



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Kindheit, Spiel und Psychoanalyse. Geschichte einer wissenschaftlichen Erfassung des Kinderspiels.“

Verfasserin

Tanja Friedwagner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Januar 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 312

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Geschichte

Betreuerin: ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Eveline List

Danksagung

Im Folgenden möchte ich mich bei jenen Menschen bedanken, ohne die diese Arbeit nicht zustande gekommen wäre:

Eveline List, meiner Betreuerin, danke ich aufrichtig nicht nur für die professionelle Unterstützung bei dieser Diplomarbeit, sondern auch für die Erschließung eines für mich vor dem Studium völlig neuen „Kontinents“: sie war es, die meine Neugier auf die Psychoanalyse weckte, und gleichzeitig meine Illusionen von „Omnipotenz“ beim Schreiben dieser Arbeit zügelte.

Dabei möchte ich mich herzlich bei den Mitgliedern der *AG Psychoanalyse* der Universität Wien bedanken, welche mir mit Diskussionen und Ratschlägen zur Seite standen.

Nicoletta, Susi, Evelyn, Marina, Rosina und meiner *Großmutter* danke ich für die unzähligen Stunden, die sie meiner „fortgeschrittenen Telefonitis“ opferten.

Peter danke ich besonders für die ehrlichen Worte, die auf wundersame Weise zum Ergebnis beitrugen.

Meinen *Eltern* und meiner großen *Familie* danke ich für den finanziellen Rückhalt und dafür, dass sie nach einiger Zeit aufgaben, danach zu fragen, wann denn endlich ein Ende in Sicht ist.

Und schließlich ist da noch *Dorian*, der mir nicht nur – aus gutem Grund – ein geregeltes Zeitmanagement „auferlegte“, sondern auch dazu beitrug, die Freude an dieser Arbeit durch sein Spiel bis zum Schluss aufrecht zu erhalten.

Inhaltsverzeichnis

<u>EINLEITUNG</u>	6
EDITORISCHE ANMERKUNGEN.....	7
<u>GLIEDERUNG UND FORSCHUNGSFRAGEN</u>	8
<u>I. PSYCHOANALYTISCHE GRUNDELEMENTE</u>	10
1.1. DAS UNBEWUSSTE	10
1.2. DIE ÜBERTRAGUNG	11
1.3. ÖDIPUSKOMPLEX.....	12
1.4. VERDRÄNGUNG UND ABWEHR	13
<u>II. FORSCHUNGSMEINUNGEN ALS ANNÄHERUNG AN DAS THEMA: BEDEUTUNG DES SPIELS FÜR KULTUR UND ONTOGENESE</u>	15
2.1. ZUM SZENISCHEN VERSTEHEN BEI ALFRED LORENZER.....	16
2.2. ERIK H. ERIKSON UND DIE ZUSAMMENHÄNGE VON SPIEL UND ONTOGENESE.....	18
2.3. DIE KULTURELLE BEDEUTUNG DES SPIELS BEI JOHAN HUIZINGA	19
<u>III. DAS KIND WIRD ENTDECKT – HINTERGRÜNDE VON KINDHEIT UND FAMILIE VON MITTELALTER BIS NEUZEIT</u>	21
3.1. BEISPIEL: PIETER BRUEGELS GEMÄLDE „DIE KINDERSPIELE“	28
<u>IV. DAS BILD DER KINDHEIT SEIT DER AUFKLÄRUNG – SPIEL ALS PÄDAGOGISCHES MEDIUM</u>	37
4.1. FRIEDRICH FRÖBEL ALS ERFORSCHER DES KINDLICHEN SPIELS IN DER ROMANTIK..	40
4.2. DIE KEHRSEITE: DIE PÄDAGOGISCHE REALITÄT IN DER PRAXIS.....	46
4.3. EIN BEISPIEL DER REFORMPÄDAGOGIK: MARIA MONTESSORI – SPIEL ALS “ARBEIT”	
53	
<u>V. SPIEL ALS THERAPIEMEDIUM IN DER PSYCHOANALYSE</u>	61

5.1. DIE ENTWICKLUNG DER PSYCHOANALYSE: FREUD ENTDECKT DIE KINDHEIT UND DAS SPIEL.....	62
5.2. HERMINE VON HUG-HELLMUTH UND ANNA FREUD ALS WEGBEREITERINNEN DER KINDERANALYSE.....	70
5.3. MELANIE KLEIN UND DIE ENTWICKLUNG DER KINDERANALYSE.....	75
5.4. ANALYTISCHE KINDERTHERAPIE UND SPIEL BEI DONALD W. WINNICOTT.....	86
5.5. FRANÇOISE DOLTO – „DADURCH, DAß ICH ES GESAGT HABE, BIN ICH ES TATSÄCHLICH GEWORDEN: SEITDEM WUSSTE ICH, WAS ICH WAR.“	95
<u>VI. SCHLUSSBETRACHTUNG</u>	<u>104</u>

<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>107</u>
-----------------------------------	-------------------

LITERATURVERZEICHNIS	107
INTERNETQUELLEN.....	119
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	119

ABSTRACT	120
LEBENS LAUF	121

EINLEITUNG

„Wage Du zu irren und zu träumen
Hoher Sinn liegt oft im kind'schen Spiel.“¹

Das Spiel war demnach bereits für Schiller eine wertvolle Tätigkeit und keineswegs nur als Nebenprodukt des kindlichen Verhaltens anzusehen.

Archäologische Befunde² belegen die zeitliche und kulturelle Dimension des Spiels: von der Steinzeit über die Römerzeit bis zu den zahlreichen Quellen der letzten Jahrhunderte konnten Spielmaterialien gefunden werden. Diese Funde belegen, dass Spiel von jeher nicht nur ein dem Kind eingeschriebenes Moment, sondern auch kulturübergreifend ist. Die Enkulturation des menschlichen Individuums verläuft nie völlig bewusst, ist ständigen Veränderungen unterworfen, von diversen Faktoren wie Ökonomie, Ökologie und Familienstruktur beeinflusst³ und wird von Generation zu Generation weitergegeben.

Die Kindheit wurde erst im Laufe der Neuzeit „entdeckt“ und Zusammenhänge dieser Lebensphase im Hinblick auf deren Bedeutung für die Entwicklung wurden zunehmend erkannt; Spielen wurde als Ausdrucksform des Kindes gedeutet und zuerst als pädagogisches, seit der Entstehung der Psychoanalyse auch als therapeutisches Medium genutzt. Die Psychoanalyse war die erste Wissenschaft, die sich mit der Bedeutung von Kindheit für die Entwicklung intensiv auseinandersetzte, und diese als eigenständige Lebensphase (an)erkannte. Spielen wird in der Psychoanalyse nicht nur als Ausdruck kindlichen Verhaltens, sondern als Weltaneignung durch agiertes Phantasieren aufgefasst im Sinne einer psychischen Funktionsweise, die auch im erwachsenen Individuum fortlebt.

¹ Friedrich *Schiller*, *Thekla. Eine Geisterstimme*. In: o.N., *Schillers sämtliche Werke in zwei Bänden. Mit dem Porträt des Dichters und einem Fac=Simile Bd. 1* (Paris 1837) 87-88, hier 88.

² Vgl. z. B. Funde von Spielzeug aus der Eisenzeit, das im Vorderen Orient gefunden wurde, wie etwa Puppen, Kreisel oder kleine Würfel, die aus verschiedenen Materialien wie Elfenbein, Knochen, Steinen oder Ton gefertigt wurden. Vgl. hierzu beispielsweise Ulrich *Hübner*, *Spiele und Spielzeug im antiken Palästina (Orbis biblicus et orientalis 121, Göttingen 1992)*.

³ Vgl. Gisela *Trommsdorff*, *Kultur und Sozialisation*. In: Klaus *Hurrelmann*, Matthias *Grundmann*, Sabine *Walper* (Hg.) *Handbuch der Sozialisationsforschung* (Weinheim/Basel ⁷2008) 229-239, hier 229f.

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, die Bedeutungen von Kindheit und Spiel im historischen Kontext, sowie praktische und theoretische Auseinandersetzungen mit Spiel in den Wissenschaften anhand ausgewählter Beispiele nachzuvollziehen, welche bereits die Relevanz dieser Tätigkeit erkannten und festzustellen, in welchem Kontext die psychoanalytische Therapie das Spiel thematisierte.

EDITORISCHE ANMERKUNGEN

In dieser Diplomarbeit wird auf die gendergerechte Schreibweise zugunsten einer korrekten Grammatik und besseren Lesbarkeit verzichtet. Dies soll allerdings keine Diskriminierung des jeweils anderen Geschlechts darstellen.

Hervorhebungen in den Zitaten sind mit folgenden Zeichen versehen: <>, Anführungszeichen in den ursprünglichen Zitaten mit ^`. Nach der Erstzitation erfolgt der Nachweis der Literatur durch Kurzbeleg (Nachname, Kurztitel, (Bd.), Seite).

Bei Primärliteratur älteren Datums wird – sofern verifizierbar – das Originalerscheinungsjahr nach dem Namen des Verfassers angegeben, um historische Zusammenhänge nachzuvollziehen.

GLIEDERUNG UND FORSCHUNGSFRAGEN

Zwei wesentliche Forschungsfragen, die stringent verfolgt werden, bestimmen den Aufbau der Arbeit:

1. *Wo und wann wurde „Spiel“ wissenschaftlich thematisiert und welche Disziplinen erkannten bereits früh seine Relevanz und Bedeutung?*
2. *Was änderte sich an der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem „Spiel“ seit der Entwicklung der Psychoanalyse und wie konnte sie zum Verständnis des Spiels beitragen?*

Kapitel 1 erklärt die elementaren „Bausteine“ der Psychoanalyse, die auf Freuds Theorien zurückgehen, welche der menschlichen Psyche immanent sind: Unbewusstes, Ödipuskomplex, Verdrängung, und Übertragung.

Kapitel 2 gibt einen Einblick über kultur(historische) und entwicklungsrelevante Theorien zum Spiel und dessen Bedeutung: dabei werden verschiedene Forschungszugänge vorgestellt, die im weiteren Verlauf der Arbeit berücksichtigt werden.

Kapitel 3 thematisiert die Entdeckung der Kindheit und damit einhergehende Veränderungen in Gesellschaft und Familie. Historisch gesehen ist Kindheit, die spätestens im Laufe des 20. Jahrhunderts als eigener Lebensabschnitt wahrgenommen wird, keine Entität im eigentlichen Sinne gewesen. Sie hat sich erst in der Neuzeit herausgebildet. Eines der wenigen Bildzeugnisse über Kindheit in der Neuzeit ist Pieter Bruegels Gemälde „Die Kinderspiele“, das im Unterkapitel behandelt wird.

In *Kapitel 4* wird die Bedeutung von Kindheit und Spiel seit der Aufklärung behandelt. Als Beispiel für die aufkommenden Reformbestrebungen in der Pädagogik wird die Arbeit Friedrich Fröbels vorgestellt, der bereits Anfang des 19. Jahrhunderts als Vertreter der Romantik eine praxisorientierte Spielpädagogik entworfen hatte.

Fröbels Sicht auf die Kindheit war für seine Zeit revolutionär und beeinflusste die Erziehungswissenschaft nachhaltig. Die Entstehung von Kindergärten, bestimmten Spielen und Spielmaterial ist schließlich auf seinen Einfluss zurückzuführen. Schließlich stand den Reformern die so genannte „Schwarze Pädagogik“ gegenüber, die die Relevanz des Spiels ignorierte. Dabei wird gezeigt, dass sich die „neuere“ Auffassung der Reformer, welche das Kind als Individuum mit speziellen Bedürfnissen betrachteten, im 19. Jahrhundert noch eine Randerscheinung in der Erziehungswissenschaft darstellte.

Dem gegenüber stand die Auffassung Maria Montessoris, die dem Kind und dem Spiel eine für ihre Zeit völlig neue Bedeutung zuschrieb: der Fokus änderte sich vom Erzieher zum Kind hin, dem schließlich durch bestimmte Materialien in einer vorbereiteten Umgebung ermöglicht wird, sich anhand dieser selbst in einem Prozess des Arbeitens Fähigkeiten anzueignen, die seiner Entwicklung entsprechen.

Kapitel 5 behandelt die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Psychoanalyse, Kindheit, und Spiel. Psychoanalytiker erkannten, dass Spiel Ausdruck der Phantasien ist, welche sich aufgrund der spezifischen Geschichte des Kindes in der jeweils konkreten Therapiesituation einstellen und auch mit dem jeweiligen Therapeuten in Zusammenhang stehen.

Anhand der Beobachtung von spielenden Kindern wurden in der psychoanalytischen Therapie Theorien und Methoden entwickelt, um Kinder zu verstehen. Früheste psychoanalytische Beobachtungen über die ureigenste Betätigung des Kindes – das Spiel – finden etwa Niederschlag in Sigmund Freuds Werken. Hermine Hug-Hellmuth, Anna Freud und Melanie Klein waren unter den ersten Analytikerinnen, die in diesem Bereich mit Kindern arbeiteten. Auch Donald Woods Winnicott oder Françoise Dolto entwickelten spezielle Methoden und Spielsituationen für das Verständnis von Kindern. Die verschiedenen Hintergründe und Zugänge werden anhand von Beispielen und Auszügen aus Fallgeschichten vorgestellt.

6. Schlussbetrachtung

In der Schlussbetrachtung werden die Beiträge zu den eingangs gestellten Forschungsfragen resümiert und beantwortet.

I. PSYCHOANALYTISCHE GRUNDELEMENTE

Die Grundelemente der Psychoanalyse stehen im Zusammenhang mit psychischen und kulturellen Vorgängen. Im Folgenden werden die wichtigsten Annahmen erklärt, da sie für das Verständnis dieser Arbeit relevant sind.

1.1. DAS UNBEWUSSTE

Freud erfasste das Unbewusste theoretisch-wissenschaftlich und entwickelte eine Methode zu seiner Erforschung.

Das Unbewusste charakterisiert sich

„durch das Fehlen eines Realitätszeichens, sodass Phantasie und Realität, innen und außen nicht unterschieden werden, ebenso wenig wie Worte und Dinge. Es gibt auch keine Negation, kein ‚Nein‘ oder ‚Nicht‘. Für das Unbewusste etwa gilt kein Verbot, sondern nur der Inhalt des Verbotenen, weshalb ein Verbot stets den Wunsch nach dem Verbotenen evoziert.“⁴

Im unbewußten System gibt es somit keine „Strukturen von Raum, Zeit und Logik“.⁵ Merkmale wie Verschiebung⁶ und Verdichtung⁷ von Erinnerungsspuren sind weitere Aspekte des Unbewußten, in dem Freud verdrängte Inhalte⁸ annahm.

⁴ Eveline List, Psychoanalyse: Geschichte, Theorien, Anwendungen (Wien 2009) 81.

⁵ Ebenda, 80.

⁶ „Verschiebung: Übergehen der Triebbesetzung von einem Inhalt (einer Erinnerungsspur) auf einen anderen, sodass auch ein Teil für das Ganze stehen kann und umgekehrt;“ Ebenda, 80.

⁷ „Verdichtung: Zusammenfügen mehrerer besetzter Inhalte zu einem einzigen.“ Ebenda, 80.

⁸ Vgl. Jean Laplanche, J.-B. Pontalis, Das Vokabular der Psychoanalyse (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 7, Frankfurt am Main 1972) 562.

Die Annahme des Unbewußten nimmt in der Psychoanalyse eine tragende Rolle ein: bezogen auf die Thematik dieser Arbeit ist die Verwendung des Spiels (als kommunikatives Mittel) in der psychoanalytischen Therapie ein Weg, unbewußte Inhalte bei Kindern analysieren zu können.

1.2. DIE ÜBERTRAGUNG

Die Übertragung ist der „Vorgang, wodurch die unbewußten Wünsche an bestimmten Objekten im Rahmen eines bestimmten Beziehungstypus, der sich mit diesen Objekten ergeben hat, aktualisiert werden.“⁹

Bei Eveline List findet sich hierzu folgende treffende Passage:

„Vom Standpunkt der Objektbeziehungstheorie aus gesehen [...] aktualisiert die Übertragung bestimmte kindliche Beziehungskonstellationen mit primären Objekten. Genau genommen bestimmen die inneren Objekte und ihre Verhältnisse untereinander permanent das Phantasieleben aller Menschen und färben entsprechend auch die Beziehungen zu realen Personen und Dingen.“¹⁰

Gerade in der analytischen Therapie baut sich eine bestimmte Beziehung zwischen Analytiker und Analysand auf, wo die Übertragung einen großen Stellenwert einnimmt.

Bei Kindern wurde es lange Zeit als Problem angesehen, die Übertragung als Äquivalent zur Erwachsenenanalyse aufzubauen, da gerade in den ersten Lebensjahren ein essentielles Element der Psychoanalyse nicht gegeben war: die differenzierte Wortsprache und damit einhergehende, für den Analytiker verständliche, freie Assoziationen, die das Kind nicht oder zumindest nicht im nötigen Umfang als Material liefern konnte.

⁹ Ebenda, 550.

¹⁰ List, Psychoanalyse, 104.

Daher mussten Mittel gefunden werden, wie die Übertragung trotzdem im Setting erreicht werden könne. Da Spiel Beziehungen aufbaut, wurden dafür Methoden in der Kinderanalyse entwickelt, die im Zusammenhang mit bestimmten Materialien standen, welche den freien, spielerischen Ausdruck unterstützen.

1.3. ÖDIPUSKOMPLEX

Der Ödipuskomplex gilt in der Psychoanalyse als Teil der kulturellen Entwicklung und „spielt eine grundlegende Rolle in der Strukturierung der Persönlichkeit und der Ausrichtung des sexuellen Wunsches des Menschen.“¹¹

Die Sage vom unglückseligen Jüngling Ödipus, der den Spruch des Orakels von Delphi erfüllt, indem er das Tötungs- und Inzestverbot missachtet – er tötet unwissentlich seinen Vater und ehelicht seine Mutter – steht exemplarisch für die Phantasie, dass

„jeder Sohn seine Mutter begehrt und den Vater als Rivalen aus dem Weg schaffen will. Hauptsächlich aus Gründen körperlichen Unvermögens realisiert er dies nicht. Der Ödipusmythos zeigt, was dem droht, der die elementaren Kulturgrenzen real missachtet und überschreitet: nachträgliche Kastration und Verstoßung aus der Gesellschaft.“¹²

Der Ausgangspunkt für den Ödipuskomplex befindet sich in einer „triangulären Struktur“¹³, wobei eine „negative“ als auch eine „positive Form“ existieren:¹⁴

„Freud nennt die Liebe zum gegengeschlechtlichen und die Rivalität mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil den ‚positiven‘, die Liebe zum

¹¹ Laplanche, Pontalis, Vokabular der Psychoanalyse, 351.

¹² List, Psychoanalyse, 86.

¹³ Laplanche, Pontalis, Vokabular der Psychoanalyse, 351.

¹⁴ Vgl. Ebenda, 352.

*gleichgeschlechtlichen und die Rivalität mit dem gegengeschlechtlichen Elternteil den 'negativen' Ödipuskomplex.*¹⁵

Den Beginn der ödipalen Phase, die konflikthaften¹⁶ Charakter aufweist, datierte Freud in die frühe Kindheit, circa zwischen drei und fünf Jahren: „Für das Kind steht die Befriedigung der gewaltigen Triebstrebungen bzw. Befriedigung überhaupt auf dem Spiel, was vitale Ängste hervorruft.“¹⁷ Diese Angst wird zudem durch die „Kastration“ angefacht: dabei werden beispielsweise Vorstellungen von Allmacht beschränkt.¹⁸

*„Der Untergang des Ödipuskomplexes konstituiert – auf der Grundlage weitgehender Verdrängung der ambivalenten Gefühle den Eltern gegenüber – endgültig das Inzestverbot, determiniert die Wahl des Liebesobjekts, ebnet den Weg zur Genitalität und bestimmt das Verhältnis zum Gesetz bzw. die Qualität des Über-Ichs.“*¹⁹

Im Spielen als (szenischem) Agieren werden die Prozesse, die in der ödipalen Phase durchlaufen werden, wiederholt und „verarbeitet“: beispielsweise werden Rollenspiele, die meist mit der Dreieckssituation von Eltern und Kind korrespondieren, im Vorschulalter häufig praktiziert. Das Spiel bietet Möglichkeiten für Kinder, mit ihrer „Ohnmacht“, beziehungsweise Kastrationsangst fertigzuwerden, nämlich: die Rollen beliebig auszutauschen und selbst Vater oder Mutter zu sein. Daher wurden die Materialien in der analytischen Kindertherapie²⁰ dahingehend angepasst, dass freies Spiel möglich ist.

1.4. VERDRÄNGUNG UND ABWEHR

¹⁵ List, Psychoanalyse, 87.

¹⁶ Vgl. Ebenda, 87.

¹⁷ Ebenda, 87.

¹⁸ Vgl. Ebenda, 87.

¹⁹ Ebenda, 87.

²⁰ Vgl. Beispielsweise Kap. 5.3. dieser Arbeit über Melanie Klein.

„An der Verdrängung als Maßnahme des Unbewusstmachens hängt Freuds Lehre vom Unbewussten und somit die Psychoanalyse überhaupt.“²¹

Nach Freud ist die Verdrängung und deren psychischer Inhalt – das Verdrängte – dem Bewussten nicht (mehr) zugänglich: „Die Verdrängung stört wirklich nur die Beziehung zu einem psychischen System, dem des Bewußten.“²²

Die Verdrängung „kann als ein universeller, psychischer Vorgang betrachtet werden, insofern sie der Bildung des Unbewußten als einem vom übrigen Psychischen getrennten Gebiet zugrunde liegt.“²³

Die Verdrängung wird als eine Form des Abwehrprozesses gedeutet, denn oft „gelingt es nicht, den bedrohlichen Inhalt mittels einfacher Verdrängung vom Bewusstsein fernzuhalten, weshalb zur Verdrängung sekundäre Abwehrmechanismen hinzukommen müssen, [...]“²⁴ Zu diesen zählen beispielsweise Verschiebung, Identifizierung²⁵, aber auch Sublimierung²⁶.

Formen der Abwehr sind auch beim kindlichen Spiel in der analytischen Therapie zu beobachten.

²¹ List, *Psychoanalyse*, 82.

²² Sigmund Freud (1915), Die Verdrängung. In: Ders., *Gesammelte Werke*, Bd. X (Frankfurt am Main 1999) 248-261, hier 251.

²³ Laplanche, Pontalis, *Vokabular der Psychoanalyse*, 582.

²⁴ List, *Psychoanalyse*, 91.

²⁵ „Bei diesem Vorgang macht sich die Person andere Objekte bzw. Personen zu Abwehrzwecken nutzbar, indem sie sich diese ganz oder in einzelnen Aspekten aneignet [...]“ Ebenda, 93.

²⁶ „Sublimierung bezeichnet die Umwandlung eines Triebimpulses, der einen intrapsychischen Konflikt begründet, in eine kreative Schöpfung.“ Ebenda, 94.

II. FORSCHUNGSMEINUNGEN ALS ANNÄHERUNG AN DAS THEMA: BEDEUTUNG DES SPIELS FÜR KULTUR UND ONTOGENESE

Dieses Kapitel soll anhand mehrerer unterschiedlicher Zugänge eine Annäherung an den Forschungsgegenstand sein, mittels konkreter Beispiele erläutern, was das Wesen und die Merkmale des Spiels aus wissenschaftlicher Sicht ausmachen können, und eruieren, welche Bedeutung diese Tätigkeit für die menschliche Kultur erfüllen kann.

Schon im 19. Jahrhundert beschäftigten sich Wissenschaftler mit der Frage, warum Kinder spielen.

Karl Groos²⁷ sah den Sinn und Zweck beispielsweise in der Einübung bestimmter Fertigkeiten, das Kind sollte mit Hilfe dieser Tätigkeiten auf spätere Aufgaben des Lebens vorbereitet werden. Er verglich dabei die Spiele des Menschen mit jenen der Tiere. Diese biologistische Sichtweise war damals sehr verbreitet. Andere, wie Moritz Lazarus²⁸, sahen im Spiel das Sammeln von Kräften, sowie als das Gegenteil von Arbeit. Andererseits erklärte Herbert Spencer²⁹ in den fünfziger Jahren des 19. Jahrhunderts das genaue Gegenteil, nämlich die Entladung überschüssiger Energie im Spiel, die im Alltag nicht abgebaut werden könne. Stanley Hall³⁰ blieb 1904 wiederum bei einer anthropologischen Erklärung: Urinstinkte, die durch bestimmte Verhaltensweisen der Vorfahren entstanden seien, würden das Spielverhalten der Kinder erklären.³¹

²⁷ Karl Groos verfasste um 1900 als Psychologe zwei Werke zum Spiel: „Die Spiele der Menschen“, und „Die Spiele der Tiere“.

²⁸ Moritz Lazarus hatte seit den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts verschiedene Lehrstühle an deutschen Universitäten inne, dabei beschäftigte er sich mit Sprach- und Sozialverhalten verschiedener Völker. Vgl. Helmut E. Lück, Geschichte der Psychologie: Strömungen, Schulen, Entwicklungen. Grundriss der Psychologie, Bd. 1 (überarb. u. erw. Aufl., Stuttgart 2009) 40.

²⁹ Herbert Spencer (1820-1893) wirkte in England als Vertreter des Positivismus. Vgl. Ebenda, 36f.

³⁰ Stanley Hall (1844-1924) war ein amerikanischer Psychologe, der sich unter anderem mit Fragen der Kindheit und Religion auseinandersetzte. Vgl. Edmund Hermsen, Faktor Religion. Geschichte der Kindheit vom Mittelalter bis zur Gegenwart (Köln/Weimar/Wien 2006) 147.

³¹ Vgl. Franz-Michael Konrad, Klaudia Schulteis, Kindheit. Eine pädagogische Einführung (Stuttgart 2008) 52f.

So vielfältig der Sinn des Spiels also für den Menschen angesehen wird, so sehr divergieren auch die Meinungen darüber, worauf die Wissenschaft bei diesem Thema fokussieren sollte. Verschiedene Forschungsmeinungen, seien sie vom kulturellen Standpunkt aus (Johan Huizinga), oder vom sozialwissenschaftlich-psychoanalytischen Bereich (Alfred Lorenzer oder Erik Erikson) werden in diesem Abschnitt vorgestellt und sind besonders wichtig für diese Arbeit, da sie Beiträge aus verschiedenen Bereichen liefern und nicht nur alleine auf das kindliche Spiel, sondern auch auf die gesamte kulturelle Entwicklung eingehen.

