Prange (2005). Prange liefert eine klare Definition davon, was pädagogisches Handeln auszeichnet und weshalb es sich von anderem Handeln unterscheidet (Prange/Strobel-Eisele 2006). Zusätzlich wird in seinem Modell nur die Form und nicht der Inhalt einer pädagogischen Handlung angegeben. Dadurch wird es möglich, Anna Freuds frühe Schriften auf ihren pädagogischen Gehalt zu untersuchen.

Disziplinäre Anbindung

Eine Arbeit, die ein Modell aus der Allgemeinen Pädagogik heranzieht, um die Schriften von Anna Freud, die von der Psychoanalytischen Pädagogik als eine ihrer Repräsentanten gesehen wird, daraufhin zu untersuchen, ob sie als pädagogisch bezeichnet werden können, scheint einen neuartigen Versuch darzustellen⁴.

Dadurch soll ein Beitrag für das Selbstverständnis innerhalb der Pädagogik geleistet werden, da die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin breit gefächert ist und über keinen einheitlichen Kern verfügt: „Die Erziehungswissenschaft gliedert sich heute in verschiedene Einzeldisziplinen, die nur mehr durch das lockere Band eines gemeinsamen Namens zusammengehalten werden. Zu den ‚Erziehungswissenschaften‘ gehören nicht nur Bereichspädagogiken wie etwa Schulpädagogik oder Sozialpädagogik, sondern auch mit dem Attribut ‚pädagogisch‘ oder einem Grundbegriff der Pädagogik versehene Disziplinen anderer Wissenschaften wie zum Beispiel die pädagogische Psychologie.“ (Benner 2005, S. 1232) Im Speziellen soll in dieser Arbeit ein Beitrag für die Beziehung von Allgemeiner Pädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik geleistet werden.

Einschränkungen und Besonderheiten in dieser Arbeit

Innerhalb der Pädagogik wird gemeinhin zwischen der Pädagogik als Wissenschaft bzw. Theorie und der Pädagogik als Praxis unterschieden. Die Pädagogik als Wissenschaft fragt nach den institutionellen und begrifflichen Voraussetzungen von Erziehungs- und Bildungsbegriffen. Wer dagegen erzieherisch tätig ist, muss unterstellen, dass es so etwas wie Erziehung und Bildung gibt, er steht unter Handlungsdruck. Lüders (2004) unterscheidet diese Differenz anhand von zwei Begriffen: „Der Begriff Erziehungswissenschaft bezeichnet die wissenschaftliche Beschäftigung mit Erziehung und Bildung. Pädagogik steht demgegenüber für die erzieherische und bildende Praxis sowie das unmittelbar darauf bezogene Nachdenken.“ (Lüders 2004, S. 569) Diese Unterscheidung wird auch für diese Arbeit übernommen, allerdings wird die Bezeichnung Pädagogik für beide Formen beibehalten. Es wird somit entweder von der Pädagogik als Theorie oder der Pädagogik als Praxis gesprochen.

Anna Freuds frühe Schriften werden mithilfe von Klaus Pranges Modell sowohl auf ihren praktischen, als auch auf ihren theoretischen pädagogischen Gehalt geprüft. Damit werden

⁴ Die Diplomarbeit von Jadgt (2006) untersucht Anna Freuds Schriften auf ihren psychoanalytisch pädagogischen Inhalt. In dieser Arbeit wird dagegen ein Modell, welches pädagogisches Handeln definiert und aus der Allgemeinen Pädagogik stammt, zur Beurteilung ihrer praktischen pädagogischen Tätigkeit herangezogen.

beide Ebenen, auf denen Pädagogik ausgeübt werden kann, in dieser Arbeit in den Blick genommen.

Des Weiteren werden in dieser Arbeit nur die frühen Schriften von Anna Freud untersucht, die sich mit der Erziehung auseinandersetzen. Es wird deshalb viel von ihren Schriften gesprochen. Dabei werden die Begriffe frühe Schriften und Schriften synonym verwendet.

Zusätzlich muss bedacht werden, dass Anna Freud eine Psychoanalytikerin, bzw. Kinderpsychoanalytikerin war, und sich deshalb immer nur eingebunden in die psychoanalytische Theorie mit erzieherischen Fragen auseinandergesetzt hat. Ihre Schriften sind folglich psychoanalytisch. Diese Arbeit enthält allerdings dennoch kein eigenes Kapitel mit den Grundbegriffen der Psychoanalyse. Dies geschieht aus zwei Gründen:

1. Die Perspektive dieser Arbeit ist eine pädagogische. Sie analysiert die Texte Anna Freuds unter diesem speziellen Fokus. Sie lässt deshalb der Psychoanalyse so wenig Raum wie nötig. Es ist auch keine Arbeit, die in der Psychoanalytischen Pädagogik geschrieben wird, sondern im Bereich „Gegenstand der Pädagogik“. Der grundlegende Ansatz dieser Arbeit ist es daher, alle Erkenntnisse mithilfe der Pädagogik zu gewinnen. Es wird folglich zur Beantwortung der Forschungsfrage auch ein Modell benutzt, welches aus der Pädagogik stammt⁵.

2. Sind die vorgestellten frühen Schriften von Anna Freud Einführungen in die Psychoanalyse. Daher erklärt sie die psychoanalytischen Erkenntnisse sehr anschaulich.

Die Psychoanalytischen Fachausdrücke, die nötig sind, um Anna Freuds frühe Schriften zu verstehen, werden daher im Fließtext oder in Fußnoten unter Kapitel 5. vorgestellt. Die Psychoanalyse ist eine Wissenschaft, die inzwischen seit über 100 Jahren existiert. In dieser Zeit kam es zu vielen Revisionen und Erneuerungen der ersten Erkenntnisse von Sigmund Freud. Da sich Anna Freud in ihren Schriften immer auf das schöpferische Werk ihres Vaters stützt (Biermann 1995, S. 7), werden auch die hier erklärten Begriffe in den Fußnoten „nur“ mit Sigmund Freuds Werken erklärt.

⁵ In Kapitel 3. wird die Allgemeine Pädagogik vorgestellt, die in dieser Arbeit als grundlegende Disziplin angesehen wird. Auch das für diese Arbeit verwendete Modell von Klaus Prange stammt daher aus der Allgemeinen Pädagogik.

1. Einführende Darstellungen

1.1 Zum Aufbau dieser Arbeit

Unter diesem Punkt wird das methodische Vorgehen der Arbeit, die Hermeneutik, dargestellt. Und es wird eine kurze Darstellung der Biographie von Anna Freud gegeben, der Blick richtet sich dabei besonders auf die Zeit bis 1938, da auch ihre Schriften, die sich mit erzieherischen Themen auseinandersetzen, in dieser Arbeit nur bis zu diesem Zeitpunkt untersucht werden. Es werden also die (methodischen) Grundzüge dieser Arbeit und die Person, deren Schriften im Vordergrund der Betrachtungen dieser Arbeit stehen, vorgestellt.

In Kapitel 2. folgt eine Darstellung über die Psychoanalytische Pädagogik. Dabei wird besonders auf die Psychoanalytische Pädagogik in der sogenannten Blütezeit (1920-1938) eingegangen, da Anna Freuds Arbeiten in dieser Zeit als psychoanalytisch pädagogisch betrachtet werden. Zusätzlich soll dadurch ein Einblick in die Psychoanalytische Pädagogik in ihrer Anfangszeit gegeben werden, um Anna Freuds Texte durch den historischen Hintergrund besser verstehen zu können.

In Kapitel 3. folgt die Darstellung der für diese Arbeit als Grundlage ausgewählten Disziplin, die Allgemeine Pädagogik. Der Allgemeinen Pädagogik wird ein eigenes Kapitel gewidmet, da innerhalb dieser keine einheitliche Auffassung über ihr Aufgabengebiet besteht. Es muss daher zuerst eine Festlegung der Position im wissenschaftlichen Diskurs, bezüglich der Stellung der Allgemeinen Pädagogik, vorgenommen werden, um Klaus Pranges Modell als Maßstab dieser Arbeit annehmen zu können.

In Kapitel 4. wird das Modell von Klaus Prange vorgestellt. Sein Modell gibt vor, wann etwas als eine pädagogische Handlung bezeichnet werden kann. Prange nimmt dabei das Zeigen als Grundform jeder pädagogischen Handlung an. Er entwickelt ein Modell der Erziehung, welches sich durch verschiedene Arten des Zeigens und das darauf bezogene Lernen auszeichnet.

In Kapitel 5. werden die frühen Schriften von Anna Freud vorgestellt. Es konnten insgesamt sieben Schriften gefunden werden, die sich dezidiert mit pädagogischen Themen auseinandersetzen. Diese sieben Schriften werden dabei in drei Kategorien eingeteilt: (1) Die Entwicklung des Kindes, (2) das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik und (3) die Kinderanalyse. Zusätzlich wird noch ein Unterpunkt aufgeführt, welcher sich mit den Besonderheiten in ihren frühen Schriften auseinandersetzt (Punkt 5.4). Dadurch werden noch einmal Punkte aufgedeckt, die in der Vorstellung ihrer frühen Schriften noch nicht aufgeführt

wurden, da sie für die Anwendung ihrer Schriften auf das Modell von Prange zum Teil verwendet werden können.

In Kapitel 6. werden die an Pranges Modell gewonnenen Kriterien von Pädagogik auf Anna Freuds frühe Schriften angewendet. Dazu werden alle Begriffe von Klaus Prange noch einmal kurzgefasst vorgestellt, um daran anschließend die frühen Schriften von Anna Freud zuzuordnen. Dabei werden hier nicht ihre gesamten frühen Schriften noch einmal dargestellt, sondern es werden jeweils nur Auszüge herausgenommen und den jeweiligen Kriterien zugeordnet. Eine abschließende Darstellung folgt in Kapitel 7.

1.2 Vorstellung der Methode

Die Forschungsfrage wird mithilfe der hermeneutischen Methode untersucht. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die Hermeneutik als wissenschaftliche Methode gegeben. Da die Hermeneutik über eine lange Tradition und ein großes Themenfeld verfügt, werden nur die Bereiche der Hermeneutik vorgestellt, die für die Pädagogik relevant sind. Im Besonderen wird auf die Auslegung von Texten eingegangen, da die Auseinandersetzung mit diesen die zentrale Aufgabe der Arbeit darstellt.

1.2.1 Was bedeutet Hermeneutik?

Als der zentrale Begriff der Hermeneutik wird das „Verstehen“ angesehen: „Es ist der Inhalt der Hermeneutik, den Verstehensvorgang zu untersuchen und ihn zu strukturieren.“ (Danner 2006, S. 34). Das Verstehen kann dabei als menschliches Grundverhältnis verstanden werden: „Verstehen ist das Erkennen von etwas als etwas (Menschliches) und gleichzeitig das Erfassen seiner Bedeutung: Irgendwelche Laute erkenne ich als Worte und erfasse deren Bedeutung.“ (Danner 2006, S. 39) Die Hermeneutik im klassischen Sinn bezieht sich dabei auf die Auslegung von Texten: „Die Hermeneutik soll Inhalte oder Bedeutungen eines Textes aus- bzw. offen legen, die zunächst – z.B. bei der oberflächlichen Lektüre – nicht auffallen. Sie öffnet gewissermaßen den Blick für Textgehalte, die bei der normalen Lektüre nicht unmittelbar sichtbar werden.“ (Rittelmeyer/Parmentier 2007, S. 2) Im Allgemeinen kann sie aber auf alles bezogen werden, was menschliche Lebensäußerungen beinhaltet, so beispielsweise auch Filme, Bilder und Musik (Gudjons 2003, S. 57). „Hermeneutik als die ‚Kunst der Auslegung‘ beschränkt sich nicht auf Textinterpretationen; ihr Gegenstand ist vielmehr das Menschliche insgesamt, insbesondere sofern es als ‚dauernd fixierte Lebensäußerungen‘ vorliegt.“ (Danner 2006, S. 72)

Der Inhalt der Texthermeneutik lässt sich nach Rittelmeyer (2007) folgendermaßen beschreiben: „Hermeneutik wird demnach das Bemühen genannt, Texte bzw. deren Urheber und ihr historisches Umfeld zu verstehen. Als eine wissenschaftliche Methode soll sie Fragen der genannten Art in einer methodisch reflektierten Weise beantworten.“ (Rittelmeyer/Parmentier 2007, S. 1) Dabei muss sie stets regelgeleitet vorgehen, um die intersubjektivität gewährleisten zu können (Koller 2006, S. 207). Nach welchen Regeln sie dabei vorgehen sollte, wird unter Punkt 1.2.4 dargestellt. Vorab folgt ein geschichtlicher Überblick über die wichtigsten Vertreter der Hermeneutik und deren jeweiliger Ansätze.

1.2.2 Die wichtigsten Vertreter der Hermeneutik

Für die Begründung der Hermeneutik als (wissenschaftliche) Methode und deren Erweiterung sind drei Namen von Bedeutung: Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey und Hans-Georg Gadamer.

Schleiermacher wird als Begründer der allgemeinen Hermeneutik angesehen. Er unterschied zwischen zwei Formen des Verstehens, dem grammatischen und dem psychologischen Verstehen und bezieht sich dabei zentral auf die Rede (Schleiermacher 1838, S. 76ff). Dabei weist Schleiermacher nach, dass Verstehen immer nur annäherungsweise und nie vollständig möglich ist (ebd., S. 81). Der Interpret tritt hierbei in den Hintergrund, es gilt den Autor durch die psychologische und grammatische Reproduktion zu verstehen (Danner 2006, S. 92).

Dilthey baute auf den Gedanken von Schleiermacher auf und beschränkte sie auf „dauerhaft fixierte Lebensäußerungen“, in erster Linie die der Sprache, also auf Texte: „Daher hat die Kunst des Verstehens ihren Mittelpunkt in der Auslegung oder Interpretation der in der Schrift enthaltenen Reste menschlichen Daseins.“ (Dilthey 1900, S. 319) In seiner Rekonstruktion der Geschichte der Hermeneutik beschrieb er die Entwicklung des hermeneutischen Zirkels (siehe Punkt 1.2.3) bei Flacius (Dilthey 1900, S. 325). Hier stellte er auch ausführlich die Gedanken von Schleiermacher dar (ebd., S. 329ff). Das Verstehen sei demnach relativ und könne nie vollendet werden: „Individuum est ineffabile.“ (ebd., S. 330) Das Verstehen ist für Dilthey dann eine wissenschaftliche Methode, wenn es zur „Kunstlehre“ wird (Koller 2006, S. 207), d.h. wenn es verallgemeinerbaren Regeln folgt.

Gadamer sieht die hermeneutische Situation selbst als maßgebend für das Verstehen. „Die hermeneutische Situation ist darum ausgezeichnet durch Vor-Urteil und durch Vorverständnis, die das Verstehen des Interpreten leiten; das Vorverständnis macht den Verstehenshorizont im weitesten Sinn aus.“ (Danner 2006, S. 94) Autor und Interpret können bei Gadamer nicht unabhängig von der Geschichte gesehen werden, sie sind immer in diese

eingebunden. Die Situation des Verstehenden wird als konstitutiv für den Verstehensprozess betrachtet (ebd., S. 94f.). Als Frage formuliert: „Was muss der Interpret aus seiner heutigen Situation heraus unter dem Gesagten verstehen?“ (ebd., S. 95)

Es ist deutlich geworden, dass es in der Hermeneutik verschiedene Ansätze gibt. Die drei bedeutendsten wurden hier vorgestellt, um einen Ein- und Überblick zu geben. Mit Danner gesprochen: „Es ist deutlich geworden, dass Hermeneutik nicht gleich Hermeneutik ist und Verstehen nicht gleich verstehen.“ (Danner 2006, S. 95)

1.2.3 Der hermeneutische Zirkel

Da der hermeneutische Zirkel einen wesentlichen Bestandteil der hermeneutischen Methode darstellt, wird dieser nun kurz vorgestellt. Den grundlegenden Gedanken hierzu bildet die Annahme eines immer vorhandenen Vorverständnisses: „Niemand geht ‚voraussetzungslos‘ an das Verstehen eines Textes oder einer Szene heran, jeder bringt immer schon ein Vorverständnis mit ein.“ (Gudjons 2003, S. 57) Dieses Vorverständnis erfährt durch die Auseinandersetzung mit etwas neuem eine Variation. Der hermeneutische Zirkel gilt dabei nicht nur in Bezug auf Texte, er wird jedoch meist darauf bezogen. „Das ursprüngliche, noch so bruchstückhafte Vorverständnis ist eine notwendige Voraussetzung für das Verstehen eines Textes. Durch die Interpretation des Textes eignet man sich ein Wissen über das behandelte Gebiet an, mit dem das ursprüngliche Vorverständnis erweitert und in einem zweiten Schritt auch das ursprüngliche Textverständnis korrigiert wird.“ (Krüger 2006, S. 183)

Der hermeneutische Zirkel kann dabei als formales Prinzip bezeichnet werden: „Das eine vom anderen her zu verstehen, sei es den Text vom Vorverständnis her oder die Einzelheit aus dem Ganzen oder das Ganze von den Einzelementen her, das meint die Figur des hermeneutischen Zirkels. Es ergibt sich als Konsequenz: Hermeneutisches Verstehen ist nie abgeschlossen (...).“ (Gudjons 2003, S. 58)

1.2.4 Regeln für die Auslegung von Texten nach Danner

Sowohl Rittelmeyer/Parmentier (2007) als auch Koller (2006) und Danner (2006) fassen, jeweils auf den elf methodologischen Grundregeln von Wolfgang Klafki⁶ beruhend, die wichtigsten Grundsätze der hermeneutischen Methode in ihren Publikationen zusammen. Es wird nun die Fassung von Danner vorgestellt, da diese einen sehr guten Überblick bietet.

⁶ Klafkis Text „Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft“ (1975) gilt als einer der grundlegenden Regelkataloge in Bezug auf die Auslegung von Texten (Krüger 2006, S. 184). Er veranschaulicht die Regeln hierbei anhand eines Textausschnitts von Wilhelm v. Humboldt. Da dieser sehr ausführlich ist, wird für diese Arbeit auf eine verkürzte und leicht veränderte Form von Danner zurückgegriffen.

Danner verweist darauf, dass kein Regelkatalog über das hermeneutische Verstehen im Allgemeinen erstellt werden kann. Die Hermeneutik ist nach Danner (2006, S. 70) keine technische Methode. Er bezeichnet auch die Stützung auf hermeneutische Regeln als „schwierig und fragwürdig“ (ebd., S. 70). Allerdings betrachtet er Regeln in Bezug auf die Auslegung von Texten als hilfreich für den Forscher: „Hermeneutische Regeln zielen im Wesentlichen darauf ab, dem Interpreten Hilfestellung zu geben.“ (Danner 2006, S. 73) Er unterteilt die Regeln dabei in drei Hauptkategorien, denen jeweils verschiedene Unterpunkte zugeordnet werden:

A) Vorbereitende Interpretation:

- 1) Es ist zu überprüfen, ob der Text authentisch ist.
- 2) Der Forscher muss sich seines eigenen Vorverständnisses, seines Vorwissens und seiner Fragestellung, mit der an den Text herantritt, bewusst werden.
- 3) Der allgemeine Sinn des Textes soll festgestellt werden, damit daran anschließend die Einzelheiten erschlossen werden können.

B) Textimmanente Interpretation:

- 4) Der Forscher beachtet die semantischen und syntaktischen Besonderheiten des Textes, das bedeutet, er geht auf Wortbedeutungen und grammatische Zusammenhänge ein. Hierbei spielt der hermeneutische Zirkel (siehe Punkt 1.2.3) eine entscheidende Rolle, da das eigene Vorwissen einer ständigen Überprüfung unterliegt und es (gegebenenfalls) zu einer Veränderung von diesem kommt.
- 5) Der Forscher wendet auch die Regeln der Logik an, um den Textsinn ganz herzustellen.
- 6) Wenn es zu Widersprüchen kommt, so wird der Autor trotzdem immer als vernünftig angesehen. Der Forscher soll folglich immer zuerst von seinem eigenen Nicht-Verstehen ausgehen.

C) Koordinierende Interpretation:

- 7) Um einen bestimmten Text zu verstehen, kann der Forscher andere Werke des Autors heranziehen. Auch die Stellung des interpretierten Textes im Entwicklungsgang des Autors kann berücksichtigt werden und zum Verständnis beitragen.
- 8) Der Forscher sollte die bewussten und unbewussten Voraussetzungen des Autors aufdecken, sofern dies möglich ist. Damit sind beispielsweise religiöse oder politische

Einstellungen gemeint (Danner 2006, S. 102). Die Darstellung von Danner ist hierbei nur auf den Autor selbst bezogen.

Erweiterung des Punktes:

Sowohl Koller (2006, S. 212f.) als auch Rittelmeyer/Parmentier (2007, S. 44f.) verleihen dem Kontext des Autors eine besondere Stellung. Die Einordnung des Autors in die spezifische Zeit trage zum tieferen Verständnis bei. Da dies auch zu einem besseren Verständnis der historischen Texte von Anna Freud dienen kann, wurde dieser Punkt zusätzlich erwähnt.

- 9) Der Forscher sollte den Textsinn in Hinblick auf seine eigene Welt übersetzen. Die Differenz zwischen Forscher und Autor muss dabei immer deutlich bleiben.
- 10) „Die verstandenen Sinn- und Wirkungszusammenhänge sind als Hypothesen zu formulieren und als solche zu deklarieren.“ (Danner 2006, S. 102) Nur so könne es zu ihrer Verifizierung oder Falsifizierung kommen (ebd., S. 101f.).

Danner selbst hält anschließend fest, dass diese Regeln keinen Anspruch auf Vollständigkeit darstellen: „Diese Regeln geben keinen strengen Plan mit einer festen Reihenfolge an; sie gehen ineinander über. Ihr Tenor ist nicht streng technologisch; es geht auch um das Gewinnen einer bestimmten wissenschaftlichen Haltung.“ (Danner 2006, S. 102)

1.2.5 Fazit

Es wurde deutlich, dass die hermeneutische Methode über kein allgemein anerkanntes Regelsystem verfügt. Allerdings scheinen, in Bezug auf die Auslegung von Texten, die elf methodologischen Grunderkenntnisse von Klafki in der Fachliteratur soweit anerkannt, dass sie in allen hier vorliegenden Publikationen immer erwähnt und in jeweils verkürzter Darstellung wiedergegeben werden. Danner schreibt den hermeneutischen Regeln ihre Berechtigung zu und sieht sie als Hilfestellung für den Verstehensprozess an. „Aber sie [die Regeln; Anm. C.B.] können nicht als methodische Instrumente technisch eingesetzt werden, um zu garantierten Ergebnissen zu kommen.“ (Danner 2006, S. 68) Für diese Arbeit werden die aufgezählten Regeln, so wie es Danner und andere betonen, nicht streng verfolgt (ebd., S. 102). Deshalb werden sie auch nicht immer wieder ausgewiesen und klar herausgearbeitet. Sie dienen aber als grundlegende Orientierung und werden stets bedacht.

Es folgt die Biographie von Anna Freud und anschließend daran deren Einordnung in die Psychoanalytische Pädagogik. Dies sind die ersten Schritte die gesetzt werden, damit der spätere Zugang zu ihren Texten erleichtert beziehungsweise ihre Texte verstehbarer werden.

1.3 Kurze Biographie von Anna Freud mit besonderem Blick auf ihre Wiener Jahre

„Anna war eine der ersten Persönlichkeiten, die sich psychotherapeutisch den seelisch gestörten Kindern widmete, in einer Zeit, in der Frauen immer noch zu den Benachteiligten in der Gesellschaft gehörten und Kinder lediglich aus der Sicht der Erwachsenen angehalten wurden, sich möglichst den Forderungen der Gesellschaft anzupassen. Die Welt der Kinder mit ihren eigenen Trieb- und anderen Bedürfnissen blieb noch weitgehend unerschlossen.“
(Biermann 1995, S. 12)

Nach Salber (1985, S. 30) sträubte sich Anna Freud gegen eine Darstellung ihres eigenen Lebens, welches durch eine Aussage von ihr bestätigt werden kann: „Ich glaube nicht, daß ich ein guter Gegenstand für die Biographen bin. Nicht aufregend genug. Alles, was man über mich sagen kann, läßt sich in einen Satz zusammenfassen: Sie verbrachte ihr Leben mit Kindern.“ (<http://www.freud-museum.at/freud/themen/anna2-d.htm>) Die Biographie von Anna Freud wird daher, ihrem eigenen Wunsch entsprechend, sehr kurz gehalten. Zusätzlich wird sie ausführlicher nur bis 1938 wiedergegeben, da ihre Schriften in dieser Arbeit auch nur bis zu diesem Zeitpunkt untersucht werden.

1.3.1 Die Jahre von 1895-1938

Anna Freud wurde am 3. Dezember 1895 in Wien als sechstes und letztes Kind von Martha und Sigmund Freud geboren (Salber 2003, S. 7). Die Mutter und die Dienstboten waren für die Erziehung der Kinder zuständig, Freud selbst arbeitete viel. „Überhaupt war das Versorgen der Kinder für Sigmund Freud nicht Sache des Vaters, sondern Sache der Mutter; der Vater ging mit den Kindern erst aus dem Haus, wenn sie sauber waren.“ (Salber, S. 7) Die Familie Freud gehörte der großbürgerlichen Gesellschaft Wiens an und war jüdischen Glaubens. „Ganz im Sinne des Bürgertums um 1900 hatte für die Freud-Familie das Verreisen und Herumreisen besondere Bedeutung; manchmal war der Vater dabei, manchmal nicht. Reisen gehörte zum Leben.“ (Salber 2003, S. 16)

Von 1901 bis 1912 besuchte Anna Freud die Volksschule und anschließend daran ein Lyzeum (Denker 1995, S. 18). Danach begann sie eine Ausbildung zur Lehrerin. 1914 legt sie ihr erstes Lehrerinnenexamen ab. „Nach dem zweiten Lehrexamen 1916 unterrichtet sie bis 1920 am Cottage-Lyzeum, in dem sie früher selbst zur Schule ging.“ (Denker 1995, S. 19) In der Zeit des Ersten Weltkrieges waren die Aussichten auf eine Eheschließung sehr gering, da die Männer im Krieg waren (Salber 2003, S. 26). Anna Freud blieb alleinstehend und verbrachte auch anschließend ihr gesamtes Leben ohne einen Mann. Bei ihrem Vater führte diese

Tatsache immer wieder zu Ambivalenzen: „Einerseits war er nur allzu glücklich, (...) das einzige ihm gebliebene Kind zu Hause und an seiner Seite zu haben (...) Andererseits wünschte ihr Freud, daß sie einen Mann fand, sich ihrem Alter entsprechend amüsierte und ihr eigenes Leben lebte.“ (Appignanesi/Forrester 2000, S. 378)

Von 1918 bis 1921 absolvierte Anna Freud eine Lehranalyse bei Sigmund Freud. Auch nimmt sie an Sitzungen der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung teil (Denker 1995, S. 19). Ihr Vater nahm sie bereits davor als Gesprächspartnerin über die Psychoanalyse an und führte sie in die Theorien ein. Er ließ sie auch an seinen Vorlesungen und Seminaren teilnehmen (Salber 2003, S. 27). Anna Freud wurde 1922 in die Wiener Psychoanalytische Gesellschaft aufgenommen. Im Anschluss daran begann sie mit den ersten Kinderbehandlungen (Biermann 1995, S.13). Das psychoanalytische Werk ihres Vaters und war dabei stets die Grundlage ihres Handelns. 1923 eröffnete Anna Freud ihre eigene Praxis neben der des Vaters. In diesem Jahr erfuhr sie auch von der Kieferkrebserkrankung Sigmund Freuds (Denker 1995, S. 21). Fortan übernahm sie die Pflege ihres Vaters: „Sie wurde seine Pflegerin bei den vielen Operationen und den damit ständig neu aufkommenden Problemen mit Kieferprothesen; sie und ihr Vater machten einen Pakt, die Sache ohne Sentimentalität durchzumachen und auch vor einer Entscheidung zum Freitod am Schluß nicht zu zögern.“ (Salber 2003, S. 48) Zusätzlich übernahm sie all seine Pflichten: So nimmt sie den Goethepreis stellvertretend für ihren Vater 1930 in Frankfurt entgegen und vertritt diesen auch bei zahlreichen anderen Ereignissen. Auch auf dem Begräbnis von Sigmund Freuds Mutter vertritt sie ihn, da er bereits zu schwach ist (Denker 1995, S. 22ff). „Im Wissen um die Krankheit und das Schicksal des Vaters widmete Anna nunmehr ihr ganzes Leben seiner aufopfernden Pflege. Sie war nicht allein seine geliebte Tochter, Teilnehmerin seiner wissenschaftlichen Arbeiten und verlässliche Sekretärin aller seiner Aufgaben und Verpflichtungen, sondern auch seine Krankenschwester, tags wie nachts.“ (Biermann 1995, S.16)

Im Jahr 1925 trat Dorothy Burlingham in Anna Freuds Leben. Sie kam mit ihren vier Kindern nach Wien und schickte diese in Analyse zu Anna Freud (Appignanesi/Forrester 2000, S. 387). Sie und Anna Freud blieben ihr Leben lang befreundet und wohnten immer zusammen unter einem Dach (Salber 2003, S. 45). Sie pflegten eine sehr enge Beziehung zueinander und arbeiteten auch an gemeinsamen Projekten, wie beispielsweise 1937 in den „Jackson Nurseries“. Dies war eine psychoanalytisch orientierte Forschungskrippe für Kleinkinder aus armen Verhältnissen (Denker 1995, S. 26).

Durch die Nationalsozialisten wurde diese fortschrittliche Zeit und die neuen Erkenntnisse und Forschungen der Psychoanalyse allerdings jäh unterbrochen: „Aus Berlin kommen

Nachrichten, die ‚Machtergreifung‘ zwingt die Psychoanalytiker zur Emigration; die Hälfte der deutschen Psychoanalytiker emigriert in zwei Jahren. Sigmund Freuds Werke kommen auf den Scheiterhaufen der NS-Bücherverbrennung. Nun beginnen auch die Freunde in Österreich an Auswanderung zu denken.“ (Salber 2003, S. 67) Durch die Annexion Österreichs 1938 nahm die Gefahr für die Familie Freud immer mehr Gestalt an. Freud sträubte sich allerdings längere Zeit dagegen, diese Gefahr zu erkennen: „Anders als so viele seiner Kollegen und trotz dringender Empfehlung von allen Seiten weigerte sich Freud nach wie vor Wien zu verlassen. Erst nach zwei Besuchen der Gestapo und Anna Freuds Verhaftung gab er schließlich nach.“ (Appignanesi/Forrester 2000, S. 404) Anna Freud wurde von der Gestapo sehr lange verhört und schlussendlich am Abend wieder nach Hause geschickt. Nach diesem Vorfall kündigte Freud die Emigration an (ebd., S. 404). Es gelingt der Familie dank ihrer guten Kontakte schließlich unbeschadet aus Österreich zu fliehen: „Es war dem unermüdlichen Einsatz der Freundin Marie Bonaparte sowie des amerikanischen Botschafters in Paris, Bullit, zu verdanken, daß unter dem Druck der ausländischen Öffentlichkeit der Familie Freud schließlich die Ausreise nach Erstellung des entsprechenden Lösegelds, einer ‚Reichsfluchtsteuer‘, genehmigt wurde.“ (Biermann 1995, S. 22) Sie kommen am 6. Juni 1938 in London an.

1.3.2 Die Jahre von 1939-1982

1939 stirbt Sigmund Freud in London im Beisein seiner Tochter Anna. Die Schmerzen wurden für ihn zu groß und er bat seinen Arzt, ihm das Sterben zu erleichtern (Salber 2003, S. 73). Anna Freud blieb ihr weiteres Leben in London. Sie baute sich hier eine neue Existenz auf und gründete mit Dorothy Burlingham die Hampstead War Nurseries, die sich im Laufe der Jahre zur Hampstead Clinic entwickelte: „So entstand aus den Nurseries allmählich die Institution einer Hampstead Child Therapy Clinic ambulanten Charakters, in der Anna Freud endlich ihr Lebensziel verwirklichen konnte, nämlich die psychoanalytische Behandlung seelisch gestörter Kinder und Jugendlicher sowie die Beratung ihrer Eltern.“ (Biermann 1995, S. 23f.) Sie beschäftigte sich ihr Leben lang mit der Analyse von Kindern. „Am 1.3.1982 erleidet Anna Freud einen Schlaganfall. Sie stirbt nach schwerem Leiden am 9.10.“ (Denker 1995, S. 42)

2. Anna Freud und die Psychoanalytische Pädagogik

Die Psychoanalytische Pädagogik findet ihren Ursprung Anfang des 20. Jahrhunderts in Wien. Sie blickt daher auf eine lange Tradition zurück, die durch den 2. Weltkrieg unterbrochen wurde und erst seit den 60er Jahren wieder mehr Beachtung findet (Zagorac 2008, S. 21). Im Folgenden wird auf die Anfangszeit der Psychoanalytischen Pädagogik eingegangen. Einerseits um Anna Freud in diese einzuordnen, andererseits um einen Einblick in die damalige Zeit zu geben.

2.1 Kurze Darstellung der Geschichte Psychoanalytischer Pädagogik

Die Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik wird in der Literatur im Allgemeinen in drei verschiedene Epochen eingeteilt:

1. die Blütezeit der Psychoanalytischen Pädagogik,
2. die Nachkriegszeit und
3. die Neuzeit, beziehungsweise die Zeit von 1968 bis in die Gegenwart (Zagorac 2008, S. 15ff; ähnlich auch Bittner 2010, S. 23).

Für diese Arbeit ist die Blütezeit von besonderem Interesse, da in diese auch die Arbeiten von Anna Freud, die unter Kapitel 5. untersucht werden, fallen. Es wird daher nun kurz auf diese Zeit eingegangen.

2.1.1 Die Psychoanalytische Pädagogik in der Blütezeit

Die Blütezeit der Psychoanalytischen Pädagogik wird in den Jahren von 1920-1938 gesehen (Brauner 2005, S. 1224; Hopf/Heinemann 2008, S. 39).

Sigmund Freud hatte sich bereits vor dieser Zeit mit seinen Mitarbeitern darüber ausgetauscht, welche Folgen die psychoanalytischen Erkenntnisse für die Erziehung haben könnten. Hopf/Heinemann (2008, S. 38) markieren Sigmund Freuds Therapie mit dem kleinen Hans⁷ (1909) als ersten pädagogischen Erziehungsversuch. Freud selbst betrachtete die Vermischung von Pädagogik und Psychoanalyse dabei stets skeptisch, ermunterte aber seine Kollegen das Verhältnis zwischen Erziehung und psychoanalytischer Erkenntnis genau zu untersuchen (Ertle 1985, S. 12).