2.1. ZUM SZENISCHEN VERSTEHEN BEI ALFRED LORENZER

Alfred Lorenzer, ein von der „Frankfurter Schule“ beeinflusster Psychoanalytiker und Soziologe, entwarf einen allgemeinen Zugang, der auch für die Thematik des Spiels relevant ist: den des szenischen Verstehens, demzufolge bestimmte Erfahrungen, die „geronnenen Interaktionsformeln“³², welche stets auch präverbale Kindheitserfahrungen mit der Realität entstammen, in Szenen des späteren Lebens des Individuums wiederholt werden. Diese treten aber nicht mehr im ursprünglichen Zusammenhang auf, sondern reihen sich in neue Übertragungsmuster der Beziehungen ein.³³ Nach Lorenzer betreffen diese Interaktionen und Reinszenierungen nicht nur die Beziehung zwischen Analysand und Analytiker, sondern alle Beziehungen eines Menschen zu seiner Umwelt. Das Verständnis des Analytikers ist demnach maßgeblich ein szenisches und geht davon aus, dass auch die unbewusste Struktur in einem Konglomerat von Szenen aufgebaut sei:

„1. In der Einheit von Reiz und Reaktion, also sensomotorisch, wobei diese sensomotorischen Reaktionszirkel sich entsprechend der Komplexität der realen

³² Alfred Lorenzer, Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie. In: Ulrike Prokop, Bernhard Görlich (Hg.), Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewußten (Kulturanalysen Bd.1, Marburg 2006) 13-36, hier 17.

³³ Vgl. Magdalena Stemmer-Lück, Verstehen und Behandeln von psychischen Störungen: Psychodynamische Konzepte in der psychosozialen Praxis (Stuttgart 2009) 86.

Situationen, die auf den werdenden Organismus einwirken, in analogen inneren Szenen anreichern.

2. Zu Szenen, die entsprechend der Eigenart der mütterlichen, familialen, milieutypischen und kulturspezifischen Realwelt in permanenten Lebensentwürfen sich niederschlagen.

3. Zu Szenen, die in permanenten sensomotorischen Verhaltenskomplexen durch die Anbindung an die kindlichen Bedürfnisse zu Befriedigungserlebnissen oder Unlusterfahrungen sich verdichten und fixieren. So kommt die Emotionalität in die innere Lebenswelt der sensomotorischen Praxisfiguren.³⁴

Jene Szenen werden synonym zum Spracherwerb und den zunehmenden körperlichen Fähigkeiten des Kindes symbolisch besetzt, das heißt, das Kind gibt ihnen eine spezifische Bedeutung. Aus eben dieser Fähigkeit, Bedeutung zu geben, erwächst schließlich noch eine andere, die nicht rational bedingt ist: „Das Kind ‘versteht’ die Mutter vor aller Sprache dank der gelingenden sensomotorischen Interaktion.“³⁵ Genauso verhält es sich umgekehrt und das Kind ist imstande, sich mit seiner Umwelt zu verständigen. Die Symbolisierung beim Kind ist in erster Linie Kulturerwerb vor allem durch Spielen, dessen Bedeutung wiederum in Szenen wurzelt. Davon abgeleitet werden später andere sinnlich, nicht-rationale Tätigkeiten und Beschäftigungen, die

„nach dem Modell des Garnrollenspiels gebaut sind. Es sind die Künste, von der Musik bis zum Tanz und Ritual, von der Raumerfahrung bis zur Bildhaftigkeit der Poesie, die ja ihrerseits den denotativen Rahmen des Sprachgebrauchs szenisch dramatisch aufsprengt. Es sind aber auch alle die Alltagserfahrungen, in denen sinnliches Erleben in Gesten tradiert wird, in Gebrauchsgegenständen geformt zum Ausdruck kommt [sic!] und zum Eindruck wird [sic!].“^{36, 37}

³⁴ Alfred Lorenzer, Der Symbolbegriff und seine Problematik in der Psychoanalyse. In: Ulrike Prokop, Bernhard Görlich (Hg.), Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewußten (Kulturanalysen Bd.1, Marburg 2006) 201-218, hier 208.

³⁵ Ebenda, 215.

³⁶ Ebenda, 216.

³⁷ Die Bedeutung des von Sigmund Freud geschilderten Spiels mit der Garnrolle wird in Kapitel 5.1. anhand den Arbeiten mehrerer psychoanalytischer Autoren erläutert.

2.2. ERIK H. ERIKSON UND DIE ZUSAMMENHÄNGE VON SPIEL UND ONTOGENESE

Erik Erikson³⁸ spannt den Bogen vom Kinderspiel, zur Onto- und Phylogenese des Menschen in der Kultur. Er beschreibt das Junktim von Lebensrealität und Ritualisierung, die jeder Einzelne durchläuft.³⁹

Das Spiel und seine späteren Ausformungen sind hier nicht mehr allein Schauplatz der Kindheit, sondern Teil des Lebens, der Inszenierung und (Re-)Ritualisierung – etwa politisch, literarisch, medial oder alltäglich.

Die einmalige Natur und Umwelt des Menschen mache es notwendig, sich den kulturellen Gegebenheiten in einer mehrere Jahre dauernden Phase, der Kindheit, anzupassen und Spiel selbst erfülle den Zweck der Kindheit:

„Das Spiel des heranwachsenden Kindes (und ihm dient die lange Kindheit) bietet diesem die Möglichkeit, sich darin zu üben, in einer Existenz, die von Rollen und Visionen beherrscht und gelenkt wird, eine phantasievolle Auswahl zu treffen. Doch diese Rollen und Visionen müssen im Falle ökonomischer oder historischer Umwälzungen sinnvoll angepaßt werden.“⁴⁰

Das Spiel mit seinen verschiedenen Ausformungen ist demnach für Erikson keine belanglose Tätigkeit, sondern ähnlich wie bei Huizinga, kulturstiftend. Die Fähigkeit, sich durch Rituale, Gebräuche und andere kulturellen Traditionen in der Welt zurechtzufinden, bekommt durch das wiederholende und variierende Moment im Spiel eine tragende Bedeutung. Erst die Phantasie des Kindes erlaubt eine Auseinandersetzung mit der Welt und deren zivilisatorischen Normen. Verschiedene Situationen und Konstellationen werden im Spiel erprobt, auch psychisch „bedrohliche“ Inhalte kommen ans Tageslicht.⁴¹

³⁸ Erikson arbeitete als Psychoanalytiker in den Vereinigten Staaten.

³⁹ Vgl. Erik Erikson, Vom Kinderspiel zur politischen Phantasie. Stufen der Ritualisierung in der Realität. (Frankfurt am Main 1978).

⁴⁰ Ebenda, 63.

⁴¹ Vgl. beispielsweise Kapitel 5.3. über Melanie Kleins Arbeiten, die sich auch mit Ängsten beschäftigte.

Dieser Standpunkt ist in der Erforschung des Spiels vergleichsweise neu und wurzelt in der psychoanalytischen Tradition.

2.3. DIE KULTURELLE BEDEUTUNG DES SPIELS BEI JOHAN HUIZINGA

Der Kulturhistoriker Johan Huizinga hat sich in mehreren Arbeiten mit dem Spiel im kulturellen Zusammenhang schon Anfang des 20. Jahrhunderts beschäftigt. Sie gelten bis heute als Standardwerke zum Thema Spiel, dessen Merkmale und Ausprägungen.

Laut Johan Huizinga lässt sich das Spiel „weder biologisch noch logisch vollkommen determinieren.“⁴²

Dieses Zitat zeigt, dass keine allgemein gültigen Antworten zur Bedeutung des Spiels existieren, da jede Forschungsdisziplin einen anderen (wissenschaftlichen) Zugang zur Thematik aufweist. Daher bevorzugt Huizinga, sich auf die Kennzeichen des Spiels zu berufen und damit eine Annäherung auf die Frage zu liefern, was Spielen für die Kultur der Menschen bedeutet: „Alles Spiel ist zunächst und vor allem ein freies Handeln. [...] Das Kind und das Tier spielen, weil sie Vergnügen daran haben, und darin eben liegt ihre Freizeit.“⁴³

Ein anderes Merkmal ist das „Heraustreten“ aus dem „gewöhnlichen“ Leben. Man beobachtet dies beispielsweise schon bei sehr jungen Kindern, indem sie „Als- ob-Spiele“ spielen, wobei sie im Grunde wissen, dass ihre Tätigkeit nicht der Realität entspricht, sondern ihrer Phantasie. Im Spiel treffen Lust- und Unlustvolles aufeinander und existieren gleichermaßen nebeneinander, ohne sich zwingend gegenseitig aufzuheben: „Der Gegensatz Spiel-Ernst bleibt stets schwebend. Die Minderwertigkeit des Spiels hat ihre Grenze im Mehrwert des Ernsts. Das Spiel schlägt in Ernst um und der Ernst in Spiel.“⁴⁴

⁴² Johan *Huizinga*, *Homo ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielelements der Kultur* (Basel, Wien u.a. 3o.J., [1949]) 11.

⁴³ Ebenda, 12.

⁴⁴ Ebenda, 13.

Huizinga sieht das Spiel als Funktion der Kultur. Er betont die Erholung, die man aus dem Spiel ziehen kann. Gleichzeitig wird es Teil des Lebens selbst, da es einer regelmäßigen Betätigung bedarf. Die Funktion liegt nicht auf der Ebene des reinen Überlebens, sondern ergänzt die mit dem menschlichen Dasein verknüpften biologischen Notwendigkeiten.⁴⁵ Ein weiteres Kennzeichen, das für das Spiel gilt: „Seine Abgeschlossenheit und Begrenztheit [...] Es hat seinen Verlauf und seinen Sinn in sich selbst.“⁴⁶

Jedes Spiel, auch das des Kleinkindes, folgt also bestimmten Regeln und einer bestimmten Dauer. Wenn sich ein Kind nicht an diese Vorgaben hält – die meist im Einklang mit den Mitspielern entstehen – hat das Spiel keinen Sinn mehr und muss entweder modifiziert oder beendet werden. Wahrscheinlich wird dadurch auch die Spannung verringert, wodurch sich der Ausdruck „Spielverderber“ erklären ließe.⁴⁷

Eine weitere Eigenart sieht Huizinga in der Einschreibung in die Kultur: „Wenn es einmal gespielt worden ist, bleibt es als geistige Schöpfung oder als geistiger Schatz in der Erinnerung haften, es wird überliefert und kann jederzeit wiederholt werden [...] Diese Wiederholbarkeit ist eine der wesentlichen Eigenschaften des Spiels.“⁴⁸

Der letzte Punkt wurde auch von anderen kulturhistorisch tätigen Forschern behandelt: Kultur, Tradition und gesellschaftliche Einflüsse werden in Spielen thematisiert.

⁴⁵ Vgl. Ebenda, 14f.

⁴⁶ Ebenda, 15.

⁴⁷ Die Rede ist hier vor allem vom „freien Spiel“ bei Kindern. Diese Bedingungen sind aber auch bei anderen Spielformen erfüllt.

⁴⁸ Huizinga, Homo ludens, 16.

III. DAS KIND WIRD ENTDECKT – HINTERGRÜNDE VON KINDHEIT UND FAMILIE VON MITTELALTER BIS NEUZEIT

Im Laufe dieser Arbeit entstand die Frage nach den sozioökonomischen Hintergründen von Kindheit und deren Bedingungen in verschiedenen Epochen. Bereits seit dem Mittelalter hatten sich Traditionen und Lebenswelten verändert. Dieses Kapitel behandelt die Frage nach allgemeinen Tendenzen der Sicht auf die Kindheit und deren wechselnder Bedeutung im familiären Gefüge.

„Die Kindheit als eigentümlichen Lebensabschnitt begreifen zu lernen, war keine geradlinige, bruchlose Entwicklung.“⁴⁹ Als Faktoren für die veränderten Bedingungen von Kindheit gilt beispielsweise ein Wandel der Familienstruktur, wobei jener „Mikrokosmos“ von wenigen Personen stets von gesellschaftlichen Umwälzungen beeinflusst ist:

„Weil die Institution Familie in ihrer Struktur von gesamtgesellschaftlichen Ordnungen abhängig ist und ihre Form niemals nur aus sich selbst bestimmen kann, weil sie als Familie zugleich auch gesellschaftliche Funktionen zu erfüllen hat, muß sie ihr institutionelles Verhältnis zur Gesellschaft in jeder Geschichtsepoche neu bestimmen.“⁵⁰

Die Einteilung der Familiengeschichte sollte weniger nach „den Epochen der Politik- und Geistesgeschichte“⁵¹, als an „der Periodisierung der Wirtschafts-, Sozial- und Bevölkerungsgeschichte“⁵² ausgerichtet werden, denn die Lebensbedingungen des mittelalterlichen Menschen waren in den meisten Teilen Europas ähnlich jenen der

⁴⁹Jacques Gélis, Die Individualisierung der Kindheit. In: Philippe Ariès, Roger Chartier (Hg.), Geschichte des privaten Lebens, Bd. 3 (Von der Renaissance zur Aufklärung, Frankfurt am Main 1991) 313-332, hier 321.

⁵⁰ Helmut Begemann, Strukturwandel in der Familie. Eine sozioethisch-theologische Untersuchung über die Wandlung von der patriarchalischen zur partnerschaftlichen Familie (überarb. Aufl., Witten 1966) 16.

⁵¹ Thomas Schuler, Familien im Mittelalter. In: Gerhard Dohrn van Rossum (Mitverf.), Heinz Reif (Hg.), Die Familie in der Geschichte (Kleine Vandenhoeck Reihe 1474, Göttingen 1982) 28-60, hier 56.

⁵² Ebenda 56.

Antike und wirkten bis zur Neuzeit. Schuler konstatiert, dass jene große Veränderung der familiären Strukturen erst mit „der Trennung von Wohnstätte und Arbeitsplatz“⁵³, also seit der Industrialisierung im 19. Jahrhundert stattfand.⁵⁴

Im Unterschied zu einer säkularisierten Gesellschaft, in der Staat und Kirche getrennt sind, wirkte das gemeinschaftliche Leben bis weit in die Neuzeit hinein, das wenig Raum für Individualisierung ließ, auf die Familienstruktur maßgeblich ein. Der familiäre Alltag gestaltete sich für den vorreformatorischen Menschen schon nach seiner Geburt völlig anders als einige Jahrhunderte später. Die Kernfamilie, wie sie sich bis ins 21. Jahrhundert hinein entwickelte, existierte im Mittelalter noch nicht. Das Wort „Familia“ aus dem Lateinischen, bezeichnete „selten eine Eltern-Kind-Gruppe“⁵⁵, sondern vielmehr einen Zusammenschluss aller zum Herrn – also dem Vorstand des Haushalts – gehörender Personen.⁵⁶ Als „Oikos“ wird jener Verband von Mitgliedern beschrieben, der „eben die Gesamtheit der menschlichen Beziehungen und Tätigkeiten im Hause, das Verhältnis von Mann und Frau, Eltern und Kindern, Hausherrn und Gesinde (Skaven) und die Erfüllung der in Haus- und Landwirtschaft gestellten Aufgaben [beinhaltet].“⁵⁷

Diese „Familienstrukturen“ waren nicht in Klein- und Kleinstfamilien eingeschrieben, als vielmehr teilweise durch lose Verbindungen gekennzeichnet. Die Autorität hatte meist der Hausvater inne. Das Leben spielte sich weniger innerhalb der eigenen vier Wände ab, die in den Unterschichten meist karg und ärmlich waren, sondern im Freien, auf Plätzen, Wirtshäusern und in den Gassen. Auch die nach Geschlechtern getrennten Tätigkeiten, wie gemeinsames Waschen für die Frauen oder die Schmiede der Männer bot Raum für geselliges Beisammensein.⁵⁸

Solche Szenen waren alltäglich und gehörten einer kollektiven Gesellschaftskultur an.

Die Bedingungen von Familie variierten zwar über die Zeiten, jedoch lassen sich folgende Grundtendenzen für das ausgehende Mittelalter bis weit in die Neuzeit

⁵³ Ebenda 56.

⁵⁴ Vgl. Ebenda 56.

⁵⁵ Ebenda, 29.

⁵⁶ Vgl. Ebenda, 29.

⁵⁷ Otto Brunner, Vom „ganzen Haus“ zur „Familie“. In: Heidi Rosenbaum (Hg.), Seminar: Familie und Gesellschaftsstruktur. Materialien zu den sozioökonomischen Bedingungen von Familienformen (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 244, Frankfurt am Main 1978) 83-91, hier 83.

⁵⁸ Vgl. Robert Muchembled, Die Erfindung des modernen Menschen: Gefühlsdifferenzierung und kollektive Verhaltensweisen im Zeitalter des Absolutismus (Rowohlt's Enzyklopädie 510, Kulturen und Ideen, Reinbek bei Hamburg 1990) 268.

hinein feststellen – hierbei sind Unterschiede zwischen urbanen Zentren und ländlichen Gegenden, sowie den Ständen zu berücksichtigen:

Eine Hochzeit war immer ein wirtschaftliches Ereignis, bei dem sich zwei Linien auch ökonomisch verbanden, dabei ging es hauptsächlich um die Sicherung einer „guten Partie“, die das Ansehen der Familie steigern sollte. Das kollektive Schicksal stand also im Vordergrund – und damit die Absicherung, sei sie finanziell, standesgemäß oder beides. Auf individuelle Wünsche der Töchter wurde daher wenig Rücksicht genommen. Manche von ihnen verweigerten die Verheiratung oder wollten in ein Kloster gehen, was ihnen in der mittelalterlichen Welt ein wenig mehr Autonomie zusicherte. Liebesheiraten waren rar oder in elitären Kreisen sogar verpönt. Die Familiengründung erfüllte also den Zweck der Fortpflanzung, der Weitergabe (Vermehrung) des Erbes und auch des Überlebens. Für romantische Liebesvorstellungen, die seit dem 19. Jahrhundert vermehrt vorkommen, war kaum Platz. Vielleicht hängt dieser Wandel von einer reinen „Versorgerfamilie“ zur romantischen Kleinfamilie auch mit den sich verändernden äußeren Gegebenheiten wie zunehmende Beherrschung der Natur, längere Lebenserwartung, weniger Schwangerschaften,... ab. Im Mittelalter variierten die Idealvorstellungen von Liebe und Familiengründung: die Frau wurde von einer in die andere Familie gegeben – als „Unterpfand“⁵⁹ zum gewaltfreien Abschluss einer Fehde: „Wie eine Schachfigur zwischen den Familien verschoben, garantiert die Frau hier die Einhaltung des Vertrages; sie ist das Unterpfand des Friedens, der großen Bestrebungen des Mittelalters.“⁶⁰ Doch nicht nur die Frau wechselte den Wohnort, um ein neues Leben als Gattin zu beginnen. Mit der Eheverbindung verschoben sich auch Hab und Gut. Abgesehen von ökonomischen Überlegungen gab es auch wahre Liebesheiraten im Mittelalter, alleine das öffentliche, gegenseitige Versprechen im Verbindung mit einer rituellen Handlung reichte aus, um den Ehebund einzugehen.⁶¹

Die Kleinfamilie, nämlich der Verband eines patriarchalischen Hausherrn, des Vaters, einer Mutter – die mit oder ohne Hilfe für die Aufzucht des Nachwuchses verantwortlich ist – und der Kinder, entstand erst nach mehreren Jahrhunderten gesellschaftlicher Umwälzungen. Nach den kollektiven Gesellschaften des Mittelalters kam es zu einer zunehmenden Wahrnehmung des eigenen Selbst und zu

⁵⁹Christiane *Klapisch-Zuber*, Die Frau und die Familie. In: Jacques *le Goff* (Hg.), Der Mensch des Mittelalters (Frankfurt am Main 1996) 312-340, hier 314.

⁶⁰ Ebenda, 315.

⁶¹ Vgl. Ebenda, 316-322.

einer Veränderung der althergebrachten, nämlich der „göttlichen“, Ordnung. Die Änderung der Sitten und Gebräuche, die über den Absolutismus in Frankreich und die Reformation und Gegenreformation im deutschsprachigen Raum getragen wurde, führte auch zu einer anderen Familienstruktur – obwohl Elemente der alten Strukturen vor allem im ländlich- bäuerlichen Raum weiterhin parallel existierten und es dort länger als im urbanen Raum dauerte, bis sich die Neuerungen durchsetzten. Nach List gab es zwei unterschiedliche Wege, wie die postreformatorische Kleinfamilie einen nachhaltigen Einfluss auf psychische Strukturen innehatte, nämlich die Bildung des Über-ichs⁶² – oft auch als „Gewissen“ gleichgesetzt: Bei protestantischen Familien ließe sich im Gegensatz zu Katholiken ein früheres und strengeres Durchsetzen dieser Instanz feststellen.⁶³ Im Allgemeinen kommt der Familie durch die Verringerung ihrer Mitglieder, des engeren Zusammenlebens (meist im städtischen Bereich) und gesteigerter Mobilität des Einzelnen eine tragende Rolle in der Veränderung der Zivilisation zu:

„Die sich verbreitende städtische Kleinfamilie wurde zu einem „Brutkasten“ für jene persönliche innere Gewissensinstanz, die als Über-Ich in die allgemeine Terminologie der Moderne Eingang fand. [...]Es besteht historisch, wie in der infantilen Entwicklung, ein signifikanter Zusammenhang zwischen erhöhter Entwicklung der Körperkontrolle, der Über-Ich-Bildung und der Erweiterung abstrakter Denkkapazität.“⁶⁴

Damit einhergehend veränderten sich die psychischen Strukturen nachhaltig: Die Trennung zwischen Denken und Fühlen, die auch im weitesten Sinn auf der primären Trennung von Mutter und Kind basiert, der auch der Spracherwerb zugrunde liegt, bezeichnet List als „eine dominierende Leitlinie abendländischer Tradition.“⁶⁵ Mit der neuen Art des Zusammenlebens, welche die ödipale Konstellation beinhaltet, beginnt auch das Zeitalter der „Erziehung“: über das Mittelalter hinaus noch affektbesetzt und

⁶² Der Terminus Über-Ich beschreibt eine von Sigmund Freud eingeführte psychische Instanz, die sich aus der Verinnerlichung von Verboten und Forderungen konstituiert. Das Über-Ich fungiert als Zensor. Vgl. *Laplanche, Pontalis*, Vokabular der Psychoanalyse, 540.

⁶³ Vgl. Eveline List, Der psychosoziale Funktionswandel der Religion und die Entwicklung des Individuums am Beginn der Neuzeit. In: Wiener Beiträge zur Geschichte der Neuzeit 22: Individualisierung, Rationalisierung, Säkularisierung: neue Wege der Religionsgeschichte (1997) 13-54, hier 36.

⁶⁴ Ebenda, 36.

⁶⁵ Ebenda, 16.

mit „natürlichem Heranwachsen“ assoziiert, wurde Erziehung immer mehr als Teil einer durchgeplanten und kontrollierenden Lebensführung verwirklicht.⁶⁶

Ab dem 17. Jahrhundert begann in Frankreich der Aufstieg des Patriarchats.⁶⁷ Dies bedeutete wiederum eine Neuordnung des „Kosmos“ Familie. List konstatiert: „Die familiale Funktion des Mannes als Vater erfuhr mit der Reformation eine nachhaltige Veränderung, die den relativen Bedeutungsverlust von Väterlichkeit, der das Mittelalter geprägt hatte, wieder aufhob.“⁶⁸ Durch die Veränderung des familialen Gefüges wurde auch das Bild der Mutter und Frau im historischen Verlauf mehrmals verzerrt: einerseits begegnet man der Mutter der Romantik als Heilige, andererseits wird sie – oft von Männern – als Grund allen Übels in der Familie geächtet. Die Religionszugehörigkeit mag freilich als ein tragendes Moment für jene unterschiedlichen Auffassungen beigetragen haben, so ist im Judentum die Rolle der Mutter stets anders konnotiert als im katholischen oder protestantischen Milieu.

Da die Kindheit im Mittelalter weniger als heutzutage als eigener Lebensabschnitt gesehen und Kinder noch nicht oder kaum als von der Erwachsenenwelt getrennt erlebt wurden, waren sie zwar oft sich selbst überlassen, – nicht selten wurden sie Opfer von Unfällen, Übergriffen oder gar Kindstötungen – andererseits eröffnete diese Lebenshaltung den Kindern auch Freiräume.⁶⁹

Noch im Humanismus war es vorrangig, Kinder in das gesellschaftliche Leben einzugliedern – „Aber man verstand darunter ganz unmittelbar das Leben der Erwachsenen.“⁷⁰

Eine allgemeine pädagogische Richtung war bis in die Aufklärung hinein kaum erkennbar und die intentionale Erziehung beruhte bis ins 19. Jahrhundert hinein noch nicht auf einer breiten wissenschaftlichen Basis.

Die Bedingungen von Kindheit, und auch das Verhältnis der Familienmitglieder zueinander, waren noch etwa im 16. Jahrhundert – als Pieter Bruegel der Ältere sein Bild „Die Kinderspiele“ malte – gänzlich anders als in der Moderne.

⁶⁶ Vgl. Ebenda, 38.

⁶⁷ Vgl. *Muchembled*, Erfindung des modernen Menschen, 265.

⁶⁸ List, Der psychosoziale Funktionswandel, 40.

⁶⁹ Vgl. Karl-Heinz Mallet, Untertan Kind: Nachforschungen über Erziehung (Frankfurt am Main/Berlin 1990) 17-19.

⁷⁰ Norbert Elias, Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Wandlungen in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes Bd. 1 (Bern 1969) 23.

Im 14. Jahrhundert beispielsweise fand das Ammenwesen besonders im italienischen Raum in Patrizierfamilien Verbreitung, teilweise setzte es sich auch in den deutschsprachigen Gebieten durch. Die Mehrheit der Mütter stillte allerdings ihre Kinder selbst.⁷¹ Was dies für die Überlebensrate der Kinder bedeutete, sollte erst Jahrhunderte später untersucht werden. Diese Weggabe in einer sehr frühen Phase der Kindheit bedeutete in weiterer Folge auch eine gänzlich andere Beziehung zwischen den Familienmitgliedern, besonders zwischen Mutter und Kind.