Allgemein wird der Vortrag über Psychoanalyse und Erziehung von Sandor Ferenczi, einem Schüler Freuds, den er 1908 auf dem ersten internationalen Psychoanalytischen Kongress in

⁷ Sigmund Freuds wohl bekannteste und einzige Analyse eines Kindes. Er arbeitete dabei hauptsächlich mit dem Vater des Jungen, mit dem Jungen selbst hatte er nur kurze Begegnungen (Hopf 2008, S. 37).
Literaturbeispiel: Freud, S. (1995): Die Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben. Fischer: Frankfurt

Salzburg hielt, als einer der ersten Überlegungen Psychoanalytischer Pädagogik gesehen (Ertle 1985, S. 16; Brauner 2005, S. 1224). „In diesem schlug er vor, dass die psychoanalytische Arzt-Patienten-Beziehung auch auf die pädagogische Beziehung zwischen Erzieher und Educand anzuwenden sei.“ (Tillmann 2007, S. 19)

Es dauerte weitere elf Jahre bis es zu der sogenannten Blütezeit der Psychoanalytischen Pädagogik kam: „Seit 1920 versammelte sich eine ständig wachsende Gruppe mit der Absicht, der Psychoanalyse einen besseren Eingang in die Erziehung zu verschaffen und das orthodoxe Erziehungssystem zu liberalisieren. Sehr bald wurden die Bemühungen um eine neue Erziehung unter dem Begriff ‚Psychoanalytische Pädagogik‘ zusammengefasst.“ (Rehm 1968, S. 136) Diese Anfangsphase war vor allem von Optimismus geprägt: „Zu Beginn war das Engagement der psychoanalytischen Pädagogen für die Befreiung des Kindes von der Leugnung und Unterdrückung seiner Sexualität, von der Missachtung seiner affektiven und sozialen Bedürfnisse und seiner Ansprüche auf Selbstverwirklichung gekennzeichnet.“ (Hopf/Heinemann 2008, S. 39) Die Aufgabe der frühen Psychoanalytischen Pädagogik lässt sich dabei folgendermaßen beschreiben: „Psychoanalytische Pädagogik verstand sich von Anfang an in einer doppelten Funktion: Zum Einen als Erziehungskritik vom psychoanalytischen Standpunkt aus, zum Anderen als praktische Anwendung der Psychoanalyse auf die Erziehung mit dem Ziel der Neurosenprophylaxe⁸.“ (Bittner 2010, S. 10) Und weiter: „Auf der Grundlage der Schriften Freuds und der praktischen Erfahrung in Analysen wird die herkömmliche Erziehung kritisiert und eine ‚neue‘ Erziehung gefordert.“ (ebd., S. 10) So finden sich in dieser Zeit auch die bekannten Erziehungsexperimente von Siegfried Bernfeld⁹ und August Aichhorn¹⁰ in Wien, die auf der Grundlage von psychoanalytischen Erkenntnissen versuchten alternative Erziehungskonzepte umzusetzen (Brauner 2005, S. 1224). „Die psychoanalytische Pädagogik entwickelte in ihrer Blütezeit drei Schwerpunkte, nämlich den Bereich der Kindertherapie, den der Heimerziehung mit

⁸ Unter der Neurose versteht man in der Psychoanalyse folgendes: „Der sehr weite Begriff erfasst seelische Erkrankungen, die in einer längerfristigen Störung bestimmter Aspekte des seelischen Funktionierens bestehen. Die neurotische Symptombildung stellen Kompromisse zwischen Bedürfnissen und Triebwünschen und deren Abwehr dar (...)“ (Auchter/Strauss 1999, S. 106) Die Neurosenprophylaxe bedeutet folglich das Kind davor zu schützen eine Neurose auszubilden. Unter Punkt 5. werden Anna Freuds frühe Schriften betrachtet und es wird eine ausführliche Erklärung der Neurose gegeben.

⁹ „Er gründete 1919 das Kinderheim Baumgarten, in dem er etwa dreihundert kriegsgeschädigte jüdische Kinder betreute. Bernfeld versuchte den Erziehungsalltag möglichst wertfrei zu gestalten und den Heranwachsenden uneingeschränkt annehmend und akzeptierend zu begegnen.“ (Zagorac 2008, S. 17)

¹⁰ „August Aichhorn (...) entwickelte seine Erziehungslehre in den österreichischen Fürsorgeerziehungsanstalten von Oberhollabrunn und St. Andrä, die er von 1918 bis 1922 leitete. (...) Er wollte Verwahrlosungserscheinungen auf ihre Ursachen zurückführen und so zu beheben suchen. Unbewusste Motive der Verwahrlosung sollten mit Hilfe der Psychoanalyse verstanden werden. (...) Aufgabe der Erziehung war nach Aichhorn, das richtige Maß an Versagung zu vermitteln. Diese Versagungen konnten aber erst einsetzen, wenn die Kinder und Jugendlichen eine positive Beziehung zu den Erziehern aufgebaut hatten.“ (Hopf/Heinemann 2008, S. 41)

verwahrlosten und elternlosen Kindern mit den bedeutenden Erziehungsversuchen von Wera Schmidt¹¹, August Aichhorn und Siegfried Bernfeld sowie den Bereich der Anwendung in der Schule, hier ist vor allem Hans Zulliger¹² zu nennen.“ (Hopf/Heinemann 2008, S. 40)

Auch die Gründung der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik fällt in diese Zeit: „Ihren publizistischen Ausdruck fand die psychoanalytisch-pädagogische Bewegung in der ‚Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik (1926-1937)‘¹³.“ (Brauner 2005, S. 1224) In dieser wurden Ergebnisse aus der Kinder- und Jugendlichenbehandlung veröffentlicht und es wurden Erfahrungsberichte aus pädagogischen Praxisfeldern vorgestellt (Ertle 1985, S. 22).

Der anfängliche Optimismus der Psychoanalytischen Pädagogik verschob sich allerdings nach wenigen Jahren aufgrund von enttäuschenden Erfahrungen der psychoanalytischen Erziehungsversuche und der deutlich hervortreten Differenz zwischen psychoanalytischer und pädagogischer Praxis. Die Annahme mithilfe von Erziehungsprozessen einen Beitrag zur Neurosenprophylaxe leisten zu können wurde zunehmend skeptischer betrachtet (Krüger 2006, S. 109). „Eine Schwerpunktverlagerung hinsichtlich Selbstverständnis, Zielsetzung und Methode der psychoanalytischen Erziehung wurde 1937 auf dem Budapester Symposium deutlich, das die ‚Revision der psychoanalytischen Pädagogik‘ zum Thema hatte. Im Zentrum des pädagogischen Interesses stand nun nicht mehr die Trieberziehung des Kindes, sondern dessen Erziehung zur Ich-Stärke¹⁴.“ (Brauner 2005, S. 1226) Hopf/Heinemann schreiben dazu: „(...) es wurde die wichtige Rolle der Versagung für die kindliche Entwicklung hervorgehoben. Die pädagogische Zielsetzung verschob sich von der Befreiung des Kindes zu einer an Ich-Stärkung gerichteten positiven Erziehungslehre.“ (Hopf/Heinemann 2008, S. 39) Ein Jahr später kommt es, aufgrund des Nationalsozialismus, zum Ende der Blütezeit Psychoanalytischer Pädagogik: „Das Jahr 1938 mit der Emigration der meisten Psychoanalytiker aus Österreich kann als das Ende dieser Phase angesehen werden.“ (Rehm 1968, S. 136)

¹¹ „Wera Schmidt arbeitete von 1921 bis 1923 in einem Moskauer Kinderheim nach psychoanalytischen Erkenntnissen. Ihr primäres Anliegen war es, neue Wege der Kindererziehung zu finden, die eine spätere Ausbildung von Neurosen verhindern sollte.“ (Zagorac 2008, S. 17)

¹² „In der Schweiz integrierte der Kinderanalytiker und Dorfschullehrer Hans Zulliger tiefenpsychologische Überlegungen in seine schulische Arbeit. Er deutete Wortmeldungen und Aufsätze seiner Schüler und schloss so auf deren innerpsychische Konflikte.“ (Zagorac 2008, S. 18)

¹³ In der Literatur gibt es zwei Datierungen der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“, einmal von 1926-1937 (Brauner 2005, S. 1224; Bittner/Ertle 1985, S. 9; Hopf/Heinemann 2008, S. 38; Zagorac 2008, S. 15) und von 1927-1937 (Krüger 2006, S. 109; Kreuzer 2007, S. 19). Da die erste Variante öfter genannt wird, orientiert sich diese Arbeit daran.

¹⁴ Als Ich-Stärke wird folgendes in der Psychoanalyse betrachtet: „In der Psychoanalyse spricht man von Ich-Stärke, wenn beim Subjekt die Fähigkeit zur Bearbeitung und Bewältigung innerer und äußerer Herausforderungen hinreichend ausgeprägt ist und es in der Lage ist, reife Objektbeziehungen zu entwickeln.“ (Auchter/Strauss 1999, S. 81)

2.2 Anna Freud und die Blütezeit der Psychoanalytischen Pädagogik

Die Recherche zum Thema Anna Freud und Pädagogik ergibt, dass ihre Arbeiten in vielen Schriften, die sich mit der Blütezeit der Psychoanalytischen Pädagogik beschäftigen, erwähnt und gewürdigt werden (Brauner 2005; Kreuzer 2007; Trescher 1990; Zagorac 2008). Anna Freud lebte zu dieser Zeit in Wien und wirkte auch an der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik, die von 1926-1937 erschien, mit. Es wird folglich in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass Anna Freud der Psychoanalytischen Pädagogik dieser Zeit zugeordnet werden kann. Dies bestätigt auch eine Diplomarbeit, welche sich mit Anna Freuds Beiträgen für die Psychoanalytische Pädagogik auseinandersetzt und zu dem Ergebnis kommt, sie als Psychoanalytische Pädagogin auszuweisen: „Am Ende dieser Arbeit ist es ohne Zweifel, dass Anna Freud eine psychoanalytische Pädagogin war. Sie entwickelte pädagogische Theorien und Konzepte und verfügte über eine umfassende pädagogische Praxis.“ (Jagdt 2006) Weitere Arbeiten zu diesem Thema lassen sich in der Psychoanalytischen Pädagogik nicht finden. Wie bereits dargestellt (siehe Punkt 2.1.1), wurde die Kindertherapie damals auch zur Psychoanalytischen Pädagogik gezählt: „Ferner wurde die Kinderanalyse als legitimes Betätigungsfeld psychoanalytischer Pädagogik verstanden.“ (Brauner 2005, S. 1225) Anna Freud wird als Psychoanalytische Pädagogin in der Blütezeit angesehen.

2.2.1 Der Anfang der Kinderanalyse in Wien

Da die Kinderanalyse den Hauptgegenstand von Anna Freuds Arbeiten ausmacht, und sie sich historisch aus der Psychoanalytischen Pädagogik entwickelte (Trescher 1990, S. 91; Hopf/Heinemann 2008, S. 40), wird auch dieser Bereich kurz vorgestellt.

Auch hier können Sigmund Freuds Theorien als Ausgangspunkt gesehen werden: „Die Bemühungen Sigmund Freuds, die Verursachung der Neurosen zu verstehen, führten ihn sehr bald zu den Anfängen des Seelenlebens in der kindlichen Entwicklung.“ (Reinelt et al. 1997, S. 40) Und weiter: „Unter dem direkten Einfluß Freuds und seiner Schüler entwickelte sich die analytische Kinderpsychotherapie (...) in Wien.“ (ebd., S. 41)

„Die Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben“ von Sigmund Freud wird bei Reinelt et al. (1997, S. 40) als Beginn der Kinderpsychotherapie betrachtet. Andere Autoren wie Bittner (2010, S. 23) und Hopf/Heinemann (2008, S. 58) sehen diese Analyse dagegen als Beginn der Psychoanalytischen Pädagogik. Dieses Faktum könnte als Bestätigung für die nicht vorhandene Trennung zwischen der Kinderanalyse und der Psychoanalytischen Pädagogik in der Blütezeit angesehen werden und verdeutlicht die damals vorherrschende Verknüpfung von Pädagogik und Psychoanalyse: „Diese Versuche [die ersten Kinderanalysen; Anm. C.B.]

waren einerseits von rein therapeutischer Absicht getragen, andererseits jedoch pädagogisch, indem sie bezüglich des Erzieher- und Kindverhaltens starken Anweisungs- und Aufklärungscharakter hatten.“ (Kreuzer 2007, S. 12)

Der neue Versuch, Kinder zu analysieren, brachte auch verschiedene Schwierigkeiten mit sich: „Nach ersten Überlegungen und Versuchen, kindliche Neurosen psychotherapeutisch zu behandeln, kam man bald zur Erkenntnis, daß eine Anpassung der beim Erwachsenen gebräuchlichen und bewährten Psychotherapieverfahren an der des Kindes notwendig war. Freud selbst stand der Kindertherapie eher zurückhaltend gegenüber.“ (Reinelt et al. 1997, S. 41) Anna Freud beschäftigte sich dagegen ausführlich mit der Therapie von Kindern. Sie leitete bereits 1924 unter anderem gemeinsam mit Siegfried Bernfeld eine geregelte Ausbildung von psychoanalytischen Kindertherapeuten für Pädagogen (Müller-Brühn 1998, S. 17). Da das Kind sich, im Gegensatz zum Erwachsenen, auf einem anderen Entwicklungsstand befindet, müssen auch in seiner Therapie verschiedene Änderungen vorgenommen werden. Es muss daher in der Kindertherapie eine andere Technik benutzt werden als bei Erwachsenen. In der „Einführung in die Technik der Kinderanalyse“ (1927) setzt sich Anna Freud genau damit auseinander. Außerdem werden hier auch ihre pädagogischen Überlegungen in Bezug auf die Kinderanalyse beschrieben: „Auch Anna Freud hebt in ihrer „Einführung in die Technik der Kinderanalyse“ (1927) den pädagogischen Anteil an der Kinderanalyse immer wieder hervor. Im ‚idealen Fall‘, schreibt sie, mache der Analytiker ‚eine mit den wirklichen Erziehern des Kindes geteilte Arbeit‘ und dieser habe als reale Bezugsperson, ‚auch die Liebe oder den Hass des Kindes mit ihnen zu teilen.’“ (A. Freud 1927, S. 48 zit. n. Trescher 1990, S. 93f.) Eine genauere Betrachtung der Kinderanalyse, im Besonderen ihrer pädagogischen Anteile, wird unter Punkt 5.3 gegeben.

2.3 Fazit

Durch dieses Kapitel sollte ein Überblick über die Verbindung der Psychoanalytischen Pädagogik und Anna Freud gegeben werden.

Die Psychoanalytische Pädagogik zeichnet sich in dieser Zeit vor allem durch die Psychoanalyse und deren Erkenntnisse für die Pädagogik aus. Beide Disziplinen wurden miteinander vermischt: „Insgesamt stand die Pädagogik zu dieser Zeit noch immer unter der Funktion der Analyse. Die Zusammenhänge und Grenzen beider Felder waren noch nicht geklärt. In der Anfangszeit psychoanalytischer Erziehung war es der erzieherische Vorgang selbst, der sich im Sinne psychoanalytischer Auffassung verändern sollte. Einzelne Maßnahmen wie erzieherische Ratschläge oder Verbote wurden mit Analytischem vermischt.“ (Kreuzer 2007, S. 24) Dies wird auch daran deutlich, dass beispielsweise die Kinderanalyse zur Psychoanalytischen Pädagogik gezählt wurde.

Anna Freud wurde in diesem Kapitel in die sogenannte Blütezeit eingeordnet. Es wurde deutlich, dass sie sich durch ihre Beschäftigung mit der Analyse und deren Bezug auf die Erziehung von Kindern, als auch durch ihre Mitarbeit an der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“, mit pädagogischen Themen auseinandergesetzt hat. Ob Anna Freud in ihren Schriften dezidiert pädagogische Anliegen verfolgt, oder ob sie sich vor allen Dingen auf psychoanalytische Fragestellungen an Kindern bezieht, wird unter Kapitel 6. untersucht.

Dafür bedarf es einer Disziplin innerhalb der Pädagogik, welche für die gesamte Disziplin¹⁵ vorgeben könnte, wann etwas als pädagogisch bezeichnet werden kann. Für diese Arbeit wurde dazu die Allgemeine Pädagogik, im speziellen ein Modell das ihr zugeordnet werden kann, ausgewählt. Dieses gibt vor, was etwas als spezifisch pädagogische Handlung auszeichnet. Im Folgenden wird die Allgemeine Pädagogik deshalb kurz vorgestellt, um anschließend auf das Modell von Klaus Prange, welches die Grundlage zur Untersuchung der Forschungsfrage dieser Arbeit darstellt, eingehen zu können.

¹⁵ Eine genauere Erklärung folgt an dieser Stelle nicht, sondern wird unter Kapitel 3. gegeben.

3. Vorstellung der ausgewählten Grundlagendisziplin innerhalb der Pädagogik für diese Arbeit: Die Allgemeine Pädagogik

Die Beantwortung der Frage, ob Anna Freuds frühe Schriften als pädagogisch bezeichnet werden können, kann nur erfolgen, wenn man festlegt, was etwas als spezifisch pädagogisch auszeichnet. Dies gestaltet sich innerhalb der Pädagogik aufgrund ihrer Auffächerung in verschiedene Teildisziplinen mit unterschiedlichen Aufgabengebieten und Zielsetzungen als schwierig¹⁶. Es muss folglich innerhalb der Pädagogik eine Disziplin gefunden werden, die für alle Teildisziplinen festlegen könnte, wann etwas als pädagogisch gilt. Die Allgemeine Pädagogik könnte diesem Anspruch entsprechen. Deshalb stammt auch das für diese Arbeit verwendete Modell von Klaus Prange, mithilfe dessen Anna Freuds frühe Schriften auf ihren pädagogischen Gehalt untersucht werden, aus der Allgemeinen Pädagogik.

Aber auch sie verfügt, wie die gesamte pädagogische Disziplin, über keinen grundsätzlichen Kern, es existieren viele verschiedene Ansichten zu ihrer Stellung und ihrem Aufgabenbereich: „Allerdings, und hier ist schon die erste Einschränkung notwendig, sie existiert nicht als die Allgemeine Pädagogik, sondern als ein bisher loser Verbund unterschiedlicher Positionen mit unterschiedlichen Zielformulierungen, Argumentationsfiguren und Beweisgründen.“ (Brinkmann/Petersen 1998, S. 7)

Daher folgt nun eine Darstellung der verschiedenen Sichtweisen auf die Allgemeine Pädagogik, um anschließend Klaus Pranges Modell in einer von diesen zu positionieren. Damit wird die grundlegende Sichtweise für diese Arbeit bestimmt, durch die es möglich wird der Forschungsfrage nachzugehen.

¹⁶ „Die Erziehungswissenschaft gliedert sich heute in verschiedene Einzeldisziplinen, die nur mehr durch das lockere Band eines gemeinsamen Namens zusammengehalten werden. Zu den ‚Erziehungswissenschaften‘ gehören nicht nur Bereichspädagogiken wie etwa Schulpädagogik oder Sozialpädagogik, sondern auch mit dem Attribut ‚pädagogisch‘ oder einem Grundbegriff der Pädagogik versehene Disziplinen anderer Wissenschaften wie zum Beispiel die pädagogische Psychologie. Auch die pädagogische Praxis ist in eine Vielzahl beaufsichtigender, lehrender und das Verhalten kontrollierender Einzeltätigkeiten ausdifferenziert, die in keinem unmittelbar einsehbaren und sie verbindenden pädagogischen Zusammenhang stehen. Vor diesem Hintergrund muß die Frage gestellt werden, ob überhaupt noch eine systematische Pädagogik denkbar und ein die wissenschaftlichen Einzeldisziplinen und die pädagogischen Berufe verbindender pädagogischer Grundgedanke formulierbar ist.“ (Benner 2005, S. 1232)

3.1 Was bedeutet Allgemeine Pädagogik?

„Die Erziehungswissenschaft hat sich in den vergangenen 25 Jahren bedingt durch die Einführung des Diplomstudienganges sowie in Reaktion auf die Pädagogisierung aller gesellschaftlichen Lebensbereiche in eine Vielzahl von Subdisziplinen und Schwerpunktrichtungen ausgefächert. Angesichts dieses Ausdifferenzierungs- und Spezialisierungsprozesses stellt sich die Frage, welche Bedeutung und Aufgaben die Allgemeine Erziehungswissenschaft¹⁷ im Bezugfeld der verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und ihrer jeweils spezifischen Ausbildungskonzepte noch hat.“ (Krüger 1998, S. 101) Innerhalb der Disziplin wird seitdem immer wieder darüber diskutiert, was die Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik ist und welcher Rang ihr innerhalb der Pädagogik zugesprochen werden kann.

Durch die Vielzahl der vorliegenden Publikationen zum Stand und Aufgabengebiet der Allgemeinen Pädagogik fällt es schwer einen kurzen und komprimierten Überblick zu geben. Die einzelnen Hauptwerke hierzu werden im Folgenden nicht angegeben, sie werden unter anderem bei Brinkmann/Petersen (1998, S. 7) einzeln aufgeführt. Allein in dem Werk „Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik“ von Brinkmann und Petersen (1998) gibt es 14 verschiedene Artikel, die sich mit dem Stand und den Aufgaben einer Allgemeinen Pädagogik auseinandersetzen.

Bereits die Auswahl einer Definition von Allgemeiner Pädagogik beinhaltet eine Positionierung im wissenschaftlichen Diskurs, da ihr, wie bereits erwähnt, je nach Standpunkt des Verfassers unterschiedliche Aufgaben zugeschrieben werden: „Was unter Allgemeiner Pädagogik verstanden wird und verstanden werden kann, ist auch gegenwärtig umstritten und disziplinär uneinheitlich.“ (Ricken 2010, S. 15) Und weiter: „Während die einen an Allgemeiner Pädagogik als einer ebenso zentralen wie unverzichtbaren erziehungswissenschaftlichen Grundlagendisziplin festhalten (...) bezweifeln und bestreiten die anderen mit Blick auf Theoriegestalt und Forschungsertrag nicht nur Sinn und Nutzen einer Allgemeinen Pädagogik für die Gesamtdisziplin, sondern deren grundsätzliche Möglichkeit überhaupt.“ (Ricken 2010, S. 15) Es folgt nun, in Anlehnung an Krüger (2006a) und Bittner (2010), der sich auf Krüger bezieht, die Darstellung der verschiedenen Positionen im wissenschaftlichen Diskurs.

¹⁷ Die Beschäftigung mit der Allgemeinen Pädagogik führt zuallererst zu einer begrifflichen Verwirrung. Sie wird, je nach Publikation, als Allgemeine Pädagogik, Systematische Pädagogik oder als Allgemeine Erziehungswissenschaft bezeichnet. Es hängt hierbei vom Autor und dessen Meinung ab, unter welcher der drei Begrifflichkeiten sie vorgestellt wird, da je nach Begriff auch ein unterschiedliches Verständnis ihres Inhalts dargestellt wird (Krüger 2006a, S. 158; Koerrenz 1999, S. 392). Eine Begriffsklärung wird unter Punkt 3.2 gegeben.

3.2 Darstellung der verschiedenen Positionen im wissenschaftlichen Diskurs

Nach Krüger (2006a, S. 158ff) bestehen in der Disziplin drei miteinander konkurrierende Modelle darüber, welche Aufgaben die Allgemeine Pädagogik heute zu erfüllen hat:

1. Sie wird als Leitdisziplin angesehen, die einen systematischen pädagogischen Grundgedanken entwickelt, dieser gilt für alle Teildisziplinen: „Die Vertreter (einer klassischen Allgemeinen Pädagogik, die in diesem Zusammenhang auch als Systematische Pädagogik bezeichnet wird,) verstehen diese als erziehungswissenschaftliche Leitdisziplin, die sich gegenüber anderen Teildisziplinen (...) dadurch abgrenzt, dass sie beansprucht, ihnen theoretische Vorgaben für das Verständnis des Pädagogischen zu machen, das in allen Teilbereichen pädagogischer Tätigkeit Geltung haben soll.“ (Krüger 2006a, S. 158) Dieser Ansatz wird als Allgemeine oder Systematische Pädagogik bezeichnet (ebd., S. 158)
2. Sie wird als „forschungsorientierte Grundlagenwissenschaft (...), die die allgemeinen Strukturen der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit empirisch untersuchen soll“ (Krüger 2006a, S. 162) angesehen. Sie wird hier als gleichwertige Teildisziplin betrachtet, die sich mit allgemeinen teildisziplinübergreifenden Fragestellungen beschäftigt, „das auch für die anderen Teildisziplinen von Interesse sein und mit ihnen auch in kooperativen Bezügen erarbeitet werden kann.“ (Krüger 2006a, S. 158) Hierzu kann unter anderem die Beschäftigung mit der Geschichte gezählt werden. Dieser Ansatz wird als Allgemeine Erziehungswissenschaft bezeichnet (ebd., S. 158).
3. Wird der Ansatz von Dieter Lenzen aufgezählt. Dieser entwickelt unter anderem in dem Artikel „Allgemeine Pädagogik – Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft?“ (1998) seine eigene Vorstellung von der Aufgabe einer Allgemeinen Pädagogik und sieht diese als integralen Bestandteil einer interdisziplinär angelegten Lebenslaufwissenschaft (ebd., S. 162).

3.3 Positionierung im Diskurs

Für diese Arbeit wird die Allgemeine Pädagogik nach dem ersten Punkt von Krüger als Leitdisziplin¹⁸ betrachtet. Unter diesem Gesichtspunkt wird es möglich, das Modell von Klaus Prange für diese Arbeit zu verwenden, unter Punkt 3.4 folgt dazu eine genauere Erläuterung. Auch Böhm (2005) und Benner (2005) vertreten den Ansatz einer Allgemeinen bzw. Systematischen Pädagogik als Leitdisziplin, die einen pädagogischen Grundgedanken als Fundament für die Disziplin betrachtet.

¹⁸ Betrachtet man diese als Leitdisziplin wird im wissenschaftlichen Diskurs von der Allgemeinen oder Systematischen Pädagogik gesprochen (vgl. Punkt 3.2). Daher wird in dieser Arbeit auch immer von der Allgemeinen Pädagogik gesprochen, wie es auch aus der Überschrift dieses Punktes bereits hervorging.

„(...) ihr [der Allgemeinen Pädagogik; Anm. C.B.] geht es um die Klärung jenes pädagogischen Grundgedankenganges und jener Grundfragen, die diese Einzeldisziplinen verbinden und ihnen überhaupt ein einheitliches Fundament verleihen. Die A.P. fristet also nicht ein Dasein neben diesen Einzeldisziplinen, sondern liegt ihnen allen zugrunde. Ohne die Frage nach der Grundstruktur und der Eigenart des pädagogischen Handelns entbehrte die A.P. freilich ihres Gegenstandes (...).“ (Böhm 2005, S. 17)

Mit Benner gesprochen: „Aufgabe systematischer Pädagogik ist es, einen pädagogischen Grundgedanken zu entwickeln, der die handlungstheoretischen Fragestellungen der Erziehungswissenschaft und den Vermittlungszusammenhang von pädagogischer Praxis, pädagogischer Handlungstheorie und erziehungswissenschaftlicher Forschung klärt.“ (Benner 2005, S. 1231)

3.4 Klaus Prange und die Allgemeine Pädagogik

Klaus Pranges Modell wird für diese Arbeit als Grundlage für die Untersuchung der frühen Schriften von Anna Freud herangezogen. Er liefert ein Modell, welches klar vorgibt, was etwas als spezifisch pädagogisch auszeichnet.

Klaus Prange beklagt, dass die Beschäftigung mit den Grundbegriffen innerhalb der Pädagogik unzureichend bearbeitet wird: „So paradox es klingt: gerade diejenige wissenschaftliche Disziplin, die das Lernen und das Erziehen zum Thema hat, befindet sich in einer Lage, die zweifeln lässt, ob sie ihre Befunde, Methoden und Aufgaben in einer zuverlässigen und verbindlichen Weise vermitteln kann. Ein unstreitiges Curriculum der Pädagogik ist nicht erkennbar; die Zahl anerkannter Standardwerke, in denen sie ihr Wissen dokumentiert ist schmal, wenn nicht gar dürftig (...).“ (Prange 2000, S. 29)

Er vertritt die Meinung, dass die Erziehung das einzige Thema der Erziehungswissenschaft sein sollte (Prange 2000, S. 7). Dazu entwickelt er ein Modell, welches die Eigenart pädagogischen Handelns herausarbeitet. Böhm bezeichnet genau dieses Vorgehen als Gegenstand der Allgemeinen Pädagogik: „Ohne die Frage nach der Grundstruktur und der Eigenart des pädagogischen Handelns entbehrte die A.P. freilich ihres Gegenstandes (...) Zu den Hauptthemen der Allgemeinen Pädagogik gehört an erster Stelle, die Klärung der zentralen Begriffe des Faches, also auch die Frage, was Erziehung und Bildung denn eigentlich sind bzw. sein sollen (...).“ (Böhm 2005, S. 17f.)

Klaus Pranges Ansatz kann folglich der Auffassung einer Allgemeinen Pädagogik als Leitdisziplin zugeordnet werden. Es existieren verschiedene Entwürfe in der Disziplin, die sich mit pädagogischem Handeln auseinandersetzen. Prange liefert eine mögliche Definition.

Diese beschreibt sehr klar, was pädagogisches Handeln auszeichnet und weshalb es sich von anderem Handeln unterscheidet. Sie bezieht sich dabei vor allem auf die Form und nicht auf den Inhalt der pädagogischen Handlung (Prange/Strobel-Eisele 2006), deshalb wurde sein Ansatz als Grundlage zur Beantwortung der Forschungsfrage ausgewählt.

3.5 Fazit

Dieses Kapitel diente dazu, die Allgemeine Pädagogik als Grundlagendisziplin für diese Arbeit auszuweisen und Klaus Pranges Modell in den Diskurs über die Allgemeine Pädagogik einzugliedern. Es wurde deutlich, dass es im fachlichen Diskurs keine Einigkeit darüber gibt, was die Aufgabe einer Allgemeinen Pädagogik ist. Dementsprechend kann diese Arbeit nicht auf ein Modell aus der Allgemeinen Pädagogik zurückgreifen, das allgemeine Gültigkeit innerhalb der gesamten Disziplin beanspruchen könnte.

Um dem Forschungsvorhaben dennoch nachgehen zu können, bedurfte es deshalb einer Positionierung innerhalb des fachlichen Diskurses über die Aufgabe einer Allgemeinen Pädagogik. Dadurch, dass die Allgemeine Pädagogik in dieser Arbeit der Rang als Leitdisziplin zugesprochen wird, kommt sie in die Position für alle Teildisziplinen festlegen zu können, ob etwas als pädagogisch bezeichnet werden kann. Klaus Pranges Modell liefert dazu die nötigen Mittel, da er sich genau damit auseinandersetzt und ein Modell entwirft, welches angibt was etwas als pädagogische Handlung ausweist. Dadurch wird es möglich Anna Freuds frühe Schriften auf ihren pädagogischen Gehalt zu untersuchen.

4. Klaus Pranges Modell

Um zu untersuchen, ob Anna Freuds frühe Schriften als pädagogisch bezeichnet werden können, wird eine Bestimmung darüber benötigt, was eine pädagogische Handlung als diese auszeichnet. Klaus Prange bietet, wie in Kapitel 3. dargestellt, innerhalb der Allgemeinen Pädagogik solch eine Bestimmung an. Sie wurde ausgewählt, um als Grundlage für die Untersuchung in dieser Arbeit zu dienen und wird im Folgenden vorgestellt.

4.1 Einleitung

Klaus Prange tritt mit einem klar gefassten Ziel in die pädagogische Diskussion ein. Er möchte festlegen, was die Pädagogik als solche ausmacht und damit auch von anderen Disziplinen abgrenzt. Er beklagt, dass es in der Pädagogik an festen Grundbegriffen fehle: „Es gibt kein Einverständnis darüber, was Erziehung ist und was nicht, was gewissermaßen zum Thema gehört und was nicht; ja es gibt nicht einmal ein Einverständnis darüber, dass ‚Erziehung‘ als der zentrale Begriff der Erziehungswissenschaft anzusehen ist.“ (Prange 2005, S. 12) Für Prange ist daher der Begriff Erziehung zentral für die Pädagogik: „Erziehung ist das eine und ganze Thema der Pädagogik; Erziehung und nicht Sozialisation, auch nicht nur Entwicklung oder Lernen oder Kommunikation, und schon gar nicht Therapie, Fürsorge, Sozialarbeit, Lebensbegleitung oder was sonst noch alles angeführt wird, um dem offenbar unbequemen und ungefügten Sachverhalt des Erziehens auszuweichen.“ (Prange 2000, S. 7) Und weiter: „Es geht um etwas anderes, nämlich darum, dass immer schon ausgeübte und mehr oder minder deutlich ausgesprochene Verständnis von Erziehung herauszuheben, begrifflich zu fassen und damit die Eigenart des Erzieherischen heute wie früher herauszuschälen (...).“ (Prange 2005, S. 8) Dabei unterteilt er die Erziehung in zwei Phänomene, ohne die es keine Erziehung geben könne: „Erziehung ist nicht etwas, das sich in einfacher Geschlossenheit darstellt, sondern sie hat zwei Seiten: das Lernen und Aneignen einerseits und das pädagogische Handeln und Vermitteln andererseits.“ (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 40) Die Erziehung besteht nach Prange folglich aus Lernen und Zeigen. Im Folgenden werden beide Phänomene vorgestellt.

4.2 Das Zeigen

Das Zeigen wird von Prange als die zentrale pädagogische Operation, als Grundgebärde des Erziehens, gefasst. Das Zeigen sei immer in eine kommunikative Handlung eingebunden, da jemandem etwas „(...) unter Berücksichtigung zeitlicher, thematischer und sozialer Aspekte gezeigt wird.“ (ebd., S. 47) Es benötige folglich immer einen sozialen Kontext. Für Prange beinhaltet allerdings nicht jedes Zeigen auch eine pädagogische Komponente. Eine erzieherische Bedeutung bekomme das Zeigen erst dann, wenn es einen Adressaten habe und es diesem durch das Zeigen ermöglicht würde, etwas zu lernen: „Allein durch den Bezug auf das Lernen gewinnt das Zeigen eine erzieherische Bedeutung.“ (Prange 2005, S. 12) Um eine Zeigeoperation als pädagogisch ausweisen zu können müssen nach Prange drei Punkte erfüllt werden: „Ohne das (1) eine soziale Beziehung benutzt oder gestiftet wird, kann (2) auch nichts gezeigt werden, und ohne das (3) beobachtet und geprüft wird, was davon gelernt ist, kann man nicht wissen, ob es sich um eine gelungene oder missratene Zeigeoperation gehandelt hat. Insgesamt stellen diese drei Schritte das Minimum dar, das zur Artikulation des Zeigens in pädagogischer Absicht gehört.“ (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 44)

Er unterscheidet dabei vier verschiedene Modi des Zeigens, die im Folgenden vorgestellt werden.

4.2.1 Das ostensive Zeigen

Unter dem ostensiven Zeigen versteht Prange die Übung: „Es ist diese feste Koppelung von Ausübung (auf Seiten der Lernenden) und Einübung (auf der Seite des Erziehens), die dieses Üben auszeichnet.“ (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 49) Das Üben beruhe dabei vor allem auf der Mitbewegung, der Nachahmung und der Wiederholung des Gezeigten. Prange beginnt seine Beschreibung des Übens beim anfänglichen Lernen. Das Kind brauche gar nicht besonders motiviert zu werden, um etwas zu üben, sondern verfüge über eine innere angelegte Zielstrebigkeit, die es ihm ermögliche, das Gezeigte spielerisch zu wiederholen, bis es von ihm gekonnt wird (ebd., S. 53). „Das ‚Aus sich herausüben‘ oder ‚Ausüben‘ ist ein vorbereitendes Üben für Handlungs- und Denkschemata, die das Kind für später braucht, um in das Leben hineinzufinden und komplexeren Lernaufgaben gewachsen zu sein, die seine kulturelle Umwelt ihm einmal abverlangen wird.“ (ebd., S. 54) Dabei bestehe in der Übung eine große Besonderheit: „Verglichen mit den anderen Formen des Zeigens besteht hier die größte Nähe zwischen denen, die pädagogisch handeln, und den Lernenden.“ (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 49) Abgesehen von dem Erzieher-Kind-Verhältnis werden auch andere Beziehungen als „Übungsbeziehungen“ bezeichnet wie beispielsweise im beruflichen Bereich

die Meister-Lehrlingsbeziehung. „Immer bleibt das Gezeigte dabei situativ und leibgebunden auf den unmittelbaren Umgang, die Wiederholung durch Übung und Einverleibung angewiesen.“ (Mitgutsch 2009, S. 152)

4.2.2 Das repräsentative Zeigen

Das repräsentative Zeigen bezeichnet die Darstellung: „(...) anders als das ostensive Zeigen, das leibnah, gegenwärtig und unmittelbar sich auf das Lernen bezieht, zielt das repräsentative Zeigen darauf, dem Lernenden etwas unmittelbar nicht Gegebenes vor Augen zu führen.“ (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 61) Dies kann in Form von Erzählungen, Texten, Bildern und in allen anderen möglichen Darstellungsformen geschehen. Der Inhalt wird folglich in Zeichen umgeformt und ist nicht situativ gebunden. „Das pädagogische Handeln ist als Darstellung der Welt ein Zeigen und Sehenlassen des Unsichtbaren.“ (ebd., S. 61f) Der Mensch benötige die Darstellung zur vereinfachenden Orientierung in der Welt, die viel zu komplex sei, um sie unmittelbar und real erfassen zu können. „Wir nutzen Medien, um repräsentatives Zeigen zu ermöglichen und um Orientierung in einer dargestellten Welt zu erzeugen“ (Mitgutsch 2009, S. 152) Dies beginne schon im Kindesalter, wenn diese beispielsweise einen Löwen im Bilderbuch gezeigt bekämen, folglich bereits eine Vorstellung von einem Löwen entwickeln, noch bevor sie ihn in der Realität gesehen haben (ebd., S. 62f). „Im repräsentativen Zeigen wird der Sachverhalt aus der Umgangserfahrung gelöst, elementarisiert und formalisiert – die Erfahrung wird objektiviert. Die Welt wird für die Lernenden lesbar und in ihrer Repräsentation eröffnet sie die Möglichkeit auf Orientierung und Verständnis.“ (Mitgutsch 2009, S. 153)

4.2.3 Das direktive Zeigen

Unter dem direktiven Zeigen versteht Prange die Aufforderung. Es zeichnet sich dadurch aus, dass es auf Zustimmung des Lernenden angewiesen ist, „(...) sozusagen darauf, wie sich der Lernende zu sich selber verhält, ob er willig und einsichtig unserer Erwartung folgt oder sich widerspenstig, uneinsichtig und harthörig zeigt.“ (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 75) So kann der Erzieher den Heranwachsenden beispielsweise dazu auffordern sein Zimmer selbst aufzuräumen, ob er dies dann allerdings tut, bleibt ihm überlassen. „Immer bleibt die Aufforderung dabei auf die Selbsttätigkeit und Freiheit des Lernenden bezogen, setzt an dessen Erfahrung an und richtet sich auf zukünftige Lernpotenziale.“ (Mitgutsch 2009, S. 153) Das direktive Zeigen stellt dabei von allen vorgestellten Formen des Zeigens die anspruchvollste und zugleich schwächste des pädagogischen Handelns dar, da sie sich

einerseits auf das Gesamtverhalten bezieht und andererseits auf die Wahlfreiheit des Anderen. „Beim direktiven Zeigen beziehen wir uns darauf, wie die Lernenden sich auf sich beziehen.“ (ebd., S. 75)

4.2.4 Das reaktive Zeigen

Unter dem reaktiven Zeigen versteht Prange die Rückmeldung des Erziehers an den Lernenden: „Das reaktive Zeigen hat mit dem direktiven Zeigen gemeinsam, dass es sich auf das Verhalten der Kinder und Heranwachsenden richtet, doch mit dem Unterschied, dass es primär nicht ‚in die Zukunft schaut‘, sondern sich auf die Ergebnisse und das feststellbare Lernverhalten bezieht. Insofern handelt es sich bei den Formen des Rückmeldens um eine Reaktion von Seiten der Erziehenden auf das Verhalten und bestimmte Handlungen der Lernenden (...).“ (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 84) Dabei wird stets das vergangene Lernen thematisiert. Rückmeldungen könnten dabei immer in zwei Arten auftreten, entweder positiv oder negativ. Nach Prange wird der Lernende entweder gelobt oder getadelt. „In beiden Fällen geht es zuletzt darum, zu einer Verbesserung und Steigerung des Lernens beizutragen.“ (ebd., S. 86) So komme es entweder zur Anerkennung oder zum Ausbleiben der Anerkennung für den Lernenden als Person. Prange plädiert dafür den Tadel besonders selten und reflektiert einzusetzen, da dieser die erzieherische Beziehung belaste. Tadel sei kränkend, Lob dagegen anregend. „Insgesamt ist festzuhalten, dass das reaktive Zeigen diejenige Form des pädagogischen Handelns ist, die wir sowohl als Lernende wie als Eltern oder Lehrer als besonders ‚erzieherisch‘ erleben und in Erinnerung behalten.“ (ebd., S. 93)

4.3 Das Lernen

Die Lernfähigkeit des Menschen stellt für Prange eine pädagogische Grundprämisse dar. Dabei habe das Lernen für sich betrachtet nichts mit Erziehung zu tun: „Kinder lernen unvermeidlich, aber deshalb werden sie noch nicht erzogen; und es gibt vielerlei Bemühungen, die sich als erzieherisch verstehen, aber weder kommt erst dadurch in Gang, was wir Lernen nennen, noch wird ohne weiteres eben das gelernt, wovon wir als Erziehende wünschen, dass es gelernt werde.“ (Prange 2005, S. 59) Das Lernen wird folglich bei Prange als nicht hintergehbare Phänomen beschrieben, während das Erziehen als Konstruktion angesehen wird. Nach Prange ergeben sich drei fundamentale Einsichten zur Bedeutung des Lernens für das Erziehen:

1. Lernen ist der Erziehung und der Erziehungswissenschaft unableitbar vorgegeben. Das bedeutet: Das Lernen gibt es, es muss nicht erst hergestellt werden. „Es ist sozusagen die Betriebsprämisse aller Maßnahmen des Erziehens.“ (Prange 2005, S. 88)
2. Lernen ist unvertretbar. Das bedeutet: Man kann nur selbst lernen, es gibt niemanden, der einen beim Lernen vertreten kann. Es ist ein Prozess, der in einem selbst stattfindet. Das Erziehen dagegen ist ein sozialer Prozess, der zwischen Menschen stattfindet.
3. Lernen ist im Wesentlichen unsichtbar. Das bedeutet: Das Lerngeschehen selbst ist nicht beobachtbar, es kann nur aus dem Resultat hinterher darauf geschlossen werden, ob etwas gelernt wurde oder nicht (Prange, 2005, S. 87ff).

„Trotzdem befreit die Verlegenheit, auf das Lernen des Anderen nicht direkt zugreifen zu können, nicht von der Notwendigkeit, auf den Lernenden indirekt einzuwirken. Der Übergang von Erziehen auf Lernen bleibt die zentrale Herausforderung für unser pädagogisches Tun.“ (Mitgutsch 2009, S. 145)

4.4 Die Artikulation als Koordination von Zeigen und Lernen

Die Artikulation verbindet in Pranges Modell das Lernen und das Zeigen miteinander: „Artikulation ist die Brücke zwischen Zeigen und Lernen, (...) von dessen Eigenschaft es abhängt, wie Lernen und Erziehen zusammenkommen. Indem wir artikulieren, verbinden wir die Operation des Zeigens mit der Operation des Lernens.“ (Prange 2005, S. 109) Das Zeigen wird dabei von Prange datenzeitlich gefasst, während das Lernen der Modalzeit zugeordnet wird: „Das Zeigen operiert über ein datenzeitliches Nacheinander; das Lernen über ein modalzeitliches Vollziehen im situativen Moment. Im Medium der Artikulation wird die

Zeitlichkeit des Lernens und des Erziehens gegliedert und mit Bezug auf Themen und Menschen pädagogisch organisiert.“ (Mitgutsch 2009, S. 156)

4.5 Das Modell der Erziehung

Die folgende Tabelle stellt die bisher aufgezeigten Gedanken von Prange anschaulich dar. Sie wurde von Klaus Prange (2005, S. 121) übernommen.

Das reaktive Zeigen (die Rückmeldung), das vom Erzieher ausgeht und den Lernenden trifft, wird hier nicht extra aufgeführt, es muss allerdings in jede der drei Spalten dazu gedacht werden. Dies ist deshalb ausschlaggebend und gesondert zu erwähnen, da die pädagogische Handlung ohne das reaktive Zeigen nach Prange nicht überprüft werden kann. Es ist von größter Bedeutung für dieses Modell, dass das Gezeigte vom Lernenden wiederholt werden kann. Nur dann kann von einer pädagogischen Handlung gesprochen werden: „Worauf aber nicht verzichtet werden kann, ist der eigentümliche Rückbezug des pädagogischen Handelns in der Weise, dass die Operation des Zeigens den Lernenden in die Lage versetzt, diese Operation zu wiederholen, anzuwenden und schließlich auch zu variieren.“ (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 45)

Operation des Zeigens	repräsentativ (darstellen)	ostensiv (vormachen)	direktiv (appellieren)
Zeiträume der Artikulation	Erziehung durch Lehre	Gelegenheits-erziehung	Erziehung als Evokation
Operation des Lernens	Einsehen/ Lesen (Kenntnisse)	Üben (Fertigkeiten)	Stellung nehmen (Haltung)

Die Zeiträume der Artikulation werden an dieser Stelle nicht erläutert, da die jeweiligen Operationen des Zeigens (siehe Punkt 4.2.1-4.2.4) bereits vorgestellt wurden und sie sich dadurch selbst erschließen lassen.

4.6 Die Adressaten

Pranges Modell richtet sich dabei nicht nur, wie es den Anschein erwecken könnte, auf Kinder: „An die Stelle der Betreuungs- und Erziehungspersonen treten mit fortschreitendem Alter weitere und andere ‚Zeiger‘: Bilder und Bücher, heute für viele auch das Fernsehen. Das Kind wird zum Schulkind, zum Jugendlichen, und jungen Erwachsenen, der selbst seine

Lernanlässe wählen und über Themen entscheiden kann, die sich mit Alter, Geschlecht, Interesse wandeln. Doch immer geht es darum, dass jemandem etwas gezeigt wird, und zwar durch ein kommunikatives Medium und in einem bestimmten Zeitraum.“ (Prange 2000, S. 229)

4.7 Fazit

Die Definition von Prange ermöglicht einen relativ großen Handlungsspielraum darüber, was eine pädagogische Handlung darstellt, da sie keine Ziele oder Inhalte der Erziehung vorgibt. Sie bezieht sich ausschließlich auf die Form: „Indem nur die Form angegeben ist, die erfüllt sein muss, damit wir von einer pädagogischen Handlung sprechen können, haben wir die Möglichkeit, die Vielfalt der pädagogischen Sachverhalte zu erkennen, miteinander zu vergleichen und im Einzelfall dann auch zu beurteilen.“ (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 45) Da der Inhalt bei Prange nicht thematisiert wird, gilt alles Zeigen als pädagogisch, das Lernen zum Ziel hat: „Handeln ist pädagogisch dadurch, dass dem Lernen Themen angeboten, aber auch aufgedrungen werden, um über die Zeit die Zustände von Personen zu treffen, sie zu ändern und sie damit zu befähigen, einigermaßen selbstständig mit den Anforderungen zurechtzukommen, auf die sie in ihrem Leben treffen.“ (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 17) Dabei wird die pädagogische Handlung nicht ausschließlich auf das Verhältnis zwischen Kind und Erwachsenen festgelegt, sondern auf die gesamte Lebensspanne (siehe Punkt 4.6).

An diesen beiden Tatsachen wird deutlich, dass die Definition von Prange relativ weit gefasst ist. Dadurch wird es möglich Anna Freuds Schriften, die über Kinder handeln, aber sich nicht an diese, sondern an die Erzieher richten, zu untersuchen. Es wird im Folgenden der Versuch unternommen in Anna Freuds Schriften die verschiedenen Arten des Zeigens zu finden, die auf das Lernen Anderer abzielen. Da es ohne die Rückmeldung, dem reaktiven Zeigen, nach Prange keine Überprüfung der pädagogischen Handlung gibt, wird auch versucht, dieses in ihren Texten zu finden.

Damit wird auch gleichzeitig der Versuch unternommen, die jeweiligen Inhalte ihrer Texte in Pranges Modell der Erziehung einzuordnen. Prange geht davon aus, dass Erziehung das eine und ganze Thema der Pädagogik ist. Durch Pranges Modell ist es möglich festzustellen, ob sich in Anna Freuds Schriften pädagogische Handlungen befinden. Es wird deshalb sowohl auf die Kriterien in ihren frühen Schriften eingegangen, die auf Anna Freud als praktisch tätige Pädagogin, als auch als theoretisch tätige Pädagogin schließen lassen können.

Es folgt die Darstellung von Anna Freuds frühen Schriften, um anschließend die an Pranges Modell gewonnenen Kriterien von Pädagogik auf ihre Schriften anzuwenden.

5. Vorstellung der ausgewählten Schriften von Anna Freud

Im Folgenden werden die frühen Schriften von Anna Freud vorgestellt, in denen ein Bezug zur Pädagogik gefunden werden kann. Zeitlich begrenzt sich die Auswahl der Schriften dabei auf die Blütezeit der Psychoanalytischen Pädagogik (1920-1938), da Anna Freud der Psychoanalytischen Pädagogik dieser Zeit, wie bereits unter Kapitel 2. dargestellt, zugeordnet wird. Insgesamt werden sieben Abhandlungen von ihr betrachtet. Dabei werden die Originaltitel für diese Arbeit beibehalten. Auf den jeweiligen Entstehungshintergrund wird zu Beginn jedes Punktes kurz eingegangen.

Anna Freud beschäftigt sich immer nur eingebettet in die psychoanalytische Theorie mit pädagogischen Fragen, deshalb werden im Folgenden die Fachbegriffe und Ansichten der Psychoanalyse, die erforderlich sind, um den Inhalt ihrer Schriften zu verstehen, in den Fußnoten, oder dort, wo Anna Freud sie selbst erläutert, im Fließtext erklärt. Da viele der folgenden Schriften an Laien gerichtet sind, erklärt Anna Freud die psychoanalytische Theorie in verständlicher Form. Oft ist es daher auch ihr Anliegen, die Erkenntnisse der Psychoanalyse vorzustellen. Dies erklärt sich durch die damalige Zeit, die Psychoanalyse war eine neue und umstrittene Wissenschaft¹⁹, deren Etablierung noch im Vollzug war. Anna Freuds Schriften liefern folglich einen guten Einblick in die Denkweise der Psychoanalyse, deshalb ist es nicht erforderlich der Psychoanalyse in dieser Arbeit ein eigenes Kapitel einzuräumen.

Die Schriften werden dabei für diese Arbeit in drei Überthemen unterteilt: Zuerst werden die Texte vorgestellt, die sich mit der Entwicklung des Kindes auseinandersetzen, anschließend diejenigen, die sich mit Psychoanalyse und Pädagogik befassen und als letztes wird auf die Kinderanalyse und deren pädagogischen Anteil eingegangen.

¹⁹ „1907 wurde an der Universität Wien die (weltweit) erste psychoanalytische Dissertation approbiert (...) 1908 erfolgte die vereinsmäßige Institutionalisierung der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung (WPV), und schließlich kam es zur Gründung der International Psychoanalytic Association (IPA), womit die Psychoanalyse aufhörte, nur ein privater Intellektuellenzirkel zu sein.“ (List 2009, S. 34)
Umstritten war die Psychoanalyse vor allem, weil sie neue Erkenntnisse in Bezug auf die Sexualität des Kindes brachte. Die zuvor angenommene sexuelle Unschuld des Kindes wurde damit zerstört (Krüger 2006, S. 108).

5.1 Die Entwicklung des Kindes

Für diesen Punkt wird auf Anna Freuds Buch „Psychoanalyse für Pädagogen“ von 1935 Bezug genommen. Das Buch besteht aus verschiedenen Vorträgen, die sie im Rahmen eines Kurses für Pädagogen gehalten hat. Im speziellen richten sich diese Vorträge an Horterzieher²⁰, es werden aber auch Erzieher im Allgemeinen angesprochen. „In dieser Pädagogenpsychoanalyse geht es Anna Freud nicht darum, eigene Gedanken und Theorien zu entwickeln, sondern Pädagogen für ihre berufliche Arbeit in die Psychoanalyse einzuführen und Vorurteile bei ihnen zu überwinden.“ (Peters 1979, S. 162) Es wird hier nur auf den ersten Teil des Buches eingegangen, dieser besteht aus drei Vorträgen über die Entwicklung des Kindes und einem über die Beziehung von Pädagogik und Psychoanalyse. Alle genannten Vorträge sind für die Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit von Interesse, da sich ein Bezug zur Pädagogik herstellen lässt. Der zweite Teil des Buches beschäftigt sich mit der psychologischen Pathologie, hier kann keine Verbindung zur Pädagogik gefunden werden, deswegen wird er ausgelassen.

In den ersten drei Vorträgen erläutert Anna Freud in allgemein verständlicher Form die Erkenntnisse der Psychoanalyse in Bezug auf die Entwicklung des Kindes. Die Psychoanalyse geht von einer ganz bestimmten Auffassung der kindlichen Entwicklung aus. Die Entwicklung verläuft demnach in verschiedenen Phasen.

5.1.1 Die infantile Amnesie und der Oedipuskomplex

In ihrem ersten der drei Vorträge über die Entwicklung des Kindes geht Anna Freud auf die frühesten Erfahrungen des Kindes ein. Der Vortrag richtet sich dabei primär an Horterzieher, diejenigen also, die mit Schulkindern arbeiten. Sie hält fest, dass alle institutionellen Erzieher vor dem gleichen Problem stehen würden: „Die öffentlichen Erzieher – in Hort, Schule, Kindergarten – befinden sich also alle in der gleichen schwierigen Lage. Der Mensch wird offenbar früher fertig, als man es sich im allgemeinen vorstellt.“ (Freud A. 1935, S. 14) Die Erzieher seien mit bereits geprägten Kindern konfrontiert. Um nun verstehen zu können, weshalb sich ein (auffälliges) Kind so verhält wie es das tut, müsse man zu dessen Wurzeln zurückgehen: „Um die kindlichen Eigenheiten, die diesen Erziehern so viel zu schaffen

²⁰ Der Kinderhort ist in dieser Zeit nicht mit einem heutigen Hort vergleichbar. Er hatte die Aufgabe, sich den aus äußeren oder inneren Gründen im Elternhaus gefährdeten Kindern in der schulfreien Zeit anzunehmen. Gegründet wurden diese Einrichtungen von der Stadt Wien. „Er [der Kinderhort; Anm. C.B.] ist als Vorbeugungsmittel gegen die wachsende Verwahrlosung der Kinder gedacht und verdankt seine Existenz der Einsicht, daß es leichter ist, beginnende Anzeichen von Verwahrlosung oder Asozialität in dem freien, der Schule oder dem Elternhaus nahestehenden Milieu des Hortes zu beeinflussen, als einige Jahre später die schwer verwahrlosten oder kriminellen Jugendlichen zu oft schon aussichtslosen Erziehungsversuchen in Besserungsanstalten abzusondern.“ (Freud A. 1935, S. 12f.)

machen, zu ihren Uranfängen zurückzuverfolgen, muß man die Nachforschungen in die Zeit hinein ausdehnen, die vor dem Eintritt des Kindes in die öffentliche Erziehungsinstitutionen liegt, und zu jenen Erziehern zurückgehen, die tatsächlich in seinem Leben die ersten waren: also in die Zeit vor dem fünften Lebensjahr und in das Elternhaus.“ (Freud A. 1935, S. 14) Die Erinnerung an die früheste Zeit unseres Lebens sei allerdings nicht mehr rekonstruierbar, über ihr liege eine Dunkelheit: „Es gelingt uns nicht, die ersten Jahre unseres Lebens wirklich aufzuhellen und eine lückenlose Reihe von Erinnerungen an diese Zeit zusammenzustellen.“ (Freud A. 1935, S. 16) Hier verweist sie nun auf die Erkenntnisse der Psychoanalyse, der es gelungen sei, diese frühen Lebensjahre zu rekonstruieren: „Für den, der als Erzieher mehr von den seelischen Hintergründen aller jener kindlichen Äußerungen erfahren will, (...) wer die Unterschiede zwischen ihnen begreifen und ihre langsame Entwicklung im einzelnen Kind verfolgen möchte, dem wird dann die Möglichkeit bleiben, sich bei der neuen Wissenschaft der Psychoanalyse Auskunft zu holen.“ (Freud A. 1935, S. 12) Wie die Psychoanalyse zu diesen Erkenntnissen gekommen ist, erläutert sie an dieser Stelle nicht. Dies zu erklären würde den Rahmen des Vortrages übersteigen.

Im Folgenden schildert Anna Freud den Inhalt der ersten Kinderjahre, wie er von der Psychoanalyse rekonstruiert wird. Das Kind sei von Geburt an vollkommen abhängig von der Fürsorge der Mutter. Ohne diese wäre es, im Gegensatz zum Tier, das nur für eine gewisse Zeit auf seine Eltern angewiesen sei, nicht lebensfähig. In dieser Tatsache liege auch die gesamte weitere menschliche Entwicklung begründet: „Dieser Unterschied zwischen Mensch und Tier, die so lange ausgedehnte vollständige Abhängigkeit des Menschenkindes, bestimmt in Folge sein Schicksal.“ (ebd., S. 19) Dadurch entstehe eine emotionale Bindung zwischen Mutter und Kind. „Das kleine Kind hätte auf Grund dieser zärtlichen Beziehung zur Mutter alle Möglichkeiten zu einer friedlichen körperlichen und seelischen Entwicklung. Es bliebe völlig zufrieden, wenn die Mutter nichts täte, als es zu ernähren, zu betreuen und zu lieben.“ (ebd., S. 19) Allerdings müsse es dann die Erfahrung machen, dass ihm die Mutter nicht allein gehöre. Die Außenwelt trete in die Beziehung zwischen Mutter und Kind. Es müsse die Mutter mit dem Vater und den Geschwistern teilen. „Es ist eifersüchtig auf sie und wünscht sie fort, um den ursprünglichen, für es allein befriedigenden Zustand wieder herzustellen.“ (ebd., S. 20) A. Freud geht davon aus, dass diese Eifersucht umso größer ist, je mehr Wert auf den Besitz der Mutter gelegt wird. Je weniger eng die Beziehung zur Mutter sei, desto geringer sei auch die Eifersucht zwischen den Geschwistern. Als Beispiel hierfür führt sie Proletarierfamilien an, dort würden die Mütter arbeiten und dadurch ihren Kindern viel weniger Zuneigung entgegen bringen, die Rivalität der Geschwister untereinander wäre

folglich geringer (ebd., S. 20f.). Die Eifersucht auf die Geschwister würde aber, im Gegensatz zu der auf den Vater, besonders im Leben eines Jungen gering ausfallen. Der Vater sei gleichzeitig Rivale und geliebter Vater für ihn. „So entsteht für den Knaben die unerhörte und fürs erste unlösbare Schwierigkeit, daß er den gleichen Menschen zur gleichen Zeit liebt, bewundert, aber auch haßt und totwünscht.“²¹ (ebd., S. 21) A. Freud geht davon aus, dass die nachfolgenden Erzieher die Konflikte dieser frühen Zeit noch zu spüren bekommen: „Was sie im Hort oder in der Schule zu spüren bekommen, sind gerade die Folgeerscheinungen dieser Lebenszeit.“ (ebd., S. 22) Und weiter: „Es ist wirklich so, daß schon die Sechsjährigen ihre fertigen Reaktionen mitbringen und an Ihnen nur wiederholen. Was Sie vor Augen sich abspielen sehen, sind wirklich nur die von Ihnen wenig beeinflussten Neuauflagen und Wiederholungen sehr alter Konflikte.“ (ebd., S. 22) Um ihren Ansatz zu verdeutlichen, folgt nun ein längeres Zitat:

„Die Kinder, die Sie als die unverträglichen, asozialen, nie zufriedenstellenden bezeichnen, haben nur die Schulkameraden an Stelle der Geschwister gesetzt und kämpfen hier mit ihnen die Konflikte aus, die sie im Elternhaus nicht zu Ende führen vermochten. Und die Halbwüchsigen, die bereit sind, auf jeden geringsten Autoritätsdruck, den Sie auf sie auszuüben versuchen, mit einer wilden Revolte zu reagieren, oder die so eingeschüchtert sind, daß sie Ihnen nicht einmal in die Augen zu sehen oder in der Klasse die Stimme zu erheben wagen, sind noch die gleichen kleinen Kinder, die den Todeswunsch gegen den Vater oder die strenge Unterdrückung solcher Wünsche mit der nachfolgenden Angst und Unterwerfung jetzt auf Sie übertragen haben.“ (ebd., S. 22)

Abschließend macht sie darauf aufmerksam, dass sie zur Schilderung der Situation eine Musterfamilie genommen hat, in der sich die Mutter liebevoll um ihr Kind kümmert und der Vater eine gute Beziehung zur Mutter pflegt. Sie begründet dies damit, dass sich das Kind bereits dort in einer sehr schwierigen Lage befindet. „Jede Verschlechterung der äußeren Verhältnisse, also jede Trübung in dem Bild der Musterfamilie, verschärft auch noch den Konflikt, der im Inneren des Kindes vor sich geht.“ (ebd., S. 23) Als Beispiel hierfür führt sie unter anderem das Aufwachsen des Kindes in einem Heim an. „Auch das Kind stellt in solchen Fällen seine Arbeit, d.h. seine normale Entwicklung ein und reagiert auf die

²¹ Eine ausführliche Beschreibung des Ödipuskomplexes gibt A. Freud an dieser Stelle nicht. Zum besseren Verständnis wird an dieser Stelle eine allgemeine Definition des Ödipuskomplex gegeben: „Diese von Freud in Anlehnung an den griechischen Mythos von Ödipus entworfene und zu einem Hauptkonzept der Psychoanalyse erhobene Beziehungskonstellation beschreibt das unbewußte Dreiecksverhältnis zwischen Sohn, Vater und Mutter. In der klassischen Darstellung fühlt der Sohn sich in seinen Gefühlen und Phantasien zu seiner Mutter hingezogen und möchte sich mit ihr vereinigen. Da der Vater diese Verbindung stört, wird er gehasst und muß beseitigt werden. In der Bewältigung des ödipalen Konflikts durch den Verzicht auf die Mutter und die Identifizierung mit dem Vater findet Freud den wichtigsten Aspekt einer gesunden seelischen Reifung und Identitätsbildung beim Mann.“ (Auchter/Strauss 1999, S. 114)

abnormen Verhältnisse in irgendeiner Weise abnorm.“ (Freud A. 1935, S. 24) Sie beendet ihren ersten Vortrag mit der Feststellung, dass die Erziehung des Kindes mit dem ersten Tag beginne.

5.1.2 Das infantile Triebleben

In diesem Vortrag geht Anna Freud auf die verschiedenen Entwicklungsphasen des Kindes ein, sie bezieht sich dabei im speziellen auf die ersten drei Phasen: die orale, die anale und die phallische Phase²². In Bezug darauf setzt sie sich in diesem Vortrag auch eingehend mit der Bedeutung und den Aufgaben der Erziehung auseinander. Die Erziehung fordere immer etwas vom Kind. Als allgemeines Ziel der Erziehung hält sie schließlich fest: „Die allgemeinste Absicht der Erziehung ist immer, aus dem Kind einen Erwachsenen zu machen, der sich von der umgebenden erwachsenen Welt nicht sehr unterscheidet.“ (Freud A. 1935, S. 27) So könnte also die erste Erziehung folgendermaßen beschrieben werden: „die Erziehung kämpft mit der Art des Kindes oder – wie der Erwachsene es zu nennen gewöhnt ist – mit seinen Unarten²³.“ (Freud A. 1935, S. 28) Diesen kindlichen Unarten würde immer negativ gegenüber getreten werden. Anstatt also den wirklichen Tatbestand dieser Eigenarten aufzudecken, hätte bis jetzt eine bloße Verurteilung darüber stattgefunden. Durch die Psychoanalyse sei es allerdings gelungen, frei an das kindliche Wesen heranzutreten: „Dafür ordnete sich ihr [der Psychoanalyse; Anm. C.B.] überraschenderweise die bisher unverständliche gebliebene Sammlung von Unarten zu einem organischen Ganzen. Statt willkürlicher Sonderbarkeiten fand sie eine notwendige Aufeinanderfolge von Entwicklungsstufen, wie man sie beim Wachsen des menschlichen Körpers längst sehen gelernt hat.“ (Freud, A. 1935, S. 29)

A. Freud beginnt anschließend damit, die einzelnen Entwicklungsschritte aufzuführen und zu erklären. „Der erste Fingerzeig für eine solche Ordnung der Erscheinungen war die Beobachtung, daß die Körperteile, an denen die kindlichen Unarten sich abspielen, nicht willkürlich gewählt sind, sondern eine von anderer Seite her bestimmte Reihenfolge einhalten.“ (Freud A. 1935, S. 29) In den ersten Wochen des Lebens des Kindes spiele die

²² Diese werden hier nicht mit ihren psychoanalytischen Fachausdrücken benannt, sondern nur inhaltlich von Anna Freud beschrieben. Für das bessere Verständnis wurden sie in dieser Arbeit mit ihren Fachbegriffen belegt.

²³ Anna Freud spricht von Unarten, die die Erwachsenen den Kindern zuschreiben würden. Es geht hier um gesellschaftlich anerkannte Verhaltensweisen, die das Kind noch nicht beherrscht. Das Kind sei demnach schamlos, selbstsüchtig, schmutzig, unappetitlich und gefräßig. „Es hat eine Fülle körperlicher Unarten: es lutscht an den Fingern, beißt an den Nägeln, bohrt in der Nase, spielt mit den Geschlechtsteilen. Und es betreibt alle diese Dinge mit der größten Leidenschaftlichkeit.“ (Freud A. 1935, S. 28) Sie spricht dabei gezielt von Unarten, da die Erwachsenen sich diesen Eigenarten der Kinder niemals objektiv gegenüber verhalten hätten (ebd., S. 28).

Ernährung die größte Rolle, dadurch würde der Mund zum wichtigsten Körperteil werden. Hierzu zählen vor allem das Saugen an der Mutterbrust und die daraus folgende Aufnahme der Nahrung. Das Kind sei bald selbst dazu in der Lage, sich diese Befriedigung zu verschaffen, indem es am Daumen lutscht: „Der Lustgewinn am Saugen, der früher nur ein Nebengewinn bei der Nahrungsaufnahme war, hat sich selbstständig gemacht und ist zu einer vom Kind bevorzugten, von den Erwachsenen beanstandeten Tätigkeit, einer Unart des Kindes, geworden.“ (Freud A. 1935, S. 30) Diese Phase nehme ungefähr das gesamte erste Lebensjahr ein.

Es folgt die Darstellung der darauffolgenden Phase: „Auch die nächste Körperzone, die in den Vordergrund tritt, um den Mund in seiner Bedeutung abzulösen, wird durch Erlebnisse von Außen her mitbestimmt.“ (Freud A. 1935, S. 30) Sie finde ihren Anfang in der Erziehung zur Reinlichkeit. Das Kind beginne damit Lust an seinen eigenen Ausscheidungen zu gewinnen. Auch hierbei stehe die Lust wieder im Vordergrund: „Wie es sich im Lutschen die Mundlust unabhängig von der Ernährung immer wieder selbst zu verschaffen versuchte, so versucht es hier durch das Zurückhalten des Kotes und durch Spielen an dieser Körpergegend das gleiche.“ (Freud A. 1935, S. 31f.) Falls dem Kind dies durch die Erzieher vollkommen verhindert werde, so gelinge es ihm doch diese Lust im Spiel mit Sand und Wasser oder auch mit dem Schmieren von Farben aufrecht zu erhalten (ebd., S. 32). „Nachdem die Reinlichkeitserziehung ihr Ziel vollkommen erreicht und das Kind trotz seines Widerstandes zur Beherrschung seiner Exkretionsvorgänge gebracht hat, verliert auch die Zone um den After an Bedeutung für den Lusterwerb. (...) Das Kind fängt an, mit seinen Geschlechtsteilen zu spielen. Sein Wissensdrang richtet sich zu dieser Zeit auf die Entdeckung der Unterschiede zwischen seinem Körper und dem seiner Brüder, Schwestern oder Gespielen.“ (ebd., S. 33)

In allen drei beschriebenen Phasen²⁴ gehe es um die Lustgewinnung des Kindes. Die Psychoanalyse würde dabei keinen Unterschied zwischen den verschiedenen Phasen machen: „Die Psychoanalyse umschließt sie alle mit dem Begriff des Sexuellen, gleichgültig, ob sie sich an den Geschlechtsteilen, am Mund oder am After abspielen.“ (Freud A. 1935, S. 34)

Die gesamte Erziehung wäre darauf angelegt, diese Triebregungen möglichst zu unterdrücken: „Wir wissen, das Kind benimmt sich die ganze geschilderte Entwicklungszeit so, als gäbe es nichts Wichtigeres als die Ausnützung seiner Lustquellen und die Durchsetzung seiner Triebwünsche – die Erziehung so, als sei die Verhinderung dieser

²⁴ Beschrieben wurden der Reihe nach die orale, anale und phallische Phase. Anna Freud benennt diese Phasen während ihres Vortrages, wie bereits gesagt, nicht mit den Fachausdrücken, die die Psychoanalyse für sie verwendet, sondern beschreibt ihren bloßen Inhalt.

Absichten ihre wichtigste Aufgabe. Daraus entsteht ein unaufhörlicher, nie zur Ruhe kommender Kleinkampf zwischen Erziehung und Kind. (...)“ (Freud A. 1935, S. 33f.)