Dabei war das Leben in diesem Haushaltsverband keineswegs „stabil“: die Menschen „lebten“ sozusagen mit dem allgegenwärtigen Tod, der durch Seuchen wie die Pest ganze Generationenverbände ausrottete. Die Demographie verzeichnete zwar viele Geburten, gleichzeitig aber auch extrem viele Verstorbene – gerade sehr kleine Kinder starben häufig nach der Geburt oder während der ersten Lebensjahre: „Nach dem täglichen Auf und Ab der Geburten und Todesfälle sind in den Haushalten am Ende des Mittelalters im Durchschnitt kaum zwei lebende Kinder vorhanden, wie aus Volkszählungen hervorgeht...“⁷² Abgesehen von der hohen Kindersterblichkeit war es auch besonders für die Mütter nicht selbstverständlich, zahlreiche Geburten zu überleben.

So berichtet Klapisch-Zuber von einem Fall einer an einem Gebärmutterleiden erkrankten Frau, die 1512 verstarb, nachdem sie innerhalb von 23 Jahren 15 Kinder geboren hatte.⁷³

Ein anderes Problem waren mehr oder weniger bewusst herbeigeführte Kindstötungen, die kaum dokumentiert wurden. Diese fanden oft durch Aussetzungen statt, manchmal wurden sie auch im Schlaf erdrückt, und gerade bei weiblichen Nachkommen ist ein nicht biologisch verifizierbares Ungleichgewicht entstanden.⁷⁴ Jene Kinder, die die ersten Jahre überlebten, wuchsen in den Familienverband hinein und wurden sozialisiert, jedoch weniger bewusst „erzogen“:

„Überlebte das Kind die ersten, besonders gefährdeten Jahre, so gehörte es ‘dazu’; es wurde nicht in einem familialen Schonraum oder einer durchpädagogisierten Umwelt vom Leben der Erwachsenen, ihrer Arbeit, ihren Vergnügungen ferngehalten.

⁷¹ Vgl. Klapisch-Zuber, Die Frau und die Familie, 332.

⁷² Ebenda, 330f.

⁷³ Vgl. Ebenda, 331.

⁷⁴ Vgl. Ebenda, 332. Vgl. beispielsweise auch Philippe Ariès, Geschichte der Kindheit (Dtv 4320 Wissenschaft, München/Wien 1976) 54.

*Wie lernte das Kind? Nicht anders als der Erwachsene, durch Beobachtung, Imitation und Teilhabe.*⁷⁵

Dieser Grundsatz galt besonders für die unteren Gesellschaftsschichten bis in die Neuzeit hinein. Von Adel und Bürgertum ausgehend formierte sich zusehends eine Elite, die für eine zielgerichtete „Erziehung“ eintrat.

Die Kindheit war im Mittelalter in mehrere Phasen unterteilt, die so genannten Lat Aetates.⁷⁶ Bei der Geburt beginnt die Infantia, die etwa mit dem siebten Geburtstag endete, daraufhin folgte die Pueritia, „bei den Mädchen von sieben bis zwölf, bei den Jungen von sieben bis vierzehn“⁷⁷, die danach von der Adolescentia abgelöst wurde. Um eine Verbindung mit der christlichen Religion herzustellen, bevor das Kind eventuell starb, wurden Neugeborene alsbald getauft. Etwa um den siebenten Geburtstag herum wurde zwischen einer weltlichen und geistlichen Laufbahn unterschieden und gleichzeitig eine Trennung der Geschlechter vorgenommen, was die Inhalte der Erziehung anlangte. Mädchen standen nach wie vor unter der elterlichen Obhut, während Jungen entweder in die Lehre gingen, oder sich Jugendbanden anschlossen. Über die weitere Sozialisation der Mädchen gibt es relativ wenige aufschlussreiche Quellen, da sie meist noch im elterlichen Haushalt und somit eher abgeschottet lebten und Frauen weniger Zugang zu Bildung hatten. Mädchen aus bürgerlichem Hause wurden regelrecht bewacht, meist im Unklaren über ihre spätere Rolle als Ehefrau gehalten und relativ jung verheiratet, ab der Neuzeit liegt das Heiratsalter jedoch höher bei etwa Mitte 20. Was die Schulen betraf, lässt sich ein Stadt-Land-Gefälle verorten. Bildung fand anfangs noch hauptsächlich in den Klöstern statt, zunehmend entstanden dann in den urbanen Zentren Universitäten. Die Sicht auf die Kindheit wurde von Zeitgenossen ambivalent geschildert: einerseits galten Kinder für manche mittelalterliche Autoren als Strafe, oder als große Bürde, da man sie schließlich nicht gänzlich sich selbst überlassen konnte – sie mussten gewickelt, gefüttert und ständig versorgt werden. Die Rolle der Mutter war weniger betont als die Rolle der Ehefrau. Die Liebe zu Gott stand über der

⁷⁵ Katharina *Rutschky*, (Hg.), *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung* (Berlin ⁸2001) 43.

⁷⁶ Die Unterteilung in verschiedene Lebensalter oder –phasen findet sich bei mehreren Autoren des Mittelalters. So zum Beispiel bei Hildegard von Bingen oder auch Augustinus von Hippo. Die Auffassungen der Unterteilung nach Jahren weichen leicht voneinander ab.

⁷⁷ Vgl. beispielsweise *Ariès*, *Geschichte der Kindheit*, 30.

Liebe zum Nachwuchs, deshalb war es auch erlaubt, wenn nicht sogar von kirchlicher Seite her als Zeichen großer Frömmigkeit gewertet, seine Kinder zu verlassen und einem Orden beizutreten. Auf der anderen Seite galt eine große Anzahl männlicher Nachkommen als Segen, und als Sicherung des familiären Fortbestehens – aus finanzieller wie auch aus genetischer und traditioneller Sicht. Kinder bedeuteten also nicht nur eine Bürde, sondern auch ein Geschenk für ihre Eltern. Auch die Entstehung neuen Lebens wurde von mehreren Seiten betrachtet: die Vorstellung der Erbsünde beim Neugeborenen beflügelte beispielsweise schon Augustinus von Hippo, der die Triebhaftigkeit kleiner Kinder auf den Sündenfall von Adam und Eva zurückführte. Immerhin sah er bei all den Verfehlungen und Leidenschaften, die kleine und größere Kinder antrieben, keine persönliche Schuld. Auch bei anderen Autoren herrschte die Vorstellung eines Kindes als hilfloses Wesen vor, das zur Leidenschaftlichkeit neigt. Die Kindheit galt wenig für die mittelalterlichen Gelehrten, von denen manche sich auf Aristoteles beriefen, der in der Kindheit Unvollkommenheit wie Unwissenheit beobachtet habe.⁷⁸

In den historischen Umwälzungen, die schon in der Renaissance erkennbar waren, wandelten sich die Anschauungen über die Kindheit zuerst relativ wenig, und nur selten gibt es historisch aufschlussreiche Quellen zu dieser Thematik. Eine Ausnahme bilden Kunstwerke, die bereits in der Neuzeit Kinder in ihrem alltäglichen Lebensraum abbildeten.

3.1. BEISPIEL: PIETER BRUEGELS GEMÄLDE „DIE KINDERSPIELE“

Als Beispiel für die (frühe) Thematisierung von Kindheit und Spiel wurde das Bild „Die Kinderspiele“ (1560) gewählt.

Das Kind wird erst ab dem 16. Jahrhundert in der Kunst abgebildet⁷⁹, vorher werden Kinder in Erwachsenentracht, oder meist als Säugling Jesus nebst der Muttergottes

⁷⁸ Vgl. Shulamith Shahar, *Kindheit im Mittelalter* (München 1991) 12-20.

⁷⁹ Vgl. *Ariès, Geschichte der Kindheit*, 473.

dargestellt; und das, ohne auf die Besonderheiten der menschlichen Proportionen einzugehen. Oft passten Kopf und Körper – auch in Erwachsenenendarstellungen – nicht zueinander, sodass es aussah, als sei ein „erwachsener“ Jesus in einem viel zu kleinen Körper. Durch die von Italien ausgehende Renaissance änderten sich die Perspektive, sowie beispielsweise auch die Farbauswahl der Künstler und die Darstellung von Menschen entsprach mehr den Realitätsvorstellungen. Der Mensch rückte in den Mittelpunkt und die Wiederentdeckung antiker Schriften ermöglichte eine neue Auseinandersetzung mit Medizin, Forschung, Philosophie und Kunst.

„Die mittelalterliche Vorstellung von der Erde als Jammertal voll armseliger Sünder verblaßte. Der Mensch wurde aufgewertet, die Maler zeigten, daß er einen Körper besitzt, und mit Hilfe der Perspektive stellten sie ihn in einen dreidimensionalen irdischen Raum.“⁸⁰

Erst nachdem daher auch alltägliche Tätigkeiten der Menschen in den Fokus der Malerei rückten, gab es vereinzelt Kinderbildnisse. Die flämischen Künstler des 16. Jahrhunderts waren bekannt für ihre Alltagsdarstellungen, während sie nach wie vor auch religiöse Motive und Landschaften malten.

Pieter Bruegels Gemälde „Kinderspiele“ entstand 1560 und zeigt einen Einblick in die Kindheit jener Zeit.

Pieter Bruegel der Ältere (etwa 1525-1569) war ein flämischer Maler, der einen Großteil seines Lebens in Antwerpen verbrachte. Dort begann er auch seine Laufbahn bei Pieter Coeck, der ihn als Lehrling annahm.⁸¹ Die Malerei wurde zu Bruegels Zeit noch als Beruf ausgeübt.⁸²

1569 stirbt Bruegel in Brüssel, nachdem er bereits zu Lebzeiten ein bekannter Künstler war.⁸³

⁸⁰ Rosemarie, Rainer Hagen. Bruegel. Sämtliche Gemälde (Köln 1999) 31.

⁸¹ Vgl. Ebenda, 92f.

⁸² Aus diesem Grund benötigten Maler auch Mäzene und Gönner, von welchen sie meistens finanziell abhängig waren. Nicht allein der Künstler, sondern auch der, der diese Kunst letzten Endes „konsumierte“ und sich Eigentümer des Bildes nennen durfte, entschied über das Thema – oft wurden auch Aufträge für bestimmte Sujets und Anlässe erteilt. Seit der Renaissance gab es auch zunehmend reiche Bürger, die als Gönner auftraten.

⁸³ Vgl. Hagen, Bruegel, 92f.

Abgesehen von Landschaftsbildern und mehreren aus der Bibel entlehnten Motiven erreichte Bruegel mit den szenischen Darstellungen des alltäglichen Lebens große Bekanntheit, zu welchen auch die hier abgebildeten „Kinderspiele“ zählen.



Abb. 1: (Pieter Bruegel d. Ä., Die Kinderspiele, 1560.)

Das Bild, das im Kunsthistorischen Museum in Wien ausgestellt ist, wurde mit Öl auf Eichenholz gemalt und umfasst ein Maß von 118 cm x 161 cm. Es wird vermutet, dass dieses Werk in den Zyklus von Bruegels „Jahreszeiten“ einzuordnen ist, allerdings gibt es bis heute mangels Quellen keinen schlüssigen Beweis dafür.⁸⁴

Auf den ersten Blick wirken „Die Kinderspiele“ auf den Betrachter wie ein von Oben beobachtetes, buntes Durcheinander, ein Potpourri von sich tummelnden Menschen auf einem Platz. Bei genauerem Hinsehen erkennt man eine Straße, die auf beiden Seiten von Häusern begrenzt ist und bei einem weit entfernten Gebäude – es könnte sich um eine Kirche⁸⁵ handeln - abschließt. Ein größeres Haus, links der Straße, zeigt den Übergang zu einem Platz an, auf dem sich Kinder tummeln. Links der Mitte

⁸⁴ Vgl. beispielsweise Ursula Barbara *Bertrand*, Die Darstellung der Kinderarmut in den Gemälden des 16. Jahrhunderts im Kunsthistorischen Museum Wien (unveröff. geisteswiss. Dipl.arb. Wien 2008) 116f.

⁸⁵ Kirchen werden auf nahezu allen Dorfdarstellungen von Bruegel gemalt. Zum einen wahrscheinlich, weil die Kirche stets Treffpunkt und Teil des Lebens in der Dorfgemeinschaft war, abseits von jener sozialen Bedeutung stehen Kirchen als Symbol für Reichtum und Größe. Vgl. *Hagen*, Bruegel, 48.

befindet sich ein großes Haus, das wiederum vom Platz, der Straße und einer grünen Rasenfläche mit Bäumen umsäumt wird, während sich daneben ganz links oben im Bild ein kleiner Fluss durch die Landschaft schlängelt. Ein Teil eines Hauses mit umzäuntem Garten erstreckt sich vom Bild rechts unten und erschließt die Sicht auf die zahlreichen kleinen Akteure, die sich über die ganze Szenerie verteilen und sich scheinbar in wildem Getümmel befinden. Das Novum der nicht auf die Mitte zentrierten Darstellung – der Fluchtpunkt führt nach rechts hinten in Richtung „Kirche“ – beherrschte Bruegel, denn das Bild „kippt“ trotzdem nicht aufgrund der großen Masse der beiden Gebäude in der linken Bildhälfte.⁸⁶ Farblich wählte Bruegel die für seine Kunstwerke typischen Braun- und Erdtöne, die nur von wenigen bunten und farbenfrohen Mützen und Gewändern, sowie dem teilweise begrünten Platz, einem Garten und dem angrenzenden Flussufer durchbrochen wird.

Das Bild zeigt jedoch nur auf den ersten Blick ein Durcheinander, bei eingehender Betrachtung erinnert es an die „Wimmelbilder“, die Szenen aus dem realen Leben zeigen und gerne als Kindergeschenk in Buchform gekauft werden, da sie als Anschauungsmaterial die Wirklichkeit in Miniaturform wiedergeben.

Die verschiedenen Menschen mit konzentrierten Mienen sind in Szenen dargestellt, die, jede für sich, eine bestimmte Spielhandlung darstellen.

Interessant ist, dass Bruegel als Schauplatz seiner „Kinderspiele“ keinen abgeschlossenen Raum, sondern einen offenen, weitläufigen Dorfplatz als Zentrum des Bildes gewählt hat. Der Platz als öffentlicher Ort ist auch ein Hinweis auf die Herkunft der Kinder, die auf diesem Bild dargestellt sind. Nach der Beschaffenheit ihrer Bekleidung und ihrem vordergründigem Aussehen zu urteilen, scheinen sie weder besonders reich noch arm. Dies lässt vermuten, dass der flämische Meister hier, wie auch in vielen anderen seiner Bilder die Gesellschaft als Ganzes in einer symbolischen Form darstellen wollte.

Andererseits scheinen auf den „Kinderspielen“ kaum Erwachsene auf, Bruegel wollte somit die Welt der Kinder zur damaligen Zeit zeigen – Sozialisation und damit verbundene Tätigkeiten des Nachwuchses dienen der Weitergabe von Werten, Normen und Traditionen der vorhergehenden Generationen; diese Prozesse laufen jedoch nicht vollständig bewusst ab, sondern bleiben – gerade im Kindesalter - unreflektiert. Die spielenden Kinder auf der Straße und den Plätzen sind daher nicht

⁸⁶ Vgl. Ebenda 33f.

nur ein wunderbares Beispiel für eine historische Quelle des Alltagslebens, sondern auch aufschlussreiches Bilddokument für Kultur und Lebensstil des 16. Jahrhunderts.

Um zu einem besseren Verständnis des Bildes zu gelangen, werden einige Szenen auszugsweise genauer vorgestellt:

Vorne in der Mitte des Bildes spielen Kinder alleine oder in Gruppen: Ein Kind sitzt auf einem Steckenpferd und feuert den Reiter – sich selbst – mit einem Stock an, daneben musiziert ein Mädchen mit einer Flöte und einer Trommel und scheint sehr vertieft in ihr Tun. Wenige Schritte hinter ihr tragen zwei Kinder ein Mädchen gemeinsam und laufen mit ihr über den Platz. Daneben halten zwei Kinder mit Stöckchen je einem Reifen in Bewegung, der wahrscheinlich nicht umfallen darf. Hinter ihnen klettern zwei Jungen auf ein Fass und probieren vermutlich, das Gleichgewicht zu halten. Links daneben versuchen sich Mehrere im Bocksprung über andere geduckte Kinder. Vor dem großen Gebäude neben dem Zentrum des Bildes steht ein Balken, auf dem verschiedene Turnübungen versucht werden. Ein Junge erprobt auf langen Stelzen seine Geschicklichkeit, während das Mädchen ihm vermutlich mit ausgestreckten Händen anbietet, ihn aufzufangen. Beim Eingang des Hauses konzentriert sich ein Mädchen auf das Balancieren eines Besens, während eine Schar Kinder, welche sich außerhalb des Gartenzaunes befindet, einen Hochzeitszug bildet und eine aufwendige Zeremonie nachspielt. Unter den Arkaden des Gebäudes sind fünf sehr kleine Kinder dargestellt, die mit Schnur und Stöcken versuchen, die Kreisel in Bewegung zu halten. Etwas abseits von ihnen befindet sich ein Kind, das neben die Mauer des Gartens uriniert und sich selbst dabei betrachtet. Am Eingang zum Garten verstecken sich zwei Kinder hinter der Hausecke, wohingegen ein Mädchen mit Tuch über dem Kopf vermutlich diejenige ist, die sie und die weglaufenden Kinder neben ihr finden soll. Neben dem ersten Haus im linken Bildrand zeigt Bruegel auch die bis ins 18. Jahrhundert hinein weit verbreiteten Spiele mit lebendigen Vögeln – ein grausamer Brauch, der später abgeschafft wurde. Bruegel beschönigte in den „Kinderspielen“ keineswegs die Tatsachen der kindlichen Lebensumstände seiner Zeit: auch kämpfende und rivalisierende Kinder, wie beispielsweise das Hobeln eines Jungen, werden nicht ausgespart.

Viele Bewegungs-, Gruppen-, Rauf-, Tanz-, Rollen- und Regelspiele sind hier abgebildet. Die meisten dieser Spiele sind bis ins 21. Jahrhundert überliefert und bekannt geblieben, manche sind hingegen nur noch wenigen Menschen vertraut. Auffällig ist die Verwendung von Alltagsgegenständen, die zum Spielen instrumentalisiert werden (so zum Beispiel der Besen). Nur wenige Kinder brauchen speziell angefertigtes Spielzeug, um ihre jeweilige Tätigkeit ausführen zu können (beispielsweise das Steckenpferd). Dies veranschaulicht wiederum, dass Erwachsenen- und Kinderwelt in der Neuzeit weniger getrennt verliefen, als in der Moderne, wie man anhand gemeinsamer Spiele erkennt: die Erwachsenen nutzten Feste und Ereignisse im Jahreslauf, um an Gesellschafts-, Gruppen-, oder Geschicklichkeitsspielen teilzunehmen.

„Doch wissen wir, daß Spiele damals nicht nur Vergnügungen waren, sondern zugleich eine Form der Teilnahme am Gemeinschafts- oder Gruppenleben bedeuteten: man spielte in der Familie, unter Nachbarn, unter Altersklassen und von Gemeinde zu Gemeinde.“⁸⁷

Gerade ärmere Familien verfügten über sehr begrenzte Mittel, den Kindern Spielzeug zur Verfügung zu stellen. Daher wurde nur wenig gekauft aber umso mehr selbst gebastelt und gebaut. Retter berichtet beispielsweise über ähnliches Spielmaterial noch im 19. Jahrhundert wie „selbstgemachten Schleudern, Windbüchsen, Drachen, Wind- und Wassermühlen und einer Fülle von jahreszeitlich wechselnden Spielen, ja sogar Würfel, Karten und ein Schachspiel werden als selbstgefertigte Spielmittel genannt.“⁸⁸

Nun stellt sich die Frage, warum Bruegel gerade Kinder und deren beliebteste Tätigkeit als Sujet dieses Bildes gewählt hat, und sie außerdem in einer derartigen Gründlichkeit und Exaktheit dargestellt hat. Was wollte er dem Betrachter mit dem Malen der Vielfalt verschiedener Spielmöglichkeiten vermitteln?

Zuallererst sollte bedacht werden, dass Pieter Bruegel wohl ein *enfant terrible* als Maler war. Er war für die Menschen seiner Zeit ohnehin schon als Künstler ein Außenseiter, da er nicht wie viele Andere nur religiöse oder landschaftliche Motive

⁸⁷ Ariès, Geschichte der Kindheit, 473.

⁸⁸ Hein Retter, Spielzeug. Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel (Weinheim/Basel 1979) 66.

abbildete, sondern auch Szenen des bäuerlichen Alltags wählte, was ihm auch den Beinamen „Bauernbruegel“ bescherte. Dies war vergleichsweise neu, genauso wie die Abbildungen von Privatpersonen und Individuen, die nicht im Mittelpunkt des gesellschaftlichen oder politischen Interesses standen. Davon abgesehen liegt in vielen von Bruegels Bildern hinter der offensichtlichen Information, die die Darstellung liefert, auch ein anderer Hintergrund: Wie auch bei anderen seiner Bilder arbeitete Bruegel bei den „Kinderspielen“ nicht nur mit der realitätsgetreuen Darstellung, sondern auch mit Metaphern und Sprichwörtern. Der symbolische Gehalt dieses Werkes wird jedoch auch unter Kunsthistorikern kontrovers diskutiert, da Quellen zur Überprüfung fehlen.

Der Meister bildete also gleichsam die Realität in all ihren exakten Formen, Abfolgen und Ausprägungen ab, wie auch einen „tieferen Sinn“, der sich bei genauerer Betrachtung eben jener Szenen offenbaren kann. Die Sprache und Aussage des Bildes spaltet Bruegelkenner, denn es sind zwei Theorien dazu entstanden:

die erste besagt, der Meister wollte mit den „Kinderspielen“ vermitteln, das Leben nicht wie kindliches Spiel zu vergeuden.⁸⁹ Dies scheint eine mögliche Erklärung im Hinblick auf den von Zeitzeugen bemängelten Verfall der Sitten zu sein. In der Mitte des 16. Jahrhunderts, als Bruegel das Bild malte, waren die Niederlande bereits von der Erschütterung und Spaltung der christlichen Lehre und daraus entstehenden Unruhen geplagt. Herzog Alba wütete in den Niederlanden, um den katholischen Glauben durchzusetzen. Viele Tote wurden auch in Bruegels Umfeld beklagt.⁹⁰ Da der Maler schon aufgrund seiner Profession ein guter Beobachter sein musste, war er wahrscheinlich auch sehr gut über die Vorgänge um ihn herum informiert.

Schließlich ergibt sich noch eine zweite These, die im Hinblick auf die Sozialisation und Enkulturation mehr Sinn macht: Wenn Bruegel davon ausging, dass Kinder als Nachwuchs nicht nur aus finanziellen Gründen, Arbeitskräfte ect. dienen, sondern auch als Adressaten des kulturellen Erbes ihrer Gesellschaft, so sind sie abseits von allem Geld oder weltlicher Macht die Protagonisten; durch ihre Spiele bewahren sie die Charakteristika ihrer spezifischen Kultur und geben sie später an die eigenen Kinder weiter. Nach Hagen „gibt es in der Geschichte der Malerei kein Vorbild für

⁸⁹ Vgl. *Hagen*, Bruegel, 33f.

⁹⁰ Vgl. *Ebenda*, 34.

einen solchen Spielekatalog, für eine solche Aufzählung kindlicher Methoden, den Körper zu trainieren und sich durch Nachahmung in die Welt der Erwachsenen einzuüben.“⁹¹

Die abgebildeten Spiele selbst sind wahrscheinlich die Lehre des Bildes, denn sie erfolgen nach bestimmten Regeln, genauso wie das Leben der Erwachsenen. Um in seinem sozialen Umfeld zu bestehen, und erwachsen zu werden, durchläuft ein Kind Prozesse, die nicht bewusst sind, sondern durch Handlungen wie spielen unterstützt werden.

Die zweite Theorie klingt gerade vor dem politisch-ökonomischen Hintergrund der Niederlande im 16. Jahrhundert plausibel: Die Menschen erfuhren durch einen Herrscherwechsel, der von Gewalt und Willkür bestimmt war, wie vergänglich ihr Leben sein konnte. Das Symbol kindlicher Spiele und Spielmaterialien zeigt hingegen, wie sie ihre Kultur und Traditionen bewahren und voneinander lernen können. Die Weitergabe des Wissens und der Traditionen über den Tod hinaus symbolisieren bei diesem Gemälde die Kinder.

Die „Kinderspiele“ sind ein wunderbares Beispiel für Themen der kulturhistorischen Arbeit Johan Huizingas, der das Junktum von Spielen und Kultur bereits in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts in seinem Werk „Homo ludens“ weiterdachte und den Zusammenhang von Spiel und Kultur darstellte.

Von einem umfassenden Konzept des szenenbasierten Verstehens reiht sich beispielsweise auch Alfred Lorenzer in jene Vertreter einer ganzheitlichen Betrachtungsweise ein – nicht nur von kultureller Weitergabe und den mannigfachen Erlebnisformen als Erbe der Menschheit, sondern er geht sogar soweit, den Körper als das Produkt von Interaktionen – ausgehend von der Mutter-Kind-Dyade – anzusehen.⁹² Die Formen, oder nach Lorenzer das „kollektive Formenrepertoire“⁹³, bilden sich aus komplexem Zusammenspiel von frühem Erleben und Sinneseindrücken.

Wie Bruegels Gemälde einen Einblick in die neuzeitliche Welt der flämischen Kinder des 16. Jahrhunderts gibt, und jene Aktionen wie etwa diese Vielzahl an abgebildeten Spielen für die Nachwelt erhalten wurden, kann man auch diese als ein

⁹¹ Ebenda, 31-33.

⁹² Vgl. Alfred Lorenzer, Was ist eine „unbewusste Phantasie“? In: Alfred Schöpf (Hg.), Phantasie als anthropologisches Problem (Studien zur Anthropologie Bd. 1, Würzburg 1981) 213-224, hier 219f.

⁹³ Ebenda, 220.

„Formenrepertoire“ verorten, sofern Kultur „in konkret-aktuellen Praxisformen und in konkret-realen Interaktionen“⁹⁴ weitergegeben wird.