Die Eltern würden dabei zwei Mittel anwenden, um die kindliche Lustgewinnung einzudämmen. Sie würden ihm entweder drohen, dass ihm beispielsweise der Daumen abgeschnitten würde oder ihm mit dem Verlust der Elternliebe ermahnen. „Beide Drohungen beziehen ihre Wirkung aus der Lage des Kindes, (...) seiner völligen Hilf- und Machtlosigkeit inmitten einer überstarken erwachsenen Welt und seiner ausschließlichen Liebesbindung an die Elternpersonen.“ (ebd., S. 36) Durch diese beiden Druckmittel erlerne das Kind schnell auf seine Treiberegungen zu verzichten. Dies geschehe anfangs nur aus Angst vor den Erwachsenen. Mit der Zeit übernehme es dann allerdings die Wertungen der Eltern: „Es fängt an zu vergessen, daß es irgendwann einmal anders gefühlt hat, und es verneint allmählich alles, was es im Anfang gewollt hat (...)“ (ebd., S. 36) Über die Zeit erfolge so eine Umstellung, dass es nun selbst unnachsichtig mit der Außenwelt verfare und alle verurteile, die sich diesem Lusterwerb noch hingeben. „Gleichzeitig mit der Abwendung seiner Erinnerung von seinen einmal so geschätzten Lusterlebnissen, stößt es aber auch die ganze damit verknüpfte Lebenszeit mit den zu ihr gehörigen Gefühlen und Erlebnissen aus seinem Gedächtnis.“ (ebd., S. 36) Hier kommt A. Freud wieder auf die im ersten Vortrag erwähnte Dunkelheit der Erinnerung an die ersten Jahre des Lebens zurück und gibt, wie eben geschehen, eine Erklärung für diese ab. Damit endet ihr zweiter Vortrag.

5.1.3 Die Latenzperiode

Am Beginn ihres dritten Vortrags fasst Anna Freud noch einmal alle bisher aufgeführten Grundbegriffe der Psychoanalyse klar und deutlich zusammen. Diese werden zur besseren Übersicht in dieser Arbeit stichpunktartig aufgeführt. In A. Freuds Vortrag findet man diese Art der Aufzählung nicht, alle Punkte fließen dort ineinander über.

1. Das Unbewusste

A. Freud geht hier abermals auf das bereits genannte Phänomen ein, dass eine große Erinnerungslücke über die frühen Kinderjahre bestehe: „Sie [die Psychoanalyse; Anm. C.B.] hat Ihnen bewiesen, (...) daß sich ganz regelmäßig gerade die bedeutungsvollsten Eindrücke der Erinnerung entziehen.“ (Freud A. 1935, S. 37) Trotz des Verschwindens der Erinnerung behalte dieser untergegangene Anteil seine Wirkungskraft und übe einen Einfluss auf das Leben des Kindes aus. Er forme die Beziehungen zu den nahestehenden Menschen und zeige sich im täglichen Verhalten: „Diese doppelte, allen ihren bisherigen Erwartungen widersprechende Charakteristik

der Kindheitserlebnisse, ihr Versinken ins Dunkel bei Beibehaltung aller Einflußkraft hat Ihnen eine gute Vorstellung vom Begriff des Unbewußten in der Psychoanalyse geben können.“ (Freud A. 1935, S. 38)

2. Die Verdrängung

Durch die Verdrängung würde es dem Kind möglich werden seine Wunschregungen, die von außen nicht akzeptiert würden, allmählich zu verdrängen: „Das Kind wäre vielleicht sehr geneigt, seine ersten, von ihm sehr geschätzten Wunschregungen und Treibbefriedigungen in gutem Angedenken zu behalten. Es folgt einem Druck von außen, wenn es sich von ihnen abwendet, sie mit einem Kraftaufwand von sich wegstoßt, schließlich gar nichts mehr von ihnen wissen will.“ (ebd., S. 38) Sie also folglich verdrängt.

3. Verkehrung ins Gegenteil in Form einer Reaktionsbildung

Die Erziehung gebe sich allerdings nicht mit der Verdrängungsleistung des Kindes zufrieden. A. Freud nimmt an, dies liege an der Angst, dass die durch die Verdrängung beseitigten Eigenschaften wieder auftauchen könnten. Deshalb würden die ursprünglichen Gefühle und Eigenschaften von der Erziehung in ihr Gegenteil verkehrt werden. Als Beispiel führt A. Freud ein zweijähriges Mädchen an, welches einen Drang hätte, sich ihren eigenen Kot in den Mund zu stecken. Durch den von der Erziehung ausgelösten Druck lerne es nun nicht nur die Abwendung von diesem Verhalten, sondern auch einen Ekel davor. Dadurch würde ihr die Verwendung des Mundes zu einer solchen Handlung unmöglich gemacht. „Die Psychoanalyse nennt eine solche später erworbene Eigenschaft, die im Kampf und als Reaktion gegen eine infantile Triebregung entstanden ist, eine Reaktionsbildung.“ (Freud A. 1935, S. 39) An einem Kind in späteren Jahren sei diese Reaktionsbildung besonders an starkem Mitleid, besonderer Schamhaftigkeit oder an schnell hervorzurufendem Ekel erkennbar. Daraus könne man schließen, dass es in seiner frühen Kindheit sehr grausam, schamlos oder schmutzig gewesen sei. „Die Stärke seiner Reaktionsbildung ist ihm notwendig, um einen Rückfall in die früheren Gewohnheiten unmöglich zu machen.“ (Freud A. 1935, S. 39)

4. Die Sublimierung

Eine zweite Art, neben der Verkehrung ins Gegenteil, dem Kind seine unerwünschten Tätigkeiten abzugewöhnen, sei die Umarbeitung in eine erwünschte Betätigung. Dazu zählt sie unter anderem das Spielen des Kindes mit Wasser und Sand anstatt mit Urin und Kot. Es finde eine Umwandlung in sozial gestattete Tätigkeiten statt. „Für eine

solche Verfeinerung einer Triebregung, ihre Ablenkung auf ein von der Erziehung höher gewertetes Ziel hat die Psychoanalyse den Namen Sublimierung gefunden.“ (Freud A. 1935, S. 39)

5. Die Übertragung

„Sie haben ferner schon in meinen allerersten Mitteilungen Bekanntschaft mit der Tatsache gemacht, daß die Art, wie das Kind diese frühesten Komplexe, besonders seine Elternbeziehung, durchlebt, zum Vorbild für alles spätere Erleben wird. Es besteht ein Drang in ihm, die Form, in der es zu dieser Lebenszeit Liebe und Haß, Auflehnung und Unterwerfung, Untreue und Anhänglichkeit zum erstenmal erlebt hat, in späteren Jahren zwangsweise immer zur Wiederholung zu bringen.“ (Freud A. 1935, S. 40) Es überträgt seine ersten Erfahrungen folglich in jede weitere Beziehung.

Abschließend betont Anna Freud noch einmal, dass die Psychoanalyse bereits von einem Sexualtrieb des Menschen in früher Kindheit ausginge: „Die Lehre von der kindlichen Triebentwicklung ist das wichtigste Stück der neuen psychoanalytischen Wissenschaft (...).“ (Freud A. 1935, S. 41)

Nach diesen Aufführungen und Erklärungen der Grundbegriffe kommt sie zurück zum Thema des dritten Vortrags und betrachtet das fünf- oder sechsjährige Kind, welches in die öffentlichen Erziehungsinstitutionen eintritt. Nun sei sie auch wieder in dem Alter, mit dem die anwesenden Hörer konfrontiert wären. Die Erzieher müssten sich, wie bereits in den vorherigen Vorträgen immer wieder erwähnt, mit bereits geprägten Kindern auseinandersetzen: „Es hat unter dem Druck der Erziehung schwere Ängste ausgestanden und ungeheure Veränderungen an sich vollzogen. Es ist, mit dieser Vergangenheit belastet, alles eher als ein unbeschriebenes Blatt. Und die Verwandlung, die mit ihm vorgegangen ist, ist wirklich eine überraschende. Aus dem tierähnlichen, unselbstständigen, für die Umgebung fast unerträglichen Wesen ist ein mehr oder weniger vernünftiger Mensch geworden.“ (ebd., S. 42) Das fünf- bis sechsjährige Kind habe dabei durch die Erziehung auch Dinge verloren: „Es ist offenbar nicht so ungefährlich, Kinder zur Bravheit zu erziehen. Die Verdrängungen, die dazu nötig sind, die Reaktionsbildungen und Sublimierungen, die aufgebaut werden müssen, werden mit einem ganz bestimmten Preis bezahlt. Man opfert für sie die Ursprünglichkeit des Kindes gleichzeitig mit großen Stücken seiner Energien und Begabungen.“ (Freud A. 1935, S. 44) Zusätzlich würde die übermächtige Triebregung des Kindes in dieser Zeit abnehmen. Das Kind verhalte sich nun anders, es würde in seiner Triebentwicklung stehen bleiben, ohne sie zu einem Abschluss gebracht zu haben: „Es verliert das Interesse an den Triebbefriedigungen, das uns an dem kleinen Kind anfänglich so

befremdet hat. Es beginnt eigentlich erst jetzt, dem Bild des braven Kindes, wie es bisher nur in der Wunschvorstellung der Erwachsenen gelebt hat, ähnlich zu werden.“ (ebd., S. 45) Diese ruhige Phase im Leben des Kindes bezeichne die Psychoanalyse als Latenzperiode. Sie reiche bis in die Pubertät. In dieser kämen dann die in früher Kindheit erlebten Konflikte wieder zum Erwachen. Gerade während der ruhigen Phase der Entwicklung käme das Kind in die Schule. A. Freud bemerkt, dass sich die Erziehung hier so verhalte, als hätte sie diese psychologische Entwicklung schon immer gewusst und den Schuleintritt mit Absicht in diese Phase gelegt. Der Intellekt des Kindes könne nun, frei von seinen Trieben, in der Schule erzogen werden.

Abschließend stellt sich A. Freud die Frage nach den unterschiedlichen Erziehungsmöglichkeiten in der ersten Kindheit und der Latenz. Das Kind habe sich mit der Zeit verändert, die Beziehung zu seinen Eltern sei in der Latenzperiode nicht mehr so leidenschaftlich und sie verliere ihre Ausschließlichkeit (ebd., S. 46f.). Es zeichne sich ein langsamer Ablösungsprozess ab, der mit dem Ablauf der Pubertät sein Ende finden sollte.

Diese Ablösung des Kindes gelinge dabei nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen. Das Kind bilde in seinem Ich ein Ideal aus, welches die Gebote und Verbote der Eltern verinnerlicht habe und sie zu einem Bestandteil des eigenen Ichs machen würde. In der Psychoanalyse würde dies als Über-Ich²⁵ bezeichnet (ebd., S. 48f.). „Im Verlauf des Aufwachsens übernimmt dieses verinnerlichte Elternstück immer mehr die fordernde und verbotende Rolle der Eltern in der Außenwelt. Es setzt die Erziehung des Kindes schon unabhängig von den wirklichen Eltern jetzt im Inneren fort.“ (ebd., S. 49) Das Verhältnis zwischen Eltern und Kind setzte sich folglich im Inneren des Kindes fort. Der Preis für die Ablösung von den Eltern sei ihre Einverleibung.

Durch diese Erklärung sei auch der Unterschied in der Erziehungsmöglichkeit zwischen der frühen Kindheit und der Latenzperiode deutlich. In der frühen Kindheit seien Eltern und Kind feindliche Parteien, die unterschiedliche Interessen verfolgen würden. In der Latenz dagegen sei das Über-Ich bereits ausgebildet und auf der Seite der Erzieher: „Hier entscheidet die Klugheit der Erwachsenen über die Größe der Erziehungsmöglichkeiten. Der Erzieher handelt

²⁵ Die Psychoanalyse geht von drei Instanzen der menschlichen Psyche aus: Ich, Es und Über-Ich. „Das Instanzen- oder Strukturmodell gehört zu den ‚klassischen‘ Vorstellungen über den ‚psychischen Apparat‘ und ordnet das seelische Geschehen drei unterschiedlichen seelischen Strukturbereichen zu, dem Ich, dem Es und dem Über-Ich. Es dient der Untersuchung ihres psychodynamischen Zusammenwirkens im Hinblick auf die gesunde und kranke seelische Dynamik und Entwicklung.“ (Auchter/Strauss 1999, S. 86)

Das Es bezeichnet die Triebe des Menschen, das Über-Ich das sich durch die Eltern ausbildende Gewissen. „Man sieht, dass Es und Überich (...) die eine Übereinstimmung zeigen, dass sie die Einflüsse der Vergangenheit repräsentieren, das Es den ererbten, das Überich im wesentlichen den der von Anderen übernommenen, während das Ich hauptsächlich durch das selbst Erlebte, also Akzidentelle und Aktuelle bestimmt wird.“ (Freud S. 2010, S. 11f.) Das Ich hat die Aufgabe diese beiden Instanzen in Schach zu halten und für Ausgleich und Wohlbefinden zu sorgen, daher die Bezeichnung des psychischen Apparates (Freud S. 2010, S. 9f.).

falsch, wenn er das Kind in der Latenzperiode so behandelt, als wäre es noch ganz und ungeteilt sein Feind; er begibt sich damit eines großen Vorteils. Er braucht nur die im Kind entstandene Spaltung zu kennen und sich ihr anzupassen. Gelingt es ihm, das Über-Ich auf seine Seite zu ziehen und sich mit ihm zu verbünden, so arbeiten zwei gegen einen.“ (Freud A. 1935, S. 50) So könne er das Kind in der gewünschten Weise beeinflussen. Der Lehrer erbe folglich nicht nur negative Seiten der Entwicklung des Kindes. „Er übernimmt, solange er die Führung einer Gruppe in der Hand hat, für jeden einzelnen die Rolle seines Über-Ichs (...).“ (ebd., S. 51) Wenn es ihm gelinge das gemeinsame Über-Ich der Gruppe zu werden, würden sich alle Kinder freiwillig unterwerfen. Wie der Lehrer dies im Einzelnen tun soll, lässt Anna Freud offen. Damit endet der dritte Vortrag von ihr.

5.1.4 Fazit

Die vorangegangenen Vorträge geben einen guten Einblick in die Denkweise der Psychoanalyse. Dabei bezog sich Anna Freud besonders auf die psychosexuelle Entwicklung des Kindes. Anna Freuds Schilderungen über die kindliche Entwicklung richten sich dabei alle nach den Überlegungen ihres Vaters: „Die Diktion ihrer Ausführungen lässt deutlich erkennen, dass sich Anna Freud als eine strenge Hüterin der väterlichen Theorie versteht, an deren wissenschaftlicher Objektivität sie keinen Zweifel hegt.“ (Fröhlich 2009, S. 153)

Durch das Aufzeigen der kindlichen Entwicklung möchte sie zu einem tieferen Verständnis der Erzieher für diese beitragen. Dadurch könne eine neue Zugangsweise zum Kind geschaffen werden. In einem 1971 nachträglich hinzugefügten Vorwort für die „Psychoanalyse für Pädagogen“ schreibt A. Freud folgendes: „Die vorliegende kleine Sammlung von Vorträgen und Aufsätzen verdankt ihre Entstehung der Absicht, die wichtigsten psychoanalytischen Grundansichten über das kindliche Seelenleben in gemeinverständlicher Form darzustellen und Lehrer und Erzieher in die Denkweise der Psychoanalyse einzuführen. Ein von hier ausgehendes Studium soll dann die praktische Anwendung dieser Erkenntnisse auf die Probleme der Kindererziehung ermöglichen und in weiterer Folge eine Pädagogik aufbauen helfen, die zur Gänze auf der Einsicht in das Wesen des Kindes, in seine Bedürfnisse, seine triebhaften Gegebenheiten und seine Konflikte mit der Aussenwelt und in der Innenwelt beruht.“ (Freud A. 1935, S. 7) Ein erster Einblick, welchen Gehalt eine Pädagogik nach Anna Freud haben sollte wurde hiermit gegeben, eine genauere Betrachtung folgt nun unter Punkt 5.2.

5.2 Das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik

Im Folgenden werden drei Texte von Anna Freud vorgestellt, die sich mit dem Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik auseinandersetzen. Die ersten beiden sind dabei noch relativ stark mit der Pädagogik verbunden, während der letzte sich thematisch bereits im Bereich der Kinderpsychoanalyse ansiedeln lässt. Da er sich allerdings mit der Stellung des Erziehers in der Gesellschaft auseinandersetzt, wird er unter diesem Punkt vorgestellt.

5.2.1 Die Beziehungen zwischen Psychoanalyse und Pädagogik

Im vierten Vortrag in der „Psychoanalyse für Pädagogen“ geht Anna Freud auf die Beziehungen zwischen Psychoanalyse und Pädagogik ein. Zu Beginn verweist sie hier auf drei charakteristische Gesichtspunkte für die Psychoanalyse:

1. Die Psychoanalyse gehe von einer zeitlichen Unterteilung in der Entwicklung aus: der Frühzeit, der Latenzperiode und anschließend der Pubertät. „Für jede dieser Perioden ist eine andere Gefühlseinstellung des Kindes zu den Menschen und seiner Umwelt und eine andere Stufe der Triebentwicklung normal und charakteristisch.“ (Freud A. 1935, S. 52)
2. Die Psychoanalyse gehe von einem bestimmten inneren Aufbau der kindlichen Persönlichkeit aus. Das Kind sei kein einheitliches Wesen. „Die psychoanalytische Auffassung zeigt Ihnen das Wesen des Kindes als ein dreifach gespaltenes: in ein Triebleben, in das Ich des Kindes und sein Über-Ich²⁶, den Abkömmling seiner Elternbeziehung.“ (Freud A. 1935, S. 53) Die Widersprüche seines Verhaltens würden sich dem Erzieher dadurch erklären lassen. Er müsse nur lernen zu erkennen, welcher Teil des Kindes gerade agiere.
3. „Der dritte Gesichtspunkt schließlich bezieht sich auf das gegenseitige Verhältnis dieser Anteile der kindlichen Person, die wir uns nicht als ruhende Zustände, sondern als miteinander kämpfende Kräfte vorstellen müssen.“ (Freud A. 1935, S. 53) Die einzelnen Anteile, Ich, Es und Über-Ich, würden also einen ständigen Kampf um Berechtigung führen.

Sie kommt im Folgenden auf das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik zu sprechen. Die Psychoanalyse wäre seit jeher immer mit dem Wunsch nach einer Einschränkung der Erziehung angetreten. „Die Psychoanalyse hat uns eine ganz bestimmte Gefahr der Erziehung vor Augen geführt.“ (ebd., S. 54) Diese Gefahr sieht A. Freud in dem Punkt der Ausbildung des Über-Ichs, also der Einverleibung der Eltern: „Mit ihr werden die Verbote und

²⁶ Vgl. Punkt 5.1.3

Forderungen der Erziehungspersonen starr und unwandelbar. Sie werden aus etwas Lebendigem zu einem historischen Rückstand, der unfähig ist, sich den fortschreitenden äußeren Veränderungen anzupassen.“ (ebd., S. 54) Dieses Ich sei unerbittlich.

Es werden verschiedene Beispiele aufgeführt, welche die Erziehung und ihre negativen Folgen aufzeigen. Beispielsweise die Freude an der Nacktheit eines Mädchens, die Erziehung habe ihr diese „ausgetrieben“. Als Folge davon könne sie sich im Erwachsenenalter nicht mehr nackt zeigen, da die Stärke des aus der Kinderzeit übernommenen Verbots überwiege. Betrachte man die Auswirkungen, die die Erziehung in solchen Fällen nach sich ziehe, so müsse man eine negative Meinung von der Erziehung bekommen. „Und der Analytiker, dem dies alles vor Augen tritt, nimmt sich vor, zumindest für seine Person nicht mitzutun, seine eigenen Kinder lieber frei als so erzogen aufwachsen zu lassen und lieber etwas Ungezügelterheit im Endergebnis zu riskieren, statt ihnen von vornherein solche Verkrüppelungen der Persönlichkeit aufzuzwingen.“ (Freud A. 1935, S. 56)

Anschließend an diese Überlegungen wechselt Anna Freud den Standpunkt und betrachtet die Verwahrlosung von Kindern in Anlehnung an August Aichhorns Studien. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass es auch durch das Fehlen der Erziehung zu keiner guten Entwicklung des Kindes komme. „Entwicklungsstörungen und Verwahrlosung seien eben die extremen Endergebnisse, die eine zeige den schädigenden Einfluß der übergroßen Hemmung, die andere den der Hemmungslosigkeit. Die Aufgabe einer auf den analytischen Tatsachen aufgebauten psychoanalytischen Pädagogik sei es nun, einen Mittelweg zwischen den Extremen zu finden, das heißt, für jede Altersstufe des Kindes die richtige Mischung zwischen Gewährung von Befriedigung und Triebeinschränkung anzugeben.“ (Freud A. 1935, S. 58) Diese psychoanalytische Pädagogik existiere allerdings noch nicht: „Alles, was wir schon haben, sind einzelne für diese Aufgabe interessierte Erzieherpersonen, die selber eine Analyse durchgemacht haben und jetzt versuchen, das, was sie daraus für das Verständnis ihres eigenen Trieblebens gelernt haben, auch auf die Erziehung der Kinder anzuwenden, mit denen sie sich beschäftigen.“ (Freud A. 1935, S. 59) Zu welchen Ergebnissen sie dabei komme, würde sich allerdings erst in der Zukunft zeigen. Trotzdem befürwortet A. Freud eine gegenwärtige Beschäftigung mit der Psychoanalyse für die Pädagogik, da sie bereits zu diesem Zeitpunkt drei Dinge für die Pädagogik leiste:

1. Sie eigne sich zur Kritik an den bereits bestehenden Erziehungsformen.
2. Sie erweitere durch ihre Entdeckungen die Menschenkenntnis des Erziehers und bringe mehr Verständnis für komplizierte Beziehungen zwischen dem Kind und seinen Erziehern.

3. Bemühe sie sich als Behandlungsmethode, der Kinderanalyse, die Schäden wieder zu verbessern, die dem Kind während der Erziehung widerfahren seien (Freud A. 1935, S. 59).

5.2.2 Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus

Dieser Artikel wurde erstmal als Vortrag von Anna Freud 1932 auf einem Kongress über frühkindliche Erziehung gehalten. Er richtete sich an Erzieher, ohne Vorkenntnisse in der Psychoanalyse. „(...) und es war ihr Ziel, in möglichst einfacher Form die Grundlagen der psychoanalytischen Entwicklungslehre vorzustellen, mit besonderer Berücksichtigung der Möglichkeiten ihrer Anwendung auf die Kindererziehung.“ (Freud A. 1934, S. 179) Erstveröffentlicht wurde er in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ im Jahr 1934.

In diesem Vortrag setzt sich Anna Freud mit der Rolle des Erziehers auseinander. Sie beginnt damit, sich die gesellschaftliche Stellung des Erziehers vor Augen zu führen: „Wir kennen alle die schwierige Lage des Erziehers. Man hört und liest zwar immer wieder, daß den Erziehern eine der wichtigsten Arbeiten im Gemeinschaftsleben der Menschen übertragen ist, daß sie das wertvollste Material, über das die Gesellschaft verfügt, in die Hände bekommen, daß sie über das Schicksal der kommenden Generation entscheiden usw. In der Wirklichkeit ist aber von einer solch hohen Einschätzung der erzieherischen Arbeit und der Erzieherpersonen selbst sehr wenig zu bemerken.“ (Freud A. 1934, S. 180) Der Erzieher würde in Wirklichkeit keine hohe Achtung in der Gesellschaft bekommen. Er sei ein bloßer Handlanger: „Man liefert ihm das Rohmaterial und man erwartet von ihm ganz bestimmte Erzeugnisse.“ (ebd., S. 180) Das einzige, was dem Erzieher in der Erziehung frei bleibe, sei es die Mittel, also die pädagogische Methode, die er anwende, um zu dem von der Gesellschaft gewünschten Ziel zu kommen, auszuwählen.

„Ich glaube, wir haben alles Recht anzunehmen, daß das Rohmaterial, das der Erzieher in die Hand bekommt, in großen Zügen immer wieder dasselbe ist. Das Endprodukt aber, das von ihm verlangt wird, ist je nach den Zeiten, je nach den Formen der Gesellschaft, für die er arbeitet, außerordentlich verschieden.“ (Freud A. 1934, S. 181) Dabei würde die Schuld, wenn es zum Versagen der Erziehung komme, stets nur beim Erzieher gesucht werden: „Zu allen Zeiten hat man das Mißlingen des Erziehungsunternehmens als Fehler der Erzieher angesehen. Immer schien es möglich, das Ziel zu erreichen. Immer schien es, daß nur der einzelne Erzieher an seiner Aufgabe irgendwie gescheitert war, nie die Pädagogik als Ganzes.“ (Freud A. 1934, S. 181) A. Freud ist der Meinung, dass genau dies der Grund dafür

ist, dass sich Erzieher schon immer für die Psychologie interessiert hätten, da diese ihnen eine Hilfestellung in ihrer schwierigen Lage bieten könne: „Erst wenn es der Psychologie gelungen ist, über das Rohmaterial der Erziehung, über die Kinder, wirklich etwas auszusagen, dann werden die Pädagogen ein Mittel in der Hand haben, um ihren Auftraggebern, der Gesellschaft, in einer neuen Weise gegenüberzutreten. Sie werden imstande sein, eine Unstimmigkeit zwischen dem von der Gesellschaft bestimmten Ziel und dem in ihre Hand gegebenen Kinde aufzuzeigen.“ (Freud A. 1934, S. 182)

Im Folgenden geht sie deshalb auf die Psychoanalyse und ihre Erkenntnisse in Bezug auf die Entwicklung des Kindes, und damit auch auf die Rolle des Erziehers, ein.

Es gebe dabei zwei Einstellungen der Pädagogen gegenüber dem kindlichen Seelenleben:

1. „Was immer das Kind mitbringt, ist gut. Wir müssen es achten, dürfen es nicht stören (...).“ (Freud A. 1934, S. 183) Hier würde man die Auffassung vertreten, dass das Kind immer Recht habe und die Erwachsenen mit ihren Eingriffen nur Schaden würden.
2. Die zweite Einstellung sei weit verbreiteter und sage, dass das Kind immer Unrecht habe. Der Erwachsene müsse folglich ständig eingreifen.

Es stelle sich nun die Frage, welche der beiden Auffassungen die Richtige sei. Zu einer Antwort darüber könne man nur mithilfe der Psychoanalyse gelangen. Man müsse einen Mittelweg zwischen der Befriedigung der Triebe und der Treibversagung finden, da sowohl das eine als auch das andere mit schwerwiegenden Folgen einhergehen würde. A. Freud fragt sich, was der Erzieher nun tun könne: „Welche Mittel muss er heranziehen, um das Kind zwar nicht dauernd abzuschrecken, aber doch in jedem Einzelfall zu behüten?“ (Freud A. 1934, S. 186) Es gehe dabei immer um die Versagung der Triebe für das Kind, die Frage sei allerdings in welchem Maß man diese versagen würde. Erzieher und Kind würden folglich einen ständigen Kampf um die Treibbefriedigung führen, da es dem kleinen Kind ausschließlich um die Befriedigung seiner Triebe gehen würde. Allerdings komme dieser Situation die Entwicklung des Kindes zugute: „Dieser inneren im Kinde arbeitenden Gewalt könnte nur eine äußere Gewalt wirksam entgegentreten. Aber die Entwicklung des Kindes kommt ihr zu Hilfe. Das Kind bleibt nur kurze Zeit dabei, Lust ausschließlich am eigenen Körper zu suchen (...). Nach kurzer Zeit wenden sich seine Triebregungen nach außen.“ (Freud A. 1934, S. 186) Es suche sich nun Personen aus seiner engsten Umgebung (Vater oder Mutter), und verlange von diesen seine Wünsche zu befriedigen. „Das ist die Situation, die man als die

Ödipussituation²⁷ des Kleinkindes charakterisiert. Wir sagen, das Kind hat jetzt ein Liebesobjekt.“ (Freud A. 1934, S. 187) Die Situation des Kindes sei dadurch erschwert. Es war vorher unabhängig und genügte sich selbst, die Außenwelt griff nur störend ein. Nun sei es dagegen von dem guten Willen einer geliebten Person abhängig (Freud A. 1934, S. 187).

Diese Veränderung der Situation käme der Erziehung sehr zugute: „Die Ängste, den Gefahren der Außenwelt hilflos preisgegeben zu werden, machen das Kind zu allererst gefügig; mit der Bindung an das Liebesobjekt kommt die neue Angst dazu, von dieser Person, wenn man ihr nicht gehorsam ist, nicht mehr geliebt zu werden. Wir sehen, die Machtmittel des Erziehers wachsen mit der Zeit an Zahl: der Erzieher kann das Kind körperlich bedrohen, er kann es verlassen, er kann drohen, es nicht mehr zu lieben, und das alles als Strafe, wenn es nicht folgsam ist und auf seine Triebbefriedigungen nicht verzichten will.“ (ebd., S. 188)

In der Ödipussituation erlebe das Kind dabei immer das gleiche: das Liebesobjekt kann ihm nicht gehören. „Das heißt, das Kind kann sich nur um einen großen Preis von seinem erwachsenen Liebesobjekt innerlich wieder trennen, es muß das Liebesobjekt wenigstens teilweise in sich aufnehmen, es muß sich selbst so umwandeln, daß es dieser Mutter oder diesem Vater ähnlich wird.“ (ebd., S. 189)

Dadurch bekomme der Erzieher eine leichtere Rolle, da das Kind nun nicht mehr als Feind, sondern, durch die Entwicklung des Über-Ichs, als Verbündeter vor ihm stehe. Der Erzieher könne sich fortan an das Über-Ich des Kindes wenden. Dies bringe das Kind in eine schwierige Situation: „Und das Kind sieht sich nun zwei Mächten gegenüber, dem umgewandelten Teil seiner eigenen Person und dem immer noch vorhandenen Liebesobjekt in der Außenwelt.“ (ebd., S. 190) Dadurch würde es gefügig werden, was schwerwiegende Folgen nach sich ziehen könne: „Die Gefügigkeit, die wir auf diese Art erzeugen und die der Erzieher zu seiner eigenen Erleichterung sehr oft im Übermaß zu erzeugen bestrebt ist, ist es gerade, die das Kind in die übermäßige Triebverdrängung, in die Neurose treiben wird.“ (ebd., S. 190) Genau diese Entwicklung des Kindes von seiner Objektliebe zur Identifizierung mit dem Objekt sei vor allen anderen entscheidend „(...) für die Veränderung und den Ausbau der kindlichen Persönlichkeit (...).“ (ebd., S. 190) Die Rolle des Erziehers für die gesunde oder schädliche Entwicklung des Kindes wurde hier sehr deutlich von A. Freud beschrieben.

²⁷ Vgl. Punkt 5.1.1. Hier spricht A. Freud nun von allen Kindern und bezieht sich nicht nur, wie in ihren vorherigen Ausführungen, auf den Jungen. Allerdings wird die klassische Ödipussituation in der Psychoanalyse immer auf den Jungen bezogen.

Deutlich ist, dass alle Kinder diesen Prozess durchlaufen, der Ablauf des Ödipuskomplexes sich beim Mädchen allerdings anders gestaltet als beim Jungen. Eine genaue Darstellung würde sehr tief in die Psychoanalyse führen und ist daher für diese Arbeit nicht von Interesse. Wichtig für diese Arbeit ist, dass beide Geschlechter diese Phase durchlaufen und sich von ihrer in den ersten Lebensjahren vorherrschenden Selbstgenügsamkeit einem Liebesobjekt in der Außenwelt zuwenden.

5.2.3 Erzieher und Neurose²⁸

Dieser Artikel wurde 1932 von Anna Freud geschrieben und in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ veröffentlicht. Rehm und Bittner setzten sich in den 60er Jahren detailliert mit der Zeitschrift auseinander und veröffentlichten das Buch „Psychoanalyse und Erziehung“, indem ausgewählte Schriften aus der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ abgedruckt sind. Unter anderem findet sich dort der Artikel „Erzieher und Neurose“ von Anna Freud auf den im Folgenden eingegangen wird.

Anna Freud beginnt ihren Artikel damit, die damalige Situation in Bezug auf die Laienanalyse²⁹ vorzustellen: „Man will zur Entscheidung darüber kommen, wem die psychoanalytischen Institute die Möglichkeit geben sollen, sich eine gründliche theoretische und praktische Ausbildung zu holen, d.h. wer die Berechtigung erwerben kann, die psychoanalytische Therapie zur Behandlung von Neurosen in legitimer Weise auszuüben.“ (Freud A. 1964, S. 207) Dabei würden zwei unterschiedliche Auffassungen über die Stellung der Psychoanalyse bestehen:

1. Die psychoanalytische Therapie würde als eine ärztliche Angelegenheit angesehen. Die Neurose sei eine Erkrankung der Seele, die an Schwere mit einer körperlichen Erkrankung gleichzusetzen sei.
2. Die Neurose sei keine körperliche Erkrankung, sondern eine soziale Erscheinung. „(...) ein Sträuben des Individuums gegen die Forderungen der Gesellschaft, die mit dem Anspruch seines eigenen Trieblebens in Konflikt geraten.“ (Freud A. 1964, S. 208)

Beide Anschauungen sind nach Anna Freud förderlich und belebend für die Ausgestaltung des analytischen Unterrichts. Die erste Auffassung würde dazu beitragen, dass ihre Anhänger die Psychoanalyse als Spezialfach der Medizin an der Universität forderten und bis dies geschehe selbst Kurse für Ärzte abhielten.

„Im Gegensatz dazu, veranlaßt die andere, die ‚soziale‘ Auffassung der Neurose, ihre Vertreter, ein Interesse für die Kenntnis der Psychoanalyse bei allen jenen Berufsklassen zu wecken und zu fördern, die direkt oder indirekt mit der Beeinflussung oder Beurteilung von Menschen oder mit den Wechselwirkungen zwischen Individuum und Gesellschaft zu tun haben: also etwa bei Erziehern, den Fürsorgern, den Seelsorgern und den Richtern.“ (Freud A. 1964, S. 208) Dadurch würde es zu einer vertieften Kenntnis des menschlichen Wesens

²⁸ Unter einer Neurose versteht man in der Psychoanalyse folgendes: „Die Neurose (...) entsteht aus dem Kampf zwischen zwei einander widersprechenden Mächten: den aus dem Inneren stammenden triebhaften Wünschen des Individuums einerseits und den ursprünglich aus der Außenwelt kommenden Verboten und Einschränkungen andererseits, die die Befriedigung dieser Wünsche betreffen.“ (Freud A. 1964, S. 210)

²⁹ Was unter der Laienanalyse genau verstanden werden kann, wird im Laufe des Artikels deutlich.

kommen. Dabei wären es vor allem die Erzieher, Fürsorgeerzieher und Heilpädagogen, die sich durch die Psychoanalyse eine starke Förderung ihrer eigenen Arbeit versprechen würden. Die Beziehung zwischen Kind und Erzieher zeichne sich durch bestimmte Merkmale aus: „Das Kind ist darauf eingestellt, unaufhörlich auf die Erfüllung seiner Triebbedürfnisse hinzuarbeiten. Der Erzieher ist verpflichtet, die Triebbefriedigung zu stören, zu erschweren und in vielen Fällen zu verhindern. Er erfüllt sein Amt dem kleinen Kinde gegenüber durch tatsächliche Eingriffe und Handlungen, dem größeren Kinde gegenüber durch eine lang andauernde psychische Beeinflussung, die darauf ausgeht, das Kind die Anerkennung der Forderungen der Außenwelt und die Unterwerfung unter sie zu lehren. Seine Funktion ist geglückt, wenn im Inneren des Kindes das Gewissen oder Über-Ich lebendig geworden ist, eine Instanz, die diese Forderungen selbst akzeptiert, vertritt und den Trieben gegenüber geltend zu machen versteht. Zwischen dieser seelischen Instanz und den Triebwünschen des Kindes können jetzt dieselben Kämpfe entbrennen, die sich vorher oft genug zwischen Erzieher und Kind abgespielt haben. Ist dieses Gewissen oder Über-Ich zu unverträglich, zu streng und unnachtsichtig, so erkrankt das Individuum an den Folgen des Konflikts zwischen ihm und seinen Triebwünschen. Man möchte sagen, der Erzieher ist mitschuldig an dieser Erkrankung, die ohne seine Arbeit für den Aufbau des Über-Ichs nicht möglich gewesen wäre.“ (Freud A. 1964, S. 210)

Die Erzieher würden sich dabei gegen eine solche Darstellung mit folgendem Argument wehren: „Der Inhalt der Gebote und Verbote, die sie dem Kind übermitteln, ist nicht von ihnen gemacht, sondern von der Gesellschaft, die sie anstellt oder, wenn sie Eltern sind, beauftragt.“ (Freud A. 1964, S. 211) Und weiter: „Jede erwachsene Gesellschaft hat ein Interesse daran, ihren jeweiligen Stand an Idealen, Sitten und Gebräuchen auf die nächste Generation zu übertragen und bedient sich zur Ausführung dieser Absicht eben der Erzieher.“ (ebd., S. 211) Durch das Studium der Psychoanalyse und ihrer Erkenntnisse bezüglich des Trieb- und Seelenlebens der Kinder würden sich viele Erzieher eine Verbesserung ihrer Situation versprechen. So könne die untergeordnete und verantwortungsfreie pädagogische Arbeit beendet werden: „Statt blinde und willenlose Ausführungsorgane zu sein, würden sie lernen, Kritik an ihren Auftraggebern zu üben und der gesellschaftlichen Gegebenheit des Erziehungsziels die psychologische Gegebenheit des kindlichen Wesens als gleichberechtigt entgegenzuhalten.“ (ebd., S. 211) So würde von ihnen auch eine Einführung in die psychoanalytische Behandlungsmethode für Kinder gewünscht werden.