Im Spiel treffen muskuläre, affektive und symbolische Elemente zusammen, die schließlich zu einem „Austausch“ mit der Lebenswelt und Kultur führen, in die das Kind geboren wurde.

⁹⁴ Ebenda, 220.

IV. DAS BILD DER KINDHEIT SEIT DER AUFKLÄRUNG

– SPIEL ALS PÄDAGOGISCHES MEDIUM

Seit der Aufklärung, den damit verbundenen Theorien und der Industrialisierung wurde das Bild und die Bedeutung von Kindheit stark verändert:

die Kindersterblichkeit sank, durch das Aufkommen der Schulpflicht und die maschinelle Produktion von Gütern wurden Kinder weniger als zuvor zur Arbeit herangezogen.⁹⁵

„Die Kinder arbeiteten nicht mehr an der Seite der Eltern, als die Arbeit sich (im Zuge der Industrialisierung) außer Haus verlagerte und die Kinder in die Schule gingen. Zwischen der Kindheit und dem Leben jenseits der Kindheit ließ sich nun nicht mehr so leicht eine direkte Verbindung erkennen. [...] So sah also das moderne Modell aus: Schule, niedrige Kindersterblichkeit, weniger Kinder in der Gesamtbevölkerung und in den einzelnen Familien und daneben noch eine Reihe weiterer Konsequenzen.“⁹⁶

Mit dem 18. Jahrhundert gab es große Veränderungen die weltliche und geistige Ordnung betreffend. Die Aufklärung brachte eine andere Sicht auf den Menschen mit sich: „Während im 17. Jahrhundert die große Systematik und die objektiven Ordnungen hervortraten, verlagert sich das Interesse nun ganz zum Menschen. [...] Alles scheint jetzt nur um des Menschen willen da zu sein und wird in seinen Dienst gestellt.“⁹⁷

Große Namen wie Gottfried Wilhelm Leibniz⁹⁸, Immanuel Kant⁹⁹, Jean Jacques Rousseau¹⁰⁰ oder John Locke¹⁰¹ wirkten in jener Zeit. Die meisten Aufklärer befassten

⁹⁵ Vgl. Peter N. Stearns, Kindheit und Kindsein in der Menschheitsgeschichte (Essen 2007) 90-92.

⁹⁶ Ebenda, 92f.

⁹⁷ Albert Reble, Geschichte der Pädagogik (Klett Geschichte der Bildung, Stuttgart 1951) 130.

⁹⁸ Leibniz (1646-1716) war deutscher Philosoph und Mathematiker, der auch an anderen Fachgebieten Interesse zeigte. Er gilt beispielsweise als Erfinder der Infinitesimalrechnung, beschäftigte sich aber auch mit universellen Modellen zur Erklärung der Welt. Vgl. Eberhard Orthband, Geschichte der großen Philosophen und des philosophischen Denkens. Eine Auswahl (Hanau/Main 1985) 298.

⁹⁹ Immanuel Kant (1724-1804) zählt zu den wichtigsten Philosophen der Aufklärung im deutschen Sprachbereich. Sein Interesse an den Wissenschaften begann im naturwissenschaftlichen Bereich. Später beschäftigte er sich auch mit kausalen und metaphysischen, universalen Erklärungsansätzen. Vgl. Ebenda, 312.

sich mit universellen Fragen, viele von ihnen schrieben auch pädagogische Werke. Der Charakter des aufklärerischen Geistes mag selbst ein Grund für das Interesse an didaktischen und pädagogischen Fragen gewesen sein, war doch „die Aufklärung aus ihrem innersten Wesen heraus von einem pädagogischen Drange beseelt. Sie ist ein erziehungsfreudiges und gerade auch auf pädagogischem Gebiet reformfreudiges Zeitalter.“¹⁰² Der Fortschrittsgedanke prägte jene Zeit, wie sonst ließe sich der Widerstand Rousseaus gegen eben diese Reformbestrebungen erklären, wenn er die Rückkehr zur Natur, gleichzeitig jedoch die „Reform der Erziehung und die Reform des Staatswesens“¹⁰³ verlangte?

Von einem pädagogischen Standpunkt aus war das Werk „Emile“ (1762) ein Meilenstein für die Literatur über die Kindheit. Der Mensch wurde – unabhängig von seiner Herkunft oder seinem Stand – in den Mittelpunkt gerückt. Überdies legte Rousseau Wert auf die geistige und körperliche Entwicklung des Kindes und das Eingehen des Erziehers auf die natürlichen Anlagen des Sprösslings. Außerdem begannen von der Aufklärung beeinflusste Gelehrte, über das kindliche Spiel und dessen Funktion zu reflektieren. Nach Albert Reble ist diese Zeit auch prägend für die Sicht auf die Kindheit, denn „<erst Rousseau entdeckt wirklich das Kind als Kind>.“¹⁰⁴

Rousseau propagiert, Kindern ihre „Spiele und Vergnügungen zu lassen“¹⁰⁵ und sie nicht mit blanker Autorität oder hauptsächlich durch Befehle zu erziehen.

Auch Locke plädierte beispielsweise für eine Erziehung im Geiste der Vernunft: Die Eltern sollten nicht mehr zwangsläufig den erzieherischen Traditionen nacheifern, denen sie selbst als Kind unterworfen waren. Sie sollten mündig sein und auf ihre Vernunft bauen. Schläge seien als Erziehungsmittel ungeeignet, vielmehr erreiche man durch bestimmte Übungen, dem Kind bestimmte Verhaltensweisen näher zu bringen.¹⁰⁶

¹⁰⁰ Jean Jacques Rousseau (1712-1778) wirkte in Frankreich als Denker der Aufklärung und befasste sich neben politischen und kulturellen Themen unter anderem mit Fragen der Erziehung. Vgl. Ebenda, 272.

¹⁰¹ Locke (1632-1704) lebte in England als Philosoph im „Zeitalter der Vernunft“. Kant baute unter Anderem auf seiner Erkenntnislehre auf. Vgl. Ebenda, 306.

¹⁰² Reble, Geschichte der Pädagogik, 140.

¹⁰³ Ebenda, 141.

¹⁰⁴ Ebenda, 144.

¹⁰⁵ Ebenda, 145.

¹⁰⁶ Vgl. Udo Thiel, John Locke: mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten (Rowohlts Monographien 450, Reinbek bei Hamburg 1990) 93f.

Auch Philanthropen wie Salzmann¹⁰⁷ oder Basedow¹⁰⁸ bedienten sich ähnlicher Ideen:

„Das Leben soll ‚vergnüglih‘ sein und ebenso die Erziehung. Die Strafe wird verpönt, ein ganzes System von Belohnungen, von Tugendnägeln und –billets bis zum besonderen Tugendorden, wie Kleiderfragen und andere äußere Dinge manchmal bis ins Kindisch- Alberne gesteigert, wird ausgebildet. Lernen wird möglichst in Spiel umgewandelt.“¹⁰⁹

Mit Friedrich Schiller, der den Neuhumanisten zuzurechnen ist¹¹⁰ - sein Werk wird auch als „ästhetischer Humanismus“¹¹¹ benannt – wurden Aspekte von Ästhetik und Spiel in neue Theorien eingebettet und das Konzept eines „Spieltriebs“ aufgestellt.¹¹² Schiller geht von zwei Charakteren aus: dem „Sinnen- oder Vernunftzwang“¹¹³. Erst das Ästhetische befreie den Menschen von jenen Zwängen. „In ihm stimmen die sinnlichen Strebungen mit den Vernunftforderungen frei überein, so dass die letzteren eben deshalb der sinnlichen Natur des Menschen keine Gewalt mehr antun müssen.“¹¹⁴ Auch im menschliche Spiel entfalten sich nach Schiller ästhetische Merkmale: „Man wird niemals irren, wenn man das Schönheitsideal eines Menschen auf dem nämlichen Wege sucht, auf dem er seinen Spieltrieb befriedigt.“¹¹⁵

Auch Kant formulierte bereits Theorien über das Ästhetische im Zusammenhang mit einem „freien Spiel der Vorstellungskräfte“.¹¹⁶

¹⁰⁷ Christian G. Salzmann (1744-1811), war ursprünglich Pfarrer und zählte zu den philanthropischen Pädagogen. Vgl. Hans-Ulrich *Musolff*, Stephanie *Hellekamps*, Geschichte des pädagogischen Denkens (Hand- und Lehrbücher der Pädagogik, München 2006) 63f.

¹⁰⁸ Basedow (1724-1790) studierte Theologie und Philosophie, beruflich war er Lehrer. Vgl. Ebenda, 60.

¹⁰⁹ *Reble*, Geschichte der Pädagogik, 149.

¹¹⁰ Vgl. Lutz *Koch*, Friedrich Schiller. Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Winfried *Böhm*, Birgitta *Fuchs*, Sabine *Seichter* (Hg.), Hauptwerke der Pädagogik Bd. 1 (Paderborn 2009) 403-406, hier 403.

¹¹¹ Vgl. Ebenda. 403.

¹¹² Schillers „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ ist in der Forschungsliteratur zum Thema Spiel vielfach rezipiert worden.

¹¹³ *Koch*, Friedrich Schiller, 405.

¹¹⁴ Ebenda, 405.

¹¹⁵ Friedrich Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, 15. Brief, online unter: Projekt Gutenberg, <<http://gutenberg.spiegel.de/buch/3355/3>> (Stand: 8. August 2012).

¹¹⁶ Immanuel *Kant*, Kritik der Urteilskraft, §9. In: Hugo *Renner* (ausgew. und mit Einltg. versehen), Immanuel Kants Werke in acht Büchern Bd.2 (Berlin 1904) 46-47, hier 46.

Ein weiterer Vertreter, die der Praxis der Pädagogik näher standen als etwa Kant oder Schiller, war unter anderem Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834): So formulierte er Vorlesungen, die speziell das Thema „Erziehungskunst“ behandelten. Inhaltlich bezog sich das Werk vor allem auf Fragen der Erziehung, der Schulbildung und der Annahme der Mündigkeit der Schüler, wie sie seit der Aufklärung propagiert wurde.¹¹⁷

Interessant ist, wie staatliche und politische Belange in pädagogische Strömungen seit der Aufklärung eingeflossen sind. Einer der berühmtesten Vertreter, der nach dem Gedankengut der Aufklärung erziehen wollte, war Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), dessen Schriften bis heute eine gewisse Geltung in der pädagogischen Literatur besitzen. In seinem Werk „wird deutlich, dass die Tugendrepublik nicht politisch, sondern innerlich, über Erziehung zu erzeugen ist, und Pestalozzi verweist dabei auf sein volkspädagogisches Konzept, [...]“¹¹⁸

Der Fokus auf das Kind hatte sich in der Tat verändert: war noch ein, zwei Jahrhunderte zuvor das „Mit- und Hineinwachsen“ in die Welt bei den meisten Familien vorrangig, so rückte nun die bewusste Frage in den Vordergrund: wie möchte man seine Kinder sowohl religiös als auch politisch erziehen? Mit welchen Methoden erreicht man das „beste“ Ergebnis?

Die Ansicht, Kinder seien formbar, und die daraus folgenden Mittel zur Erziehung führten in verschiedene pädagogische Richtungen. Die Reformpädagogik sollte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts herausbilden; dies bedeutete einen neuen Stellenwert des Spiels und des Umgangs damit in der angewandten Wissenschaft.

4.1. FRIEDRICH FRÖBEL ALS ERFORSCHER DES KINDLICHEN SPIELS IN DER ROMANTIK

¹¹⁷ Vgl. Koch, Friedrich Schiller, 406.

¹¹⁸ Daniel Tröhler, Pestalozzi und seine Anstalt in Stams. In: Winfried Böhm, Birgitta Fuchs, Sabine Seichter (Hg.), Hauptwerke der Pädagogik Bd. 1 (Paderborn 2009) 337-340, hier 338.

War das Kind in vielen Kreisen noch mit der Erbsünde behaftet, so änderte sich die Sicht auf den Nachwuchs zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Nun war das Kind ein „Engel“, den es zu hegen und zu pflegen galt und die Mutter wurde über die Maßen idealisiert:

„In der von der Mittelklasse rezipierten Literatur wurden Kinder als niedliche Unschuldengel dargestellt, die voller Liebe waren und wiederum geliebt zu werden verdienten. [...] die Mutter erlangte neues Ansehen in der Familie als jener Mittelpunkt, von dem die Liebe ausging; doch auch Geschwister sollten einander in Zuneigung verbunden sein, und selbst die Väter, die nun ja außer Haus arbeiteten, erfreuten sich am Familienleben.“¹¹⁹

Ein Vertreter dieser neuen Geistesströmung, die sich aus der Romantik ableitete, war der Pädagoge Friedrich Fröbel (1782-1852), der Erfinder des Kindergartens. Er war auch einer der Ersten, die dem Kind und dessen Spiel eine maßgebliche Bedeutung einräumten und ihre Beobachtungen und Thesen zu dieser Thematik in Theorien integrierten.

Fröbels und Kindheit und Lebensweg ließ in jungen Jahren nicht darauf schließen, dass er später ein Wegbereiter einer modernen Pädagogik werden sollte:

„Nach harter Kindheit und schwieriger Jugend, geringer schulischer Allgemeinbildung, unzulänglicher Ausbildung als Geometer („Feldmesser“), einem abgebrochenen Studienversuch und vielfachen unterschiedlichen Tätigkeiten als Geometer, Sekretär und Architekt erlebt er 1805 in Frankfurt/M. in der dortigen Reformschule des Pestalozzi-Schülers Gruner seine pädagogische Grunderfahrung: Dort, bei seinen ersten Unterrichtsversuchen, fühlt Fröbel sich „wie der Fisch im Wasser“, erfährt er sich als lehrendes Naturtalent.“¹²⁰

Nachdem er Schüler Pestalozzis wurde, entwickelte er seine eigene pädagogische Theorie, die vor allem im Geiste der Religion und mystischer Elemente entstand und hauptsächlich an das Bürgertum gerichtet war.

¹¹⁹ Stearns, Kindheit und Kindsein, 98.

¹²⁰ Helmut Heiland, Michael Gebel (Hg.), Friedrich Fröbel – „Das Streben der Menschen“: autobiographische, anthropologische und spielpädagogische Texte (Würzburg 2004) 7.

Er unterrichtete mehrere Jahre als Hauslehrer, danach arbeitete er bis 1816 im Naturalienkabinett in Berlin als Kustos der Universität. Nachdem sein Bruder starb, kümmerte sich Fröbel sich um seine Neffen. Dafür besinnte er sich wiederum auf seine pädagogischen Kenntnisse: er eröffnete eine private Schule im kleinen Dorf Keilhau und entwirft einen Lehrplan, dessen pädagogische und didaktische Inhalte ein Novum für seine Zeit bilden. Seine philosophischen Überlegungen spielen hierbei eine große Rolle. Die Zeit als Leiter der Erziehungsanstalt dauert bis 1831: Die Zahl seiner Schüler stieg stetig an, der Erfolg seiner pädagogischen Anschauungen war nicht zu übersehen. Gleichzeitig heiratete er 1818 die Tochter einer reichen Berliner Familie, Henriette Wilhelmine Hoffmeister, die wohl auch finanziell eine „gute Partie“ war, da ihm die Heirat mit ihr das nötige Kapital zum Ausbau der Gebäude sicherte. Neben der öffentlich wirksamen Präsentation und Bewerbung seiner Reformschule durch verschiedene kleinere Schriften verfasste er von 1823 bis 1826 sein bekanntestes Werk zur Schulpädagogik, die „Menschenerziehung“. Nach politischen wie privaten Querelen – Metternich befahl die Verfolgung sogenannter „Demagogen“, was Fröbels Ruf und seiner Erziehungsanstalt schadete – verließ er seine Wirkungsstätte Keilhau. Danach erhält er durch frühere Kontakte die Möglichkeit, in der Schweiz 1831 eine neue Anstalt zu eröffnen. Diese blieb jedoch eine Schule ohne Internat und wurde zwei Jahre später nach Willisau verlegt. In jener Schweizer Atmosphäre, der er selbst als bittere Einsamkeit erlebte, schrieb er mehrere hermeneutisch orientierte Werke.¹²¹

Nach seiner Rückkehr 1837 nach Deutschland gründete Fröbel wiederum eine Anstalt für Kinder, die als Kindergarten geführt wurde. Nach diesem Vorbild wurden mit den Jahren weitere Kindergärten für Kinder im Vorschulalter gegründet. Im Juni 1852 starb Friedrich Fröbel in Marienthal¹²², nachdem sein Kindergarten im Jahr zuvor verboten wurde.

Einige neue Gedanken bereichern das Werk Fröbels im Gegensatz zu früheren pädagogischen Theorien: die Mutter rückt in den Mittelpunkt als Erzieherin, und sie ist neben anderen Obsorgeberechtigten die Hauptadressatin seiner Ideen. Auch die Natur nimmt eine größere Rolle bei Fröbel ein – mit dieser Vorliebe ist er nicht allein,

¹²¹Vgl. Ebenda, 8.

¹²²Vgl. Helmut *Heiland*, Karl *Neumann* (Hg.), *Fröbels Pädagogik verstehen, interpretieren, weiterführen: internationale Ergebnisse zur neueren Fröbelforschung* (Würzburg 2003) 7.

da er wie viele Andere Elemente aus der Romantik übernimmt, die zu seinen Lebzeiten in höchster Blüte stand.

Albert Reble beschreibt Fröbels Werk treffenderweise als Triade; als „pantheistischen Dreiklang Natur – Mensch – Gott.“¹²³

Jede dieser Erscheinungen gehört zu einem Ganzen, alle seien Eins in Gott.¹²⁴ Auf diesem dialektischen Weltbild baute er seine gesamte Pädagogik auf. Dies führte auch zu den ersten Kindergärten, denen als Vorbild tatsächlich ein Garten diente, da Fröbel sie von der christlich-religiösen Vorstellung des Paradieses ableitete:

„Wie ein Gewächs in Gottes Garten der Natur und des Lebens seinem Wesen getreu im Zusammenhange und Einklange mit dem großen Lebensganzen und so dem ewigen Ratschlusse Gottes gemäß – so sollen die Kinder gepflegt, gewartet und erzogen werden in Kindergärten.“¹²⁵

Abgesehen von seinen revolutionären Ideen im Bereich der Kinderbetreuung – der Kindergarten sollte sich erst später durchsetzen und wurde teilweise sogar verboten – rückte Fröbel das Spiel in den Mittelpunkt seines Schaffens.

Die Entwicklung des Menschen hin zu einem „Ganzen“ ist er stets bestrebt zu betonen:

„Das jetzige Streben der Menschheit in Übereinstimmung mit den Erscheinungen in der Natur und der Zeit, dem gesamten Alleben, ist ein Streben nach freier Selbstentwicklung, nach freier Selbstgestaltung und Selbstbestimmung, und zwar mit dem mehr oder minder bewußten Zwecke der Strebenden: die Einheit des Einzelnen und Mannigfaltigen, den innern lebenvollen Zusammenhang des Getrennten[...]“¹²⁶

Fröbels Sicht auf die Kindheit ist liebevoll. So richtet er sich an die Eltern und appelliert an sie, sich eingehend mit den Kindern zu beschäftigen. „Bedenket, Eure Kinder sind Euch auch um Eurer selbst willen gegeben; um durch sie und durch die Zeit, welche ihre Pflege fordert, Euch zu tieferer Lebenseinsicht, zu höherer

¹²³ Reble, Geschichte der Pädagogik, 204.

¹²⁴ Vgl. Ebenda, 204.

¹²⁵ Erika Hoffmann (Hg.), Friedrich Fröbel, Ausgewählte Schriften, Bd. 4: Die Spielgaben (Stuttgart 1982) 154.

¹²⁶ Ebenda, 21.

Menschenwürdigkeit zu erheben.“¹²⁷ Diese Weltanschauung zieht sich wie ein roter Faden durch sein Werk und ist damit zu erklären, dass er die Kindheit als die wichtigste Phase im menschlichen Leben ansieht, die „ja als eine Stufe der Entwicklung des Geistigen an sich, des Göttlichen im Irdischen und Menschlichen“¹²⁸ gilt.

Die Frage, warum Fröbel ausgerechnet das Spiel als Tätigkeit an sich in den Mittelpunkt rückt, beantwortet er selbst:

„Nichts was für den Menschen bleibend wichtig ist, bleibt dabei unberührt: Leben und Natur, Empfinden und Denken, Ausführung und Tat; die Gesetze wie die Bedingung; die Wege wie die Mittel; die Folge wie die Stufen; der innere Geist wie die äußeren Erscheinungen der Entwicklung des Menschen, nichts bleibt unbeachtet; [...]“¹²⁹

Ein weiteres Argument, dem Spiel eine wesentliche Rolle zukommen zu lassen, ist der Austausch zwischen Innen und Außen. Der Erwachsene soll sich darüber im Klaren sein, bevor er

„sein Kind in die Außenwelt einführt, schon ehe er ihm auch nur das dazu vermittelnde Spielzeug gibt; [...] daß es dem Kinde dazu diene, seine Innenwelt daran hervorzuleben, die Außenwelt in ihren Erscheinungen sich näher zu bringen und so die Erkenntnis von beiden sich zu vermitteln.“¹³⁰

Das Kind lernt also möglichst früh durch das Spiel die Gesetze und Zusammenhänge des Lebens kennen; der Erwachsene nimmt in der Fröbelschen Philosophie eine Art Vermittlerposition ein, indem er dem Kind bestimmtes Spielzeug anbietet. Fröbels Werk ist nicht nur auf Theorien fixiert, denn er greift immer wieder auf Reime und Lieder zurück, und verfasst Anleitungen zum richtigen Gebrauch der Spielmittel, um den Eltern zu zeigen, wie seine Pädagogik in der Praxis anwendbar ist.

¹²⁷ Ebenda, 47.

¹²⁸ Ebenda, 83.

¹²⁹ Ebenda, 106.

¹³⁰ Ebenda, 92.

Gleichzeitig betont Fröbel das Essentielle am „normalen“ Spiel und Spielzeug: es soll eine Abbildung des Lebens und der damit einhergehenden Formen und Gesetze sein.¹³¹ Das Spielzeug soll wie

„ein Samenkorn sein, mindestens einem gleichen, aus welchem sich, [...] vom Stamm bis zur Frucht und selbst das Lebendige entwickelt [...] muß das weitere Spielzeug des Kindes im Kindergarten dem Naturstoff, dem scheinbar ersten einfachen Naturelement: der Erde, dem Wasser, der Luft und selbst dem Feuer gleichen[...]“¹³²

Aus diesen Überlegungen heraus entwickelt Fröbel die Thesen über die Spielmittel: die erste „Spielgabe“ des Kindes ist der Ball, da er alle obigen Kriterien seines universellen Weltbildes wiedergibt. Weitere Spielzeuge, je nach Alter und „Stufe“ des Kindes sind beispielsweise (für jüngere Kinder) Kugel, Würfel, Kegel und Walze vorgesehen, die später von Klötzchen in einem Kasten abgelöst werden, welche mit aufgedruckten Lithografien verziert sind. Jene Spielgaben werden zunehmend komplizierter, so lassen sich Quader, Würfel und Ähnliche Gegenstände bis zur letzten Spielgabe in immer mehr Formen teilen.¹³³

Diese Intention, nämlich: die Spielmittel an die Entwicklungsstufe des Kindes anzupassen, war für jene Zeit ein wahrlich revolutionärer Gedanke. Immerhin musste Fröbel erkennen, wie sich ein Kind wann entwickelte, was es in welcher Phase seines Erwachsenwerdens verstand und was nicht. Andere wissenschaftliche Disziplinen, insbesondere die Psychoanalyse, sollten diese Basis etwa ein Jahrhundert später um viele Kenntnisse erweitern.

Zusammenfassend ist anzumerken, dass Fröbel das Spiel als etwas sieht, das

„nicht – wie später Maria Montessori – an eine konsequente, systematische Übung der verschiedenen Sinne und schnelleres Gewinnen von Kenntnissen, sondern an wirkliches Spiel, d. h. an eine möglichst freie [...], in sich selbst sinnvolle Betätigung, wodurch den schöpferischen Kräften des Kindes Nahrung gegeben wird.“¹³⁴

¹³¹ Vgl. Ebenda, 49.

¹³² Ebenda, 163.

¹³³ Vgl. Ebenda, 270f.

¹³⁴ Reble, Geschichte der Pädagogik, 208.

Fröbels Verdienst liegt allerdings nicht nur darin, dass er Spielen als essentiell für die menschliche Entwicklung erkannte und es für Erziehungszwecke zu nutzen wusste; er war gleichzeitig der erste Pädagoge mit Reformbestrebungen, dem es mit Mühe und Durchhaltevermögen in seinem Lebenswerk gelang, seine Theorien praktisch umzusetzen und den Beginn für viele weitere Öffnungen im pädagogischen Bereich zu säen.

Parallel zu Fröbels ersten Kindergärten, Internaten und Schulen – im 19. Jahrhundert hatte die Reformpädagogik noch nicht auf breiter Basis Fuß gefaßt – existierte eine andere Auffassung von Kindheit, bei der nicht die Entwicklung und Entfaltung des Menschen, sondern seine Unterdrückung gefordert wurde: die „Schwarze Pädagogik“.

4.2. DIE KEHRSEITE: DIE PÄDAGOGISCHE REALITÄT IN DER PRAXIS

Die so genannte „Schwarze Pädagogik“¹³⁵ und deren Vertreter waren Verfechter dieser Richtung, die bis ins 20. Jahrhundert hinauf Kindesmisshandlung, sei sie physischer oder psychischer Natur, einen wissenschaftlichen Anstrich verlieh. Erst jüngere Ereignisse, wie die „Aufarbeitung“ der Vergangenheit ehemaliger Heimkinder im deutschsprachigen Raum, erinnert an die Systematik, mit der die Ideologie der Schwarzen Pädagogik vertreten wurde. Interessanterweise gibt es auch in den neueren Werken zur Geschichte der Pädagogik kaum Hinweise auf Vertreter dieser Richtung.¹³⁶ Der Schluss liegt nahe, dass diese Thematik bewusst ausgespart und nur von wenigen Autoren¹³⁷ tatsächlich Beachtung findet.