Im Folgenden geht Anna Freud auf die Kinderanalyse ein. Der Artikel wird dadurch sehr psychoanalytisch orientiert und deshalb werden nun nur ihre Hauptaussagen kurz

zusammengefasst. Die Kinderanalyse habe in den letzten Jahren eine Veränderung ihrer Stellung in der Psychoanalyse durchgemacht, sie habe einen Aufschwung erfahren. Ihr Inhalt sei dabei der gleiche wie in der Erwachsenenanalyse: „Sie [die Kinderanalyse; Anm. C.B.] arbeitet ebenso wie die Analyse der Erwachsenen an der Aufdeckung des verdrängten Unbewußten und der Deutung der Übertragung, um einen neurotischen Konflikt zu lösen.“ (ebd., S. 214)

Jede Neurose finde ihren Anfang in der Kindheit. So könne es auch erst zu einer Heilung der Neurose des Erwachsenen kommen, wenn der neurotische Konflikt in der Kindheit mithilfe der Analyse aufgelöst werde. „Die analytische Forschung hat aufgedeckt, daß jede Neurose des erwachsenen Lebens eine Neurose der Kindheit zum Vorläufer hat.“ (ebd., S. 214)

Trotz des gleichen Ziels beider Analysen, würde sich das Vorgehen innerhalb der Therapie durch verschiedene Tatsachen voneinander unterscheiden. Alle Unterschiede ließen sich dabei auf den unterschiedlichen Entwicklungsstand von Kindern und Erwachsenen zurückführen.

„Der Unterschied zwischen Kinderanalyse und Erwachsenenanalyse besteht darin, daß sie die infantile Neurose direkt angreift, ohne ihre spontane Heilung oder ihre spätere Wiederkehr in der Erwachsenenheit abzuwarten.“ (ebd., S. 214) Die Kinderanalyse habe es mit noch ungereiften Menschen zu tun, die sich nicht wie Erwachsene die therapeutische Arbeit mit dem Analytiker teilen würden: „Die verdrängten Erlebnisse, zu denen sie sich hintasten soll, liegen näher, aber die Spuren, die zu ihnen führen, sind noch weniger deutlich zu erkennen als in den späteren Jahren (...) Die sprachliche Ausdrucksfähigkeit ist weniger gut ausgebildet (...).“ (Freud A. 1964, S. 215)

Es würden sich dabei vor allem zwei Unterschiede zu der Analyse von Erwachsenen ergeben:

1. Das Über-Ich des Kindes sei noch nicht selbstständig, sondern stehe noch stark unter dem Einfluss „(...) irgendeiner geliebten Erzieherperson (...) von der es eine ähnliche Beurteilung erst vor kurzem erfahren und gelernt hat.“ (Freud A. 1964, S. 216)
2. Das Kind könne nach Beendigung der analytischen Therapie, also nachdem der Konflikt gelöst wurde, nicht vollkommen ohne die Hilfe des Analytikers auskommen. Dies liege an der Unreife der kindlichen Urteilskraft, es bestehe die Gefahr, dass es sich wieder der altbekannten Mittel bediene um Widersprüche zu lösen. Deshalb sollte der Analytiker als „Hilfeleister“ weiter vorhanden bleiben.

Die beiden eben genannten Punkte seien dabei die größten Schwierigkeiten in der Therapie. Die Modifikationen der Technik³⁰ dagegen von nebensächlicher Art. Trotzdem bringe gerade

³⁰ „Es ist selbstverständlich, daß man dem Kind, seinem Alter entsprechend, in vielen Augenblicken anders gegenüber treten muß, als dem Erwachsenen; daß man ihm die Arbeit angenehmer machen muß, weil seine Einstellung zur analytischen Arbeit, wie zu jeder Arbeit überhaupt, weniger ernsthaft und ausdauernd ist, als die

der Entwicklungsstand des Kindes auch sehr viel Positives für die analytische Therapie: „Die Unabgeschlossenheit der Entwicklung, die uns für die Analysetechnik so oft als Hindernis entgegentritt, ist gleichzeitig die beste Unterstützung für den Enderfolg.“ (ebd., S. 217)

Abschließend plädiert Anna Freud dafür, die Ausbildung zum Kinderanalytiker als Zusatz zur analytischen Ausbildung für Erzieher zu öffnen. Letztere müsse als Grundlage immer gelehrt werden um darauf aufbauend die Kinderanalyse zu studieren: „Darum soll der Weg zur vollen analytischen Ausbildung und damit zur Ausbildung in der Kinderanalyse dem in der Praxis bewährten Pädagogen und Heilpädagogen, der die Mühe nicht scheut, zu jeder Zeit offen stehen.“ (ebd., S. 219)

5.2.4 Fazit

Es wurde deutlich, dass sich Anna Freud mit erzieherischen Themen bzw. der Stellung des Erziehers sowohl in der Gesellschaft als auch gegenüber dem Kind, auseinandergesetzt hat. Sie betrachtet dabei die Psychoanalyse und ihre Erkenntnisse als Hilfsmittel für den Erzieher. Der Erzieher wird von ihr als unfreier Handlanger der Gesellschaft beschrieben, dem durch die Erkenntnisse der Psychoanalyse ein Hilfsmittel gegen diese Rolle zur Seite gestellt wird. Besonders der Ausbildung des Über-Ichs beim Kind wird in ihren Artikeln eine bedeutungsvolle Stellung eingeräumt. Hier sieht sie die Chance des Erziehers erstmals dem Kind als Verbündetem gegenüber zu stehen und keinen Kampf mehr mit ihm führen zu müssen. Durch das Über-Ich habe sich das Kind die Verbote und Gebote der Eltern einverleibt. Es habe sozusagen ein Gewissen ausgebildet. Bevor diese Entwicklung einsetze, stünden sich Kind und Erzieher feindlich gegenüber. Das Kind sei nur an der Befriedigung seiner Triebe interessiert und der Erzieher nur an dessen weitgehender Unterdrückung. Durch die Entwicklung des Über-Ichs werde die erzieherische Arbeit erleichtert. Allerdings sieht sie hier im falschen Verhalten des Erziehers große Gefahren für die Ausbildung einer Neurose des Kindes. „Ist dieses Gewissen oder Über-Ich zu unverträglich, zu streng und unnachsichtig, so erkrankt das Individuum an den Folgen des Konflikts zwischen ihm und seinen Triebwünschen. Man möchte sagen, der Erzieher ist mitschuldig an dieser Erkrankung, die ohne seine Arbeit für den Aufbau des Über-Ichs nicht möglich gewesen wäre.“ (Freud A. 1964, S. 210) Dem Erzieher wird von ihr folglich eine ganz besondere Position

das Erwachsenen; daß seine Einschätzung der psychischen Gesundheit eine wenig hohe ist, weil es die Störung seiner Leistungs- und Genußfähigkeit noch nicht in allen Situationen der Außenwelt zu spüren bekommt; und daß schließlich die Krankheitseinsicht bei seiner erwachsenen Umgebung, der Herstellungswille ständig im Analytiker lebendig sein muß, um die Angleichung an die Verhältnisse der erwachsenen Analyse herbeizuführen.“ (Freud A. 1964, S. 217)

zugeschrieben, es würde von ihm und seinem Verhalten gegenüber dem Kind abhängen ein gesundes oder ein krankes Kind ‚hervorzubringen‘.

Für Anna Freud ist es die Aufgabe, einer auf der analytischen Theorie aufbauenden Pädagogik einen Mittelweg zwischen den beiden Extremen, der zu großen Freiheit oder der zu großen Strenge, in der Erziehung zu finden. Also für jede Altersstufe des Kindes die richtige Mischung zwischen der Gewährung von Befriedigung der Triebe und der Triebeinschränkung zu geben. Nur dadurch könne es zu einer normalen Entwicklung des Kindes kommen, die ohne Störungen verlaufe und zu keinen langfristigen Schäden führe. Eine solche Psychoanalytische Pädagogik gebe es allerdings in der Praxis noch nicht. Trotzdem hält sie an diesem Konzept fest. Sie führt drei Punkte auf, die die Psychoanalyse bereits zu diesem Zeitpunkt für die Pädagogik leiste: Die Kritik an den bestehenden Erziehungsformen; den Beitrag zur Erweiterung der Menschenkenntnis und die Kinderanalyse als Schadensverbesserung der Erziehung. Auf diese wird unter Punkt 5.5 (noch) genauer eingegangen.

Die Erkenntnisse der Psychoanalyse würden folglich einen großen Teil zum besseren Verständnis und Umgang des Erziehers mit dem Kind beitragen. Der Erzieher könne sich dadurch viele Verhaltensweisen des Kindes erklären und angemessener auf diese eingehen.

Welche pädagogischen Anteile Anna Freud in der Kinderanalyse sieht, wird im Folgenden dargestellt.

5.3 Die Kinderanalyse

Anna Freud gilt als eine der Begründerinnen der Kinderanalyse. Die Beschäftigung mit der Kinderanalyse stellt daher das Herzstück von ihrer Arbeiten dar und darf deshalb in dieser Arbeit nicht fehlen. Die Kinderanalyse ist „(...) eine auf Theorie und modifizierter Technik der Psychoanalyse aufbauende Behandlungsmethode psychisch oder psychosomatisch kranker Säuglinge, Kleinkinder, Kinder und Jugendlicher.“ (Fuchs 2008, S. 384) Sie kann folglich eindeutig der Psychoanalyse zugeordnet werden. Die (genaue) Behandlungstechnik in der Kinderanalyse und was sie von der Erwachsenenanalyse unterscheidet, wird hier nicht vorgestellt, da es nicht zur Beantwortung der Forschungsfrage beiträgt, sondern sich mit rein psychoanalytischen Fragen auseinandersetzen würde.

Es wird im Folgenden also nur der Teil der Kinderanalyse von Anna Freud vorgestellt, der sich mit der Erziehung auseinandersetzt. Anna Freud widmet sich diesem Thema in ihrer „Einführung in die Technik der Kinderanalyse“ in einem eigenen Kapitel.

5.3.1 Das Verhältnis der Kinderanalyse zur Erziehung

„Das Verhältnis der Kinderanalyse zur Erziehung“ stellt den vierten Vortrag in der „Einführung in die Technik der Kinderanalyse“ von 1927 dar.

A. Freud geht davon aus, dass eine positive Beziehung zu Kindern aufgebaut werden müsse, um überhaupt analytisch mit ihnen arbeiten zu können: „Was immer wir mit einem Kinde beginnen, (...) ob wir es erziehen oder analysieren wollen, jedesmal müssen wir zuerst ein ganz bestimmtes Gefühlsverhältnis zwischen uns und dem Kinde herstellen.“ (Freud A. 1927, S. 57) In dieser Zeit des Beziehungsaufbaus sei noch keine analytische Arbeit möglich. Die analytische Arbeit folge erst anschließend. Im Gegensatz zur Analyse Erwachsener müsste sich die Kinderanalyse, aufgrund des Entwicklungsstandes des Kindes, anderer Mittel bedienen³¹.

Das kindliche Über-Ich sei noch sehr abhängig von der Außenwelt: „Soweit das kindliche Über-Ich noch nicht der unpersönlich gewordene Vertreter der von der Außenwelt übernommenen Anforderungen geworden ist, soweit es mit der Außenwelt selbst noch organisch zusammenhängt, soweit spielen auch die dieser Außenwelt entnommenen Objekte in der Analyse selbst (...) eine wichtige Rolle.“ (Freud A. 1927, S. 64f.) Die Eltern spielen folglich eine wichtige Rolle in der Analyse. Anna Freud gibt ihnen auch die Schuld an der Erkrankung des Kindes: „Die gleichen Eltern oder Erzieherpersonen waren es ja, deren übermäßige Forderungen das Kind zu einem Übermaß von Verdrängung und in die Neurose getrieben haben.“ (Freud A. 1927, S. 65)

Dem Analytiker müsste es während der Analyse gelingen, eine bedeutsame Rolle für das Kind zu erlangen und dieses vor allem beeinflussen zu können: „Wir können kurz sagen: es muß dem Analytiker gelingen, sich für die Dauer der Analyse an die Stelle des Ichideals³² beim Kind zu setzen (...) Nur wenn das Kind fühlt, daß die Autorität des Analytikers auch über die der Eltern gestellt ist, wird es bereit sein, diesem neuen, neben die Eltern angereihten Liebesobjekt jenen höchsten Platz in seinem Gefühlsleben einzuräumen.“ (ebd., S. 67)

Wenn nun die Eltern etwas aus der Erkrankung ihres Kindes gelernt hätten, dann würden sie sich den Forderungen des Analytikers anpassen: „(...) so ist hier eine wirkliche Teilung der analytischen und erziehenden Arbeit zwischen Haus und Analysestunde oder vielmehr ein

³¹ Vgl. Punkt 5.2.3. Da diese Arbeit sich fragt, ob Anna Freuds frühe Schriften als pädagogisch bezeichnet werden können, wird, wie bereits unter Punkt 5.3 dargelegt, nicht ausführlich auf die Technik der Kinderanalyse und ihre Unterschiede zur Erwachsenenanalyse eingegangen. Dies wäre reine Psychoanalyse und ist für diese Arbeit nicht von Bedeutung.

³² Unter dem Ich-Ideal versteht man in der Psychoanalyse folgendes: „Eine Instanz im Strukturmodell, die zum Über-Ich-System gehört, aber vom Über-Ich als verbietend-kontrollierendem Organ abgegrenzt ist. Es umfaßt die Ideal- und Wertvorstellungen des Individuums. Das Ich-Ideal stellt ein Vorbild dar, dem das Subjekt sich anzunähern versucht (...).“ (Auchter/Strauss 1999, S. 80)

Zusammenwirken beider Faktoren möglich. Die Erziehung des Kindes erfährt dann auch nach Beendigung der Analyse keine Unterbrechung, sondern geht direkt aus den Händen des Analytikers wieder völlig in die der nun verständiger gewordenen Eltern über.“ (ebd., S. 67) Wenn die Eltern dem Einfluss des Analytikers allerdings entgegen arbeiten würden, so ergebe sich für das Kind eine ähnliche Situation wie in einer unglücklichen Ehe, indem das Kind das Streitobjekt geworden sei. „Wie dort Vater und Mutter, spielt das Kind hier den Analytiker und das Elternhaus gegeneinander aus und benutzt die Konflikte zwischen ihnen, um sich hier wie dort allen Anforderungen zu entziehen.“ (ebd., S. 67) In solchen Fällen könne es dazu kommen, dass die Eltern den Abbruch der Analyse für das beste halten würden. Dies wäre für das Kind nicht förderlich, da es die Analyse in einer schlechten Phase beende und somit nur negatives mitnehme (Freud A. S. 68).

Die Rolle der Eltern spiele folglich in der Analyse des Kindes eine enorme Rolle. Der Analytiker habe zwei Aufgaben zu erfüllen: „Der Analytiker vereinigt also zwei schwierige und eigentlich einander widersprechende Aufgaben in seiner Person: Er muß analysieren und erziehen, d.h. er muß in einem Atem erlauben und verbieten, lösen und wieder verbinden. Gelingt ihm das nicht, so wird die Analyse dem Kinde zum Freibrief für alle von der Gesellschaft verpönten Unarten. Gelingt es ihm aber, so macht er damit ein Stück verfehlter Erziehung und abnormer Entwicklung rückgängig und verschafft so dem Kinde oder denjenigen, die über das Schicksal des Kindes entscheiden, noch einmal die Möglichkeit, es besser zu machen.“ (Freud A. 1927, S. 71f.)

5.3.2 Fazit

Die enge Verbindung zwischen dem Kind und seinen Eltern bzw. den Erziehungspersonen wurde hier ganz deutlich. Diese tritt in der Kinderanalyse stark hervor. Das Kind ist im Gegensatz zum Erwachsenen noch nicht gelöst von diesen. Es ist in einem hohen Maß abhängig von seiner Umwelt. Das Über-Ich habe folglich noch keine vollkommene Selbstständigkeit erlangt. Der Analytiker muss sich erst einen wichtigen Platz in seinem Leben aufbauen, um dann mit ihm eine Analyse durchführen zu können. Dabei räumt Anna Freud den Eltern größten Einfluss in der Analyse ein. Sie sieht in ihnen diejenigen, die für die Erkrankung des Kindes verantwortlich seien. Entweder würden die Eltern während der Analyse mitarbeiten, und damit einen Gewinn darstellen oder sie würden diese gefährden. In dem Aufsatz „Zur Theorie der Kinderanalyse“ äußert sie sich wie folgt zum pädagogischen Anteil in der Analyse: „Jetzt aber noch ein Wort über die pädagogische Einstellung des Kinderanalytikers. Wenn wir erkannt haben, daß die Mächte, mit denen wir bei der Heilung

der kindlichen Neurose zu kämpfen haben, nicht nur innere sind, sondern zum Teil auch äußere, dann haben wir auch ein Recht zu fordern, daß der Kinderanalytiker die äußere Situation, in der das Kind steht, richtig einzuschätzen versteht, ebenso wie wir verlangen, daß er die innere Situation des Kindes zu erfassen vermag. Für diesen Teil seiner Aufgabe aber braucht der Kinderanalytiker theoretische und praktische pädagogische Kenntnisse. Sie ermöglichen es ihm, die Erziehungseinflüsse, unter denen das Kind steht, zu durchschauen, zu kritisieren und – wenn es sich als notwendig erweist – den Erziehern des Kindes für die Dauer der Analyse ihre Arbeit aus der Hand zu nehmen.“ (Freud A. 1928, S. 177) Das Ziel der Kinderanalyse ist, dass das Kind wieder gesund wird. Auch den Entzug der Eltern für diese Zeit sieht A. Freud hier als gerechtfertigt an, wenn diese sich negativ auf das Gesundwerden des Kindes auswirken. Um ihre Einstellung noch zu verdeutlichen: „Die Arbeit am kindlichen Über-Ich³³ aber ist eine doppelte: analytisch in der historischen Zerlegung von innen her, soweit das Über-Ich schon Selbstständigkeit erlangt hat, aber außerdem erzieherisch beeinflussend von außen her durch Veränderungen im Verhältnis zu den Erzieherpersonen, durch die Schaffung neuer Eindrücke und durch die Revision der Anforderungen, die von der Außenwelt an das Kind gestellt werden.“ (Freud 1928, S. 174)

³³ In einem zu strengen Über-Ich sieht Anna Freud die Ursachen für eine Fehlentwicklung des Kindes. Da dieses Über-Ich ein Abbild der Gebote und Verbote der Eltern darstellt, sind sie durch ihr Verhalten gegenüber dem Kind maßgeblich an seiner positiven oder negativen Entwicklung beteiligt. Durch eine Veränderung ihrer Verhaltensweisen können sie folglich beim Kind auch zu einer Veränderung des Über-Ichs beitragen. Wenn sie dies nicht tun, ist es die alleinige Aufgabe des Analytikers die Strukturen des Über-Ichs zu verändern.

5.4 Besonderheiten in den Vorträgen

In Anna Freuds frühen Schriften, besonders in den Vorträgen in der „Psychoanalyse für Pädagogen“, lassen sich viele Merkmale finden, die zur Beantwortung der Forschungsfrage dienen können. Sie wurden in der Vorstellung ihrer frühen Schriften teilweise noch nicht ausführlich dargestellt, da man sie unter einem jeweiligen Oberthema als Besonderheiten ihrer Arbeiten zusammenfassen kann. Sie werden im Folgenden gesondert aufgeführt.

5.4.1 Die Einbeziehung des Publikums

Immer wieder bezieht Anna Freud in der „Psychoanalyse für Pädagogen“ das Publikum in ihre Vorträge mit ein. Sie versucht sich in ihre Lage zu versetzen und erklärt ihr weiteres Vorgehen bzw. erklärt rückwirkend ihr bisheriges Vorgehen. Diese Ausschnitte werden nun separat von den vorangegangenen Texten dargestellt. Die Reihenfolge der Aufzählung richtet sich dabei nach der Reihenfolge der vier Vorträge, die unter Punkt 5.1.1-5.1.3 und Punkt 5.2.1 wiedergegeben wurden.

1. Zu Beginn ihres ersten Vortrages richtet sie folgende Worte an ihr Publikum: „Meine Damen und Herren! Wir wissen alle, daß die praktisch arbeitenden Pädagogen der Psychoanalyse noch sehr fremd und mißtrauisch gegenüberstehen. Wenn Sie, die Horterzieher der Stadt Wien, trotzdem den Entschluß gefasst haben, zu einem kleinen Kurs mit mir zusammenzukommen, so müssen Sie wohl irgendwoher den Eindruck bekommen haben, die neue Wissenschaft hätte Ihnen bei näherer Bekanntschaft irgendetwas zur Unterstützung Ihrer schwierigen Arbeit zu bieten. Nach den vier Abenden, die wir jetzt vor uns haben, sollen Sie selbst entscheiden, ob Sie mit dieser Vermutung zu weit gegangen sind, oder ob ich imstande war, Ihnen ein Stück von Ihren Erwartungen auch zu erfüllen.“ (Freud A. 1935, S. 11) Es wird hier sehr deutlich, welchen schwierigen Stand die Psychoanalyse mit ihren Erkenntnissen in dieser Zeit eingenommen hat. Trotzdem herrschte von verschiedenen Seiten hohes Interesse daran, eine Einführung in diese Gedanken zu bekommen. Dies wird an eben solchen Kursen deutlich, die sich die Aufgabe gesetzt haben, Laien in die Psychoanalyse einzuführen. A. Freud versetzt sich auch in die Lage der Horterzieher und macht sie auf die Grenzen ihrer Arbeit aufmerksam: „So kommt es, daß Sie in ihrem Beruf zwar eine Unzahl von Äußerungsformen des kindlichen Wesens kennenlernen, daß Sie aber nicht dazu gelangen, die Erscheinungen, die Sie vor Augen haben, auch zu ordnen und die Äußerungen der Kinder, auf die Sie doch reagieren sollen, auf ihre Ursachen zurückzuführen.“ (Freud A. 1935, S. 12) Sie führt ihr

Publikum also langsam an den Gegenstand der Psychoanalyse heran und hebt die neuen Erkenntnisse und dadurch auch ihre Vorteile in Bezug auf das Verstehen von Kindern heraus: „Für den, der als Erzieher mehr von den seelischen Hintergründen aller jener kindlichen Äußerungen erfahren will, (...) wer die Unterschiede zwischen ihnen begreifen und ihre langsame Entwicklung im einzelnen Kind verfolgen möchte, dem wird dann die Möglichkeit bleiben, sich bei der neuen Wissenschaft der Psychoanalyse Auskunft zu holen.“ (Freud A. 1935, S. 12)

2. Auch zu Beginn ihres zweiten Vortrages richtet sie sich zuerst an ihr Publikum: „Ich habe keine Sicherheit darüber, wie Sie die Ausführungen meiner letzten Kursstunde aufgenommen haben (...).“ (Freud A. 1935, S. 25)
3. Im dritten Vortrag erklärt sie eindeutig, was ihre bisherige Absicht war, also welche Ziele sie mit ihren Vorträgen verfolgt hat: „Ich habe Sie jetzt zwei Abende lang von dem Gebiet Ihrer eigentlichen Interessen ferngehalten. Ich habe Ihre Aufmerksamkeit für die Gefühlslage und die Triebentwicklung des kleinen Kindes in Anspruch genommen, also für ein Thema, von dem Sie wahrscheinlich meinen, daß es für Mütter, für Kinderpflegerinnen oder höchstens noch für Kindergärtnerinnen praktische Bedeutung haben könnte. Ich möchte nicht, daß Sie aus meiner Wahl des Stoffes auf eine Geringschätzung für die Probleme schließen, die sich Ihnen bei Ihrer Arbeit mit größeren Kindern ergeben. Aber meine Absicht war, Ihnen in dem Zusammenhang dieses Kurses eine Anzahl von Grundbegriffen der Psychoanalyse nahe zu bringen; und um sie lebendig vor Ihnen zu entwickeln, bedurfte ich eines ganz bestimmten Materials, das eben nur die ersten Lebensjahre des Kindes zu bieten hatte.“ (Freud A. 1935, S. 37) Anschließend wiederholt sie die bisher vorgestellten Gedanken der Psychoanalyse und leitet diese Vorstellung folgendermaßen ein: „Prüfen wir, (...) was Sie mit dem bisher Gehörten schon von der Theorie der Psychoanalyse erfahren haben.“ (Freud A. 1935, S. 37)
4. Der vierte Vortrag wird von Anna Freud folgendermaßen eingeleitet: „Sie dürfen nicht von mir erwarten, daß es mir gelingen kann, Ihnen in vier Kursstunden mehr als die allerwichtigsten Grundtatsachen einer Wissenschaft vorzuführen (...) ich nicht, daß Sie alle Einzelheiten, die ich Ihnen vorgetragen habe, in Erinnerung behalten werden.“ (Freud A. 1935, S. 52)

Zu Beginn jedes Vortrages nimmt sich Anna Freud kurz Zeit, um den letzten Vortrag noch einmal Revue passieren zu lassen und ihr Publikum direkt anzusprechen. Auch während der Vorträge geht sie so vor.

5.4.2 Die Stellung der Erziehung

Anna Freud spricht in allen vorgestellten sieben Schriften die Erziehung explizit an. Dabei wird die Erziehung von ihr nicht sehr positiv betrachtet. Dazu muss die in dieser Zeit vorherrschende Art der Erziehung mitbedacht werden, die nach sehr strengen Regeln vorging und dem Kind keine bzw. nur sehr wenige Freiheiten gestattete. Als Beispiel hierfür kann folgender Textausschnitt betrachtet werden: „Die Neugier und das Hantieren am eigenen Körper sollen durch Verbote beseitigt werden, die Rücksichtslosigkeit in die Rücksicht, der Egoismus in den Altruismus verwandelt. Schritt für Schritt will die Erziehung das genaue Gegenteil von dem, was das Kind will, zu jedem Zeitpunkt erscheint ihr der Gegensatz zu dem beim Kind vorgefundenen Triebregung als das Erwünschte. Für das Kind ist, wie wir gesehen haben, die Erwerbung von Lust das Hauptziel des Lebens; der Erwachsene will es lehren, die Anforderungen der Außenwelt wichtiger zu nehmen als diese innere Triebforderung. Das Kind ist ungeduldig, verträgt keinen Aufschub und arbeitet nur für den Augenblick; der Erwachsene lehrt, seine Triebbefriedigung hinauszuschieben und für die Zukunft zu sorgen.“ (Freud A. 1935, S. 33f.) Die Erziehung zielt nach Anna Freud immer darauf ab, aus dem Kind etwas zu machen, was es noch nicht sei: „Die Erzieher, das heißt diejenige erwachsene Umgebung, der das Kind angehört, wollen immer das aus ihm machen, was zu ihr paßt, also je nach Zeit, Stand, Klasse, Partei etc. immer etwas anderes.“ (Freud A. 1935, S. 27) Und weiter: „Damit wäre auch der Angriffspunkt für die Erziehung gegeben: sie setzt überall dort ein, wo das Kind anders ist als der Erwachsene, also an der kindlichen Art.“ (ebd., S. 27)

Anna Freud betont während der gesamten Vorträge in der „Psychoanalyse für Pädagogen“ auch immer wieder die Unklarheit, die über die Erziehung in Bezug auf die Entwicklung bestehe. Man wisse nicht, ob diese sich nur aufgrund der Erziehung vollziehe oder eine natürliche Begebenheit darstellen würde: „Wir haben nämlich gar keine Garantie dafür, ob die Bravheit des größeren Kindes eine Leistung der Erziehung oder einfach das Endergebnis eines Entwicklungsablaufs ist. Wir haben noch keine Anhaltspunkte, um zu entscheiden, was geschehen würde, wenn man die kleinen Kinder in Ruhe sich entwickeln ließe, ob sie einfach als kleine Wilde aufwachsen oder ob sie ohne äußere Hilfe von selbst eine Stufenleiter von Veränderungen durchlaufen würden. Die Erziehung beeinflusst das Kind offenbar sehr energisch in verschiedene Richtungen. Aber die Frage bleibt offen, was geschehen würde, wenn die erwachsene Umgebung eines Kindes sich einmal jeder Aktivität ihm gegenüber enthielte.“ (Freud A. 1935, S. 44)

Man könnte den Eindruck gewinnen, dass sich A. Freud gegen die Erziehung stellt. Dies ist allerdings nicht so. Sie kritisiert die bisher vorherrschende Erziehung, die dem Kind keinen

Raum für seine Entwicklung lasse und es in allem einschränke. Allerdings plädiert sie auch nicht für das Ausbleiben der Erziehung, sondern für ein Mittelmaß. Dies wird in ihrem Vortrag „Die Beziehungen zwischen Psychoanalyse und Pädagogik“ sehr deutlich: „Die Aufgabe einer auf den analytischen Tatsachen aufgebauten psychoanalytischen Pädagogik sei es nun, einen Mittelweg zwischen den Extremen zu finden, das heißt, für jede Altersstufe des Kindes die richtige Mischung zwischen Gewährung von Befriedigung und Triebeinschränkung anzugeben.“ (ebd., S. 58) Sie fordert dazu analytisch geschulte Erzieher, um Schwierigkeiten in der Erziehung zu vermeiden: „Ich meine, wir haben das Recht, zu verlangen, daß der Lehrer oder Erzieher seine Konflikte kennen und beherrschen gelernt hat, ehe er die pädagogische Arbeit beginnt. Sonst dienen ihm Zöglinge nur als ein mehr oder weniger günstiges Material, um seine eigenen unbewußten und ungelösten Schwierigkeiten an ihnen abzureagieren.“ (ebd., S. 61)

5.4.3 Die Stellung des Erziehers

Die Rolle des Erziehers nimmt in Anna Freuds Ausführungen eine bedeutende Stellung ein. Sie wird, wie die Erziehung auch, in jede ihrer sieben aufgeführten Schriften, erwähnt. Von dem Erzieher und seinem Verhalten gegenüber dem Kind hänge es ab, wie sich das Über-Ich entwickle, folglich ob sich das Kind normal entwickle oder es zu einer Fehlentwicklung komme (Freud A. 1964, S. 210). Dabei legt sie großen Wert darauf, Erzieher in die Psychoanalyse einzuführen, um so ihre Menschenkenntnis und ihren Umgang mit Kindern zu verändern (Freud A. 1935, S. 61). Durch die Erkenntnisse der Psychoanalyse hätten diese etwas in der Hand, um sich gegen ihre Rolle als bloße Handlanger der Gesellschaft zu wehren. Dies wird sowohl im Vortrag „Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus“, als auch in dem Artikel „Erzieher und Neurose“ von ihr betont. Eine genauere Erläuterung findet an dieser Stelle nicht statt, da diese bereits ausführlich unter Punkt 5.2 gegeben wurde.

5.4.4 Die Stellung der Psychoanalyse

Ein weiterer Punkt, der während der Bearbeitung ihrer Schriften auffällt, ist die Verteidigung der Psychoanalyse. Dies lässt sich ebenfalls aus der damaligen Zeit heraus verstehen. Die Psychoanalyse war eine neue Wissenschaft, die davon ausging, dass der Mensch über ein Unbewusstes³⁴ verfüge und die kindliche Entwicklung mit Sexualität in Verbindung brachte:

³⁴ „Mit dieser Hervorhebung des Unbewußten im Seelenleben haben wir aber die bösesten Geister der Kritik gegen die Psychoanalyse aufgerufen. Wundern Sie sich darüber nicht und glauben Sie auch nicht, daß der Widerstand gegen uns nur an der begreiflichen Schwierigkeit des Unbewußten oder an der relativen

„Die Lehre von der kindlichen Triebentwicklung ist das wichtigste Stück der neuen psychoanalytischen Wissenschaft, gleichzeitig jenes Stück, das der Psychoanalyse von Anfang an die meisten Feinde verschafft hat und wohl auch der Grund war, daß viele von Ihnen sich bisher ängstlich von den analytischen Lehren ferngehalten haben.“ (Freud A. 1935, S. 41) Eine weitere Verdeutlichung hierzu bietet folgendes Zitat, welches sich im Vortrag „Das infantile Triebleben“ von ihr befindet: „So habe ich Ihnen durch meine Ausführungen nur bewiesen, daß die Vorurteile, die sie bisher der Psychoanalyse entgegengebracht haben, nicht unbegründet waren, und habe sie in Ihnen zu einem Urteil auf Grund eigener Erfahrungen verwandelt. Ich will auch vorläufig diesen Standpunkt, den die Psychoanalyse einnimmt, gar nicht mit Argumenten verteidigen. Ich bitte Sie nur, Ihr Urteil darüber noch eine Weile in Schwebe zu lassen.“ (Freud A. 1935, S. 26) Sie bezieht sich hier vor allem auf ihre Darstellung des Kindes als eifersüchtiges und seinen Konkurrenten um die Liebe der Mutter (also sowohl den Geschwistern als auch dem Vater) den Tod wünschenden. „Auf diese Weise habe ich in meiner Schilderung die täglichen Reibereien des Kindes mit seinen Geschwistern in gefährliche Todeswünsche verwandelt und die harmlos zärtliche Beziehung des Knaben zu seiner Mutter in die Liebe eines Mannes, der eine Frau geschlechtlich begehrt.“ (Freud A. 1935, S. 25) Dies sind Gedanken, die ein anderes Licht auf das Kind werfen und seine bis dahin angenommene Unschuld in Frage stellen. Sie wurden von der damaligen Gesellschaft sehr kritisch aufgenommen. Anna Freud bemüht sich in ihren vorgestellten Schriften die Wichtigkeit der psychoanalytischen Befunde für die Erziehung darzustellen. Sie führt ihr Publikum und ihre Leserschaft in die Gedankenwelt der Psychoanalyse ein.