¹³⁵ Der Begriff „Schwarze Pädagogik“ ist keine Selbstzuordnung, sondern entstand erst im 20. Jahrhundert im Rahmen der Erforschung pädagogischer Praxis früherer Zeiten.

¹³⁶ So fehlt beispielsweise in dem großen Standardwerk wie „Hauptwerke der Pädagogik“ die Besprechung von Schrebers Werk.

¹³⁷ Katharina Rutschky verfasste mit „Schwarze Pädagogik“ eine Quellensammlung, die als Standardwerk angesehen werden kann.

Die sogenannte „Schwarze Pädagogik“ kennzeichnet ein vom Erzieher ausgehendes autoritäres System, dem mehrere Merkmale zugrunde liegen. Im Prinzip geht es darum, das Kind zum Gehorsam gegenüber dem Erwachsenen zu erziehen, zum sitzamen, ordentlichen Benehmen und zukünftigen Untertanen. Dies geschieht mit verschiedenen Mitteln, die sadistische und/oder aggressive Tendenzen wie Demütigung, körperliche Züchtigung oder abschreckende Maßnahmen aller Art miteinschließen. Einige Beispiele, wie sie vor allem im 19. Jahrhundert vorkamen, sollen hier genannt werden. Durch die zunehmende Institutionalisierung der Bildung wurden bestimmte Ansichten der Pädagogik nicht mehr allein im Elternhaus, sondern in Schulen, Internaten und Anstalten verbreitet. Die Sittenerziehung gründete sich wohl auf die Veränderungen im zivilisatorischen Prozess: was vor wenigen Jahrhunderten noch nicht einmal für Erwachsene verboten war, wurde spätestens seit Ende des 18. Jahrhunderts schon von sehr kleinen Kindern eingefordert: bestimmtes Benehmen, Verhaltensweisen und generelle Untertänigkeit gegenüber bestimmten Personen.

Einer der bekanntesten Vertreter dieser Richtung war Daniel G. M. Schreber (1808-1861), der, eigentlich Arzt, seine Theorien über Kindererziehung verbreitete. Besonders abschreckend wirken die von ihm eingesetzten Apparaturen, welche Kinder zur korrekten Sitzhaltung zwangen, genauso wie die Empfehlungen für Erzieher. So schreibt Schreber beispielsweise ein Traktat über die „Selbstbeherrschung beim einjährigen Kind“: es müsse lernen, zu warten und durch verschiedene Übungen daran gewöhnt werden, nicht das zu bekommen, was es will. „So nur erleichtert man dem Kind die heilsame und unentbehrliche Gewöhnung an Unterordnung und Regelung seines Willens, an Selbstunterscheidung des Erlaubten und des Nichterlaubten, [...]“¹³⁸

Andere „Übungen“ für das Kleinkind waren beispielsweise das Wegnehmen des Lieblingsspielzeugs, damit es lerne, mit der Langeweile umzugehen und Zornausbrüche zu kontrollieren.¹³⁹

¹³⁸ Daniel Gottlob Moritz *Schreber* (1858), *Selbstbeherrschung beim einjährigen Kind*. In: Katharina *Rutschky* (Hg.), *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung* (Berlin ⁸2001) 354-356, hier 354f.

¹³⁹ Vgl. F. *Bock* (1780), *Eine leichte Gehorsamsübung für das Kleinkind*. In: Katharina *Rutschky* (Hg.), *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung* (Berlin ⁸2001) 389-391, hier 390.

Kuriose Erfindungen wurden zur Kontrolle der Kinder eingesetzt. So erklärte Basedow – übrigens auch Arzt nebst seiner Berufung als Pädagoge – wie eine „Tränenglocke“ funktioniert:

„Das lange und öftere Weinen hat auch sehr üble Wirkungen auf den Körper. Man kann es den Kindern aber zulassen, wenn sie nur durch Läutung der Tränenglocke das Gegenmittel brauchen. [...] Die Kinder müssen aber so lange läuten, als sie in gewissen Umständen weinen. [...] Sollte aber die Tränenkrankheit sie so schwach am Verstande machen, daß sie es nicht wollten [das Läuten], so muß entweder etwas Schmerzhaftes folgen, oder sie müssen doch wenigstens die Hand an der Glocke halten, so kann man ihnen läuten helfen.“¹⁴⁰

Unter dem Vorwand der Gesundheit oder der „richtigen“ Erziehung versuchte man, auch mit subtileren Mitteln die Kinder in eine bestimmte Richtung zu lenken (Im Gegensatz zur offenen Gewaltanwendung, die auch oft praktiziert wurde). So entging manchen Pädagogen nicht, dass man auch das Spielen der Kinder – also die dem Kind ureigenste Betätigung – instrumentalisieren könne, um bestimmte Erziehungsziele zu forcieren.

Ältere Kinder dienen beispielsweise laut Basedow dazu, auch die jüngeren zu einem bestimmten Verhalten anzuleiten, das von den Erziehern gewünscht sei:

„Es sind also ältere Kinder, denen es noch eine Lust ist, auch mit den jüngsten Kindern zuweilen zu spielen, die nach ihrem Alter aufs sorgfältigste erzogen und unterrichtet sind, welche die Gabe, Wissenschaft und Neigung haben, sich auch bei den jüngsten Kindern sehr beliebt zu machen, welche alle (vornehmlich um der jüngeren Kinder willen) von ihren Freunden gewünschte lehrreiche Spielarten mitspielen, Bewegungen und Gebärden machen, Handlungen vornehmen, Frage und Antwort wechseln, scheinbare Lobsprüche und Verweise erhalten, scheinbare Neuigkeiten erzählen, zum Schein irren, zum Schein zweifeln, [...]“¹⁴¹

¹⁴⁰ Johann B. Basedow (1783), Projekt einer Tränenglocke. In: Katharina Rutschky (Hg.), Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung (Berlin ⁸2001) 520-521, hier 520f.

¹⁴¹ Johann B. Basedow (1783), Beschreibung der Hilfskinder oder Vorgänger. In: Katharina Rutschky, (Hg.), Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung (Berlin ⁸2001) 537-538, hier 537.

Mit solchen oder ähnlichen Methoden observierten Erwachsene auch die kleinste Regung im kindlichen Leben, die in irgendeiner Weise für das pädagogische Ziel problematisch sein könnte. Die älteren Kinder, selbst durch diese harte Schule gegangen, sollten die jüngeren gegebenenfalls denunzieren oder selbst die Rolle der Strafenden übernehmen. Absolute Kontrolle und absolute Anpassung an das vorgegebene Erziehungsmodell wurde schon von klein auf gefordert – ein totalitäres System, welches auf Unterdrückung der Triebabfuhr fußte und bei jeder Abweichung automatisch zur Bestrafung und Sanktionen führte. Diese Beispiele ließen sich beliebig erweitern, lieferten sie doch einen Auszug über Manipulation, Misstrauen gegenüber „schlechten“ Kindern, ein patriarchalisch-strafendes Milieu... alle jene Grausamkeiten hatten die völlige Vereinnahmung des ganzen Kindes gemeinsam.

Katharina Rutschky, die das Thema wissenschaftlich aufarbeitete, fasste die Inanspruchnahme der Physis und Psyche durch die Pädagogik im Folgenden zusammen:

„Auf dem Grund der prometheischen Überheblichkeit liegt beim Erzieher die Angst vor der Stummheit des Säuglings, der Verführungskraft des kindlichen Körpers und den Rachewünschen, die der Erzieher auf das Kind projiziert. Die Zergliederung und systematische Rekonstruktion dienen der Angstbewältigung. Jedes Körperteil, jede Sinneskraft und jeder Affekt wird gesondert benannt und bearbeitet. Dem Erziehungsprogramm einer Seelen- und Körpergymnastik kann daher der Stoff nicht ausgehen.“¹⁴²

Die „Schwarze Pädagogik“ befasste sich auch auffallend genau mit der Thematik der Körperlichkeit, ist sie doch eng mit Sexualität, Gefühlen und „unzüchtigem Verhalten“ verknüpft.

Schreber glaubte beispielsweise, dass durch bestimmte Übungen eine Schärfung der Sinne erfolgen würde. Die Ziele waren nicht nur ein gleichseitiger Körperbau, sondern auch die Abhärtung, um keine „verweichlichten“ Kinder heranzuziehen. So

¹⁴² Rutschky (Hg.), Schwarze Pädagogik, 438.

sollten Eltern ihre Kinder beim Spiel beobachten und sie stets dazu anhalten, beim Puppenspiel beide Hände zu benutzen.¹⁴³

Diese Praktik wurde als Schaffung einer nützlichen Gewohnheit, welche einem höheren Ziel diene.

Besonders verbreitet waren derlei Praktiken im 19. Jahrhundert im europäischen Raum – wenngleich nicht nur dort, jedoch ist hier die umfangreiche Quellenlage gesichert.

Aufgrund der Schulpflicht, die in jenem Jahrhundert flächendeckend durchgesetzt wurde, waren der „Schwarzen Pädagogik“ Tür und Tor für deren Durchsetzung und Systematisierung geöffnet. Schlecht, oder kaum geschulte Lehrpersonen sahen sich oft völlig überfüllten Klassen gegenüber.

Diese Bedingungen bildeten zusammen mit äußeren Faktoren wie dem Vorbild des Soldatenkaisers in Preußen, oder dem Ideal des absoluten Gehorsams gegen jedwede Obrigkeit, ständigen Kriegen, usw. ein autoritäres Klima. Angst, Gewalt und Repressionen – dies war die Lebensrealität vieler Kinder zu jener Zeit.

Mit der Verwissenschaftlichung der Pädagogik entstand auch das Schulwesen für ein breiteres Publikum vor allem in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts.¹⁴⁴

Nach der Aufklärung wurden viele Ideen von dieser Strömung übernommen und neue hinzugefügt. Durch äußerliche Krisen änderten sich auch die pädagogischen Leitfragen und Konzepte und erforderten eine Neugestaltung. Gründe für diese Veränderungen sind vor allem in der stürmischen Zeit zu finden, die bis etwa 1820 andauerte: Französische Revolution und die napoleonischen Kriege schwächten die uneingeschränkte Herrschaft der Könige und Kaiser und führten auch im sozialen Bereich zu einem Umdenken.¹⁴⁵

Zudem stand man einer sozio-kulturellen Wende gegenüber, die durch Industrialisierung und verstärkte Individualisierung angefacht wurde. Die

¹⁴³ Vgl. Daniel G. M. *Schreber* (1858), Symmetrische Körperentwicklung. In: Katharina *Rutschky* (Hg.), *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung* (Berlin ⁸2001) 477-479, hier 478.

¹⁴⁴ Diese zeitliche Eingrenzung bezieht sich vor allem auf Preußen. Im Habsburgerreich ist die Pflichtschule schon vorher eingeführt worden, wenngleich die pädagogischen Veränderungen länderübergreifend waren. Daher wird hier aufgrund des vorliegenden Quellenmaterials vor allem von Deutschland im breiteren Sinn die Rede sein, da Österreich und umliegende Länder gleichfalls von der Pädagogik profitierten und somit in die wissenschaftliche Entwicklung eingeschlossen werden können.

¹⁴⁵ Vgl. *Reble*, *Geschichte der Pädagogik*, 214.

Familienstrukturen änderten sich nachhaltig, der Trend zur Klein- und Kleinstfamilie führte auch zu einer anderen Bestimmung der Pädagogik und ihrer Ziele.

Immer mehr Kinder besuchten die Schule und in vielen Ländern war der Schulbesuch Pflicht. Erst ab etwa 1800 gab es Schulen für die breite Masse, was wiederum ein breites Feld für pädagogische Lehrmeinungen bot.

Das Schulwesen wurde erst nach und nach vereinheitlicht; bis weit ins 19. Jahrhundert hinein gab es spezielle Schulen für Arm und Reich, für Bürgertum und Proletariat. Gleichsam unterschiedlich war die Bildung für Mädchen und Jungen: während Jungen meist in mehr Fächern unterrichtet wurden, galten für Mädchen auch Strick- und Handarbeit als Ziele. Mit dem Aufkommen großer Fabriken wurden auch sogenannte Industrieschulen eingerichtet:

„Wenn man gerade die Kinder der unteren Volksschichten, so war der Gedanke der Industripädagogik, in der Schule nicht nur moralisch bildete, sondern sie auch in allen möglichen Handfertigkeiten unterwies, dann gewann man zweierlei. Jedes Kind bekam die Möglichkeit, sich selbst ehrlich zu unterhalten, und die Schule konnte sich im Grunde von den Gewinnen auch noch tragen.“¹⁴⁶

In den neu aufkommenden Kindergärten, Hochschulen und Akademien bis zum Privatunterricht waren verschiedene pädagogische, wie theoretische und oft praktische Bezügen zur Lebensrealität vorzufinden. Bürgerliche Familien um 1700 etwa zogen den Privatunterricht oder die teurere Schule den staatlichen vor und vermieden bis circa zu Beginn des 19. Jahrhunderts den Kontakt zu Kindern unterer Schichten, indem die Eltern ihnen untersagten, auf der Straße, wo sie Arbeiterkinder treffen könnten, zu spielen.¹⁴⁷ Die meisten Kinder im Proletariat mussten etwa auch neben dem Besuch einer Schule in irgendeiner Form arbeiten. Kinderrechte sollten erst im 20. Jahrhundert Eingang in die staatliche Rechtssprechung finden, daher kam es schon früh zur Ausbeutung, zu körperlichen Problemen oder Krankheiten, die oft durch die mangelnde Hygiene zu Hause noch begünstigt wurden. Freizeit war für die meisten Kinder ein Fremdwort:

¹⁴⁶ Katharina Rutschky, Deutsche Kinder-Chronik. Wunsch- und Schreckensbilder aus vier Jahrhunderten (Köln 1983) 549.

¹⁴⁷ Vgl. Reinhard Sieder, Sozialgeschichte der Familie (Suhrkamp Neue Folge Band 276, Frankfurt am Main 1987) 136f.

Sieder konstatiert etwa, dass Kinder von Arbeitern noch vor dem 1. Weltkrieg an schulfreien Tagen zusätzlichen Tätigkeiten, wie dem Sammeln von Klaubholz oder Nahrungsmitteln auf den Feldern nachgingen, was sehr viel Zeit beanspruchte. Nebenher halfen sie im Haushalt, bei Besorgungen oder beaufsichtigten ihre jüngeren Geschwister.¹⁴⁸

Zur vorherrschenden Atmosphäre in den Bildungsinstitutionen lassen sich viele unterschiedliche Meinungen in Quellen finden. Lediglich die Volksschule bildet eine Ausnahme: mit Durchsetzung der Schulpflicht mussten sie fast alle Kinder durchlaufen. Nach Rutschky kam es besonders hier zu Gewaltausbrüchen erschreckender Art, weil in „der Volksschule ist, neben anderen, fortschrittlichen Zwecken, aber nicht zuletzt, von Anbeginn an ein zivilisatorischer Dünkel institutionalisiert, der sie für unzählige Kinder zu einem Ort unaufhörlicher Demütigung macht.“¹⁴⁹

Die Erinnerung an die Schulzeit war für manche Menschen eine Qual: „Aber die Erziehung war ein Hohn auf den Geist des Jahrhunderts. Mit Stock, Rohr, Peitsche, Hand, Faust und Fuß wart auf allen Teilen des Schülerleibes herumgearbeitet. Sogar eine richtige Prügelmachine stand im Gebrauch...“¹⁵⁰

Dass die Praxis solche Mittel zur Erziehung hervorbrachte, ist nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, wie nah die Schulpflicht mit militärischen Überlegungen verbunden war: im Preußen des 19. Jahrhunderts führten viele pensionierte Offiziere ihr „Regiment“ in den Schulen weiter. Vermutlich wusste das Gros von ihnen nichts über Friedrich Fröbel, Pestalozzi oder Rousseau. Genauso wenig verstanden sie, wie man mit Kindern umgehen sollte, oder auf welche Weise man ihnen Sitten und Traditionen des Volkes am besten näherbringen konnte.

Abseits jener verstörend wirkenden Praktiken brachte die Schulpflicht nicht nur Negatives mit sich: die ständische Ordnung, die die Bürger eines Landes strikt von Arbeitern, dem Proletariat und den untersten Schichten trennte, wurde langsam aufgeweicht. Wenngleich die Ärmsten meist „unter sich“ blieben, verhalf ihnen das Maß an Bildung, das sie erhalten hatten, nämlich Rechnen, Schreiben und Lesen,

¹⁴⁸ Vgl. Ebenda, 196f.

¹⁴⁹ Rutschky, Deutsche Kinder-Chronik, 574.

¹⁵⁰ Franz Bergg (1913), Ein Proletarierleben. In: Katharina Rutschky, Deutsche Kinder-Chronik. Wunsch- und Schreckensbilder aus vier Jahrhunderten (Köln 1983) 600-601, hier 600.

zumindest zu etwas mehr Freiheit und die berufliche Laufbahn war nicht mehr allein von den Möglichkeiten und Wünschen des Vaters abhängig.

Mit der Ausdehnung der Schulzeit ging auch ein anderes Phänomen einher: nicht nur die Kindheit wurde systematisiert und institutionalisiert, sondern ein weiterer Lebensabschnitt, den es zuvor so nicht gab, entstand: die Jugend. War die Mehrheit der Bevölkerung noch bis ins 19. Jahrhundert hinein daran gewöhnt, nach der Kindheit arbeiten zu gehen, so schufen sich Jugendliche nun Freiräume, indem die Schulzeit verlängert wurde.

Der Staat profitierte indes aus dieser neuen Entwicklung, „da sie sowohl für die Wirtschaft als auch für die Erfüllung der Rolle des Bürgers im modernen Sinn von Nutzen war.“¹⁵¹

Die Erziehung, und im weitesten Sinne die ganze Kindheit, war nun nicht mehr Sache der Eltern oder des Familienoberhaupts – meist des Vaters – sondern Angelegenheit des Staates und der politischen Tendenzen, die in ihm vorherrschten.¹⁵²

4.3. EIN BEISPIEL DER REFORMPÄDAGOGIK: MARIA MONTESSORI – SPIEL ALS “ARBEIT”

Maria Montessori wurde als Tochter eines Offiziers und der aus einer Gutsfamilie stammenden Renilde Montessori 1870 geboren. Die Welt, in die sie hineinwuchs, nämlich das konservative Italien Ende des 19. Jahrhunderts, war noch keineswegs aufgeschlossen für neue Ideen und Reformen der Kindererziehung. Ein starres Schulsystem und eine patriarchalisch geprägte Gesellschaft trugen ihr Übriges dazu bei, dass sich schon die junge Maria gegen diese festgeschriebenen Normen

¹⁵¹ Stearns, Kindheit und Kindsein, 96.

¹⁵² Robert Muchembled beschäftigte sich beispielsweise mit dieser Thematik und ging vor allem von französischen Quellen aus, wobei er bereits für das 18. Jahrhundert einen vermehrten Zugriff des Staates auf die Gesellschaft feststellte; Gesetze kriminalisierten und regulierten zunehmend auch das Privatleben. Diese Entwicklung vollzog sich nicht linear über das ganze Staatsgebiet, sondern breitete sich von den Städten in die ländlichen Gebiete aus. Vgl. *Muchembled*, Erfindung des modernen Menschen, 137-139.

auflehnte und als besonders hartnäckig und eigenwillig galt. Die Mutter, die ungewöhnlich gebildet war für eine Frau ihrer Zeit, setzte die Bestrebungen durch, auch ihrer Tochter eine bestmögliche Schulbildung zu ermöglichen, daher besuchte sie eine Schule mit technisch- naturwissenschaftlichem Schwerpunkt. Nachdem sie mit guten Noten abschloss, setzte sie sich aller Widrigkeiten zum Trotz durch – sie handelte gegen ihren Vater und gegen das damalige System überhaupt – und erreichte als erste Italienerin eine Lizenz, welche sie zum Medizinstudium berechnigte. Nachdem sie wahrscheinlich durch Fürsprache des Papstes immatrikuliert wurde, musste sie weiterhin bei Kollegen und Professoren um Anerkennung ringen – dies war, abgesehen von allen bürokratischen Querelen, eine schier unlösbare Aufgabe.¹⁵³

„So war es ihr beispielsweise verboten, zusammen mit ihren Kommilitonen den Vorlesungsraum zu betreten. Erst wenn alle ihre Plätze eingenommen hatten, durfte sie hereinkommen und selbst Platz nehmen. Die gesellschaftliche Norm erlaubte keinen Kontakt mit Männern.“¹⁵⁴

Nach ihrem schweren Studium, dessen Lehrinhalte ihr nicht immer zusagten, setzte sie sich für die Rechte der Frau ein und besuchte auch einen Berliner Kongress als Rednerin. Nach ihrer Rückkehr wurde sie als erste italienische Assistenzärztin in Rom eingestellt. Den Kontakt zu Kindern hatte sie zwar bereits vor ihrem Abschluss gefunden, da sie Nachhilfestunden abhielt, doch in der römischen Klinik fand sie ein breites Arbeitsgebiet vor: „schwachsinnige“ Kinder, Kinder die von ihren Eltern in Irrenanstalten verbracht wurden, da man nichts mit ihnen anzufangen wusste. Montessori wusste seit ihrer eigenen Kindheit, dass sie etwas bewegen, etwas ändern wollte. Und dort, bei den behinderten und von ihrer Umwelt vernachlässigten Kindern, fand sie ihre Berufung: Das zentrale Moment dabei war ein Erlebnis mit den Kindern in der Anstalt. Ohne Beschäftigung und ohne Spielzeug wurden alleine die Grundbedürfnisse wie Essen und Schlafen gestillt. Die Kinder spielten mit den Materialien, die sie in ihrer Umgebung vorfanden, wie beispielsweise Brotkrumen.¹⁵⁵

¹⁵³ Vgl. Ingeborg *Waldschmidt*, Maria Montessori. Leben und Werk (München 2001) 12-15.

¹⁵⁴ Ebenda, 15.

¹⁵⁵ Vgl. Ebenda, 16-18.

„Montessori erkannte in dem Spiel mit den Brotkrumen das Bedürfnis nach Beschäftigung. Sie suchte nach Literatur und Erfahrungsberichten, die Hilfe für diese vernachlässigten Kinder anboten. Bei ihren Recherchen stieß sie auf die damals vergessenen Bücher der beiden französischen Ärzte Itard (1775-1838) und seines Schülers Séguin (1812-1880).“¹⁵⁶

Séguin war Schüler von Itard, und führte dessen Grundannahmen weiter: Die Sinnesentwicklung werde durch bestimmte Übungen mit speziellen Materialien positiv beeinflusst.¹⁵⁷

Auf diesen Quellen aufbauend, entwickelte Montessori selbst Konzepte für behinderte Kinder, nachdem sie eine Studienreise unternommen hatte:

„Sie kam immer mehr zu der Überzeugung, diesen Kindern sei weniger mit medizinischen als mit pädagogischen Mitteln zu helfen. Wie schon vor ihr Séguin räumte sie der Achtung der Individualität und damit der Würde des Einzelnen Kindes Vorrang ein – unabhängig von seinen geistigen, seelischen und körperlichen Fähigkeiten.“¹⁵⁸

Aufbauend auf diesen Maximen, die sie im Laufe der Jahre noch zu reformerischen Thesen verfeinern sollte, verließ sie später das Institut und wurde stattdessen eine anerkannte Persönlichkeit auf dem Gebiet der Pädagogik. Sie war, abgesehen von mehreren ehrenamtlichen Tätigkeiten, auch besonders an der Entstehung von Sonderschulen und einer Tagesstätte für Kinder aus ärmeren Schichten beteiligt, wo sie auch die Leitung innehatte.

Dort, im *Casa dei Bambini*, hatte sie durch die Beobachtung des kindlichen Spiels die initialen Erlebnisse, welche sie für ihr Werk inspirierten. Schon vor Montessori wurde das Spiel, beziehungsweise die damit zusammenhängenden physischen und psychischen Veränderungen im Kind beobachtet. Doch sie war die Erste, die eine umfassende Methode und didaktisches Material daraus ableitete und internationale Erfolge feiern konnte. Die Montessori- Pädagogik baute auf folgende Ziele auf:¹⁵⁹

¹⁵⁶ Ebenda, 18f.

¹⁵⁷ Vgl. Ehrenhard Skiera, Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung (München 2010) 206.

¹⁵⁸ Waldschmidt, Maria Montessori, 20.

¹⁵⁹ Vgl. Ebenda, 22-24.

„Das Zusammenspiel von freiwilliger Bewegung und Aktivierung der Sinne ohne zeitliche Begrenzung führt durch Wiederholungen zur Polarisierung der Aufmerksamkeit, zur Konzentration. Um diese äußerste Konzentration zu erreichen, bedarf es aber einer speziell vorbereiteten Umgebung mit dem entsprechenden didaktischen Material. Außerdem muß die Erzieher-/Lehrerrolle entschieden geändert werden.“¹⁶⁰

Der letzte Punkt dieser Thesen ist besonders interessant: Die Montessori-Pädagogik verzichtet darauf, – im Gegensatz zu früheren Philosophien – das Kind mittels der Vorgaben und Präferenzen des Erziehers zu formen, sondern bietet ihm durch besondere Spielgaben Anregungen, sich selbst für die Welt zu interessieren. Ein Austausch zwischen Innen und Außen, zwischen „Zentrum“ und „Peripherie“ könne demnach entstehen: „Die traditionelle direkte Erziehung richtet sich auf das Zentrum und will es beeinflussen. Montessoris Erziehung geht allein von der Peripherie aus, wirkt also indirekt.“¹⁶¹

Diese Vorgehensweise kann als das eigentliche Novum in der Pädagogik bezeichnet werden, und war für die damalige Zeit wahrlich revolutionär.

Ihre neuen Theorien lassen sich nur im Zusammenhang mit Montessoris Menschenbild erklären, welches besagt, dass Kinder von Grund auf gut seien. Sowohl anthropologische, als auch „theologische, philosophische und kulturkritische Aspekte“¹⁶² sind in Montessoris Werken zu finden. Überdies herrscht ein nicht rational nachvollziehbarer Glaube an einen bestimmten Plan, den jeder Mensch zu erfüllen habe, wobei stets eine Wahl- und Handlungsfreiheit betont wird. An vielen Stellen des Werkes führt sie Beispiele und Gleichnisse aus der Bibel an, um die Bedeutung des Kindes für die Menschheit sichtbar zu machen. Das Kind wird mit dem Messias gleichgesetzt, der die Kinder als schwächstes Glied der Gesellschaft von den Erwachsenen gepeinigt sieht.¹⁶³

Eine weitere Differenz, die sich zwischen Kind und Erwachsenen auftritt, sind die zivilisatorischen Veränderungen:

¹⁶⁰ Ebenda, 25.

¹⁶¹ Ebenda, 40.

¹⁶² Ebenda, 37.

¹⁶³ Vgl. Maria Montessori (1950), Kinder sind anders (ungek. Ausg., München ⁸1994) 221.

„Der Erwachsene hat eine Aufgabe zu erfüllen, eine Aufgabe, die so kompliziert ist und ihn dermaßen in Anspruch nimmt, daß es ihm immer schwieriger wird, sie einmal beiseite zu legen und sich dem Lebensrhythmus des Kindes und den Erfordernissen seiner seelischen Entfaltung anzupassen. Für das Kind wiederum ist die Welt des Erwachsenen mit ihrer fortwährend sich steigernden Dynamik und Kompliziertheit etwas, in das es sich niemals hineinfinden wird. Wir vermögen uns allerdings vorzustellen, daß auf einer urtümlichen Lebensstufe das Kind durchaus noch beim Erwachsenen Zuflucht finden konnte, der eben damals noch mit einfacheren und in ruhigerem Rhythmus verlaufenden Arbeiten beschäftigt war, [...].“¹⁶⁴

Das Kind wird bei Montessori als selbstständiges, verantwortungsvolles Wesen anerkannt, das in Freiheit, Würde und Individualität aufwachsen soll.

Maria Montessori stieß bei ihren Beobachtungen im Kindergarten auf interessante Details: die Kinder nahmen das angebotene Spielzeug zwar wahr, aber keines von ihnen wollte sich länger damit beschäftigen. An diese Erlebnisse anknüpfend, reflektierte sie über das Spiel:

„Die Kinder interessierten sich einen Augenblick lang, entfernten sich dann und wählten diese Dinge niemals spontan als Spielzeug. Das brachte mich auf den Gedanken, im Leben des Kindes sei Spielen vielleicht etwas Untergeordnetes, zu dem es nur dann seine Zuflucht nimmt, wenn ihm nichts Besseres, von ihm höher Bewertetes zur Verfügung steht.“¹⁶⁵

Nachdem Montessori bemerkte, dass jene „herkömmlichen“ Spielmittel nicht ihren Zweck erfüllen, entwickelte sie auf ihre Erfahrungen aufbauend geeigneteres Material, das durch seine physische Beschaffenheit die sinnliche Wahrnehmung schärfen sollte.

Es steht außer Frage, dass gerade das kindliche Spiel – und hier insbesondere das „freie“ Spiel – einen wesentlichen Teil zu ihrer Auffassung der kindlichen Entwicklung beigetragen hat und offensichtlich mit Arbeit gleichgesetzt wird. Erst durch geduldige Beobachtung, durch Einfühlen und Interpretation erlangte sie ihre Überzeugung, wie

¹⁶⁴ Ebenda, 193.

¹⁶⁵ Ebenda, 127.

die Umgebung des Kindes zu gestalten sei und in welchen Phasen Kinder für bestimmte Materialien und Sinneseindrücke zugänglich seien. Das Kind pflege im Gegensatz zum Erwachsenen einen anderen Umgang mit der Welt und insbesondere mit der Umwelt, sei es die Natur und alles, was es umgibt.

Die Arbeit nimmt in ihrem Werk eine tragende Rolle ein:

„Unter den Erscheinungen des Seelenlebens, wie sie sich beim Kinde kundtun, ist eine von ganz besonderer Bedeutung: die Normalisierung durch Arbeit. Tausende von Beobachtungen, angestellt bei Kindern aller Völkerschichten der Erde, beweisen, daß es sich bei dieser Erscheinung um die sicherste Erfahrung handelt, die jemals auf dem Gebiet der Psychologie und Pädagogik gewonnen worden ist. Es steht außer Zweifel, daß beim Kind die Haltung der Arbeit gegenüber von einem Naturtrieb bestimmt ist; denn ohne Arbeit kann sich die Persönlichkeit nicht bilden, es sei denn, sie entwickelte sich abwegig: Der Mensch bildet sich durch Arbeit.“¹⁶⁶

Die Arbeit des Kindes sei, im Gegensatz zur Arbeit des Erwachsenen, von einem natürlichen Instinkt begleitet. Daher sei die Erledigung jener Tätigkeiten ursprünglich höchst befriedigend, erst nach dem Kindesalter käme es zu den bekannten Erscheinungen, wonach Arbeit auch Unlust bereite. Als Gründe dieses Phänomens führt Montessori „Besitzgier, Machthunger, Heuchlertum und Monopolstreben“¹⁶⁷ an. Nur unter bestimmten Bedingungen bereitet auch dem Erwachsenen die Arbeit Freude, die bis zur Obsession gehen kann.

Bei der Beobachtung von spielenden Kindern erkannte Montessori dieses Versinken in ihre Tätigkeit als „Polarisation der Aufmerksamkeit“: das Kind ist ganz auf das vertieft, womit es sich gerade beschäftigt. Die Atmung ändert sich und die Welt um es herum wird nicht mehr wahrgenommen.

Montessori räumt der menschlichen Arbeit¹⁶⁸ als solche einen vorrangigen Platz ein und versucht, sie in ein kulturanthropologisches Weltbild zu integrieren.¹⁶⁹

Abgesehen vom Leistungsgedanken, der in ihrer Philosophie latent mitschwingt, erkennt Montessori, wie essentiell das sinnliche Erfassen der Welt für Kleinkinder ist. Auch den Wiederholungscharakter des kindlichen Spiels konnte sie vermehrt

¹⁶⁶ Ebenda, 189.

¹⁶⁷ Ebenda, 190.

¹⁶⁸ Montessori meint jede Art von Arbeit, nicht nur Erwerbsarbeit im engeren Sinn.

¹⁶⁹ Vgl. *Montessori, Kinder sind anders*, 190-192.

beobachten. Allerdings verwendet sie in ihrer Auslegung der Pädagogik des Spiels kaum den Begriff „Phantasie“: Spiel wird bestenfalls mit Arbeit und Leistung gleichgesetzt. Sie betont, wie wichtig bestimmte Übungen in den sensiblen Phasen seien, deren Wiederholungen schließlich das Kind auf eine höhere „Stufe“ führen würden; andererseits spielt auch die vorbereitete Umgebung für Kinder eine maßgebliche Rolle.

Ihr Enkel Mario Montessori, ein Psychoanalytiker, äußerte sich später über ihre Arbeit und gestand Spiel und Phantasie in ihrer Arbeit eine größere Rolle zu, indem er sich gegen eine einseitige Beurteilung der Montessoriphilosophie wehrte:

„Was im Kind selbst lebt, wird durch die Verwendung von Gegenständen und die Bedeutung, die es ihnen im freien Spiel gibt, exteriorisiert.“¹⁷⁰

Mario Montessori kritisiert, dass es vor der Verbreitung der Montessorispielmittel üblich gewesen sei, den Kindern lediglich solches Spielzeug zu kaufen, welches auch den Erwachsenen gefalle.

„Montessori aber wollte Kinder in ihrer eigenen Welt studieren. Bei der Suche nach den optimalen Bedingungen für ihr wissenschaftliches Experiment ließ sie sich deshalb von den spontanen Aktivitäten, Reaktionen und Ausdrucksformen der Kinder leiten. Sie begann damit, daß sie ihnen all die gebräuchlichen Spielsachen anbot, die ihnen nach landläufiger Auffassung gefielen; aber sie führte auch neue ein, von denen manche genau dieselben waren wie die heute in Montessori-Schulen üblichen.“¹⁷¹

Die bis heute gebräuchlichen Materialien nach Montessori sind beispielsweise elementare wie „Lehm, Sand, Wasser, Perlen, Farbstoffe, leere Blätter Papier und Handwerkszeug aller Art“¹⁷², andererseits konkrete Formen, die sich in Höhe und Größe unterscheiden, sowie Farbtäfelchen, Tastbretter, Glocken oder Stoffe, welche die verschiedenen Sinne des Kindes anregen sollen.¹⁷³

Andere Beispiele für den konkreten Lernzweck sind etwa Rechenstäbchen, die nach ihrer Größe geordnet werden, oder verschiedenfarbige Karten mit unterschiedlicher

¹⁷⁰ Mario *Montessori* (1976), *Erziehung zum Menschen. Montessori-Pädagogik heute* (Fischer Taschenbücher 17521, unveränd. Neuauf., Frankfurt am Main 2007) 55.

¹⁷¹ Ebenda, 54.

¹⁷² Ebenda, 55.

¹⁷³ Vgl. Helene *Helming*, *Montessori-Pädagogik. Ein moderner Bildungsweg in konkreter Darstellung* (erw. Aufl., Freiburg im Breisgau/Wien ¹⁴1992) 46f.

Oberfläche, um zum Beispiel das Alphabet zu erlernen. Abgesehen von jenen Materialien wurde auch Wert darauf gelegt, den Kindern „alltägliche“ Tätigkeiten, wie zum Beispiel Garten- und Haushaltsarbeit nahezubringen.¹⁷⁴

Montessori begeisterte nicht nur Interessenten aus der Pädagogik für ihre Arbeit; auch Sigmund Freud oder Entwicklungspsychologen wie Jean Piaget waren unter ihren Förderern.¹⁷⁵ Es gab Berührungspunkte zwischen beiden Richtungen: auch wenn Montessori die Psychoanalyse erst spät entdeckte – in ihrem nach 1950 in deutscher Sprache erschienenen Werk „Kinder sind anders“ und dem später erschienenen Titel „Das kreative Kind“ (Montessori 1972) bezieht sie sich in mehreren Kapiteln auf die Psychoanalyse, allerdings fehlt auch hier eine logisch aufeinander aufbauende, systematische Darstellung.¹⁷⁶

Freud und Montessori standen auch persönlich durch einen Briefwechsel in Kontakt. Im Dezember 1927 schreibt Freud an sie:

„Wien IX, Berggasse 19., 20. Dezember

Verehrteste Frau!

Ich habe mich ungemein gefreut, einen Brief von Ihnen zu erhalten. Von jeher mit dem Studium der kindlichen Seele beschäftigt, bringe ich Ihnen ebenso menschenfreundlichen wie verständnisvollen Bestrebungen große Sympathie entgegen, und meine Tochter, die analytische Pädagogin ist, zählt sich zu Ihren Anhängerinnen.

Ich bin sehr gern bereit, den Aufruf zur Gründung eines kleinen Institutes, wie es von Frau Schaxel geplant wird, neben Ihnen zu unterschreiben. Der Widerstand, den mein Name beim Publikum erwecken könnte, muß durch den Glanz, der von Ihrem Namen ausstrahlt, überwältigt werden.

Ihr herzlich ergebener

*Freud*¹⁷⁷

¹⁷⁴Vgl. Hartmut Schröder, Lehr- und Lernmittel in historischer Perspektive. Erscheinungs- und Darstellungsformen anhand des Bildbestands der Pictura Paedagogica online (veröff. Diss. Hildesheim 2008) 69-72.

¹⁷⁵ Vgl. Waldschmidt, Maria Montessori, 29.

¹⁷⁶ Susanne Ruth Kislinger, Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse. Eine Spurensuche im Wien der 1920er Jahre oder Ein Beitrag zur Geschichte der Beziehungen zwischen Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse unter Einbeziehung sozial- und zeitgeschichtlicher Überlegungen (unveröff. geisteswiss. Dipl. arb. Wien 2011) 85.

¹⁷⁷ Zit. nach Sigmund Freud, Brief an Maria Montessori (20. Dezember 1927) In: Lucian Freud, Ernst Freud (Hg.), Briefe 1873-1939 (erw. Aufl., Frankfurt am Main 21968) 394.

V. SPIEL ALS THERAPIEMEDIUM IN DER PSYCHOANALYSE

Dieses Kapitel bezieht sich auf die Forschungsfrage 2: Die Psychoanalyse, im Sinne ihres Begründers Sigmund Freud nicht nur als klinische Wissenschaft verstanden, sondern zudem „das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, allerdings <im> Individuum“¹⁷⁸ thematisierend, brachte als dynamische Wissenschaft neue Zugänge zu Kindheit und Spiel hervor. Einige wesentliche Beiträge, die die verschiedenen Standpunkte und theoretischen Beiträge von mehreren Kinderanalytikern beleuchten, sollen in dieser Arbeit vorgestellt werden.

Die Psychoanalyse sieht im Spiel eine Junktimierung von Phantasie¹⁷⁹, körperlichen und affektiven Vorgängen. Spielen kann als (szenisches) agierendes Ausleben von Phantasien betrachtet werden, das auch im Erwachsenen fortlebt, zum Beispiel durch Tagträumen oder kreative Tätigkeiten. Die psychischen Vorgänge, die hierbei wirksam werden, sind teilweise primärprozesshaft¹⁸⁰: ein Reiz, wie etwa ein Wort oder ein Geruch, wird im Unbewussten verarbeitet und zu eigen gemacht, ein persönlicher Bezug wird durch die Symbolisierung hergestellt. Der ursprüngliche Reiz wird somit verändert und wieder in die Außenwelt abgeführt (etwa durch Denken oder Handeln, wie dies im Spiel geschieht).

¹⁷⁸ Alfred Lorenzer, Psychoanalyse als kritische Theorie. In: Ulrike Prokop, Bernhard Görlich (Hg.), Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewußten (Kulturanalysen Bd. 1 Marburg 2006) 89-114, hier 104.

¹⁷⁹ Phantasie ist träumerisches Symbolisieren. Beim Phantasieren wird Erregung in kleinen Dosen abgeführt und zugleich ein „persönlicher“ Sinn hergestellt und Bedeutung gegeben.

¹⁸⁰ Der Primärprozess bestimmt das Unbewusste, wohingegen im Sekundärprozess eine andauernde Strukturierung des Vorbewussten stattfindet, um Inhalte zu „verarbeiten“ und Teile davon ins Bewusste abzuführen. Jede Art von Kreativität ist durch die Symbolbildung gekennzeichnet, die von der Pendelung zwischen Sekundär- und Primärprozess abhängt. Vgl. Eveline List, Psychoanalyse, 78.

5.1. DIE ENTWICKLUNG DER PSYCHOANALYSE: FREUD ENTDECKT DIE KINDHEIT UND DAS SPIEL

Sigismund Schlomo Freud wurde als Sohn von Amalie und Jakob Freud als deren erstes Kind in Freiburg, das damals noch zur Donaumonarchie gehörte, am 6. Mai 1856 geboren. Die meiste Zeit seines Lebens verbrachte er in Wien, bis er ein Jahr vor seinem Tod am 23. September 1939 nach London emigrieren musste, um vor den Nationalsozialisten zu fliehen.

In Wien besuchte er das Gymnasium und studierte bis 1882 Medizin. Danach wurde er Dozent für Neurologie und bewarb sich für ein Stipendium an der Salpêtrière in Paris bei dem berühmten Arzt Charcot.¹⁸¹ Dort lernte er das Verfahren der Hypnose kennen – damals war deren Anwendung bei sogenannten Geisteskranken revolutionär.

Nachdem Sigmund Freud während seiner praktischen Tätigkeit als Arzt mit sogenannten „Hysterien“ in Berührung kam, und durch seinen Kollegen Josef Breuer zur Entdeckung einer Heilung durch eine Art von „kathartischer“ Reinigung durch das sich-aussprechen gekommen war, entdeckte er auch, welche Rolle die Kindheit und die aus ihr resultierenden inneren Konflikte und Entwicklungen auch noch im Leben des Adulten spielen. Über mehrere Jahre hinweg sammelte Freud akribisch sein Material, nämlich die produzierten Einfälle, freien Assoziationen seiner Patienten, um die bahnbrechende Entdeckung zu machen, dass viele von ihnen die Phantasien eines Missbrauchs zusammen mit inzestuösen Verhältnissen in der Kindheit aufwiesen. Zuerst glaubte Freud, jene Erlebnisse müssten so, wie sie geschildert wurden, in der Realität stattgefunden haben¹⁸². Doch als Freud selbst begann, seine Gedanken frei fließen zu lassen, stieß er auch in seiner eigenen Geschichte auf derartiges Material. Der Gedanke, beinahe alle Menschen seien in ihrer Kindheit zum Opfer von sexuellen Übergriffen geworden, konnte nicht stimmen. Er verbannte das

¹⁸¹ Vgl. List, *Psychoanalyse*, 27.

¹⁸² Vgl. Sigmund Freud (1896), *Zur Ätiologie der Hysterie*. In: *Ders., Gesammelte Schriften*, Bd.I (Leipzig/Wien/Zürich 21925) 404-438, hier 418f. 1924 fügte Freud eine Fußnote hinzu, er habe sich zu jener Zeit zu einer Geringschätzung der Phantasie hinreißen lassen, auf welcher die Berichte der Patienten basierten. Vgl. Ebenda, 419 (Fußnote).

unbewusste Material zwar ins Reich der Phantasie, unterschätzte jedoch nicht deren Wirkung auf die psychische Struktur.

Stattdessen entstand eine Theorie über unbewusste Inhalte, wobei die Kindheit somit einen besonderen Stellenwert für die Psychoanalyse einnahm: Freud fand heraus, dass im späteren Leben auftretende seelische Erkrankungen ihre Ursache meist im Kindesalter finden – 1895 stellte er in den „Studien über Hysterie“ fest: „ganz häufig sind es Ereignisse aus der Kinderzeit, die für alle folgenden Jahre ein mehr oder minder schweres Krankheitsphänomen hergestellt haben.“¹⁸³ In „Zur Ätiologie der Hysterie“ brachte Freud erstmals die Kindheit mit der Sexualität in Zusammenhang, als er erkannte, dass viele Symptome seiner Patienten mit Erinnerungen aus ihren frühesten Lebensjahren in Verbindung standen und welche oft scheinbar Nebensächliches oder Peinliches zum Inhalt hatten. „Aber hat man nicht ein Recht anzunehmen, daß es auch dem Kindesalter an leisen sexuellen Erregungen nicht gebricht, ja, daß vielleicht die spätere sexuelle Entwicklung durch Kindererlebnisse in entscheidender Weise beeinflusst wird?“¹⁸⁴ Diese These war im Jahre 1896 noch als Frage formuliert, Jahre später verfasste Freud eine Theorie, die die Ontogenese des Menschen psychoanalytisch erklärte.

Doch für Freud war es keineswegs naheliegend, bereits Kinder, die ja gerade erst eine psychische Struktur ausbildeten, zu analysieren. Vielleicht waren sie gerade deshalb, weil sie in ihrer psychischen Entwicklung „unvollkommen“ waren, für die Psychoanalyse unantastbar? Oder lag es an den praktischen Umständen, nämlich dass Freud vornehmlich Erwachsene, und besonders Frauen aufsuchten, und die Psychoanalyse als solche erst im Werden war; Freud noch nicht weithin bekannt?

Die Zeit war also noch nicht reif für die Kinderanalyse, was einerseits an Freud selbst gescheitert haben mag, oder eben an jenen äußeren Umständen.¹⁸⁵

1899, in „Die Traumdeutung“, sah Freud den Zweck der Kinderpsychologie noch auf den Erwachsenen alleine zentriert:

„Die allereinfachsten Formen von Träumen darf man wohl bei Kindern erwarten, deren psychische Leistungen nicht minder kompliziert sind als die Erwachsener. Die

¹⁸³ Sigmund Freud, Josef Breuer (1893), Über den psychischen Mechanismus hysterischer Phänomene. In: Sigmund Freud, Gesammelte Schriften, Bd.I (Leipzig/Wien/Zürich 1925) 7-24, hier 8.

¹⁸⁴ Freud, Zur Ätiologie der Hysterie, Gesammelte Schriften, Bd.I, 416f.

¹⁸⁵ Freud sollte mehrere Jahre später eine Ausnahme machen: der Fall des „Kleinen Hans“ ist hinlänglich bekannt, doch auch bei der Behandlung dieser Pferdephobie eines fünfjährigen Jungen im Jahr 1909 handelte Freud nicht alleine, sondern als eine Art „Supervisor“ der Eltern, mit welchen er in engem Kontakt stand.

*Kinderpsychologie ist meiner Meinung nach dazu berufen, für die Psychologie der Erwachsenen ähnliche Dienste zu leisten wie die Untersuchung des Baues oder der Entwicklung niederer Tiere für die Erforschung der Struktur der höchsten Tierklassen.*¹⁸⁶

Freud beobachtete unter vielen anderen Phänomenen auch das Kinderspiel. In „Die Traumdeutung“ (1899) befindet sich eine dieser wenigen Ausnahmen, wo Freud auf diese Thematik eingeht und bereits eine erste psychoanalytische Erklärung liefert:

*„Von Patienten habe ich oftmals gehört, daß die ersten Erektionen mit Lustgefühl, die sie erinnern, in der Knabenzeit beim Klettern aufgetreten sind. – Aus den Psychoanalysen ergibt sich mit aller Sicherheit, daß häufig die ersten sexuellen Regungen in den Rauf- und Ringspielen der Kinderjahre wurzeln.*¹⁸⁷

1905 veröffentlicht Freud schließlich „Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten“. Darin erkennt er bereits den Zusammenhang zwischen der Bildung des Humors in Form von Witzen und dem Spiel. Wort- und Gedankenspiele seien durchaus mit Spiel in Zusammenhang zu bringen:

„Vor allem Witz gibt es etwas, was wir als Spiel oder ‘Scherz` bezeichnen können. Das Spiel – verbleiben wir bei diesem Namen – tritt beim Kinde auf, während es Worte verwenden und Gedanken aneinanderfügen lernt. Dieses Spiel folgt wahrscheinlich einem der Triebe, welche das Kind zur Übung seiner Fähigkeiten nötigen (Groos); es stößt dabei auf Lustwirkungen, die sich aus der Wiederholung des Ähnlichen, aus dem Wiederfinden des Bekannten, dem Gleichklang usw. ergeben [...]“¹⁸⁸

Nicht zufällig verweist Freud hier auf Karl Groos, der um die Jahrhundertwende zwei große Werke zum Thema Spiel publizierte. Interessant ist, dass Freud dessen Aussage zur Einübung bestimmter Fähigkeiten im Spiel übernahm, und hauptsächlich auf den Lustgewinn, der sich aus dem Spiel ergibt, fokussiert. Bei der

¹⁸⁶ Sigmund Freud (1899), Die Traumdeutung (Fischer Taschenbuch 6344, Frankfurt am Main 1990 (1961)) 114.

¹⁸⁷ Ebenda, 231 (Fußnote).

¹⁸⁸ Sigmund Freud (1905), Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten. In: Ders., Gesammelte Werke, Bd. VI (Frankfurt am Main 1999) 6-269, hier 143f.

Schilderung des Garnrollenspiels seines Enkels sollte er erkennen, dass auch Unlustvolles im Spiel thematisiert wird, das wiederum in der eigentlichen Spielhandlung zu Lustvollem ausagiert wird.

Wenige Jahre später, 1908, geht er auf die Verbindung zwischen der Arbeit des Dichters und dem spielenden Kind in seinem Aufsatz „Der Dichter und das Phantasieren“ ein. Hier erklärt er, dass das Spiel des Kindes und die Phantasie des Dichters dieselben psychischen Mechanismen besitzen. Dieser Aufsatz war der Erste im psychoanalytischen Milieu, welcher die Verbindung zwischen Spiel, Phantasie und „Ersatzhandlung“, dem Tagträumen, aufzeigte.

„Die liebste und intensivste Beschäftigung des Kindes ist das Spiel. Vielleicht dürfen wir sagen: Jedes spielende Kind benimmt sich wie ein Dichter, indem es sich eine eigene Welt erschafft oder, richtiger gesagt, die Dinge seiner Welt in eine neue, ihm gefällige Ordnung versetzt. Es wäre dann unrecht zu meinen, es nähme diese Welt nicht ernst; im Gegenteil, es nimmt sein Spiel sehr ernst, es verwendet große Affektbeträge darauf. Der Gegensatz zu Spiel ist nicht Ernst, sondern — Wirklichkeit. Das Kind unterscheidet seine Spielwelt sehr wohl, trotz aller Affektbesetzung, von der Wirklichkeit und lehnt seine imaginierten Objekte und Verhältnisse gerne an greifbare und sichtbare Dinge der wirklichen Welt an. Nichts anderes als diese Anlehnung unterscheidet das `Spielen` des Kindes noch vom `Phantasieren`.“¹⁸⁹

Spiel ist demnach die Gestaltung der Welt durch Phantasie, die durchaus mit realen Erlebnissen und Dingen wie dem Spielzeug und anderen Gegenständen des jeweiligen sozialen Umfelds verbunden ist: im Spiel wird im Agieren phantasiert. Die innere, psychische Welt des Kindes tritt durch die Dinge – vornehmlich dem Spielzeug – mit der Außenwelt, die auf das Kind sozialisierend einwirkt, in Beziehung. Der Erwachsene (Dichter) braucht diese Dinge nur mehr periphär, es reicht auch ein Tagtraum, Pinsel oder Papier und Stift, denn Freud ging in diesem Aufsatz bereits auf die Frage ein, was denn nach der jahrelangen Phase des Spielens passiert, wenn das Kind aufhört, sich für seine ehemals so geliebten Spiele zu interessieren und erwachsen wird. Freud ging davon aus, dass zwar die

¹⁸⁹ Sigmund Freud (1908), Der Dichter und das Phantasieren. In: Ders., Gesammelte Werke, Bd. VII (Frankfurt am Main 1993) 213-223, hier 214.

Spielhandlung als solche im späteren Leben nicht mehr stattfindet, aber ein „Ersatz“ durch das Phantasieren oder Tagträumen beim Erwachsenen gebildet werde:

„Der Heranwachsende hört also auf zu spielen, er verzichtet scheinbar auf den Lustgewinn, den er aus dem Spiele bezog. Aber wer das Seelenleben des Menschen kennt, der weiß, daß ihm kaum etwas anderes so schwer wird wie der Verzicht auf einmal gekannte Lust. Eigentlich können wir auf nichts verzichten, wir vertauschen nur eines mit dem andern; was ein Verzicht zu sein scheint, ist in Wirklichkeit eine Ersatz- oder Surrogatbildung. So gibt auch der Heranwachsende, wenn er aufhört zu spielen, nichts anderes auf als die Anlehnung an reale Objekte; anstatt zu spielen phantasiert er jetzt.“¹⁹⁰

Von dieser Theorie ausgehend, nimmt Spielen eine essentielle Rolle in der menschlichen Entwicklung ein: es kann davon ausgegangen werden, dass die Grundsteine für spätere Fähigkeiten wie Humor¹⁹¹, Kreativität und einer Vielzahl anderer sozialer Fähigkeiten durch das Spiel im Kindesalter ermöglicht werden.