5.4.5 Die Stellung des Über-Ichs

Auf die Stellung des Über-Ichs legt Anna Freud besonderen Wert. Auf diese wird in insgesamt fünf der sieben vorgestellten Beiträge von ihr eingegangen. R. Denker schreibt zu dieser Tatsache in Bezug auf die Kinderanalyse (dies kann allerdings, wie die oben

Unzugänglichkeit der Erfahrung gelegen ist, die es erweisen. Ich meine, er kommt von tiefer her. Zwei große Kränkungen ihrer naiven Eigenliebe hat die Menschheit im Laufe der Zeiten von der Wissenschaft erdulden müssen. Die erste, als sie erfuhr, daß unsere Erde nicht der Mittelpunkt des Weltalls ist, sondern ein winziges Teilchen eines in seiner Größe kaum vorstellbaren Weltsystems. Sie knüpft sich für uns an den Namen Kopernikus, obwohl schon die alexandrinische Wissenschaft ähnliches verkündet hatte. Die zweite dann, als die biologische Forschung das angebliche Schöpfungsvorrecht des Menschen zunichte machte, ihn auf die Abstammung aus dem Tierreich und die Unvertilgbarkeit seiner animalischen Natur verwies. Diese Umwertung hat sich in unseren Tagen unter dem Einfluß von Ch. Darwin, Wallace und ihren Vorgängern nicht ohne das heftigste Sträuben der Zeitgenossen vollzogen. Die dritte und empfindlichste Kränkung aber soll die menschliche Größensucht durch die heutige psychologische Forschung erfahren, welche dem Ich nachweisen will, daß es nicht einmal Herr ist im eigenen Hause, sondern auf kärgliche Nachrichten angewiesen bleibt von dem, was unbewußt in seinem Seelenleben vorgeht.“ (Freud S. 1969, S. 283f.)

aufgeführten Darstellungen dieser Arbeit belegen, auf ihre gesamten frühen Schriften angewendet werden) folgendes: „Daß das Über-Ich für Anna Freud so in den Mittelpunkt gerät, hängt natürlich mit ihrer pädagogischen Ausbildung zusammen. Denn alle Erziehungsmaßnahmen müssen schließlich darin von den Erziehungspersonen allmählich abgelöst und symbolisiert verinnerlicht werden.“ (Denker 1995, S. 71f.) Da die Entwicklung des Über-Ichs bereits ausführlich, besonders unter den Punkten 5.1.3, 5.2.2 und 5.3.1, sowie in den Faziten unter Punkt 5.2.4 und 5.3.2 beschrieben wurde, findet an dieser Stelle nur ein Verweis auf die jeweiligen Kapitel in dieser Arbeit statt.

5.4.6 Die Beispiele

Anna Freuds Vorträge werden durch die vielen Beispiele, die sie immer wieder anführt, sehr lebendig und anschaulich. Dadurch wird die abstrakte Theorie fassbar und verständlicher. Es würde den Rahmen dieser Arbeit übersteigen nun alle Beispiele herauszugreifen. Deshalb werden nun nur drei dargestellt:

1. Als erstes wird ein Beispiel angeführt, dass den Ödipuskomplex und die schwierige Situation des Jungen in diesem verdeutlicht: „Nur spielt der Vater im Leben des kleinen Knaben eine doppelte Rolle. Der Knabe haßt ihn als Rivalen, wenn er sich als rechtmäßiger Besitzer der Mutter aufspielt, wenn er die Mutter wegnimmt, mit ihr fortgeht, sie wie sein Eigentum behandelt, darauf besteht, mit ihr allein in einem Bett zu schlafen. In allen anderen Beziehungen aber liebt und bewundert er ihn, rechnet auf seine Hilfe, glaubt an seine Stärke und Allmacht und kennt keinen größeren Wunsch, als ihm in der Zukunft gleich zu werden.“ (Freud 1935, S. 21) Und weiter: „Es hat an der Beziehung zum Vater Gefühle wie Respekt und Bewunderung kennengelernt, die quälenden Gefühle der Konkurrenz mit einem stärkeren Nebenbuhler, das Gefühl der Ohnmacht und den niederdrückenden Eindruck einer Liebesenttäuschung.“ (Freud A. 1935, S. 42)
2. Um die Stärke der Erziehung und das Über-Ich und seine Stellung zu verdeutlichen, bringt A. Freud drei Beispiele, eines davon folgt nun: „Ich kenne einen Knaben, der in seinen frühesten Kinderjahren außerordentlich naschhaft war. Da sein Drang nach Süßigkeiten zu groß war, um mit erlaubten Mitteln gestillt werden zu können, verfiel er auf allerlei unerlaubte Pläne und Schliche, um sich Näschiereien zu verschaffen, verwendete alles Geld darauf, das er besaß und nahm es auch mit der Beschaffung weiterer Geldmittel nicht sehr genau. Die Erziehung war veranlaßt, einzugreifen; man verbot dem Jungen das Naschen und seine leidenschaftliche Anhänglichkeit für die

Mutter, von der der Eingriff ausgegangen war, verlieh dem Verbot den besonderen Nachdruck. Seine Naschhaftigkeit verschwand zur Zufriedenheit der Erwachsenen. Aber auch heute, wo dieser Junge ein Halberwachsener ist, dem Geldmittel reichlich zur Verfügung stehen und der die Freiheit hätte, die Süßigkeiten aller Konditoreien Wiens zusammenzukaufen, ist er noch nicht imstande, ein Stück Schokolade zum Mund zu führen, ohne dabei glühend rot zu werden. Jeder, der ihn dabei beobachtet, ist sofort sicher: Der tut etwas Verbotenes, er ißt, was er mit gestohlenem Geld gekauft hat. Sie sehen, die Einschränkung weitet sich nicht automatisch mit der veränderten Sachlage.“ (Freud A. 1935, S. 54f.)

3. Auch für die Erläuterung des erzieherischen Anteils der Kinderanalyse führt Anna Freud ein Beispiel an, das beschreibt, wie sie in der Analyse mit dem Kind umgegangen ist. In der folgenden Darstellung handelt es sich um ein sechsjähriges Mädchen, welches unter einer ausgeprägten Zwangsneurose leidet: „Nachdem ich sie in der Analyse dazu gebracht hatte, ihren ‚Teufel‘ sprechen zu lassen, begann sie, mir eine Unzahl von analen Phantasien mitzuteilen, anfangs zögernd, dann immer mutiger und ausführlicher, als sie merkte, daß Mißfallensäußerungen von meiner Seite ausblieben. Die Stunde stand allmählich ganz im Zeichen des Analen und wurde ihre Ablagerungsstätte aller dieser sie sonst bedrückenden Tagträume. Während dieses Sprechens bei mir war dann auch der Druck von ihr genommen, der sonst ständig auf ihr lag. Sie bezeichnete die Zeit bei mir selber als ihre ‚Ruhestunde‘. (...) Nach einiger Zeit machte sie nun einen Schritt weiter. Sie begann, zuhause ebenfalls etwas von den bisher streng gehüteten Phantasien und analen Einfällen merken zu lassen, machte etwa, wenn eine Speise auf den Tisch kam, einen halblauten Vergleich oder einen an die Kinder gerichteten ‚schmutzigen‘ Scherz.“ (Freud A. 1927, S. 68) Die Pflegemutter des Mädchens sei daraufhin zu Anna Freud gekommen und habe sie um Rat gefragt. Ihr Rat sei gewesen, diese Äußerungen weder zu bewilligen noch abzulehnen, sondern sie einfach unbeachtet zu lassen. Die Pflegemutter habe diese Anweisung befolgt und das Kind sei immer maßloser in seinen Äußerungen zuhause geworden. Daraufhin wäre die Pflegemutter erneut hilfesuchend zu Anna Freud gekommen. Anna Freud schreibt, sie musste nun einsehen, dass sie einen Fehler gemacht habe. Sie bat die Pflegemutter weiter nichts zu unternehmen und richtete sich in ihrer nächsten Analysestunde mit dem Kind direkt an dieses: „In der nächsten Stunde benahm ich mich dann sehr energisch. Das sei ein Bruch aller Verabredungen, erklärte ich. Ich hätte geglaubt, sie wollte mir diese schmutzigen Dinge erzählen, um

sie loszuwerden. Jetzt aber sähe ich, daß das gar nicht so sei. Sie wollte das ja gerne allen Leuten im Hause sagen, um ihr Vergnügen daran zu haben. Ich hätte nichts dagegen, aber dann könnte ich nicht einsehen, wozu sie mich noch brauchte. Dann könnten wir die Stunde aufgeben und ihr ihr Vergnügen lassen. Blicke sie aber bei ihrer ersten Absicht, dann dürfte sie von diesen Dingen nur mir erzählen und niemand anderem; je mehr sie davon zuhause zurückhielte, desto mehr würde ihr in der Stunde einfallen, desto mehr würde ich über sie erfahren und von desto mehr könnte ich sie befreien. Nun sollte sie sich entscheiden. (...) Im Hause kam von diesem Tage an kein Wort über derartige Dinge mehr über ihre Lippen.“ (Freud A. 1927, S. 70f.)

5.5 Abschließende Bemerkungen

Es wurde deutlich, dass sich Anna Freud sehr viele Gedanken um die Erziehung und deren möglichen Verbesserung gemacht hat. Auch wurde deutlich, dass sie dies immer nur eingebettet in die psychoanalytische Theorie tut.

In ihrem Vortrag „Die Beziehungen zwischen Psychoanalyse und Pädagogik“ hält sie fest, dass noch keine Psychoanalytische Pädagogik existiere, die vorgebe, wie man Kinder erziehen sollte, um Schäden zu verhindern, die durch die Erziehung auftreten würden (Freud A. 1935, S. 59). Vorläufig gebe es nur Erzieher, die sich für die psychoanalytischen Erkenntnisse interessieren und selbst eine Analyse durchgemacht hätten, um ihr daraus gewonnenes Verständnis für das Triebleben des Kindes in der Erziehung anzuwenden. Allerdings führt sie drei Aspekte auf, die die Psychoanalyse bereits zu diesem Zeitpunkt für die Pädagogik leiste:

1. Sie eigne sich zur Kritik an den bereits bestehenden Erziehungsformen.
2. Sie erweitere durch ihre Entdeckungen die Menschenkenntnis des Erziehers und bringe mehr Verständnis für komplizierte Beziehungen zwischen dem Kind und seinen Erziehern.
3. Bemühe sie sich als Behandlungsmethode, der Kinderanalyse, die Schäden wieder zu verbessern, die dem Kind während der Erziehung widerfahren seien (Freud A. 1935, S. 59).

Alle von ihr aufgeführten Punkte lassen sich in den sieben vorgestellten Schriften von ihr wiederfinden:

1. Es finden sich zahlreiche Punkte in ihren Texten, in denen sie die damalige Erziehung kritisiert³⁵.
2. Anna Freud vermittelt in ihren Vorträgen die Erkenntnisse der Psychoanalyse in verständlicher Form für Laien, im Besonderen für Erzieher³⁶. Damit trägt sie dazu bei, die Menschenkenntnis des Erziehers für die komplizierten Beziehungen zwischen Kind und Erziehern zu schulen.
3. Befasst sie sich ausführlich mit der Kinderanalyse, die für diese Arbeit nur auf die pädagogischen Komponenten beschränkt wurde. Auch hier wird deutlich, dass sie versucht, die Schäden, die dem Kind in der Erziehung widerfahren sind, zu verbessern³⁷.

³⁵ Vgl. besonders Punkt 5.1.2, 5.1.3, 5.2.1 und 5.2.2

³⁶ Vgl. Die Vorträge unter den Punkten 5.1.1-5.1.3 und Punkt 5.2.1 in der „Psychoanalyse für Pädagogen“ und unter Punkt 5.2.2 den Vortrag „Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus“

³⁷ Vgl. Punkt 5.3

Vergleicht man ihre Darstellung mit der unter Kapitel 2. vorgestellten Beschreibung von Psychoanalytischer Pädagogik, befindet sich Anna Freud hier in der Blütezeit der Psychoanalytischen Pädagogik und geht doch davon aus, dass es sie in der Praxis noch nicht gebe.

Eine Erklärung hierfür könnte anhand der Betrachtung der Historie gegeben werden. Wie bereits unter Kapitel 2. dargestellt, wird die Zeit von 1920-1938 als Blütezeit der Psychoanalytischen Pädagogik angesehen. Dies wurde erst nachträglich festgelegt. Es ist der Beginn der Beschäftigung mit neuen Ideen für die Erziehung aus psychoanalytischer Sicht. Die Zeit ist geprägt von der Befreiung aus der „alten“ Erziehung und einer damit verbundenen Euphorie. Zu dieser Zeit stand also die Beschäftigung mit den psychoanalytischen Erkenntnissen in Bezug auf die Erziehung im Vordergrund. Es befand sich alles noch in einer Entwicklung. Das Ziel von Anna Freud, die psychoanalytischen Erkenntnisse in die Erziehung einzubauen, um damit zu einem besseren Verständnis für das Kind beizutragen, stand dementsprechend auch erst am Beginn. Im Jahr 1980 schreibt sie rückblickend: „Die Anwendung psychoanalytischen Wissens auf die Kindererziehung ist eine mehr oder weniger anerkannte Tatsache geworden und hat in vielfacher Verkleidung ihren Eingang in die Lehrpläne der Kindergärtnerinnen und Sozialarbeiter gefunden. Der kindlichen Natur sexuelle und aggressive Triebstreben zuzuschreiben, gilt nicht mehr als Beleidigung des einstmals hochgehaltenen Glaubens an die Unschuld der Kindheit. Im Gegenteil, die langsamen und mühevollen Entwicklungsschritte, die Kinder auf ihrem Weg zur Reife und zur Anpassung an eine zivilisierte Gemeinschaft zurückzulegen haben, werden heute allgemein gewürdigt, so daß Kinder mit Hilfe und Sympathie rechnen können, wo sie früher auf Kritik und Verurteilung stießen.“ (Freud A. 1980, S. 3)

Das sich Anna Freud darum bemühte die psychoanalytischen Erkenntnisse auf die Erziehung anzuwenden und damit zu einer Veränderung im Umgang mit dem Kind beizutragen, steht folglich außer Frage. Es bleibt offen, inwiefern diese Bemühungen als rein pädagogisch betrachtet werden können. Im nächsten Punkt wird deshalb mithilfe von Pranges Modell überprüft, inwiefern ihre frühen Schriften als pädagogisch angesehen werden können.

6. Die Anwendung der an Pranges Modell gewonnenen Kriterien von Pädagogik auf Anna Freuds frühe Schriften

Im Folgenden werden die an Klaus Pranges Modell gewonnen Kriterien von Pädagogik auf Anna Freuds frühe Schriften angewendet.

Der Aufbau dieses Kapitels richtet sich dabei nach dem in Kapitel 4. (Klaus Pranges Modell) vorgenommenen Aufbau. Es werden folglich alle von Prange vorgestellten Kriterien von Pädagogik noch einmal kurz aufgeführt, um anschließend herauszuarbeiten, welche davon in Anna Freuds Texten gefunden werden können. Den Hauptteil der Beschäftigung wird dabei das Zeigen einnehmen.

Dabei werden im Folgenden nicht die gesamten frühen Schriften von Anna Freud noch einmal aufgeführt, sondern es wird eine Zuordnung stattfinden, die sich auf einzelne Textpassagen von ihr bezieht. Dazu werden besonders aussagekräftige und für diese Arbeit relevante Ausschnitte, mit Bezug auf die Erziehung, herausgenommen und vorgestellt. Die vorgestellten Inhalte von Anna Freuds frühen Schriften zu den jeweiligen Kriterien von Klaus Prange werden dazu stichpunktartig aufgeführt. Als erstes Kriterium wird nun auf das Zeigen eingegangen.

6.1 Das Zeigen in Anna Freuds frühen Schriften

Kurze Erläuterung des Zeigens nach Klaus Prange:

Das Zeigen benötigt nach Prange immer einen sozialen Kontext. Eine pädagogische Komponente bekommt es erst, wenn es sich auf das Lernen des Anderen bezieht, d.h. wenn hinter dem Zeigen die Absicht besteht, dass dadurch etwas gelernt wird (Prange 2005, S. 12).

Bevor nun auf die einzelnen Arten des Zeigens in Anna Freuds frühen Schriften eingegangen wird, folgt eine generelle Darstellung über das Zeigen in ihren Schriften. Sechs der vorgestellten sieben Schriften von ihr sind an Erzieher und Laien³⁸ gerichtet.

Zusätzlich muss bedacht werden, dass die Psychoanalyse in dieser Zeit eine neue Wissenschaft mit neuen Erkenntnissen, besonders in Bezug auf die Entwicklung des Kindes, dargestellt hat, man könnte also sagen, Anna Freud hat sich in den meisten Fällen an Laien gewandt, um die neue Wissenschaft vorzustellen.

Anna Freud hat folglich die Erkenntnisse der Psychoanalyse in ihren frühen Schriften aufgezeigt. Ihr Ziel war dabei, dass ihr Publikum diese aufnimmt und dadurch beginnt sich mit der Psychoanalyse zu beschäftigen. Wie bereits unter Punkt 5.5 dargestellt, war ihr langfristiges Ziel (in Bezug auf die Erziehung) die psychoanalytischen Erkenntnisse in die Erziehung einzubauen und so zu einer verständnisvolleren und „besseren“ Erziehung beizutragen.

Die Vorstellung der frühen Schriften von Anna Freud wurde unter Punkt 5. in drei Überthemen unterteilt:

1. Die Entwicklung des Kindes
2. Das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik
3. Die Kinderanalyse

Die folgende Zuordnung ihrer Aussagen zu der jeweiligen Art des Zeigens wird ebenfalls unter diesen drei Überthemen vorgenommen. Um eine bessere Übersicht zu ermöglichen, werden hier allerdings zusätzlich noch Unterkategorien gebildet, zu denen die jeweiligen Textpassagen geordnet werden.

Auch wird auf die unter Punkt 5.4 aufgeführten Besonderheiten der Texte, im Speziellen auf folgende drei Punkte, noch einmal gesondert eingegangen:

1. Die Einbeziehung des Publikums

³⁸ Mit Laien sind hier Personen gemeint, die keine Psychoanalytiker waren und sich noch nicht eingehend mit der Psychoanalyse beschäftigt hatten.

„Das Verhältnis der Kinderanalyse zur Erziehung“, vorgestellt unter Punkt 5.3.1, ist der einzige Text, der nicht direkt an Erzieher gerichtet ist.

2. Die Stellung der Erziehung

3. Die Beispiele

Unter diesen vorgestellten Punkten konnten Textpassagen gefunden werden, die auf die verschiedenen Arten des Zeigens angewendet werden können.

Es folgt nun die Darstellung der verschiedenen Arten des Zeigens nach Prange und die Zuordnung von Ausschnitten aus Anna Freuds frühen Schriften zu dem jeweiligen Kriterium.

6.1.1 Das repräsentative Zeigen

Das repräsentative Zeigen bezeichnet die Darstellung. Es geht darum den Lernenden etwas unmittelbar nicht Gegebenes vor Augen zu führen. Dies kann in Form von Erzählungen, Texten, Bildern und in allen anderen Darstellungsformen geschehen (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 61ff).

6.1.1.1 Das repräsentative Zeigen in der Entwicklung des Kindes

- ❖ Sie erklärt die Entdeckung der Entwicklungsphasen des Kindes:

„Dafür ordnete sich ihr [der Psychoanalyse; Anm. C.B.] überraschenderweise die bisher unverständliche gebliebene Sammlung von Unarten zu einem organischen Ganzen. Statt willkürlicher Sonderbarkeiten fand sie eine notwendige Aufeinanderfolge von Entwicklungsstufen, wie man sie beim Wachsen des menschlichen Körpers längst sehen gelernt hat.“ (Freud, A. 1935, S. 29)

„Der erste Fingerzeig für eine solche Ordnung der Erscheinungen war die Beobachtung, daß die Körperteile, an denen die kindlichen Unarten sich abspielen, nicht willkürlich gewählt sind, sondern eine von anderer Seite her bestimmte Reihenfolge einhalten.“ (Freud A. 1935, S. 29)

- ❖ In Bezug auf die frühkindliche Entwicklung und deren Auswirkungen im Leben des Kindes schreibt sie unter anderem folgendes:

„Die Kinder, die Sie als die unverträglichen, asozialen, nie zufriedenstellenden bezeichnen, haben nur die Schulkameraden an Stelle der Geschwister gesetzt und kämpfen hier mit ihnen die Konflikte aus, die sie im Elternhaus nicht zu Ende führen

vermochten. Und die Halbwüchsigen, die bereit sind, auf jeden geringsten Autoritätsdruck, den Sie auf sie auszuüben versuchen, mit einer wilden Revolte zu reagieren, oder die so eingeschüchtert sind, daß sie Ihnen nicht einmal in die Augen zu sehen oder in der Klasse die Stimme zu erheben wagen, sind noch die gleichen kleinen Kinder, die den Todeswunsch gegen den Vater oder die strenge Unterdrückung solcher Wünsche mit der nachfolgenden Angst und Unterwerfung jetzt auf Sie übertragen haben.“ (Freud A. 1935, S. 22)

„Es verliert das Interesse an den Triebbefriedigungen, das uns an dem kleinen Kind anfänglich so befremdet hat. Es beginnt eigentlich erst jetzt, dem Bild des braven Kindes, wie es bisher nur in der Wunschvorstellung der Erwachsenen gelebt hat, ähnlich zu werden.“ (Freud A. 1935, S. 45)

Und sie beschreibt die ersten drei Phasen des Kindes: die orale, die anale und phallische Phase. Es wird nun wiederum nur ein Beispiel dafür ausgewählt:

„Wie es sich im Lutschen die Mundlust unabhängig von der Ernährung immer wieder selbst zu verschaffen versuchte, so versucht es hier durch das Zurückhalten des Kotes und durch Spielen an dieser Körpergegend das gleiche.“ (Freud A. 1935, S. 31f.) A. Freud erklärt also nicht nur die aufeinanderfolgenden Phasen, sondern stellt auch deren Inhalt dar.

- ❖ Auch die Rolle des Über-Ichs (und deren Gefahr) wird von ihr anschaulich dargestellt:

„Im Verlauf des Aufwachsens übernimmt dieses verinnerlichte Elternstück immer mehr die fordernde und verbietende Rolle der Eltern in der Außenwelt. Es setzt die Erziehung des Kindes schon unabhängig von den wirklichen Eltern jetzt im Inneren fort.“ (Freud A. 1935, S. 49)

„Die Psychoanalyse hat uns eine ganz bestimmte Gefahr der Erziehung vor Augen geführt.“ (Freud A. 1935, S. 54) Diese Gefahr sieht A. Freud in dem Punkt der Ausbildung des Über-Ichs, also der Einverleibung der Eltern: „Mit ihr werden die Verbote und Forderungen der Erziehungspersonen starr und unwandelbar. Sie werden

aus etwas Lebendigem zu einem historischen Rückstand, der unfähig ist, sich den fortschreitenden äußeren Veränderungen anzupassen.“ (Freud A. 1935, S. 54)

6.1.1.2 Das repräsentative Zeigen im Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik

❖ Sie verweist auf die Erkenntnisse der Psychoanalyse:

Zu Beginn verweist sie hier auf drei charakteristische Gesichtspunkte für die Psychoanalyse:

1. Die Psychoanalyse gehe von einer zeitlichen Unterteilung in der Entwicklung aus: der Frühzeit, der Latenzperiode und anschließend der Pubertät. „Für jede dieser Perioden ist eine andere Gefühlseinstellung des Kindes zu den Menschen und seiner Umwelt und eine andere Stufe der Triebentwicklung normal und charakteristisch.“ (Freud A. 1935, S. 52)
2. Die Psychoanalyse gehe von einem bestimmten inneren Aufbau der kindlichen Persönlichkeit aus. Das Kind sei kein einheitliches Wesen. „Die psychoanalytische Auffassung zeigt Ihnen das Wesen des Kindes als ein dreifach gespaltenes: in ein Triebleben, in das Ich des Kindes und sein Über-Ich, den Abkömmling seiner Elternbeziehung.“ (Freud A. 1935, S. 53) Die Widersprüche seines Verhaltens würden sich dem Erzieher dadurch erklären lassen. Er müsse nur lernen zu erkennen, welcher Teil des Kindes gerade agiere.
3. „Der dritte Gesichtspunkt schließlich bezieht sich auf das gegenseitige Verhältnis dieser Anteile der kindlichen Person, die wir uns nicht als ruhende Zustände, sondern als miteinander kämpfende Kräfte vorstellen müssen.“ (Freud A. 1935, S. 53) Die einzelnen Anteile, Ich, Es und Über-Ich, würden also einen ständigen Kampf um Berechtigung führen.

❖ Auch hier beschreibt sie wiederum die Entwicklung des Kindes:

„Dieser inneren im Kinde arbeitenden Gewalt könnte nur eine äußere Gewalt wirksam entgegentreten. Aber die Entwicklung des Kindes kommt ihr zu Hilfe. Das Kind bleibt nur kurze Zeit dabei, Lust ausschließlich am eigenen Körper zu suchen (...). Nach kurzer Zeit wenden sich seine Triebregungen nach außen.“ (Freud A. 1934, S. 186)

Es suche sich nun Personen aus seiner engsten Umgebung (Vater oder Mutter), und verlange von diesen seine Wünsche zu befriedigen. „Das ist die Situation, die man als die Ödipussituation des Kleinkindes charakterisiert. Wir sagen, das Kind hat jetzt ein Liebesobjekt.“ (Freud A. 1934, S. 187)

In der Ödipussituation erlebe das Kind dabei immer das gleiche: das Liebesobjekt kann ihm nicht gehören. „Das heißt, das Kind kann sich nur um einen großen Preis von seinem erwachsenen Liebesobjekt innerlich wieder trennen, es muß das Liebesobjekt wenigstens teilweise in sich aufnehmen, es muß sich selbst so umwandeln, daß es dieser Mutter oder diesem Vater ähnlich wird.“ (Freud A. 1935, S. 189)

„Die Persönlichkeit des Kindes ist noch nicht endgültig ausgeprägt, die Beeinflussungsmöglichkeiten zwischen den einzelnen Teilen seiner Person, seinem Triebleben, seinen Ich und seinem Über-Ich sind noch veränderlich, ins Ich aufgenommene Identifizierungen mit geliebten Personen lassen sich noch rückgängig machen, die Übergänge zwischen dem Unbewußten und dem Bewußten sind noch fließend, die Reaktionsbildungen noch nicht erstarrt, Sublimierungsmöglichkeiten stehen noch nach allen Seiten offen.“ (Freud A. 1964, S. 217)

❖ Auch die Rolle des Erziehers in Bezug auf die verschiedenen Entwicklungsstadien des Kindes wird erläutert:

„Das Kind ist darauf eingestellt, unaufhörlich auf die Erfüllung seiner Triebbedürfnisse hinzuarbeiten. Der Erzieher ist verpflichtet, die Triebbefriedigung zu stören, zu erschweren und in vielen Fällen zu verhindern. Er erfüllt sein Amt dem kleinen Kinde gegenüber durch tatsächliche Eingriffe und Handlungen, dem größeren Kinde gegenüber durch eine lang andauernde psychische Beeinflussung, die darauf ausgeht, das Kind die Anerkennung der Forderungen der Außenwelt und die Unterwerfung unter sie zu lehren. Seine Funktion ist geglückt, wenn im Inneren des Kindes das Gewissen oder Über-Ich lebendig geworden ist, eine Instanz, die diese Forderungen selbst akzeptiert, vertritt und den Trieben gegenüber geltend zu machen versteht. Zwischen dieser seelischen Instanz und den Triebwünschen des Kindes können jetzt dieselben Kämpfe entbrennen, die sich vorher oft genug zwischen Erzieher und Kind abgespielt haben. Ist dieses Gewissen oder Über-Ich zu unverträglich, zu streng und unnachsichtig,

so erkrankt das Individuum an den Folgen des Konflikts zwischen ihm und seinen Triebwünschen.“ (Freud A. 1964, S. 210)

Dadurch bekomme der Erzieher eine leichtere Rolle, da das Kind nun nicht mehr als Feind, sondern, durch die Entwicklung des Über-Ichs, als Verbündeter vor ihm stehe. Der Erzieher könne sich fortan an das Über-Ich des Kindes wenden. Dies bringe das Kind in eine schwierige Situation: „Und das Kind sieht sich nun zwei Mächten gegenüber, dem umgewandelten Teil seiner eigenen Person und dem immer noch vorhandenen Liebesobjekt in der Außenwelt.“ (Freud A. 1934, S. 190)

6.1.1.3 Das repräsentative Zeigen in der Kinderanalyse

❖ A. Freud erläutert sowohl die Rolle der Eltern als auch die Rolle des Analytikers:

„Die gleichen Eltern oder Erzieherpersonen waren es ja, deren übermäßige Forderungen das Kind zu einem Übermaß von Verdrängung und in die Neurose getrieben haben.“ (Freud A. 1927, S. 65)

„Die Arbeit am kindlichen Über-Ich aber ist eine doppelte: analytisch in der historischen Zerlegung von innen her, soweit das Über-Ich schon Selbstständigkeit erlangt hat, aber außerdem erzieherisch beeinflussend von außen her durch Veränderungen im Verhältnis zu den Erzieherpersonen, durch die Schaffung neuer Eindrücke und durch die Revision der Anforderungen, die von der Außenwelt an das Kind gestellt werden.“ (Freud 1928, S. 174)

6.1.1.4 Das repräsentative Zeigen in der Erziehung

❖ In Bezug auf die Erziehung schreibt sie unter anderem folgendes:

„Die Neugier und das Hantieren am eigenen Körper sollen durch Verbote beseitigt werden, die Rücksichtslosigkeit in die Rücksicht, der Egoismus in den Altruismus verwandelt. Schritt für Schritt will die Erziehung das genaue Gegenteil von dem, was das Kind will, zu jedem Zeitpunkt erscheint ihr der Gegensatz zu der beim Kind vorgefundenen Triebregung als das Erwünschte. Für das Kind ist, wie wir gesehen

haben, die Erwerbung von Lust das Hauptziel des Lebens; der Erwachsene will es lehren, die Anforderungen der Außenwelt wichtiger zu nehmen als diese innere Triebforderung. Das Kind ist ungeduldig, verträgt keinen Aufschub und arbeitet nur für den Augenblick; der Erwachsene lehrt, seine Triebbefriedigung hinauszuschieben und für die Zukunft zu sorgen.“ (Freud A. 1935, S. 33f.)

„Die Erzieher, das heißt diejenige erwachsene Umgebung, der das Kind angehört, wollen immer das aus ihm machen, was zu ihr paßt, also je nach Zeit, Stand, Klasse, Partei etc. immer etwas anderes.“ (Freud A. 1935, S. 27)

„Es [das Kind; Anm. C.B.] hat unter dem Druck der Erziehung schwere Ängste ausgestanden und ungeheure Veränderungen an sich vollzogen. Es ist, mit dieser Vergangenheit belastet, alles eher als ein unbeschriebenes Blatt. Und die Verwandlung, die mit ihm vorgegangen ist, ist wirklich eine überraschende. Aus dem tierähnlichen, unselbstständigen, für die Umgebung fast unerträglichen Wesen ist ein mehr oder weniger vernünftiger Mensch geworden.“ (Freud A. 1935, S. 42)

„Entwicklungsstörungen und Verwahrlosung seien eben die extremen Endergebnisse, die eine zeige den schädigenden Einfluß der übergroßen Hemmung, die andere den der Hemmungslosigkeit. Die Aufgabe einer auf den analytischen Tatsachen aufgebauten psychoanalytischen Pädagogik sei es nun, einen Mittelweg zwischen den Extremen zu finden, das heißt, für jede Altersstufe des Kindes die richtige Mischung zwischen Gewährung von Befriedigung und Triebeinschränkung anzugeben.“ (Freud A. 1935, S. 58)

6.1.1.5 Das repräsentative Zeigen in den Beispielen

❖ Auch in ihren Beispielen kann das repräsentative Zeigen gefunden werden:

Als erstes wird ein Beispiel angeführt, das den Ödipuskomplex und die schwierige Situation des Jungen in diesem verdeutlicht: „Nur spielt der Vater im Leben des kleinen Knaben eine doppelte Rolle. Der Knabe haßt ihn als Rivalen, wenn er sich als rechtmäßiger Besitzer der Mutter aufspielt, wenn er die Mutter wegnimmt, mit ihr fortgeht, sie wie sein Eigentum behandelt, darauf besteht, mit ihr allein in einem Bett

zu schlafen. In allen anderen Beziehungen aber liebt und bewundert er ihn, rechnet auf seine Hilfe, glaubt an seine Stärke und Allmacht und kennt keinen größeren Wunsch, als ihm in der Zukunft gleich zu werden.“ (Freud 1935, S. 21) Und weiter: „Es hat an der Beziehung zum Vater Gefühle wie Respekt und Bewunderung kennengelernt, die quälenden Gefühle der Konkurrenz mit einem stärkeren Nebenbuhler, das Gefühl der Ohnmacht und den niederdrückenden Eindruck einer Liebesenttäuschung.“ (Freud A. 1935, S. 42)

Um die Stärke der Erziehung und das Über-Ich und seine Stellung zu verdeutlichen, bringt A. Freud drei Beispiele, eines davon folgt nun: „Ich kenne einen Knaben, der in seinen frühesten Kinderjahren außerordentlich naschhaft war. Da sein Drang nach Süßigkeiten zu groß war, um mit erlaubten Mitteln gestillt werden zu können, verfiel er auf allerlei unerlaubte Pläne und Schliche, um sich Näschiereien zu verschaffen, verwendete alles Geld darauf, das er besaß und nahm es auch mit der Beschaffung weiterer Geldmittel nicht sehr genau. Die Erziehung war veranlaßt, einzugreifen; man verbot dem Jungen das Naschen und seine leidenschaftliche Anhänglichkeit für die Mutter, von der der Eingriff ausgegangen war, verlieh dem Verbot den besonderen Nachdruck. Seine Naschhaftigkeit verschwand zur Zufriedenheit der Erwachsenen. Aber auch heute, wo dieser Junge ein Halberwachsener ist, dem Geldmittel reichlich zur Verfügung stehen und der die Freiheit hätte, die Süßigkeiten aller Konditoreien Wiens zusammenzukaufen, ist er noch nicht imstande, ein Stück Schokolade zum Mund zu führen, ohne dabei glühend rot zu werden. Jeder, der ihn dabei beobachtet, ist sofort sicher: Der tut etwas Verbotenes, er ißt, was er mit gestohlenem Geld gekauft hat. Sie sehen, die Einschränkung weitet sich nicht automatisch mit der veränderten Sachlage.“ (Freud A. 1935, S. 54f.)

6.1.1.6 Fazit

Das repräsentative Zeigen nimmt einen großen Teil in Anna Freuds frühen Schriften ein. Sie stellt die Psychoanalyse, im Besonderen die Entwicklung des Kindes, aus psychoanalytischer Sicht vor. Zusätzlich lassen sich folgende Darstellungen in ihren Schriften finden:

- Sie stellt die jeweilige Rolle des Erziehers und Analytikers in Bezug auf die verschiedenen Entwicklungsstadien des Kindes vor.

- Sie beschreibt, welche Forderungen die Erziehung an das Kind stellen würde, wie die „derzeitige“ Erziehung also auf die Triebe des Kindes reagiert und welche negativen Folgen diese Eingriffe für das Kind haben können.
- Sie beschreibt, dass es durch eine auf psychoanalytischen Erkenntnissen aufgebauten Erziehung zu einer Veränderung dieser negativen Folgen kommen könnte.
- Sie stellt die Entwicklung des Kindes unter anderem in den aufgeführten Beispielen anschaulich dar.

Das repräsentative Zeigen lässt sich folglich in ihren gesamten Schriften finden. Es wurden hier immer nur Textpassagen als Beispiele angeführt, da es nicht das Anliegen dieser Arbeit ist jeden Satz in ihren Schriften zuzuordnen, sondern einen generellen Überblick über das Zeigen darzustellen. Da sich das repräsentative Zeigen durch ihre gesamten Schriften zieht, wurden deshalb nur einige Auszüge vorgestellt. Eine ausführliche Darstellung ihrer frühen Schriften folgte bereits unter Kapitel 5.

6.1.2 Das direktive Zeigen

Das direktive Zeigen bezeichnet die Aufforderung. Der Lernende wird dazu aufgefordert etwas zu tun, ob er dies auch tut, bleibt dabei ihm überlassen (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 75ff).

6.1.2.1 Das direktive Zeigen in der Entwicklung des Kindes

- ❖ Die Rolle des Erziehers in Bezug auf die verschiedenen Entwicklungsstadien des Kindes wird erläutert:

In der frühen Kindheit seien Eltern und Kind feindliche Parteien, die unterschiedliche Interessen verfolgen würden. In der Latenz dagegen sei das Über-Ich bereits ausgebildet und auf der Seite der Erzieher: „Hier entscheidet die Klugheit der Erwachsenen über die Größe der Erziehungsmöglichkeiten. Der Erzieher handelt falsch, wenn er das Kind in der Latenzperiode so behandelt, als wäre es noch ganz und ungeteilt sein Feind; er begibt sich damit eines großen Vorteils. Er braucht nur die im Kind entstandene Spaltung zu kennen und sich ihr anzupassen. Gelingt es ihm, das Über-Ich auf seine Seite zu ziehen und sich mit ihm zu verbünden, so arbeiten zwei gegen einen.“ (Freud A. 1935, S. 50) So könne er das Kind in der gewünschten Weise beeinflussen.

6.1.2.2 Das direktive Zeigen im Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik

❖ Sie stellt die Rolle des Erziehers dar:

„Ich meine, wir haben das Recht, zu verlangen, daß der Lehrer oder Erzieher seine Konflikte kennen und beherrschen gelernt hat, ehe er die pädagogische Arbeit beginnt. Sonst dienen ihm Zöglinge nur als ein mehr oder weniger günstiges Material, um seine eigenen unbewußten und ungelösten Schwierigkeiten an ihnen abzureagieren.“ (Freud A. 1935, S. 61)

„Ist dieses Gewissen oder Über-Ich zu unverträglich, zu streng und unnachsichtig, so erkrankt das Individuum an den Folgen des Konflikts zwischen ihm und seinen Triebwünschen. Man möchte sagen, der Erzieher ist mitschuldig an dieser Erkrankung, die ohne seine Arbeit für den Aufbau des Über-Ichs nicht möglich gewesen wäre.“ (Freud A. 1964, S. 210) Von dem Erzieher und seinem Verhalten gegenüber dem Kind hänge es folglich ab, wie sich das Über-Ich entwickle, folglich ob sich das Kind normal entwickle oder es zu einer Fehlentwicklung komme (Freud A. 1964, S. 210).

Durch das Studium der Psychoanalyse und ihrer Erkenntnisse bezüglich des Trieb- und Seelenlebens der Kinder würden sich viele Erzieher eine Verbesserung ihrer Situation versprechen. So könne die untergeordnete und verantwortungsfreie pädagogische Arbeit beendet werden: „Statt blinde und willenlose Ausführungsorgane zu sein, würden sie lernen, Kritik an ihren Auftraggebern zu üben und der gesellschaftlichen Gegebenheit des Erziehungsziels die psychologische Gegebenheit des kindlichen Wesens als gleichberechtigt entgegenzuhalten.“ (Freud A. 1935, S. 211)

„Erst wenn es der Psychologie gelungen ist, über das Rohmaterial der Erziehung, über die Kinder, wirklich etwas auszusagen, dann werden die Pädagogen ein Mittel in der Hand haben, um ihren Auftraggebern, der Gesellschaft, in einer neuen Weise gegenüberzutreten. Sie werden imstande sein, eine Unstimmigkeit zwischen dem von der Gesellschaft bestimmten Ziel und dem in ihre Hand gegebenen Kinde aufzuzeigen.“ (Freud A. 1934, S. 182)

Abschließend plädiert Anna Freud dafür, die Ausbildung zum Kinderanalytiker als Zusatz zur analytischen Ausbildung für Erzieher zu öffnen. Letztere müsse als Grundlage immer gelehrt werden um darauf aufbauend die Kinderanalyse zu studieren: „Darum soll der Weg zur vollen analytischen Ausbildung und damit zur Ausbildung in der Kinderanalyse dem in der Praxis bewährten Pädagogen und Heilpädagogen, der die Mühe nicht scheut, zu jeder Zeit offen stehen.“ (Freud A. 1935, S. 219)

6.1.2.3 Das direkte Zeigen in der Kinderanalyse

❖ Sie stellt die Rolle des Analytikers dar:

„Was immer wir mit einem Kinde beginnen, (...) ob wir es erziehen oder analysieren wollen, jedesmal müssen wir zuerst ein ganz bestimmtes Gefühlsverhältnis zwischen uns und dem Kinde herstellen.“ (Freud A. 1927, S. 57)

„Jetzt aber noch ein Wort über die pädagogische Einstellung des Kinderanalytikers. Wenn wir erkannt haben, daß die Mächte, mit denen wir bei der Heilung der kindlichen Neurose zu kämpfen haben, nicht nur innere sind, sondern zum Teil auch äußere, dann habe wir auch ein Recht zu fordern, daß der Kinderanalytiker die äußere Situation, in der das Kind steht, richtig einzuschätzen versteht, ebenso wie wir verlangen, daß er die innere Situation des Kindes zu erfassen vermag. Für diesen Teil seiner Aufgabe aber braucht der Kinderanalytiker theoretische und praktische pädagogische Kenntnisse. Sie ermöglichen es ihm, die Erziehungseinflüsse, unter denen das Kind steht, zu durchschauen, zu kritisieren und – wenn es sich als notwendig erweist – den Erziehern des Kindes für die Dauer der Analyse ihre Arbeit aus der Hand zu nehmen.“ (Freud A. 1928, S. 177)

6.1.2.4 Das direkte Zeigen und die Einbeziehung des Publikums

❖ Sie wendet sich direkt an ihr Publikum:

„Meine Damen und Herren! Wir wissen alle, daß die praktisch arbeitenden Pädagogen der Psychoanalyse noch sehr fremd und mißtrauisch gegenüberstehen. Wenn Sie, die Horterzieher der Stadt Wien, trotzdem den Entschluß gefasst haben, zu einem kleinen

Kurs mit mir zusammenzukommen, so müssen Sie wohl irgendwoher den Eindruck bekommen haben, die neue Wissenschaft hätte Ihnen bei näherer Bekanntschaft irgend etwas zur Unterstützung Ihrer schwierigen Arbeit zu bieten. Nach den vier Abenden, die wir jetzt vor uns haben, sollen Sie selbst entscheiden, ob Sie mit dieser Vermutung zu weit gegangen sind, oder ob ich imstande war, Ihnen ein Stück von Ihren Erwartungen auch zu erfüllen.“ (Freud A. 1935, S. 11)

„Für den, der als Erzieher mehr von den seelischen Hintergründen aller jener kindlichen Äußerungen erfahren will, (...) wer die Unterschiede zwischen ihnen begreifen und ihre langsame Entwicklung im einzelnen Kind verfolgen möchte, dem wird dann die Möglichkeit bleiben, sich bei der neuen Wissenschaft der Psychoanalyse Auskunft zu holen.“ (Freud A. 1935, S. 12)

„So habe ich Ihnen durch meine Ausführungen nur bewiesen, daß die Vorurteile, die sie bisher der Psychoanalyse entgegengebracht haben, nicht unbegründet waren, und habe sie in Ihnen zu einem Urteil auf Grund eigener Erfahrungen verwandelt. Ich will auch vorläufig diesen Standpunkt, den die Psychoanalyse einnimmt, gar nicht mit Argumenten verteidigen. Ich bitte Sie nur, Ihr Urteil darüber noch eine Weile in Schwebe zu lassen.“ (Freud A. 1935, S. 26)

6.1.2.5 Das direktive Zeigen in den Beispielen

In den Beispielen, die Anna Freud gibt, um die theoretischen Inhalte der Psychoanalyse anschaulich darzustellen, kann kein direktives Zeigen gefunden werden.

6.1.2.6 Fazit

In Anna Freuds frühen Schriften lassen sich vor allem viele indirekte Aufforderungen an ihr Publikum finden. Nach ihr ergeben sich durch die Vermittlung der psychoanalytischen Entwicklungslehre bezüglich der Erziehung des Kindes veränderte Auffassungen und Umgangsweisen des Erziehers mit dem Kind. A. Freud fordert die Erzieher folglich dazu auf, den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes in bestmöglicher Form für die Erziehung zu nutzen. Deutlich wird dies besonders in ihren Erläuterungen über die Latenzzeit. Der Erzieher könne diese nutzen und sich mit dem Kind verbünden, da dieses inzwischen über ein Über-Ich verfügen würde, an welches sich der Erzieher wenden könnte.

Zusätzlich können folgende indirekte Aufforderungen in ihren frühen Schriften ausgemacht werden:

- Sie appelliert an ihr Publikum durch die Erkenntnisse der Psychoanalyse zu einem tieferen Verständnis in das kindliche Seelenleben zu gelangen.
- Sie appelliert an ihr Publikum, sich mit der Psychoanalyse zu beschäftigen, um Fehler in der Erziehung zu vermeiden.
- Sie appelliert an ihr Publikum durch die Psychoanalyse etwas in der Hand zu haben, um sich gegen die gesellschaftlichen Vorgaben der Erziehung zu wehren.
- Sie appelliert an ihr Publikum, sich als Kinderanalytiker pädagogische Kenntnisse anzueignen.
- Sie appelliert an ihr Publikum, sich auf ihre Vorträge einzulassen, um daran anschließend selbst zu entscheiden, ob die Psychoanalyse etwas zur Unterstützung ihrer Arbeit anbietet.

Es wurde deutlich, dass Anna Freud ihr Publikum dazu auffordert, sich mit der Psychoanalyse auseinanderzusetzen. Das direkte Zeigen kann folglich in ihren frühen Schriften gefunden werden.

6.1.3 Das ostensive Zeigen

Das ostensive Zeigen zeichnet sich durch das Vormachen aus, das Üben ermöglicht. Dies beruhe vor allem auf der Wiederholung und Nachahmung des Gezeigten (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 49).

6.1.3.1 Fazit

Anna Freud gibt in ihren Texten vor, dass sich Erzieher mit der Psychoanalyse auseinandersetzen sollten, da es dadurch zu einer veränderten Einstellung gegenüber dem Kind kommen und sich die Erziehung zum Positiven verändern würde. Sie spricht über die Theorie der Psychoanalyse. Sie macht folglich nicht etwas vor, das in der Situation von ihrem Publikum praktisch wiederholt werden kann. Dies ist allerdings in Pranges Modell das ausschlaggebende Kriterium für das ostensive Zeigen: „Ostensiv ist dieses Zeigen in dem Sinne, dass das Lernthema sozusagen direkt vor Augen liegt und bis zu einem gewissen Grade von dem, der die Übung gibt, wie dem, der ihr entspricht, gemeinsam ausgeübt wird.“ (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 49) Mit Mitgutsch (2009, S. 152) gesprochen: „Immer bleibt das Gezeigte situativ und leibgebunden auf den unmittelbaren Umgang, die Wiederholung

durch Übung und Einverleibung angewiesen.“ Das ostensive Zeigen im Sinne Pranges kann folglich nicht in Anna Freuds Texten gefunden werden.

6.1.4 Das reaktive Zeigen

Unter dem reaktiven Zeigen versteht Prange die Rückmeldung des Erziehers an den Lernenden. Es bezieht sich auf bereits vergangenes Lernen (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 84ff). Es stellt den wichtigsten Punkt in Pranges Theorie dar, da ohne die Rückmeldung nicht überprüft werden kann, was der Lernende gelernt hat und davon auch zeigen kann. Nur durch das reaktive Zeigen kann überprüft werden, ob es sich um eine pädagogische Handlung handelt (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 45).

6.1.4.1 Das reaktive Zeigen und die Einbeziehung des Publikums

- ❖ Das reaktive Zeigen kann nur in Anna Freuds Vorträgen in der „Psychoanalyse für Pädagogen“ gefunden werden, da sie sich hier direkt und mit Rückbezug auf ihre bisherigen Vorträge an ihr Publikum wendet. In ihren anderen Schriften tut sie das nicht in dieser Form. In Anna Freuds direkten Ansprachen an ihr Publikum kann folgendes gefunden werden:

Auch zu Beginn ihres zweiten Vortrages richtet sie sich zuerst an ihr Publikum: „Ich habe keine Sicherheit darüber, wie Sie die Ausführungen meiner letzten Kursstunde aufgenommen haben (...).“ (Freud A. 1935, S. 25)

Ihren dritten Vortrag in der „Psychoanalyse für Pädagogen“ leitet sie folgendermaßen ein: Anschließend wiederholt sie die bisher vorgestellten Gedanken der Psychoanalyse und leitet diese Vorstellung folgendermaßen ein: „Prüfen wir, (...) was Sie mit dem bisher Gehörten schon von der Theorie der Psychoanalyse erfahren haben.“ (Freud A. 1935, S. 37)

Der vierte Vortrag wird von Anna Freud folgendermaßen eingeleitet: „Sie dürfen nicht von mir erwarten, daß es mir gelingen kann, Ihnen in vier Kursstunden mehr als die allerwichtigsten Grundtatsachen einer Wissenschaft vorzuführen (...) ich nicht, daß Sie alle Einzelheiten, die ich Ihnen vorgetragen habe, in Erinnerung behalten werden.“ (Freud A. 1935, S. 52)

6.1.4.2 Fazit

Anna Freud bezieht sich hier auf das Lernen ihres Publikums. Sie überprüft das von ihr Gezeigte allerdings nicht, indem sie es sich von ihrem Publikum zeigen lässt. Allerdings bezieht sie sich immer wieder auf ihre bisher vermittelten Inhalte. Sie gibt ihrem Publikum Rückmeldung darüber, dass sie nicht feststellen kann, was diese von ihren Vorträgen aufgenommen haben. Eine Rückmeldung bezüglich des bisher gelernten in Form einer Überprüfung des bisher aufgezeigten durch das Publikum kann nicht in Anna Freuds frühen Schriften gefunden werden. Dies ist nach Prange allerdings ausschlaggebend: „Worauf aber nicht verzichtet werden kann, ist der eigentümliche Rückbezug des pädagogischen Handelns in der Weise, dass die Operation des Zeigens den Lernenden in die Lage versetzt, diese Operation zu wiederholen, anzuwenden und schließlich auch zu variieren.“ (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 45)

Das reaktive Zeigen kann daher nur bedingt in Anna Freuds frühen Schriften gefunden werden. Es kann keine Wiederholung, Anwendung oder Variation des Gezeigten vom Publikum vorgestellt werden, da es keine gibt. Es können nur Anna Freuds Rückmeldungen über das bereits vorgestellte und ihre Vermutungen über die Aufnahme dessen bei ihrem Publikum ausgemacht werden.

6.2 Das Lernen in Anna Freuds frühen Schriften

Die Lernfähigkeit des Menschen wird bei Prange als pädagogische Grundprämisse betrachtet. Er beschreibt das Lernen als nicht hintergehbare Phänomen (Prange 2005, S. 59). „Was das Lernen angeht, (...) so haben wir es mit einer für die Pädagogik selbstverständlichen Vorgegebenheit zu tun.“ (Prange 2005, S. 58)

6.2.1 Das Lernen und die Einbeziehung des Publikums

- ❖ Wie unter dem reaktiven Zeigen kann auch das Lernen nur in Anna Freuds Vorträgen in der „Psychoanalyse für Pädagogen“ gefunden werden, da sie sich hier direkt und mit Rückbezug auf ihre bisherigen Vorträge an ihr Publikum wendet. In ihren anderen Schriften tut sie das nicht in dieser Form. In Anna Freuds direkten Ansprachen an ihr Publikum kann folgendes gefunden werden:

„Für den, der als Erzieher mehr von den seelischen Hintergründen aller jener kindlichen Äußerungen erfahren will, (...) wer die Unterschiede zwischen ihnen begreifen und ihre langsame Entwicklung im einzelnen Kind verfolgen möchte, dem wird dann die Möglichkeit bleiben, sich bei der neuen Wissenschaft der Psychoanalyse Auskunft zu holen.“ (Freud A. 1935, S. 12)

Auch zu Beginn ihres zweiten Vortrages richtet sie sich zuerst an ihr Publikum: „Ich habe keine Sicherheit darüber, wie Sie die Ausführungen meiner letzten Kursstunde aufgenommen haben(...).“ (Freud A. 1935, S. 25)

„Ich habe Sie jetzt zwei Abende lang von dem Gebiet Ihrer eigentlichen Interessen ferngehalten. Ich habe Ihre Aufmerksamkeit für die Gefühlslage und die Triebentwicklung des kleinen Kindes in Anspruch genommen, also für ein Thema, von dem Sie wahrscheinlich meinen, daß es für Mütter, für Kinderpflegerinnen oder höchstens noch für Kindergärtnerinnen praktische Bedeutung haben könnte. Ich möchte nicht, daß Sie aus meiner Wahl des Stoffes auf eine Geringschätzung für die Probleme schließen, die sich Ihnen bei Ihrer Arbeit mit größeren Kindern ergeben. Aber meine Absicht war, Ihnen in dem Zusammenhang dieses Kurses eine Anzahl von Grundbegriffen der Psychoanalyse nahe zu bringen; und um sie lebendig vor Ihnen zu entwickeln, bedurfte ich eines ganz bestimmten Materials, das eben nur die ersten

Lebensjahre des Kindes zu bieten hatte.“ (Freud A. 1935, S. 37) Anschließend wiederholt sie die bisher vorgestellten Gedanken der Psychoanalyse und leitet diese Vorstellung folgendermaßen ein: „Prüfen wir, (...) was Sie mit dem bisher Gehörten schon von der Theorie der Psychoanalyse erfahren haben.“ (Freud A. 1935, S. 37)

Der vierte Vortrag wird von Anna Freud folgendermaßen eingeleitet: „Sie dürfen nicht von mir erwarten, daß es mir gelingen kann, Ihnen in vier Kursstunden mehr als die allerwichtigsten Grundtatsachen einer Wissenschaft vorzuführen (...) ich nicht, daß Sie alle Einzelheiten, die ich Ihnen vorgetragen habe, in Erinnerung behalten werden.“ (Freud A. 1935, S. 52)

6.2.2 Fazit

Das Lernen stellt nach Prange ein Phänomen dar, das nicht direkt beobachtet werden kann. Das Lerngeschehen selbst ist unsichtbar und es kann nur anhand von Resultaten hinterher darauf geschlossen werden, ob etwas gelernt wurde (Prange 2005, S. 87ff).

Es kann in Anna Freuds Texten nicht direkt ausgemacht werden, da nur ihre Darstellungen aufgezeigt werden. Die Frage, wie diese bei ihrem Publikum aufgenommen wurden, kann hier nicht beantwortet werden. Die hier aufgeführten Textpassagen deuten an, dass Anna Freud das Lernen thematisiert, indem sie die Erkenntnisse der Psychoanalyse vorstellt und damit auch die Erwartung verbunden werden kann, dass diese von ihrem Publikum aufgenommen werden. Ein Lernen wird folglich impliziert, allerdings nie (direkt) als ein solches in ihren Schriften angesprochen bzw. gefunden. Zusätzlich kann, wie bereits beim reaktiven Zeigen dargestellt, keine Überprüfung dessen was gelernt werden sollte ausgemacht werden, da nur die Seite der Lehrenden vorgestellt wird und nicht die der Lernenden.

6.3 Die Artikulation in Anna Freuds frühen Schriften

Die Artikulation verbindet in Pranges Modell das Lernen und das Zeigen miteinander: „Artikulation ist die Brücke zwischen Zeigen und Lernen, (...) von dessen Eigenschaft es abhängt, wie Lernen und Erziehen zusammenkommen. Indem wir artikulieren, verbinden wir die Operation des Zeigens mit der Operation des Lernens miteinander.“ (Prange 2005, S. 109)

Dieser Punkt wird nur aufgrund der Vollständigkeit aufgeführt. Die gesamten vorgestellten Schriften von Anna Freud stellen Artikulation dar.

6.4 Die Adressaten in Anna Freuds frühen Schriften

„Wir zeigen nie nur ‚etwas‘, sondern das Zeigen hat immer auch einen Adressaten, sei es das Kind hier, das läuft und über seine Beine fällt, sei es der Schüler oder Hörer im Gespräch, sei es der vermutete und durch das Schreiben fiktiv vorausgesetzte, der ‚implizite‘ Leser (...)“ (Prange 2005, S. 78)

In Pranges Theorie kann folglich jeder zum Adressat werden. Anna Freud wendet sich in ihren Schriften an Erzieher, Laien und psychoanalytisch interessierte Personen. Ihre Intention ist es, die psychoanalytischen Erkenntnisse vorzustellen. Sie zeigt diese folglich auf.

6.5 Das Modell der Erziehung in Anna Freuds frühen Schriften

Das Modell der Erziehung³⁹ wird hier noch einmal aufgeführt:

Operation des Zeigens	repräsentativ (darstellen)	ostensiv (vormachen)	direktiv (appellieren)
Zeiträume der Artikulation	Erziehung durch Lehre	Gelegenheits-erziehung	Erziehung als Evokation
Operation des Lernens	Einsehen/ Lesen (Kenntnisse)	Üben (Fertigkeiten)	Stellung nehmen (Haltung)

³⁹ Es wurde bereits unter Punkt 4.5 vorgestellt. Das reaktive Zeigen wird hier nicht aufgeführt, muss aber in jeder einzelnen Spalte mitgedacht werden, da es ohne die Wiederholung des Gezeigten vom Adressaten zu keiner pädagogischen Handlung nach Prange kommen kann.

Das Modell der Erziehung kann nicht einwandfrei auf Anna Freuds Schriften angewendet werden.

Folgende Punkte sprechen dagegen:

- Das ostensive Zeigen kann in ihren Schriften nicht gefunden werden, da sie nicht etwas vormacht, das anschließend von ihrem Publikum praktisch wiederholt und somit eingeübt werden kann. Anna Freud hält Vorträge und präsentiert Inhalte der Psychoanalyse. Ihr Ziel ist es, ihr Publikum für die Psychoanalyse zu gewinnen. Sie gibt eine Einführung in die Theorie. Über die praktische Anwendung der Theorie in der Praxis gibt sie einige Beispiele. Es findet allerdings keine praktische Übung in der Erziehungspraxis statt, beispielsweise im Kinderhort oder Kindergarten. Durch die praktische Übung in der Situation zeichnet sich bei Prange allerdings das ostensive Zeigen aus. Es können folglich keine praktischen Handlung und somit auch kein ostensives Zeigen in ihren frühen Schriften gefunden werden.
- Sie gibt keinen klassischen Unterricht und überprüft in der Situation, was ihr Publikum davon gelernt hat. In Pranges Modell kommt es allerdings darauf an, dass das Gezeigte vom Adressaten wiederum gezeigt werden können muss. Das bedeutet, dass auch das reaktive Zeigen in ihren Schriften nur bedingt gefunden werden kann. Es kann nur aus ihren Äußerungen, die sie an das Publikum richtet und die sich auf das bisher von ihr Aufgezeigte beziehen, daraus geschlossen werden, dass es ihr Anliegen ist, dass das Vorgestellte von ihrem Publikum auch aufgenommen und somit auch wiederum gezeigt werden kann.
- Sie beschreibt in ihren Schriften die psychoanalytischen Erkenntnisse und stellt diese in verständlicher Form dar. Es kann keine Aussage darüber getroffen werden, was davon bei ihrem Publikum lernend aufgenommen wird. Dazu bedürfte es einer Umfrage in ihrem Publikum, dies ist nicht möglich. Deshalb kann auch über das Lernen nur in Bezug auf ihr Anliegen eine Aussage getroffen werden. Das Lernen kann folglich nur indirekt gefunden werden, eben nur auf ihrer Seite, die sich dies durch ihre Vorträge erhofft.
- Es fehlt eine Darstellung darüber, welche Auswirkungen (in Bezug auf das Lernen) ihre Vorträge bei ihrem Publikum veranlasst haben. Dies kann nicht überprüft werden.

Durch die eben aufgeführten Punkte ist es nicht möglich, Anna Freuds frühe Schriften vollständig in das Modell von Klaus Prange einzugliedern.

6.6 Fazit

Im Folgenden werden die Ergebnisse der soeben vorgenommenen Anwendung von Klaus Pranges Kriterien von Pädagogik auf Anna Freuds frühe Schriften noch einmal komprimiert dargestellt:

Das repräsentative Zeigen konnte in ihren gesamten Schriften gefunden werden. Da es den Umfang dieser Arbeit überschritten hätte alle Textpassagen, die dem repräsentativen Zeigen zugeordnet werden können, einzeln aufzuführen, wurden für diesen Punkt nicht alle möglichen Textpassagen ausgewählt, sondern nur einige aussagekräftige Beispiele herausgenommen. Für das direktive und das reaktive Zeigen wurden dagegen alle Textpassagen wiedergegeben, die dazu gefunden werden konnten, da es sich um einen überschaubaren Anteil gehandelt hat. Auch mit den Textpassagen für das Lernen wurde so verfahren.

Das repräsentative Zeigen kann in Anna Freuds frühen Schriften eindeutig gefunden werden. Sie stellt die Erkenntnisse der Psychoanalyse in anschaulicher Weise dar. Im repräsentativen Zeigen geht es genau darum, etwas sichtbar zu machen: „Das pädagogische Handeln ist als Darstellung der Welt ein Zeigen und Sehenlassen des Unsichtbaren.“ (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 61f.) Anna Freud stellt die Erkenntnisse einer neuen Wissenschaft vor, sie zeigt damit etwas bis dato unsichtbares auf. Zusätzlich kann diese Aussage auch auf die Psychoanalyse als solches bezogen werden, da die Psychoanalyse eine Wissenschaft ist, die sich mit dem Unbewussten beschäftigt. Mit dem also, was man nicht sehen kann.

Auch das direktive Zeigen kann in Anna Freuds frühen Schriften gefunden werden. Sie fordert ihr Publikum immer wieder (indirekt) auf, sich mit den psychoanalytischen Erkenntnissen zu beschäftigen und diese in ihren Erziehungsalltag einzubeziehen.

Das ostensive Zeigen kann dagegen nicht in Anna Freuds frühen Schriften ausgemacht werden. Auch das reaktive Zeigen kann nur bedingt gefunden werden. In Bezug auf die Rückmeldung an ihr Publikum ist es schwer eine klare Aussage zu treffen. Anna Freud gibt ihrem Publikum Rückmeldung. Diese beschränkt sich allerdings auf ihre eigene Einschätzung über das bisher Vorgetragene. Es findet dadurch keine Überprüfung (in Form der Wiederholung des Gezeigten durch ihr Publikum) von ihr statt. Zusätzlich kann das reaktive Zeigen nur in ihren Vorträgen in der „Psychoanalyse für Pädagogen“ gefunden werden. Das bedeutet in vier von insgesamt sieben betrachteten Schriften. Auch in Bezug auf das Lernen kann keine eindeutige Positionierung der frühen Schriften von Anna Freud in Pranges Modell vorgenommen werden.

Die in Pranges Modell der Erziehung vorgestellten Operationen des Zeigens können dementsprechend eindeutig nur zum Teil in Anna Freuds frühen Schriften gefunden werden. Die Operationen des Lernens, die auf der Seite des Publikums und der Leser stattfindet bzw. stattfinden sollte, können, anhand der eben vorgenommenen Betrachtung ihrer frühen Schriften, nur angenommen und nicht überprüft werden.

Eine abschließende Betrachtung dieser Arbeit und damit auch eine Festlegung darüber, ob in Anna Freuds frühen Schriften eventuell doch alle Arten des pädagogischen Zeigens ausgemacht werden können, und sie somit als pädagogisch handelnd ausgewiesen werden kann, dann nämlich wenn Pranges Modell eine Modifikation erfährt, folgt in Kapitel 7.

Vorab folgt eine gesonderte Darstellung über Anna Freuds pädagogische Inhalte.

Anna Freuds pädagogische Inhalte

Da die Betrachtung der Inhalte von Anna Freuds frühen Schriften in dieser Arbeit im Vordergrund steht, wird darauf nun noch einmal gesondert eingegangen.

Nach der Betrachtung ihrer Schriften wird deutlich, dass sie sich immer nur aus psychoanalytischer Sicht mit der Erziehung beschäftigt. Sie leitet ihren ersten Vortrag in der „Psychoanalyse für Pädagogen“ folgendermaßen ein: „Die öffentlichen Erzieher – in Hort, Schule, Kindergarten – befinden sich also alle in der gleichen schwierigen Lage. Der Mensch wird offenbar früher fertig, als man es sich im allgemeinen vorstellt.“ (Freud A. 1935, S. 14) Bereits hier verweist sie indirekt auf die Psychoanalyse und zeigt auf, das diese etwas für die für die schwierige Lage der Erzieher tun kann. Deutlich wird das an der nachfolgenden Aussage: „Für den, der als Erzieher mehr von den seelischen Hintergründen aller jener kindlichen Äußerungen erfahren will, (...) wer die Unterschiede zwischen ihnen begreifen und ihre langsame Entwicklung im einzelnen Kind verfolgen möchte, dem wird dann die Möglichkeit bleiben, sich bei der neuen Wissenschaft der Psychoanalyse Auskunft zu holen.“ (Freud A. 1935, S. 12) Sie zeigt hier einen Weg auf, durch den es dem Erzieher ermöglicht wird, die Entwicklung des Kindes zu begreifen. Lernen ist damit bereits verbunden, da die Erkenntnisse einer (neuen) Wissenschaft gelernt werden müssen, um sie im praktischen Erziehungsalltag anwenden zu können. Man könnte daraus folgern, dass bei Anna Freud die Absicht besteht, durch ihre Einführung in die Psychoanalyse bei den Erziehern ein Lernen stattfinden zu lassen. Dies lässt sich auf alle vier Vorträge in der „Psychoanalyse für Pädagogen“ beziehen. Auch in ihrem Vortrag „Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus“ richtet sich Anna Freud an Erzieher und möchte diese in die Psychoanalyse einführen: „(...) und es war ihr Ziel, in möglichst einfacher Form die

Grundlagen der psychoanalytischen Entwicklungslehre vorzustellen, mit besonderer Berücksichtigung der Möglichkeiten ihrer Anwendung auf die Kindererziehung.“ (Freud A. 1934, S. 179) Auch hier zeigt sie folglich wieder etwas auf und ermöglicht dadurch Lernen bzw. möchte dadurch Lernen ermöglichen. Abgesehen von diesen fünf Vorträgen, die sich direkt an Erzieher und Laien wenden, kann dieser Ansatz auch in ihren zwei anderen Schriften gefunden werden, da sie auch dort die Erkenntnisse der Psychoanalyse darstellt. Jede der vorgestellten sieben Schriften hat das Ziel die Psychoanalyse vorzustellen und zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dieser beizutragen, um sie dann im Erziehungsalltag anwenden zu können, sozusagen ein Lernen zu ermöglichen.

Dabei thematisiert sie die Beziehung zwischen Kind und Erzieher bzw. die Erziehung sehr ausführlich. Im Folgenden werden dazu einige Beispiele aus ihren frühen Schriften angeführt.

- Sie zeigt auf, wie sich Erzieher verhalten sollten:

„Das Kind ist darauf eingestellt, unaufhörlich auf die Erfüllung seiner Triebbedürfnisse hinarbeiten. Der Erzieher ist verpflichtet, die Triebbefriedigung zu stören, zu erschweren und in vielen Fällen zu verhindern. Er erfüllt sein Amt dem kleinen Kinde gegenüber durch tatsächliche Eingriffe und Handlungen, dem größeren Kinde gegenüber durch eine lang andauernde psychische Beeinflussung, die darauf ausgeht, das Kind die Anerkennung der Forderungen der Außenwelt und die Unterwerfung unter sie zu lehren. Seine Funktion ist geglückt, wenn im Inneren des Kindes das Gewissen oder Über-Ich lebendig geworden ist, eine Instanz, die diese Forderungen selbst akzeptiert, vertritt und den Trieben gegenüber geltend zu machen versteht. Zwischen dieser seelischen Instanz und den Triebwünschen des Kindes können jetzt dieselben Kämpfe entbrennen, die sich vorher oft genug zwischen Erzieher und Kind abgespielt haben.“ (Freud A. 1964, S. 210)

Dadurch bekomme der Erzieher eine leichtere Rolle, da das Kind nun nicht mehr als Feind, sondern, durch die Entwicklung des Über-Ichs, als Verbündeter vor ihm stehe. Der Erzieher könne sich fortan an das Über-Ich des Kindes wenden (Freud A. 1934, S. 190).

- Sie zeigt auf, was die Erziehung beim Kind erreichen möchte:

„Die Neugier und das Hantieren am eigenen Körper sollen durch Verbote beseitigt werden, die Rücksichtslosigkeit in die Rücksicht, der Egoismus in den Altruismus verwandelt. Schritt für Schritt will die Erziehung das genaue Gegenteil von dem, was das Kind will, zu jedem Zeitpunkt erscheint ihr der Gegensatz zu der beim Kind vorgefundenen Triebregung als das Erwünschte. Für das Kind ist, wie wir gesehen haben, die Erwerbung von Lust das Hauptziel des Lebens; der Erwachsene will es lehren, die Anforderungen der Außenwelt wichtiger zu nehmen als diese innere Triebforderung. Das Kind ist ungeduldig, verträgt keinen Aufschub und arbeitet nur für den Augenblick; der Erwachsene lehrt, seine Triebbefriedigung hinauszuschieben und für die Zukunft zu sorgen.“ (Freud A. 1935, S. 33f.)