Ein anderes frühes, aber viel bekannteres Beispiel für die Behandlung des Spiels in der psychoanalytischen Literatur ist das „Garnrollenspiel“, das auch als „Fort-Da“-Spiel in der psychoanalytischen Literatur bekannt wurde.

Dabei beobachtete Freud seinen Enkel, der an jenem Tag dasselbe Spiel wiederholte, als seine Mutter nicht anwesend war. Das etwa eineinhalb-jährige Kind „zeigte nun die gelegentlich störende Gewohnheit, alle kleinen Gegenstände, deren es habhaft wurde, weit weg von sich in eine Zimmerecke, unter ein Bett usw. zu schleudern, [...]“¹⁹² Dieses Tun in Verbindung mit den Lauten, die das Kind dazu sagte, erkannte Freud schließlich als ein Spiel.

„Das Kind hatte eine Holzspule, die mit einem Bindfaden umwickelt war. Es fiel ihm nie ein, sie z. B. am Boden hinter sich her zu ziehen, also Wagen mit ihr zu spielen, sondern es warf die am Faden gehaltene Spule mit großem Geschick über den Rand seines verhängten Bettchens, so daß sie darin verschwand, sagte dazu sein

¹⁹⁰ Ebenda, 215.

¹⁹¹ Vgl. Ebenda, 215.

¹⁹² Sigmund Freud (1920), Jenseits des Lustprinzips (durchgeseh. Aufl. Leipzig/Wien/Zürich ³1923) 13.

*bedeutungsvolles o – o – o – o und zog dann die Spule am Faden wieder aus dem Bett heraus, begrüßte aber deren Erscheinen jetzt mit einem freudigen 'Da'.*¹⁹³

Freud erklärte den Sinn dieses Spiels folgendermaßen: das Kind weinte nicht, wenn die Mutter fortging, stattdessen fand es Ersatz und Trost in eben diesem Spiel mit der Garnrolle, wo es das Fortsein und Wiederkommen stets von Neuem inszenierte. Interessant dabei ist, dass in dieser Szene keineswegs ein lustvolles Erlebnis vom Kind ausagiert wurde, sondern gerade der Teil des Wegseins am meisten Beachtung fand.¹⁹⁴

Freud kam zu dem Schluss, dass im Spiel auch unlustvolle Inhalte wiederholend dargestellt werden und dass jene Thesen, welche Spielen alleinig den Zweck der Nachahmung zuwiesen, nicht als Sinn des Spiels gelten könnten.¹⁹⁵

Alfred Lorenzer griff dieses berühmte Beispiel Jahrzehnte später auf, allerdings nicht allein im Kontext des Lustprinzips, wie Freud es erläutert hatte. Lorenzer, der psychoanalytisch wie sozialisationsforschend tätig war, beschreibt die Symbolbildung anhand des Garnrollenspiels als zwei miteinander verbundene Einheiten, nämlich einerseits die „sinnlich-symbolische Interaktionsform[e]n“¹⁹⁶, die andererseits mit den „sprachsymbolische[n] Interaktionsformen“¹⁹⁷ einhergehen. Im konkreten Beispiel des Garnrollenspiels werden beide Formen durch Szenen verbunden:

*„Wir haben – so Freud – die Verknüpfung zweier Szenen im Geschehen vor uns, nämlich einerseits die szenische Anordnung 'Wegwerfen und wieder Herbeiholen der Holzspule' und andererseits die szenische Anordnung 'Weggehen und Wiederkommen der Mutter'.*¹⁹⁸

Lorenzer sieht den Lustgewinn in der Verbindung dieser Szenen. Als „Szene“ benennt Lorenzer einen übergeordneten Terminus, der sich aus „Erinnerungsspuren“¹⁹⁹, die sich aus der Interaktion entwickeln, und damit

¹⁹³ Ebenda, 14.

¹⁹⁴ Vgl. Ebenda, 15.

¹⁹⁵ Vgl. Ebenda, 18.

¹⁹⁶ Lorenzer, Der Symbolbegriff und seine Problematik in der Psychoanalyse, 213.

¹⁹⁷ Ebenda, 213.

¹⁹⁸ Ebenda, 212.

¹⁹⁹ Lorenzer, Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie, 17.

verbundenen Systemen wie Symbolisierung, Unbewusstem und Sprache herleitet: „Die ‚Bedeutung‘ der Sprachfiguren ist die aktuell – konkrete Szene.“^{200, 201}

An Freuds „Dichter“ anknüpfend, sind auch bei Lorenzer Thesen zur Symbolbildung, Kreativität und außersprachlichen Ausdrucksweise – wie es zum Beispiel beim Spielen der Fall sein kann – erkennbar. Denn das Spiel erreicht hier den Rang des Ästhetischen, das eben zwischen sinnlichem Erleben, Motorik und Ding vermittelt. Die Grundpfeiler für jenes Verhalten, das in das Einverleiben kultureller Normen mündet, sind beispielsweise nach Alfred Lorenzer vorsprachliche Muster, die im Erleben des gesellschaftlichen und familiären Umgangs geformt werden und für die keine genaue Anweisungen von außen geboten werden. Psychoanalytiker verorten die Weitergabe kulturell-struktureller Prozesse somit unbewusst.²⁰²

Margaret Mahler, die sich mit den psychischen Prozessen von Kleinkindern und damit einhergehenden Trennungserfahrungen eingehend beschäftigte, sah im „Fort-Da-Spiel“ als eine Art von Fortsetzung der früheren „Guck-guck-Spiele“ in späteren Entwicklungsphasen, die im Hinblick auf Symbiose und Individuation schon bei jüngeren Kindern zu beobachten sind. Dabei wird der innerpsychische Prozess einer Loslösung der ersten Bezugsperson im Spiel thematisiert: „Oft erfanden sie Spielarten, die ihnen halfen, die Tatsache des Verschwindens und Wiedererscheinens von Dingen zu begreifen, [...]“²⁰³

Auch hier gibt es wiederum einen Zusammenhang zwischen ersten Symbolisierungen, die dabei helfen, die (kurze) Abwesenheit der Mutter zu ertragen und schließlich in einem Prozess der Individuation zum Gewahrwerden einer eigenen Existenz führen.

Ricardo Rudolfo, ein argentinischer Analytiker, geht noch einen Schritt weiter, indem er das „Wegsein“ mit der Realität in Verbindung bringt:

²⁰⁰ Ebenda, 19.

²⁰¹ Dabei ist anzumerken, dass es sich beim Begriff der „Szene“ um ein nicht isoliertes Ganzes handelt, das komplexe Strukturen und Verbindungen aufweist.

²⁰² Vgl. Alfred Lorenzer, Die Kontroverse Bloch-Freud. Eine versäumte Auseinandersetzung zwischen Psychoanalyse und Historischem Materialismus. In: Ulrike Prokop, Bernhard Görlich (Hg.), Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewußten (Kulturanalysen Bd. 1 Marburg 2006) 39-52, hier 51.

²⁰³ Margaret S. Mahler, Fred Pine, Anni Bergman (Hg.), Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation (Frankfurt am Main 192008) 121.

„Diese neue Erwerbung, die Fähigkeit zu verschwinden, wird für die Frage entscheidend, dass es etwas Reales gibt. [...] Das kleine Kind wird sich dieser feuergleichen und seltsamen Macht bewußt, die seinen eigenen Bestand immer mehr von der konkreten Gegenwart des ursprünglichen Anderen unabhängig macht.“²⁰⁴

Rudolfo interpretiert das Spiel im Hinblick darauf, „Herr der Lage“ zu sein, um Trennungen zu verkräften, die nach und nach zu einer Separation von Mutter und Kind führen. Doch die „Magie“ der Fadenspule scheint nie erschöpft: auch bei Erwachsenen findet Rudolfo – die Verbindung zwischen Spiel und Arbeit aufzeigend – eine Parallele, indem er die Lebensführung eines Analysanden mit dem „Fort-Da“ vergleicht:

„Hier kann die Kategorie des <Fort/Da> in ihrer vollen Bedeutung angerufen werden, denn tatsächlich unternahm er eine Reihe von Spielen, die darin bestanden, die herrschenden Familientraditionen fortzuwerfen und sie danach wieder zurückzuholen, [...]“²⁰⁵

Die obigen ausgewählten Beispiele illustrieren eine Auswahl dessen, was nicht nur die Spule, sondern generell symbolisierende Spiele bedeuten können: Ähnlich wie beim Beispiel des erwachsenen Analysanden Rudolfos, der Trennungen (re-)ritualisierte, wird das Spiel etwa bei Erikson ausgehend von der kindlichen Fähigkeit zu symbolisieren, hin zur Welterfahrung und Öffnung zur Kultur, die sich etwa in (religiösen) Szenen offenbart, im späteren Leben weitergeführt, denn „sie sind vor allem dazu bestimmt, die informellen Ritualisierungen von Kindheit und Jugend wieder erklingen zu lassen und zu bestätigen: darin liegt die Einheit der Kultur.“²⁰⁶

Die psychoanalytischen Erkenntnisse über den Sinn und Charakter des Kinderspiels wurden bereits von Freud diskutiert. Doch erst durch die Sammlung von Fallgeschichten, klinischem Material und genauer Beobachtung von mehreren

²⁰⁴ Ricardo Rudolfo, *Kinder – gibt es die? Die lange Geburt des Subjekts* (Freiburg im Breisgau 1996) 188.

²⁰⁵ Ebenda, 281.

²⁰⁶ Erikson, *Kinderspiel und politische Phantasie*, 90.

Analytikern konnten spezielle Verfahren für die spätere Kinderanalyse entwickelt werden.

5.2. HERMINE VON HUG-HELLMUTH UND ANNA FREUD ALS WEGBEREITERINNEN DER KINDERANALYSE

Bevor es zu einer fachlichen Reflexion über Spielen in der klinischen Psychoanalyse kommen konnte, erfolgten einige Jahre lang verschiedenste Versuche, Kinder zu analysieren. Diese wurden von mehreren Analytikern²⁰⁷ durchgeführt und dauerten bis in die frühen 1920er Jahre an. Im Verlauf jener Phase änderten sich die Ziele und Strömungen in der Analyse von Kindern.

Hermine Hug-Hellmuth war die erste Analytikerin, die sich primär mit Kindern beschäftigte, hielt es aber beispielsweise noch 1921 nicht für möglich, auch kleinere Kinder im Vorschulalter zu analysieren. Die Art der Analyse glich noch keinem bestimmten Muster, es gab noch keine Vorgaben mangels Erfahrung im größeren, empirischen Ausmaß. Erst durch zahlreiche Sammlungen von Fallgeschichten, Beobachtungen und Experimenten gelangten manche Psychoanalytiker zu bestimmten Einsichten oder entwickelten ihre eigenen Theorien. Hug-Hellmuth wird in dieser Arbeit als Beispiel für jene Frühphase genannt, denn sie leistete Pionierarbeit auf ihrem Gebiet und publizierte mehrere Werke über ihre Forschung. Gerade Frauen beschäftigten sich mit Kindern auch wissenschaftlich, wohingegen Männer sich erst Jahrzehnte später auf diesem Gebiet einen Namen machen sollten.²⁰⁸

Hug-Hellmuth, geboren 1871 in Wien als Hermine Hug, Edle von Hugenstein,²⁰⁹ die ähnlich wie Maria Montessori zu jenen berühmten „Ersten“ ihrer Disziplin zählte, hatte keinen einfachen Werdegang, bevor sie als Dr. Hug-Hellmuth ab 1913

²⁰⁷ Beispielsweise beschäftigten sich Mitglieder der „Mittwochsgesellschaft“ mit der Thematik, die sich jede Woche bei Freud traf, um Vorträge zu halten und zu diskutieren. Ab 1909 wurde Material über Fälle von psychischen Abnormitäten im Kindesalter gesammelt.

²⁰⁸ Zum Beispiel Donald W. Winnicott, siehe Kapitel 5.4. dieser Diplomarbeit.

²⁰⁹ Vgl. Marco *Vogrinez*, Hermine Hug-Hellmuth. Zur Theorie und Praxis einer Pionierin der psychoanalytischen Pädagogik (unveröff. geisteswiss. Dipl.arb. Wien 2010) 23.

„ordentliches Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung“²¹⁰ wurde. Sie sah in der Erziehung nach psychoanalytischem Vorbild die Möglichkeit, pädagogische Ziele zu erreichen. Hierfür sollten gerade Frauen gebildet werden:

*„Da die körperliche und seelische Pflege des kleinen Kindes vornehmlich in weiblicher Hand liegt, führt uns die eben ausgesprochene Erkenntnis [gemeint ist eine Erziehung nach psychoanalytischem Vorbild] zur Forderung, kluge, gütige Frauen für das psychoanalytische Erziehungswerk heranzubilden.“*²¹¹

Lag der Fokus noch kurze Zeit vorher auf der Behebung akuter seelischer Störungen wie Phobien oder Einnässen während der Nacht, so ist bei Hug-Hellmuth bereits erkennbar, dass sie die Leistung der Psychoanalyse woanders verortete: in der Heranbildung des Menschen, der durch die „richtige“ Anwendung der Pädagogik zu beeinflussen sei. Die Verbindung von Psychoanalyse und Pädagogik sollte in den darauffolgenden Jahren auch bei Anna Freud Thema werden, die genauso wie Hug-Hellmuth erzieherisch tätig war.²¹²

Die Idee jenes pädagogischen Berufsfeldes in der psychoanalytischen Forschung enthielt nun nicht mehr alleine die Heilung konkreter seelischer Störungen, sondern die Veränderung des Menschen von klein auf: durch psychoanalytische Pädagogik könnten psychische Störungen vermieden werden. Hermine Hug-Hellmuth glaubte noch 1913, alleine die Anerkennung der Sexualität des Kindes würde auch zu einem Umdenken in der Pädagogik führen: „Wir werden unseren Kindern gerechtere Eltern, mildere Erzieher und Lehrer sein, wenn in das häßliche Dunkel mancher Seelenregungen das Licht der neuen Forschung leuchtet.“²¹³ Diese Idee, gemeinsam mit der Rückführung „negativer Einflüsse“ auf das Seelenleben des Kindes durch die Erzieher, ließ sie zeitlebens nicht mehr los, sodass sie 1921, wenige Jahre vor ihrem Tod auch die Therapie der Eltern erwog:

„Die aus den Kinderanalysen gewonnenen Erkenntnisse lassen sich in wenige Sätze zusammenfassen. Beinahe regelmäßig sind es Mißgriffe der Erziehung, durch die

²¹⁰ Ebenda, 28.

²¹¹ Hermine Hug-Hellmuth, Zur Theorie der Kinderanalyse. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse. 7. Jahrgang, Heft 2 (1921) 179-197, hier 181.

²¹² Hug-Hellmuth studierte Physik in Wien und wurde nach ihrem Abschluss Lehrerin.

²¹³ Hermine von Hug-Hellmuth, Aus dem Seelenleben des Kindes. Eine psychoanalytische Studie. In: Schriften zur angewandten Seelenkunde, Heft 15 (Leipzig/Wien 1913) 8.

*eine schlimme Anlage, ein schädigendes Erlebnis, statt in der verderblichen Wirkung abgeschwächt zu werden, künstlich gefördert wird. Übergroße Strenge da, ein Übermaß an Zärtlichkeit dort, und fast immer der Mangel an Konsequenz in der Erziehung verschulden die Übel, unter denen dann Eltern und Kind gleichermaßen leiden. Die Eltern müßten vor dem Kinde einer Analyse unterzogen werden, dann bedürften wahrscheinlich weniger Kinder einer Analyse.*²¹⁴

Dem kindlichen Spiel kommt bei Hug-Hellmuth eine ähnliche Rolle wie bei Montessori im Bezug auf die Sinne zu. Allerdings behandelt die Autorin das Spiel nicht besonders ausführlich, sondern im Zusammenhang mit kindlicher Entwicklung allgemein. Hug-Hellmuth erkannte wie Sigmund Freud den Wiederholungscharakter des Spiels, genauso wie den Lustgewinn, der aus bestimmten körperlichen Spielhandlungen gezogen würde:

*„In den ersten drei Lebensjahren kommt der Betätigung der Sinne eine so enorme Bedeutung für das Spiel zu, weil die Sinnesfunktionen zum großen Teil noch nicht voll beherrscht werden und der allmähliche sichere Gebrauch der Organe dem Kinde infolge des erwachenden Selbstvertrauens, des Stolzes auf die eigene Kraft und Geschicklichkeit, Lustgefühle auslöst.*²¹⁵

Diese und andere frühe psychoanalytischen Arbeiten berufen sich hauptsächlich auf die eigenen Beobachtungen bei Kindern. Der Stellenwert des Spielens für die Entwicklung des Kindes wird hierbei bereits erkannt, das Spiel als Mittel für die Analyse wurde aber noch nicht in Theorien eingebettet.

Anna Freud, die Tochter des Begründers der Psychoanalyse, war ganz auf Hug-Hellmuths pädagogischer Linie – ihre Arbeiten fußen nachweislich auf deren Beitrag über die Psychoanalyse des Kindes, 1927 erschien ihr Werk „Technik der Kinderanalyse“, das in einigen Grundgedanken große Ähnlichkeiten mit Hug-Hellmuths Vorläufer aufwies. Anna Freud verwies auch auf Hug-Hellmuth im Zusammenhang mit Spiel im analytischen Setting, da Letztere bereits Kinder in ihrer

²¹⁴ Hug-Hellmuth, Zur Theorie der Kinderanalyse, 197.

²¹⁵ Hug-Hellmuth, Aus dem Seelenleben des Kindes, 48.

natürlichen Umgebung aufsuchte, um mit Hilfe der Spielbeobachtung Erkenntnisse für die Deutung zu gewinnen.²¹⁶

Anna Freuds Lebensweg als Kinderanalytikerin mit pädagogischem Schwerpunkt war jedoch keineswegs vorgezeichnet. Sie wurde als jüngstes und sechstes Kind von Sigmund und Martha Freud 1895 geboren. Freud soll erklärt haben, er wolle auf keinen Fall, dass seine Kinder jemals beruflich in seine Fußstapfen treten sollten. Bei Anna, die 1914 Lehrerin wurde, konnte er diesen Wunsch allerdings nicht verhindern. Sie wohnte oft der Mittwochsgesellschaft bei, und wurde dort 1922 als Mitglied aufgenommen.²¹⁷ Die Tatsache, dass Freud selbst die Lehranalyse seiner Tochter durchführte, wurde immer wieder kontrovers diskutiert und soll nicht Gegenstand einer genaueren Erörterung in dieser Arbeit sein. Historisch relevant ist sicherlich, dass besondere Beziehungen zwischen Analysanden und Analytikern zu jener Zeit nicht ungewöhnlich waren. Vater und Tochter standen sich privat – Anna pflegte später den krebserkrankten Freud bis zu seinem Tod im Jahr 1939 – sowie beruflich sehr nahe. Freud war seiner Tochter nicht nur Vater, er war auch ihr Mentor. So erfuhr er als Erster, was sie vor psychoanalytisch interessiertem Publikum erzählen wollte und schilderte ihr danach seine Eindrücke und Änderungsvorschläge.

Da Anna Freud, kein Medizinstudium, sondern eine Lehrerinnenausbildung absolviert hatte, waren ihre Ansichten über analytische Themen wie Ziel, Vorgehensweise und Umgang mit Analysanden dementsprechend pädagogisch gefärbt. Gerade die in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts entstehende Kinderanalyse nach Anna Freud, die zur klinischen Psychoanalyse auch pädagogische Aspekte hinzufügte, führte zu Kontroversen mit anderen Mitgliedern der psychoanalytischen Strömung.²¹⁸

Anna Freuds Beitrag zum Verständnis des Kindes durch die Beobachtung seiner Spielhandlung sollte nicht unterschätzt werden. Anders als Hug-Hellmuth und ihre Vorläufer beschäftigte sie sich Jahrzehnte mit der Kinderanalyse. Abgesehen von ihren klinischen Arbeiten zum Thema wurden auch Anstalten und andere pädagogische Einrichtungen für Kinder eröffnet – zuerst wurde in Wien eine

²¹⁶ Vgl. Anna Freud, Einführung in die Technik der Kinderanalyse. Sonderausgabe zum 100. Geburtstag von Anna Freud (neugestaltete Aufl., München/Basel 1995) 65.

²¹⁷ Vgl. Ebenda, 13.

²¹⁸ Melanie Klein und Anna Freud führten diese Kontroverse an, die zu einem jahrzehntelangen Streitthema zwischen beiden Parteien wurde. Zu einer Schlichtung oder Evaluation der gegenseitigen Ressentiments gegen die jeweils andere Technik der Kinderanalyse kam es nie.

psychoanalytische Kindertagesstätte eröffnet, später gab es in Großbritannien mehrere Kindergruppen, wohin die Familie Freud nach dem Anschluss Österreichs an das nationalsozialistische Deutschland floh.

Als sie ihre Forschungen in den zwanziger Jahren publizierte, trafen die wirtschaftlichen Folgen des Ersten Weltkrieges auch Wien sehr hart. Gleichzeitig nahm diese Stadt jedoch eine Vorreiterrolle in der Zwischenkriegszeit ein, was psychoanalytisch-pädagogische Projekte betraf. Die Jackson Nurseries, eine Tagesstätte für Kinder, wurden beispielsweise auch von Anna Freud begründet. Ähnliche Vorhaben wurden von ihr damals nahestehenden Analytikern wie zum Beispiel Siegfried Bernfeld realisiert. Die Psychoanalyse war von da an nicht mehr nur auf das Behandlungszimmer beschränkt, sie wurde praxisnah und beeinflusste den Erziehungsprozess. Dabei stand allerdings der psychoanalytische Aspekt der Therapie im Hintergrund, da nicht nur das Kind als solches, sondern auch die Umgebung und die Erzieher²¹⁹ in den analytischen Prozess eingebunden werden sollten.

Das Spielen wurde von Anna Freud bereits als wichtiges Ausdrucksmittel des Kindes verstanden. Dies betonte sie bereits in der „Einführung in die Technik der Kinderanalyse“, wo sie die Einleitung ihrer Behandlung erläutert:

„Ich habe alle diese kleinlichen, kindischen und kindlichen Handlungen und Beschäftigungen, das Häkeln, Spielen und Stricken, alle diese verschiedenen Arten der Werbung, nicht deshalb in solcher Breite vorgeführt, weil ich sie für so wichtig für die Analyse halte, sondern ganz im Gegenteil, um zu zeigen, was für ein sprödes Objekt das Kind ist, wie es sich weigert, auch den bewährtesten Mitteln einer wissenschaftlichen Therapie zu entsprechen und durchaus verlangt, daß man ihm seiner eigenen kindlichen Eigenart entsprechend entgegenkommt.“²²⁰

Für Anna Freud war das Spielen daher insofern essentiell, um eine Vertrauensbasis zwischen dem kleinen Analysanden und dem Analytiker zu schaffen und dadurch an Material zu gelangen. Auf der anderen Seite wurde das Spiel noch nicht als eigentliches Instrument der Kinderanalyse eingesetzt. Dies lag wahrscheinlich auch an der Zielgruppe der analysierten Kinder, die meist schon im schulfähigen Alter²²¹

²¹⁹ Vgl. (Anna) Freud, Einführung in die Technik der Kinderanalyse, 108.

²²⁰ Ebenda, 79.

²²¹ Vgl. Ebenda, 40.

waren. In dieser Altersgruppe ist die Wortsprache bereits gut ausgebildet, wohingegen kleinere Kinder noch nicht alles in Worten ausdrücken können, und noch viele unbewusste Inhalte durch Handlungen – im Spiel – ausagiert werden.

5.3. MELANIE KLEIN UND DIE ENTWICKLUNG DER KINDERANALYSE

In diesem Abschnitt wird darauf eingegangen, wie die Analyse von Kindern von Melanie Kleins aufkommender Technik, die speziell für Kinder entwickelt wurde, aufgebaut war. Ihr Verdienst war es, die „Sprache“ des Analytikers besonders auf die kleinsten Kinder dahingehend anzupassen, sodass das Spiel eine Vermittlerrolle, ein in-Kontakt-treten, sowie eine besondere Art der Kommunikation zwischen den Generationen ermöglicht. Im „Fall Richard“ werden Kleins Beiträge zur Technik der Kinderanalyse konkret und anschaulich anhand ihrer eigenen Aufzeichnungen erklärt. Die essentiellen Bausteine der Kleinianischen Vorgehensweise werden daher im folgenden Abschnitt mit Ausschnitten aus der Analyse dieses zehnjährigen Jungens illustriert, da sie pars pro toto für die Kleinianische Theorie und Spieltechnik stehen.

Spezielle Spielmittel werden seither in der Kinderanalyse verwendet – nicht zuletzt geht ihre Auswahl und Entwicklung auch auf Melanie Klein zurück, die als erste Analytikerin erkannte, wie essentiell die dargebotenen Spielmaterialien für das Verhältnis zwischen Analytiker und den kleinen Analysanden sind.