„Die Erzieher, das heißt diejenige erwachsene Umgebung, der das Kind angehört, wollen immer das aus ihm machen, was zu ihr paßt, also je nach Zeit, Stand, Klasse, Partei etc. immer etwas anderes.“ (Freud A. 1935, S. 27)

- Sie zeigt die Entwicklung des Kindes auf:

„Das Kind bleibt nur kurze Zeit dabei, Lust ausschließlich am eigenen Körper zu suchen (...). Nach kurzer Zeit wenden sich seine Triebregungen nach außen.“ (Freud A. 1934, S. 186) Es suche sich nun Personen aus seiner engsten Umgebung (Vater oder Mutter), und verlange von diesen seine Wünsche zu befriedigen. „Das ist die Situation, die man als die Ödipussituation des Kleinkindes charakterisiert. Wir sagen, das Kind hat jetzt ein Liebesobjekt.“ (Freud A. 1934, S. 187)

„Es verliert das Interesse an den Triebbefriedigungen, das uns an dem kleinen Kind anfänglich so befremdet hat. Es beginnt eigentlich erst jetzt, dem Bild des braven Kindes, wie es bisher nur in der Wunschvorstellung der Erwachsenen gelebt hat, ähnlich zu werden.“ (Freud A. 1935, S. 45)

Anna Freud erklärt die Lage des Kindes und sein Verhalten mithilfe der Psychoanalyse. Sie zeigt auf, was im Inneren des Kindes vor sich geht, damit Erzieher dies verstehen und

dadurch besser auf das Kind eingehen können. Sie betrachtet die Psychoanalyse und ihre Erkenntnisse folglich als Hilfsmittel für den Erzieher.

Sie zeigt etwas auf, nämlich die Entwicklung des Kindes und möchte dadurch zu einem vertieften Verständnis der Erzieher für das Kind beitragen. Dadurch soll eine verständnisvollere Erziehung erreicht werden. Die Grundkriterien von Pranges Modell können damit als erfüllt angesehen werden, da sie etwas zeigt und diesem Zeigen die Intention eines Lernens zugrunde liegt. Zusätzlich setzt sie sich mit dem einen Thema der Pädagogik nach Prange auseinander, der Erziehung (Prange 2000, S. 7).

Im nächsten Kapitel folgt eine Festlegung darüber, ob Anna Freud sowohl als praktische als auch als theoretische Pädagogin bezeichnet werden kann.

7. Abschließende Bemerkungen

Klaus Pranges Modell

In Bezug auf die Anwendung von Klaus Pranges Modell auf Anna Freuds frühe Schriften kann abschließend folgendes gesagt werden:

Pranges Kriterien von Pädagogik konnten nicht vollständig in den frühen Schriften von Anna Freud gefunden werden. Wie bereits ausführlich in Kapitel 6., im Besonderen unter Punkt 6.6 dargestellt, konnte weder das ostensive noch das reaktive Zeigen in Anna Freuds frühen Schriften gefunden werden. Das reaktive Zeigen stellt in Pranges Modell allerdings das ausschlaggebende Kriterium für eine pädagogische Handlung dar⁴⁰: „Ohne das (1) eine soziale Beziehung benutzt oder gestiftet wird, kann (2) auch nichts gezeigt werden, und ohne das (3) beobachtet und geprüft wird, was davon gelernt ist, kann man nicht wissen, ob es sich um eine gelungene oder missratene Zeigeoperation gehandelt hat. Insgesamt stellen diese drei Schritte das Minimum dar, das zur Artikulation des Zeigens in pädagogischer Absicht gehört.“ (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 44)

Deshalb wird darauf im Folgenden noch einmal eingegangen. In Bezug auf die Anwendung von Schriften kann für Pranges Modell folgende Feststellung getroffen werden:

Das Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass es mit Pranges Modell nicht vollständig möglich ist, zu überprüfen, ob in Anna Freuds frühen Schriften bzw. in Schriften generell pädagogische Handlungen gefunden werden können. Dies liegt ausschließlich an Pranges Gedanken zum reaktiven Zeigen. Dass etwas wiederum gezeigt und auch überprüft werden können muss, ist in Form von Texten nicht möglich, da die Seite der Aufnehmenden nicht untersucht werden kann. Pranges Modell müsste folglich eine Veränderung erfahren, um es für die Anwendung und Überprüfung pädagogischer Handlungen in Schriften nutzbar zu machen. Eine Idee, die es ermöglichen würde, das Modell von Prange zur Gänze auf die Anwendung von Texten zu beziehen, wäre es, dies in abgeschwächter Form anzuwenden. Zum Beispiel indem die Intentionen des Autors, dass etwas gelernt werden soll, die innerhalb des Textes gefunden werden können, als ausreichendes Merkmal für das reaktive Zeigen betrachtet werden. Diese können in Anna Freuds frühen Schriften ausgemacht werden. Es folgt deshalb eine Wiederholung der unter Punkt 6.1.4.1 gegebenen Darstellung über das reaktive Zeigen in Anna Freuds frühen Schriften:

⁴⁰ Wie bereits mehrfach unter Kapitel 4. und Kapitel 6. aufgezeigt.

- ❖ Das reaktive Zeigen kann nur in Anna Freuds Vorträgen in der „Psychoanalyse für Pädagogen“ gefunden werden, da sie sich hier direkt und mit Rückbezug auf ihre bisherigen Vorträge an ihr Publikum wendet. In ihren anderen Schriften tut sie das nicht in dieser Form. In Anna Freuds direkten Ansprachen an ihr Publikum kann folgendes gefunden werden:

Auch zu Beginn ihres zweiten Vortrages richtet sie sich zuerst an ihr Publikum: „Ich habe keine Sicherheit darüber, wie Sie die Ausführungen meiner letzten Kursstunde aufgenommen haben (...).“ (Freud A. 1935, S. 25)

Ihren dritten Vortrag in der „Psychoanalyse für Pädagogen“ leitet sie folgendermaßen ein: Anschließend wiederholt sie die bisher vorgestellten Gedanken der Psychoanalyse und leitet diese Vorstellung folgendermaßen ein: „Prüfen wir, (...) was Sie mit dem bisher Gehörten schon von der Theorie der Psychoanalyse erfahren haben.“ (Freud A. 1935, S. 37)

Der vierte Vortrag wird von Anna Freud folgendermaßen eingeleitet: „Sie dürfen nicht von mir erwarten, daß es mir gelingen kann, Ihnen in vier Kursstunden mehr als die allerwichtigsten Grundtatsachen einer Wissenschaft vorzuführen (...) ich nicht, daß Sie alle Einzelheiten, die ich Ihnen vorgetragen habe, in Erinnerung behalten werden.“ (Freud A. 1935, S. 52)

An den eben aufgeführten Textauszügen wird deutlich, dass Anna Freud die Absicht verfolgt, bei ihrem Publikum Lernen stattfinden zu lassen. Sie überprüft dass von ihr Gezeigte allerdings nicht, indem sie es sich von ihrem Publikum zeigen lässt. Allerdings bezieht sie sich immer wieder auf ihre bisher vermittelten Inhalte. Sie gibt ihrem Publikum Rückmeldung darüber, dass sie nicht feststellen kann, was diese von ihren Vorträgen aufgenommen haben. Es kann keine Wiederholung, Anwendung oder Variation des Gezeigten vom Publikum vorgestellt werden, da es keine gibt. Es können nur Anna Freuds Rückmeldungen über das bereits vorgestellte und ihre Vermutungen über die Aufnahme dessen bei ihrem Publikum ausgemacht werden. Die Intention ein Lernen stattfinden zu lassen, kann hier allerdings eindeutig gefunden werden.

In ihren frühen Schriften, besonders in ihren Vorträgen in der „Psychoanalyse für Pädagogen“ befinden sich, wie eben aufgezeigt, direkte Ansprachen an ihr Publikum. Zusätzlich kann

gesagt werden, dass Anna Freud in ihren hier vorgestellten frühen Schriften durch die einfache Art der Schilderung der Psychoanalyse, sowie durch ihr Beleben der Theorie anhand von Beispielen⁴¹ das Ziel verfolgt, ein Lernen bei ihrem Publikum stattfinden zu lassen. Dass es also ihre Intention war, dass das von ihr Gezeigte wiederum von ihrem Publikum gezeigt werden können soll. Damit verfolgt sie genau das Ziel, was auch Klaus Prange als ausschlaggebend für sein Modell betrachtet, nämlich das Gezeigte wiederum Zeigen zu können.

Dagegen kann das ostensive Zeigen nicht in ihren Schriften gefunden werden. Sie macht nicht etwas vor, was wiederum direkt von ihrem Publikum und ihrer Leserschaft nachgemacht werden kann. Es ist nicht möglich, das ostensive Zeigen in dieser Art von Schriften zu finden. Würde es sich um ein Sportübungsbuch oder um ein Kochbuch handeln, welches praktische Anweisungen zur direkten Umsetzung gibt, könnte das ostensive Zeigen gefunden werden. Allerdings stellt das ostensive Zeigen in Pranges Modell nicht die Grundvoraussetzung für eine pädagogische Handlung dar. Es ist nicht, wie das reaktive Zeigen nötig, damit von einer pädagogischen Handlung gesprochen werden kann. Anna Freuds frühe Schriften können daher nicht vollständig in das Modell der Erziehung von Klaus Prange eingeordnet werden.

Es kann allerdings trotzdem gesagt werden, dass sie in ihren gesamten Schriften pädagogisch handelt, da das reaktive Zeigen mithilfe einer (hier vorgenommenen) Modifikation von Pranges Theorie ausgemacht werden kann. Es kann nach der Beschäftigung mit ihren frühen Schriften, aufgrund der eben genannten Gründe, zu keinem anderen Ergebnis gekommen werden, als Anna Freud als pädagogisch handelnd auszuweisen. Folgendes Zitat von Prange/Strobel-Eisele (2006, S. 17) kann als Beleg dafür gesehen werden: „Handeln ist pädagogisch dadurch, dass dem Lernen Themen angeboten, aber auch aufgedrungen werden, um über die Zeit die Zustände von Personen zu treffen, sie zu ändern und sie damit zu befähigen, einigermaßen selbstständig mit den Anforderungen zurechtzukommen, auf die sie in ihrem Leben treffen.“ Diese Definition kann auf die frühen Schriften von Anna Freud übertragen werden. Sie bietet ein Thema an, nämlich die Psychoanalyse, und möchte damit die Zustände der Personen verändern. Sie möchte den Erzieher erreichen und mithilfe der Psychoanalyse zu einer neuen und auf den Einsichten für die Entwicklung des Kindes beruhenden Erziehung beitragen. Auch für den Erzieher selbst soll es durch die Psychoanalyse zu einer positiveren Entwicklung kommen, da seine Menschenkenntnis dadurch erweitert werde und er mehr Verständnis für die komplizierten Beziehungen zwischen dem Kind und seinen Erziehern aufbringe (Freud A. 1935, S. 59).

⁴¹ Vgl. hierzu Kapitel 5., im besonderen Punkt 5.4

Diese Arbeit kommt folglich zu dem Ergebnis, Anna Freud als pädagogisch handelnd auszuweisen, auch wenn dies mithilfe von Pranges Modell nicht zur Gänze nachgewiesen werden kann. Das Modell selbst muss in Bezug auf die Anwendung von Texten als nicht ausreichend ausgearbeitet angesehen werden. Obwohl Prange selbst angibt, dass mit fortschreitendem Alter andere Zeiger die Rolle der ersten Bezugspersonen ablösen: „An die Stelle der Betreuungs- und Erziehungspersonen treten mit fortschreitendem Alter weitere und andere ‚Zeiger‘: Bilder und Bücher (...) Doch immer geht es darum, dass jemandem etwas gezeigt wird, und zwar durch ein kommunikatives Medium und in einem bestimmten Zeitraum.“ (Prange 2000, S. 229) Trotzdem ist es nicht möglich, pädagogische Handlungen in Schriften vollständig auszumachen, es sei denn, man modifiziert Pranges Modell, wie in dieser Arbeit geschehen.

Anna Freuds pädagogische Inhalte

Es stellte eine gewisse Herausforderung dar, die Schriften einer Psychoanalytikerin daraufhin zu untersuchen, ob sie als pädagogisch bezeichnet werden können. In dieser Arbeit konnten Punkte gefunden werden, die darauf schließen lassen, dass sich Anna Freud auch auf theoretischer Ebene mit der Pädagogik⁴² beschäftigt hat.

Anna Freud zeigt die Erkenntnisse der Psychoanalyse in ihren frühen Schriften auf und möchte durch die Vermittlung der Psychoanalyse dazu beitragen, die Erziehung zu verändern und somit das Kind vor schädlichen Einflüssen zu bewahren. In einem 1971 nachträglich hinzugefügten Vorwort für die „Psychoanalyse für Pädagogen“ schreibt sie dazu folgendes: „Die vorliegende kleine Sammlung von Vorträgen und Aufsätzen verdankt ihre Entstehung der Absicht, die wichtigsten psychoanalytischen Grundansichten über das kindliche Seelenleben in gemeinverständlicher Form darzustellen und Lehrer und Erzieher in die Denkweise der Psychoanalyse einzuführen. Ein von hier ausgehendes Studium soll dann die praktische Anwendung dieser Erkenntnisse auf die Probleme der Kindererziehung ermöglichen und in weiterer Folge eine Pädagogik aufbauen helfen, die zur Gänze auf der Einsicht in das Wesen des Kindes, in seine Bedürfnisse, seine triebhaften Gegebenheiten und seine Konflikte mit der Aussenwelt und in der Innenwelt beruht.“ (Freud A. 1935, S. 7) Sie war folglich eine Psychoanalytikerin, die sich sehr ausführlich mit der möglichen Verbesserung der Erziehung durch die psychoanalytischen Erkenntnisse auseinandergesetzt hat. Sie nutzt folglich die Psychoanalyse als Wissenschaft, um aus ihren Erkenntnissen Verbesserungen für die Erziehung zu gewinnen. Ihr pädagogisches Interesse sehen manche

⁴² Dies wurde besonders unter Punkt 5.4 und 6.6 sehr deutlich, im speziellen durch ihre Beschäftigung mit der Stellung der Erziehung und der des Erziehers.

Autoren durch ihre Ausbildung begründet: „Anna Freuds psychoanalytische Ausrichtung wurzelte zum Teil in Ihrer Arbeit als Lehrerin und hatte daher immer einen pädagogischen Einschlag. Anfangs hatte sie die utopische Hoffnung, daß eine Verbindung von Erziehung und Psychoanalyse glücklichere Kinder und eine glücklichere Welt schaffen würde.“ (Appignanesi/ Forrester 2000, S. 393) Sie machte eine Ausbildung als Lehrerin und arbeitete schon sehr früh mit Kindern zusammen. Anna Freud leitete in ihrer Wiener Zeit Kurse für die Ausbildung zum Kinderanalytiker und Kurse für Erzieher „In Wien wurde 1924 unter Leitung von Helene Deutsch, Siegfried Bernfeld und Anna Freud mit einer geregelten Ausbildung von psychoanalytischen Kindertherapeuten für Pädagogen begonnen.“ (Müller-Brühn 2008, S. 17) Ein Beispiel für solch einen Kurs wurde in dieser Arbeit in Form der „Psychoanalyse für Pädagogen“ gegeben: „Der ursprünglichen Fassung des Buches liegen vier Vorträge zugrunde, welche die Tochter Sigmund Freuds in den 1920er Jahren im Auftrag des Jugendamtes der Stadt Wien vor Horterziehern gehalten hat.“ (Fröhlich 2009, S. 152)

Zusätzlich hat Anna Freud auch in der Kinderanalyse selbst die pädagogischen Elemente hervorgehoben. „In diesem Zusammenhang betonte Anna Freud immer wieder den Erziehungsauftrag des Kindertherapeuten. Da das Kind noch kein stabiles Überich entwickelt hat, fällt dem Analytiker nicht nur die Aufgabe der Entlastung, sondern auch die der Formung und Erziehung zu.“ (Reinelt/Bogyi/Schuch 1997, S. 43) Biermann (1995, S. 35) schreibt dazu folgendes: „In kritisch besonnener Einstellung hat Anna Freud in ihren Wiener Anfängen in den Zwanzigerjahren, noch ganz von der praktischen Sozialarbeit und Pädagogik beeinflusst, immer wieder den erzieherischen Auftrag der Kindertherapeuten (...) betont.“ Die Vorstellung durch die psychoanalytischen Erkenntnisse zu einer Verhinderung von Fehlentwicklungen in der Erziehung zu gelangen, legte Anna Freud allerdings im Verlauf ihres beruflichen Werdeganges ab: „Zu einem späteren Zeitpunkt hat Anna Freud in einer kritischen Rückschau den Anspruch und die Hoffnung, durch eine psychoanalytisch aufgeklärte Erziehung seelische Fehlentwicklungen verhindern zu können, für weitgehend gescheitert erklärt. Sie hat für sich selbst daraus die Konsequenz gezogen, sich weitestgehend von pädagogischen Fragestellungen zurückzuziehen und sich ganz auf die Erforschung der Kinderanalyse und die Entwicklung einer psychoanalytischen Kinderpsychologie zu konzentrieren.“ (Fröhlich 2009, S. 154) Demzufolge bekennt sich nach Hopf/Heinemann (2008, S. 40) nicht mehr zu ihren pädagogischen Elementen in der Kindertherapie: „Auch sie unterlag dem Sog der Abgrenzung und, damit auch meist verbunden, der Abwertung der Pädagogik.“ Eine genaue Datierung ihres Rückzugs von der Pädagogik lässt sich dabei in der Fachliteratur nicht finden. Deutlich ist allerdings, dass dieser nach ihrer Zeit in Wien stattgefunden hat.

Dass sich Anna Freud auf der theoretischen Ebene und immer in Bezug auf die Psychoanalyse mit der Verbesserung der Erziehung auseinandergesetzt hat, steht nach der Betrachtung ihrer frühen Schriften außer Frage.

Pranges Modell konnte dazu genutzt werden, da es keine inhaltlichen Vorgaben über die Pädagogik gibt. Seine Definition von Pädagogik ist sehr weit gefasst, da er nur die Form angibt, die gegeben sein muss, um pädagogisch zu handeln. Dadurch konnte herausgearbeitet werden, welche Arten des Zeigens sich in Anna Freuds frühen Schriften finden lassen und dass sie sich immer darum bemüht durch Zeigen ein Lernen stattfinden zu lassen. Auch Pranges Hauptkriterium für eine pädagogische Handlung wird in ihren frühen Schriften erfüllt: Dass sie davon ausgeht, dass das von ihr Gezeigte wiederum gezeigt werden können soll, steht außer Frage, da sie sich an Erzieher richtet, die durch die Vermittlung ihrer Erkenntnisse ihren Erziehungsalltag verändern sollen.

Anna Freud macht sich aus psychoanalytischer Sicht Gedanken um die Erziehung. Sie beschäftigt sich aber trotzdem mit pädagogischen Themen. Sie handelt also nicht nur durch ihre Art des Vortragens pädagogisch, sondern auch ihre Inhalte können mithilfe von Pranges Modell als pädagogisch bezeichnet werden.

Das Verhältnis von Allgemeiner und Psychoanalytischer Pädagogik

Im Verlauf dieser Arbeit wurde deutlich, dass die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin über keinen allgemein anerkannten Kern verfügt. Arbeiten, die Einführungen in die Erziehungswissenschaft darstellen, bestätigen dieses Faktum. Als Beispiel hierfür kann unter anderem Gudjons (2003, S. 26) angeführt werden: „Angesichts dieser Differenzierung und Vielfalt der Teilgebiete taucht heute verstärkt die Frage auf, was denn nun eigentlich der Gegenstand einer Wissenschaft sei, die sich ‚Erziehungs‘wissenschaft nennt (...).“ Es wurde in dieser Arbeit sogar deutlich, dass sie nicht einmal innerhalb einer Einzeldisziplin, der Allgemeinen Pädagogik, über einen Konsens ihres Aufgabengebiets verfügt (siehe Punkt 3.2). Es musste erst eine Positionierung innerhalb der Allgemeinen Pädagogik vorgenommen werden, um das Modell von Prange als Grundlage für die Untersuchung anwenden zu können. Auch die Psychoanalytische Pädagogik verfügt über keinen einheitlichen Kern. Ob es eine Psychoanalytische Pädagogik geben kann und wie deren Inhalt aussehen soll, wird in Fachkreisen der Gegenwart bereits seit langer Zeit diskutiert: „Bis heute ist es strittig, ob es eine ‚Psychoanalytische Pädagogik‘ als eigenständige Wissenschaft gibt oder ob die Psychoanalyse nur als Hilfswissenschaft der Pädagogik dient.“ (Kreuzer 2007, S. 11) Diese Aussage verdeutlicht den Stand der Psychoanalytischen Pädagogik. In der Literatur gibt es

dementsprechend keine klare Definition der Psychoanalytischen Pädagogik, dagegen finden sich verschiedene Ansätze, die versuchen das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik zu bestimmen (Trescher 1990, Bittner 1985). Auch wird immer wieder auf die verschiedenen Epochen der Psychoanalytischen Pädagogik (siehe Punkt 2.2) verwiesen und deren Bedeutung für die Disziplin hervorgehoben (Bittner 2010, S. 23).

Bereits anhand dieser zwei ausgewählten Einzeldisziplinen der Pädagogik wird deutlich, wie breit gefächert das Studienfach Pädagogik ist. Dies erklärt auch die zahlreichen Einführungen in die Pädagogik, welche (den Studenten) zu verstehen geben, dass die eine Pädagogik gar nicht existiere. „Für den Studienanfänger der Pädagogik (und nicht nur für ihn) stellt sich das Fach Pädagogik recht unübersichtlich und verwirrend dar.“ (Breinbauer 1998, S. 11) Gudjons (2003, S. 13) schreibt dazu folgendes: „Die Pädagogik ist jung und doch schon über Gebühr fett: Als Wissenschaft gut 200 Jahre alt (das ist jung im Vergleich etwa zur Philosophie oder zur Rechtswissenschaft), ist sie doch in den letzten Jahrzehnten so umfangreich geworden, dass ein zusammenfassender Überblick schlechthin unmöglich geworden ist. Einerseits schade um ihre Figur, andererseits ein Zeichen für stürmische Entwicklung und beachtliche Zunahme an Erkenntnis.“

In Bezug auf die in dieser Arbeit vorgestellten Einzeldisziplinen der Pädagogik und Anna Freuds pädagogischem Stand innerhalb dieser kann abschließend folgendes gesagt werden:

Nach der Diplomarbeit von Jagdt (2006) kann, wie bereits in der Einleitung dargestellt, Anna Freud als theoretische und praktische psychoanalytische Pädagogin ausgewiesen werden: „Am Ende dieser Arbeit ist es ohne Zweifel, dass Anna Freud eine psychoanalytische Pädagogin war. Sie entwickelte pädagogische Theorien und Konzepte und verfügte über eine umfassende pädagogische Praxis.“ Damit wird sie von Jagdt in die Pädagogik eingegliedert.

Auch diese Arbeit kommt zu dem Ergebnis, Anna Freud durch die Betrachtung ihrer frühen Schriften, allerdings anhand einer selbst vorgenommenen Modifikation von Pranges Modell, als theoretisch und praktisch pädagogisch handelnd auszuweisen.

Es kann also gesagt werden, dass beide vorgestellten Einzeldisziplinen zu dem Ergebnis kommen, Anna Freud als Pädagogin auszuweisen. Die Pädagogik scheint also doch über einen gemeinsamen Kern zu verfügen. Dies kann zumindest anhand der Untersuchung in dieser Arbeit gesagt werden. Mit Prange (2000, S. 7) gesprochen: „Erziehung ist das eine und ganze Thema der Pädagogik (...).“

Literaturverzeichnis

- Appignanesi, L., Forrester, J. (2000): Die Frauen Sigmund Freuds. Econ Taschenbuch Verlag: München, S. 372- 420
- Auchter T., Strauss, L.V. (1999): Kleines Wörterbuch der Psychoanalyse. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- Benner, D. (2005): Pädagogik, systematische. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd 2: Jugend bis Zeugnis. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg, 7. Auflage, S. 1231-1246
- Biermann, G. (1995): Aus dem Leben der Anna Freud. In: Freud, A.: Einführung in die Technik der Kinderanalyse. Sonderausgabe zum 100. Geburtstag von Anna Freud. Ernst Reinhardt: München, S. 7-33
- Biermann, G. (1995): Vorwort zur ersten deutschen Auflage. In: Freud, A.: Einführung in die Technik der Kinderanalyse. Sonderausgabe zum 100. Geburtstag von Anna Freud. Ernst Reinhardt: München, S. 35-36
- Bittner, G. (2010): Einleitung. In: Bittner, G., Dörr, M., Fröhlich, V., Göppel, R. (Hrsg.): Allgemeine Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik. Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills, MI., S. 7-22
- Bittner G., (2010): Eisbär und Walfisch – Historisch-systematische Anmerkungen zum Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik. In: Bittner, G., Dörr, M., Fröhlich, V., Göppel, R. (Hrsg.): Allgemeine Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik. Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills, MI., S. 23-39
- Böhm, W. (2005): Allgemeine Pädagogik. In: ders.: Wörterbuch der Pädagogik. Kröner: Stuttgart, 16. Auflage, S. 17-18

Brauner, K. (2005): Psychoanalytische Pädagogik. In: Lenzen, D. (Hrsg): Pädagogische Grundbegriffe Band 2. Jugend bis Zeugnis. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, 7. Auflage, S. 1219-1231

Breinbauer (1998): Einführung in die allgemeine Pädagogik, WUV-Univ.-Verl.: Wien

Brinkmann, W., Petersen, J. (1998): Und es gibt sie doch – die Allgemeine Pädagogik. In: Brinkmann, W., Petersen, J. (Hrsg): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige. Auer: Donauwörth, S. 7-31

Danner, H. (2006): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. Ernst Reinhard: München, 5. Auflage

Denker, R. (1995): Anna Freud zur Einführung. Junius: Hamburg

Dilthey, W. (1900): Die Entstehung der Hermeneutik. In: Wilhelm Dilthey Gesammelte Schriften. Band V. Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte. Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen, 8. unver. Auflage, 1990, S. 317-338

Ertle, C. (1985): Erzieherische Frage aus Sicht der Psychoanalyse – von Freud bis zur „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ (1926-1937). In: Bittner, G., Ertle, C. (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Königshausen & Neumann: Würzburg, S. 11-30

Freud, A. (1927): Das Verhältnis der Kinderanalyse zur Erziehung. In: Die Schriften der Anna Freud. Band I. 1922-1936. Einführung in die Psychoanalyse. Vorträge für Kinderanalytiker und Lehrer. Fischer: Frankfurt am Main, 1987, S. 57- 75

Freud, A. (1928): Zur Theorie der Kinderanalyse. In: Die Schriften der Anna Freud. Band I. 1922-1936. Einführung in die Psychoanalyse. Vorträge für Kinderanalytiker und Lehrer. Fischer: Frankfurt am Main, 1987, S. 165-177

- Freud, A. (1934): Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus.
In: Die Schriften der Anna Freud. Band I. 1922-1936. Einführung in die Psychoanalyse. Vorträge für Kinderanalytiker und Lehrer. Fischer: Frankfurt am Main, 1987, S. 179-190
- Freud, A. (1935): Psychoanalyse für Pädagogen. Eine Einführung. Hans Huber: Bern, 1971, 4. Auflage
- Freud, A. (1964): Erzieher und Neurose. In: Bittner, G., Rehm, W. (Hrsg.): Psychoanalyse und Erziehung. Ausgewählte Beiträge aus der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Hans Huber: Bern, 1964, S. 207-219
- Freud, A. (1971): Vorwort. In: ders.: Psychoanalyse für Pädagogen. Eine Einführung. Hans Huber: Bern, 1971, 5. Auflage
- Freud, A. (1980): Einführung. In: Die Schriften der Anna Freud. Band I. 1922-1936. Einführung in die Psychoanalyse. Vorträge für Kinderanalytiker und Lehrer. Fischer: Frankfurt am Main, 1987, S. 3-8
- Freud, S. (1969): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Studienausgabe Band I. Fischer Verlag: Frankfurt am Main, 8. Auflage, S. 273-285
- Freud, S. (2010): Abriss der Psychoanalyse. Philipp Reclam jun.: Stuttgart
- Fröhlich (2009): Anna Freud. Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen. In: Böhm, W., Fuchs, B., Seichter, S. (Hrsg.): Hauptwerke der Pädagogik, S. 152-154
- Fuchs, G. (2008): Kinderanalyse. In: Mertens, W., Waldvogel, B. (Hrsg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Kohlhammer: Stuttgart, 3. Auflage, S. 384-396
- Gudjons, H. (2003): Pädagogisches Grundwissen. Klinkhardt: Bad Heilbrunn/OBB, 8. Auflage

- Hopf, H. (2008): Kinder und Jugendlichen-Psychoanalyse. In: Schulte-Markwort, M., Resch, F. (Hrsg.): Methoden der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Beltz: Weinheim und Basel, S. 37-48
- Hopf, H., Heinemann, E. (2008): Psychische Störungen in Kindheit und Jugend: Symptome – Psychodynamik – Fallbeispiele – psychoanalytische Therapie. Kohlhammer: Stuttgart, 3. überarbeitete Auflage, S. 38-80
- Koller, H.-C. (2006): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Kohlhammer: Stuttgart, 2. Auflage, S. 200-218
- Koerrenz, R. (1999): Pädagogik, Allgemeine. In: Reinhold, G., Pollak, G., Heim, H. (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. Oldenbourg: München, S. 392-398
- Kreuzer, T. (2007): Psychoanalytische Pädagogik und ihre Bedeutung für die Schule. Königshausen & Neumann: Würzburg
- Krüger, H.-H. (1998): Wozu noch Allgemeine Pädagogik? Notizen zur Entwicklung und Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: Brinkmann, W., Petersen, J. (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige. Auer: Donauwörth, S. 101-116
- Krüger, H.-H. (2006): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills, 4. Auflage
- Krüger, H.-H. (2006a): Erziehungswissenschaft, Allgemeine. In: Krüger, H.-H., Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills, 2. Auflage, S. 158-164
- List, E. (2009): Psychoanalyse. Facultas Universitätsverlag: Wien, S. 25-56

- Lenzen, D. (1997): Erziehungswissenschaft – Pädagogik. Geschichte – Konzepte – Fachrichtungen. In: ders. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, 3. Auflage, S. 11-41
- Lenzen, D. (1998): Allgemeine Pädagogik – Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft? In: Brinkmann, W., Petersen, J. (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige. Auer: Donauwörth, S. 32-54
- Lüders, C. (2004): Erziehungswissenschaftliches Studium und pädagogische Berufe. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Hamburg, 6. Auflage, S. 568-591
- Mitgutsch, K. (2009): Lernen durch Enttäuschung. Eine pädagogische Skizze. Wilhelm Braumüller: Wien, S. 125-174
- Müller-Brühn, E. (2008): Geschichte und Entwicklung der analytischen Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie. In: Jongbloed-Schurig, U., Wolff, A. (Hrsg.): Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen. Beiträge zur Psychoanalyse des Kindes- und Jugendalters. Brandes & Apsel: Frankfurt am Main, 2. Auflage, S. 17-52
- Peters, U. H. (1979): Anna Freud. Ein Leben für das Kind. Kindler: München
- Prange, K. (2000): Plädoyer für Erziehung. Schneider-Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Ferdinand Schöningh: Paderborn
- Prange, K., Strobel-Eisele, G. (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. W. Kohlhammer: Stuttgart
- Rehm, W. (1968): Die psychoanalytische Erziehungslehre. Anfänge und Entwicklung. R. Piper & Co: München

- Reinelt, T., Bogyi, G., Schuch, B. (Hrsg.) (1997): Lehrbuch der Kinderpsychotherapie. Grundlagen und Methoden. Reinhardt: München
- Ricken, N. (2010): Allgemeine Pädagogik. In: Kaiser, A., Schmetz, D., Wachtel, P., Werner B., (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Bd. 3. Kohlhammer: Stuttgart, S. 15-42
- Rittelmeyer, C., Parmentier, M. (2007): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, 3. Auflage
- Salber, W. (2003): Anna Freud mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, 4. Auflage
- Schleiermacher, F. (1838): Hermeneutik. In: ders.: Hermeneutik und Kritik mit besonderer Beziehung auf das Neue Testament. Suhrkamp Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main, 5. Auflage, 1993, S. 73-100
- Trescher, H.-G. (1990): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Matthias-Grünwald-Verlag: Mainz, 2. Auflage
- Zagorac, D. (2008): Wie die Pädagogik zur Psychoanalyse kam. Psychoanalytische Pädagogik damals und heute. Tectum Verlag: Marburg

Internetquellen:

- Jagdt, O. (2006): Anna Freuds pädagogische Texte - Rekonstruktion einer Entwicklungslinie der psychoanalytischen Pädagogik.

(<http://www.annafreud.de/index.html>) (15.06.11)

<http://www.freud-museum.at/freud/themen/anna2-d.htm> (15.06.11)

Anhang

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht Anna Freuds frühe Schriften auf ihren pädagogischen Gehalt. Um diesem Vorhaben nachgehen zu können, werden zwei Disziplinen der Pädagogik einbezogen, die Psychoanalytische Pädagogik und die Allgemeine Pädagogik. Die Psychoanalytische Pädagogik zählt Anna Freud zu ihrem Gegenstand und damit auch zur Pädagogik. Ob die Allgemeine Pädagogik, zumindest anhand einer ausgewählten Bestimmung, zu dem gleichen Ergebnis kommt, wird in dieser Arbeit untersucht. Dafür wird auf ein Modell aus der Allgemeinen Pädagogik von Klaus Prange zurückgegriffen. Klaus Prange geht davon aus, dass die Grundstruktur von pädagogischem Handeln das Zeigen darstellt: „Das maßgebende pädagogische Können ist die Zeigekompetenz.“ (Prange 2005, S. 78) Anna Freuds frühe Schriften werden bearbeitet und es wird mithilfe von Pranges Konzept untersucht, ob in ihnen pädagogische Komponenten gefunden werden können.

Lebenslauf

Name: Carla Franziska Berger

Geburtsdatum: 23.08.1984

Geburtsort: Frankfurt am Main, Deutschland

Schulbildung:

1990 bis 1995 Grundschole „Holzhausen“ in Frankfurt, davon ein Jahr Vorschule

1995 bis 2004 Elisabethengymnasium in Frankfurt

Hochschulbildung:

2004 Beginn des Studiums der Diplom-Pädagogik an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt

2006 25.10.2006 Ablegung der Diplom-Vorprüfung mit der Gesamtnote gut

2007 Seit 01.04.2007 Studium der Diplom-Pädagogik (Bildungswissenschaft) an der Universität Wien

Praktika:

2006 20.02.-20.04.2006 Praktikum in der Fachambulanz für Suchtkranke des Caritasverbandes Frankfurt am Main im Rahmen des Studiums

2007 05.02.-02.03.07 Praktikum im Neurologischen Zentrum Rosenhügel, Neuropsychiatrische Abteilung für Kinder und Jugendliche mit Behindertenzentrum im Bereich Sozial- und Rehabilitationspädagogik in Wien

2009 25.09.-30.09.09 Wissenschaftliche Hilfskraft bei der European Conference on Educational Research an der Universität Wien im Rahmen des Studiums

2010 18.01.-21.05.10 Praktikum in der Sozialtherapeutischen Tagesstruktur bei Komit in Wien