Als Melanie Klein in psychoanalytischen Kreisen in den zwanziger Jahren bekannt wurde, hatte sie bereits eine lange Reise, nicht nur geographisch gesehen hinter sich, sondern auch viele bedeutende Psychoanalytiker und deren unterschiedliche Einflüsse kennengelernt:

geboren 1882 als Melanie Reizes, zog die jüdische Familie bereits in den frühen 1880er Jahren nach Wien. Obwohl sie ursprünglich Medizin studieren wollte, ehelichte sie 1903 Arthur Klein, einen Chemie-Ingenieur. Zeitlebens sollte sie diese Entscheidung bereuen; Jahre später kam es auch zur Scheidung. Melanie Klein litt

jahrelang unter Depressionen, die sich erst nach dem Umzug der Familie nach Budapest 1911 besserten, wo sie beschloss, eine Analyse zu beginnen. Bis 1919 war sie Analysandin bei Sandor Ferenczi, der Freud sehr nahestand. Kleins ursprüngliches Ziel, alleine der Gesundung wegen eine Analyse zu beginnen, ließ sie bald fallen und begab sich in eine Lehranalyse. In Ungarn beschäftigte sie sich auch erstmals mit Kindern in Verbindung mit Psychoanalyse.²²²

Es liegt nahe, dass Ferenczi sie noch im Jahr 1919 dazu ermunterte:

„By this time both she and Ferenczi were agreed that she should pursue her interest in psychoanalytic work with children. While child psychoanalysis did not as yet exist as a profession, occasional psychoanalytically informed work with children was being attempted by some practitioners.“²²³

So wurde sie selbst Mitglied der Analytischen Vereinigung in Ungarn, zog 1921 nach Berlin, wo sie Karl Abraham in ihren Forschungen über Kinderanalyse unterstützte. Nachdem Abraham gestorben war, wurde Klein nach London eingeladen, wo sie sich Mitte der zwanziger Jahre niederließ.^{224, 225}

Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, welche die wichtigsten Aussagen der Kleinschen Theorien waren und wie sie sich von jenen anderen Analytikern ihrer Zeit differenzierten, um einen Einblick über ihre allgemeine Forschungsausrichtung zu gewinnen und die daraus resultierenden Probleme in einen historischen Kontext zu bringen.

Melanie Kleins Annahmen unterschieden sich zu Werken anderer Psychoanalytiker dahingehend, dass sie etwa die Konstituierung des Über-Ichs bereits beim Kleinkind

²²² Vgl. Lilli Gast, Melanie Klein: Die Psychoanalyse des Kindes. In: Sibylle Volkmann-Raue, Helmut E. Lück (Hg.), Bedeutende Psychologinnen. Biographien und Schriften (Beltz Taschenbuch 136, Weinheim/Basel 2002) 31-44, hier 32-34.

²²³ Meira Likierman, Melanie Klein: Her Work in Context (London/New York 2001) 16.

²²⁴ Vgl. Gast, Melanie Klein, 31-35.

²²⁵ Jene Entscheidung, nämlich London als Arbeits- und Forschungsstätte auszuwählen, sollte für den Fortgang ihrer Bemühungen nicht zu unterschätzen sein, denn Kontroversen zwischen Melanie Klein und Anna Freud führte zu inhaltlichen Differenzen der Londoner und der Wiener Schule. Beide Frauen hatten eine andere Haltung gegenüber Fragen der Kinderanalyse und ihren klinischen Details und beide erfuhren großen Rückhalt an ihren Wirkungsorten Wien und London, wo sie ihre Theorien ausarbeiteten. Der Streit führte in der Folge zu drei Lagern: den Anna Freud- Anhängern, den Kleinianern, und den Parteilosen, denen später auch Donald Woods Winnicott zuzurechnen war.

verortete, und den Eintritt in die ödipale Phase vordatierte. Setzte der Ödipuskonflikt für Freud erst etwa um das dritte Lebensjahr ein, so gehen laut Klein bereits andere wichtige Phasen, in denen ein strenges Überich ausgebildet wird, voraus. Klein teilt diese Zeit in eine paranoid-schizoide, und eine depressive Position ein.

Ein weiteres Merkmal bei Melanie Klein, das jene Phasen miteinschließt, ist ihre Objektbeziehungstheorie, die das Verhältnis der ersten Bezugsperson (Melanie Klein spricht in ihren Werken von der Mutter und der Mutterbrust, sowie den Partialobjekten) zum Säugling thematisiert. Die frühesten Entwicklungsphasen, welchen Freud noch keine derartige Relevanz zusprach, werden also bei Klein genau beschrieben und in ein umfassendes Theoriegebäude gebracht. Eine Vertreterin der Kleinianischen Schule war die 2011 verstorbene Hanna Segal, die das von Klein entwickelte Modell der frühen Mutter-Kind-Beziehung, welches später von Bion weitergedacht wurde, in wenigen Worten erklärt:

„Wenn ein Säugling eine unerträgliche Angst hat, projiziert er sie in die Mutter. Die Mutter reagiert darauf, indem sie diese Angst als solche erkennt und alles Erforderliche unternimmt, um das Leid des Kindes zu erleichtern. Die Erfahrung des Säuglings besteht darin, daß er etwas Unerträgliches in sein Objekt projiziert hat, daß das Objekt jedoch in der Lage war, dieses Unerträgliche aufzunehmen und damit umzugehen.“²²⁶

Dieser Ausschnitt aus Segals Aufsatz „Ein psychoanalytischer Ansatz zur Behandlung von Psychosen“ beschreibt gezielt und prägnant die Ausgangsbasis der Kleinianischen Analysen, welche die Verminderung der aus infantilen Triebquellen stammenden Angst zum Ziel haben.

Der „Kunstgriff“ Melanie Kleins bestand wohl darin, das ursächliche Verhalten und die sinnliche Beziehung zwischen Mutter und Kind in ihren verschiedenen Facetten zu begreifen und in eine Theorie zu bringen, die in derartiger Form nicht vorhanden war. Die „sinnliche“ Komponente war vor Klein kaum oder nur unzureichend berücksichtigt worden, da offensichtlich die Motivation und die Sichtweise auf die

²²⁶ Hanna Segal (1975), Ein psychoanalytischer Ansatz zur Behandlung von Psychosen. In: *Dies., Wahnvorstellung und künstlerische Kreativität. Ausgewählte Aufsätze* (Stuttgart 1992) 169-175, hier 173.

Kindheit bei den Vorläufern der Kinderanalyse eine andere war.²²⁷ Dabei ist anzumerken, dass Kleins Zugang zur analytischen Kindertherapie durch die Analyse und Beobachtung von Kindern (und ihrem Spiel) herrührt.

Bei vielen Psychoanalytikern, besonders den Anhängern der Wiener Schule, machte sich Melanie Klein nicht zuletzt auch aufgrund ihrer Ansicht unbeliebt, dass alle Kinder eine Psychoanalyse durchlaufen sollten, und schließlich hatte Klein auch ein anderes Analyseziel vor Augen: anstatt mittels erzieherischer Maßnahmen auch auf die äußere Umgebung der Kinder Einfluss zu nehmen, beschränkt sie sich ausschließlich auf das Geschehen in der Analyse, beziehungsweise das „Material“, das in der Übertragung und Gegenübertragung zwischen ihr und dem Kind zutage tritt: „Sie möchte erkennen, an welche Punkte sich Angst- und Schuldgefühle des Kindes fixieren, um diese Fixierungen aufzuheben.“²²⁸ Diese Vorgehensweise, die eigentlich sehr eng an Freuds Theorien angelehnt war, war „orthodox“, da es rein um die Innenwelt ihrer Analysanden ging, die laut Klein im frühen Kindesalter noch von besonders „archaischen Phantasien, Konflikten und maßlosen Ängsten“²²⁹ gelenkt wurde. Klein war sich sicher, „daß die frühen Angstsituationen die Basis aller psychoneurotischen Erkrankungen darstellen.“²³⁰

Kleins Sicht auf das Kind war also nicht von einem (Erziehungs-) Ideal geprägt, wie wir es etwa bei Anna Freud vorfinden. Vielmehr erschloss Melanie Klein einen bis dahin beinahe unbekanntem Bereich in einer Fülle von Falldarstellungen, die ihre Beobachtungen untermauerten: die frühkindliche Psyche mit all ihren unbewussten Ängsten und Phantasien wurde in ihrer Gesamtheit dargestellt und infantile, präödpale Eindrücke, Reize und Wahrnehmungen in Verbindung mit Kindesentwicklung erstmals auch in eine Theorie eingebettet.

Die Mittel, um zu diesen Erkenntnissen zu gelangen, waren vor Klein vor allem die Beobachtung des Kindes in seiner natürlichen Umgebung und seinem Spiel, die natürlich die Verwendung verschiedenen Spielzeugs miteinschloss.

²²⁷ Bei Hermine Hug-Hellmuth finden sich beispielsweise kaum Aufzeichnungen darüber, wie sie mit Kindern umging.

²²⁸ Annie Anzieu, Christine Anzieu-Premmereur, Simone Daymas, Das Spiel in der Kinderpsychotherapie. Europäische Texte Bd. 5 (Kinder- und Jugendlichenanalyse, o.O. 2006) 25.

²²⁹ List, Psychoanalyse, 143.

²³⁰ Melanie Klein, Grenzen und Möglichkeiten der Kinderanalyse. In: Psychoanalytische Bewegung, 4. Jahrgang, Heft 6 (1932) 507-512, hier 510.

Daher entwickelte Melanie Klein aus ihrer Erfahrung mit Kindern heraus eine Anwendung der Analyse, die sie selbst als Spieltechnik bezeichnete, welche die Kinderanalyse in gänzlich neue Bahnen führen sollte. Die initiale Erkenntnis Kleins war: „Das Kind setzt nämlich im Spiel die Handlungen – die ja ursprünglich an Stelle der Gedanken standen – an Stelle der Worte, d. h. das Agieren spielt bei ihm eine überragende Rolle“.²³¹ Damit ging Klein auf die Lebenswelt des Kindes und seine essentiellen Bedürfnisse in einem bestimmten Alter ein. Sie erkannte wie auch Sigmund Freud, dass die Erwachsenenanalyse nicht eins zu eins auf Kinder umzumünzen war, da diese nicht auf der Couch liegend frei assoziieren konnten, sondern eben ihre unbewussten Vorstellungen beim Spielen ausagierten. „Mittels der Technik der Spielanalyse vermögen wir, zu den tiefsten verdrängten Erlebnissen und Fixierungen zu gelangen und damit die Entwicklung des Kindes von Grund aus zu beeinflussen.“²³²

Während ihrer Kinderanalysen machte sie in diesem Zusammenhang viele Entdeckungen, die vorher mangels einer für Kinder angepassten Technik noch nicht beobachtet werden konnten.

So war die erneute Bestätigung des bereits von Sigmund Freud im Garnrollenspiel thematisierten Wiederholungszwangs in Verbindung mit Agieren, Phantasieren und unbewusster Angst auch bei Klein Thema.²³³

Die Übertragung, so betont Melanie Klein, habe auch in der Kinderanalyse dieselbe Funktion inne wie in der Analyse Erwachsener. In folgendem Abschnitt, wo sie sich gleichzeitig von den Anhängern der Anna Freudschen Auffassung der Psychoanalyse distanziert, fasst sie den Kern ihrer Auffassung der Analyse in wenigen Worten zusammen:

„Die konsequente Deutung, die schrittweise Auflösung der Widerstände, das erste Zurückführen der positiven und negativen Übertragung auf frühere Situationen führt auch beim Kinde zur vollen Herstellung der richtigen analytischen Situation. Eine Voraussetzung dafür ist, daß sich der Analytiker jeder nicht-analytischen, also auch pädagogischen Beeinflussung, analog wie beim Erwachsenen, enthält. Die Übertragung wird demnach durchaus analog der in Erwachsenenanalysen

²³¹ Melanie Klein, Die Psychoanalyse des Kindes (Wien 1932) 21.

²³² Ebenda, 26.

²³³ Vgl. Ebenda, 22.

gehandhabt und wir sehen dann auch beim Kinde die Symptome und Schwierigkeiten sich um die analytische Situation gruppieren.“²³⁴

Der äußere Rahmen des Settings baute sich vor allem um bestimmtes Spielzeug auf, das Klein in ihren Räumlichkeiten für die Kinder auf ihrem Schreibtisch aufbewahrte. Bereits 1932 berichtet sie von verschiedenen Figuren und Dingen, die in verkleinerter Form im Vergleich zur Realität von ihr zur Verfügung gestellt werden: „kleine hölzerne Männchen, Frauchen, Wagen, Autos, Züge, Tiere, Bausteine, Häuser, ferner Papier, Schere, Bleistifte.“²³⁵ Je nachdem, wie das Kind mit den ihm angebotenen Dingen umging, konnte Klein seine Handlungen deuten und interpretieren. Erik Erikson, ursprünglich durch Anna Freud psychoanalytisch beeinflusst, vergleicht die Spielmittel mit einem „Abbild des inneren Durcheinanders“²³⁶, das in Spielhandlungen im analytischen Setting zum Ausdruck gebracht wird. Das Setting mochte auch deshalb so wichtig sein, da das Kind im Spielzeug etwas Vertrautes sah und sich dieses Vertrauen auch auf die Übertragung zum Analytiker auswirkte, was für das „Environment“ und den Fortgang der Analyse eine tragende Rolle spielte. Schließlich fanden Psychoanalysen noch in den Dreißigerjahren in besonders hoher Frequenz statt und das Kind sah seinen Analytiker beinahe täglich.

Der ängstliche Junge Richard, der sich sozial isolierte, spielte beispielsweise mit Zügen, einer Schiffsflotte, Figuren, die wichtige Objekte für ihn verkörperten, aber auch mit Wasser, Stiften zum Zeichnen oder Bällen. Zudem dienten auch Einrichtung und andere Gegenstände für Richards Analyse.²³⁷

Das Spielzimmer selbst wurde zum Schauplatz von Richards Wut und Ängsten als Ausdruck seines Spiels; gleichzeitig hatte es in konkreten Situationen der Analyse symbolische Funktion: „Mrs. K. [Melanie Klein] deutete, das Spielzimmer stelle auch Mrs. K. dar, die er zerstören wolle, weil sie ihn verlasse.“²³⁸ Spielzeug und Dinge des Alltags werden durch die Phantasie des Kindes symbolisch besetzt, das heißt, sie bekommen eine bestimmte Funktion, ein Objekt oder etwa eine Eigenschaft – sie

²³⁴ Ebenda, 24f.

²³⁵ Ebenda, 27.

²³⁶ Erik H. Erikson, Die Anfangssituation der Kinderanalyse und ihre Alternativen. In: Gerd Biermann (Hg.), Handbuch der Kinderpsychotherapie, Bd. 1 (München/Basel 1973) 264-268, hier 266.

²³⁷ Vgl. gesamte Falldarstellung: Melanie Klein, Darstellung einer Kinderanalyse. In: Ruth Cycon, Hermann Erb (Hg.), Melanie Klein, Gesammelte Schriften, Bd. 4, Teil 1 (Stuttgart 2002) 15-315. Sowie: Melanie Klein, Darstellung einer Kinderanalyse. In: Ruth Cycon, Hermann Erb (Hg.), Melanie Klein, Gesammelte Schriften, Bd. 4, Teil 2 (Stuttgart 2002) 343-643.

²³⁸ Klein, Darstellung einer Kinderanalyse, Bd. 4, Teil 2, 608.

erlangen eine spezifische Bedeutung für das spielende Kind. Segal umschrieb die Symbolisierung im Spiel als eine „sublimierte Tätigkeit – einen symbolischen Ausdruck von Ängsten und Wünschen [...]“²³⁹

Bereits in einer ihrer früheren Arbeiten machte Klein auf die Symbolik als Grundlage von Phantasie und Sublimierung aufmerksam, sie erklärte etwa 1929 in „Die Bedeutung der Symbolbildung für die Ich-Entwicklung“ den Ursprung dieses psychischen Mechanismus. Während der vorödipalen Phase herrschten urethraler und analer Sadismus von Seiten des Kindes gegen die Eltern, wobei gleichzeitig die Angst vor Bestrafung in Verbindung mit einer fortschreitenden Bildung des Über-Ichs einsetze. Gerade diese Angst setze die beginnende Identifikation in Gang:²⁴⁰

„Die Zerstörungswünsche gegen die die Objekte vertretenden Organe – Penis, Vagina, Brust – lösen Angst vor den Objekten aus. Diese Angst trägt zur Gleichsetzung dieser Organe mit anderen Dingen bei und treibt dann von den durch diese <Gleichsetzung> zu <Angstobjekten> verwandelten Dingen weg zu immer neuen und anderen Gleichsetzungen, die die Basis für ein mit diesen Gegenständen verknüpftes Interesse und für die Symbolik bilden.

*Die Symbolik wird so nicht nur die Grundlage für alle Phantasietätigkeit und Sublimierungen, sondern – mehr als das – auch für die Herstellung der Beziehung zur Umwelt und Realität im allgemeinen.“*²⁴¹

Kleins Beitrag über Symbolbildung leitete sich hauptsächlich von ihren Beobachtungen in Analysen ab. Die Spielsituation und die damit in Zusammenhang stehenden inneren und äußeren Bedingungen wurden jedoch noch kaum thematisiert, wie etwa bei Erik Erikson 1940 bereits von einem allgemeineren Standpunkt aus verschiedene „vieldeutige Sphären“²⁴², in welche auch Spielhandlungen und Symbolisierung eingeteilt wurden.

²³⁹ Hanna Segal, Bemerkungen zur Symbolbildung. In: Elizabeth Bott Spillius (Hg.), Melanie Klein heute. Entwicklungen in Theorie und Praxis, Bd. 1 (Beiträge zur Theorie, Stuttgart 1990) 202-224, hier 205.

²⁴⁰ Vgl. Melanie Klein, Die Bedeutung der Symbolbildung für die Ich-Entwicklung. In: Ruth Cycon, Hermann Erb (Hg.), Melanie Klein. Gesammelte Schriften, Bd. 1, Teil 1 (Stuttgart 2002) 347-368, hier 351-353.

²⁴¹ Ebenda, 353.

²⁴² Erikson, die Anfangssituation der Kinderanalyse und ihre Alternativen, 266.

Eine andere Neuerung bei Melanie Klein war die Interpretation des Spielinhalts als Äquivalent zum Trauminhalt Erwachsener. Bei der Deutung der Träume unterscheiden Psychoanalytiker stets zwischen manifestem²⁴³ und latentem Trauminhalt. Klein ging in der Spieltherapie einen Schritt weiter und unterteilte auch die Inhalte der Spielhandlungen in latent und manifest.²⁴⁴

Andererseits sah sie den sprachlichen Aspekt nie alleine zugunsten des Spiels vernachlässigt, denn die Mitteilung der Deutung erfolgte stets durch eine gezielte Wortwahl, die dem Alter, Verständnis und Entwicklungsstand des Kindes angemessen war.

Doch um an jenes unbewusste Material zu gelangen, mussten Setting, äußere Umgebung und die Übertragung zwischen ihr und dem Kind stimmen. Klein beschäftigte sich zwangsläufig auch mit spielgehemmten Kindern, die beispielsweise sehr ängstlich waren oder auch zu Wutausbrüchen neigten. Um ihre Angst zu vermindern, begann sie sehr schnell mit der Deutung und vermochte daher, sehr früh in die eigentliche Analyse einzusteigen. Der „Fall Richard“, der im letzten Sammelband ihres Werkes anhand der Aufzeichnungen und anschließenden Interpretation dargestellt wird, illustriert konkret, wie Klein ihre Analysen begann. Richard war ein intellektuell frühreifer Junge, der während des Zweiten Weltkriegs in London von ihr analysiert wurde. Der zeitliche Rahmen der Analyse wurde aufgrund äußerer Umstände auf nur vier Monate eingeschränkt. Bereits während der ersten Analysestunde sprach Richard über seine Ängste vor Hitler, den Bomben, dem Krieg und der Tatsache, dass seiner Mutter etwas Schreckliches geschehen könnte. Melanie Klein hakte dort ein und in einem darauf folgenden Dialog kam sie bereits auf die Urszene²⁴⁵ und die ödipalen Hassgefühle gegen den Vater zu sprechen. „Zwar wisse Richard, daß der Papa lieb sei, aber nachts, wenn ihn die Angst plage, fürchte er insgeheim, Papa könnte der Mama etwas antun.“²⁴⁶

Mit Hilfe des Spiels fand sie schließlich nicht nur den Zugang zum Kind und sein Vertrauen; dessen Dauer, Art und Fortsetzung gab ihr auch Aufschluss über eine jeweils gesunde oder pathologische Psyche. So stellte sie beispielsweise fest, dass

²⁴³ Manifest ist das, was an Worten mitgeteilt wird, wohingegen latent jenen Inhalt bezeichnet, der sich unbewusst hinter dem Mitgeteilten verbirgt.

²⁴⁴ Vgl. *Klein*, Die Psychoanalyse des Kindes, 29.

²⁴⁵ „Urszene“ ist ein von Sigmund Freud eingeführter Begriff, der das Phantasieren des Kindes über den Koitus zwischen Vater und Mutter bezeichnet.

²⁴⁶ *Klein*, Darstellung einer Kinderanalyse, Bd. 4, Teil 1, 17f.

bei zwangsneurotischen Kindern auch deren Spiele anderen Charakter aufwiesen als die normaler Kinder. Das Durcharbeiten oder die Fixierung auf immer dasselbe Spiel erschlossen sich für Melanie Klein als Indikatoren für Neurosen, die durch den gezielten Eingriff oder richtige Deutungen geheilt werden konnte. Im Fall Richard bemerkte Klein auch eine Veränderung seiner Spielgewohnheiten, nachdem sie ihm seine unbewussten Ängste zum Ausdruck gebracht hatte: „Obwohl sein Bedürfnis, das Unbewußte zum Ausdruck zu bringen, unvermindert blieb, war das Medium – das Spielzeug – plötzlich böse geworden; daher ging er zum Zeichnen über.“²⁴⁷

Das Spiel als symbolbildende Handlung nimmt bei Klein einen besonderen Platz ein. Phantasie, Kreativität und Symbolisierung sind wesentliche Merkmale des Spiels. Melanie Klein erkannte deren elementare Bedeutung und äußerte sich auch bei Richards Analyse über den Zusammenhang zwischen Spiel und kreativer Symbolbildung, die aus verdrängten Phantasien resultierte:

*„Obwohl das Kind sich beim gewöhnlichen Spiel des Inhalts seiner inzestuösen und aggressiven Phantasien und Impulse weitgehend nicht bewußt wird, erlebt es doch eine Erleichterung dadurch, daß es sie symbolisch zum Ausdruck bringt; dies ist einer der Faktoren, die das Spiel für die Entwicklung des Kindes so wichtig machen.“*²⁴⁸

Zum Ende der Analyse hin gestalteten sich nicht nur die Spielhandlungen der Kinder anders, sie hatten sich selbst in ihrem Wesen verändert:

*„Diese Änderungen im Charakter der Phantasien und des Spieles gehen immer auch mit sonstigen wichtigen Veränderungen im ganzen Wesen und Verhalten des Kindes einher. Dies drückt sich in der Behebung zahlreicher Hemmungen und in der veränderten Einstellung zur näheren und weiteren Umwelt aus.“*²⁴⁹

Was dies für Richard bedeutete, der in den letzten Analysestunden gestärkt hervorgegangen war, da sich sowohl seine innere als auch äußere Welt im Hinblick auf seine starken Verfolgungsphantasien positiv verändert hatte, schildert Klein ausführlich:

²⁴⁷ Ebenda, 79.

²⁴⁸ Ebenda, 52.

²⁴⁹ Klein, Die Psychoanalyse des Kindes, 118.

„Mit diesen Veränderungen war zugleich impliziert, daß Richard besser imstande war, sich mit seinen zerstörerischen Impulsen, seinem Neid, seiner Habgier und seiner Verfolgungsangst auseinanderzusetzen, sie unter Kontrolle zu bringen und ihnen auch entgegenzuwirken. Diese Entwicklung bedeutete, daß sein Ich nun besser imstande war, das Über-Ich zu akzeptieren und zu integrieren. Ein weiterer Faktor, der zur Stärkung seines Ichs beitrug, war die Tatsache, daß sowohl die projektive als auch die introjektive Identifizierung, die sehr stark ausgeprägt waren, sich im Verlauf der Analyse abschwächten. Sein Ich wurde ferner durch sein wachsendes Zutrauen zu seinen eigenen Fähigkeiten und zu den guten Seiten seines Charakters verstärkt. Damit verband sich auch eine größere Hoffnung auf seine künftige Potenz, und es kam zu einem freieren Spiel seiner genitalen Phantasien.“²⁵⁰

Nachdem Klein an den Erfolg der spieltherapeutischen Behandlung glaubte, der sich eben durch die Veränderung der inneren und der äußeren Welt des Kindes bemerkbar machte, plädierte sie zudem für eine Psychoanalyse aller Kinder, egal ob gesund, psychotisch oder neurotisch. Der Glaube an eine bessere Welt durch eine frühkindliche Spieltherapie bewog sie zu folgender Aussage, die stark von der Vision einer besseren Welt durch die Auflösung frühödipaler Konflikte getragen wurde:

„Wenn aber die Psychoanalyse eine solche Aufgabe erfüllen kann – und vieles spricht dafür, dass sie es kann –,dann wäre es ihr in der Zukunft vorbehalten, über den großen Nutzen hinaus, den sie einzelnen Individuen bringt, der menschlichen Gesellschaft unschätzbare Dienste zu leisten.“²⁵¹

Die praktische Umsetzbarkeit einer regelmäßigen Analyse, sowie zeitliche als auch ökonomische Probleme schienen hier nicht vorrangig, und wurden von Melanie Klein auch nicht in Betracht gezogen, weshalb dieser Wunsch bis in die Gegenwart hinein nie realisiert wurde. Andererseits gab es durchaus Weiterentwicklungen was die Spieltherapie als solche angeht. Viele therapeutische Richtungen bedienten sich des Kleinianischen Konzepts als Basis ihrer eigenen Auffassung, welchen Stellenwert

²⁵⁰ Klein, Darstellung einer Kinderanalyse, Bd. 4, Teil 2, 641f.

²⁵¹ Klein, Grenzen und Möglichkeiten der Kinderanalyse, 512.

das Spiel in der Kindertherapie einnehmen, wie es eingesetzt und welche Bedeutung es erlangen sollte.

Zu den direkten Nachfolgern der Kleinianischen Tradition zählten zum Beispiel Hanna Segal oder Ester Bick, allerdings gab es auch bedeutende Analytiker, die auf Klein aufbauten, wie Wilfried Bion oder Donald W. Winnicott.

Ester Bick fasst Melanie Kleins Erbe, beziehungsweise den Einfluss ihrer Arbeit auf die spätere Methodik der Kinderanalyse mit wenigen prägnanten Beispielen zusammen:

„die Zahl der Kinder, die man für behandlungswürdig hält, ist gestiegen; die Spieltechnik wird heutzutage allgemein angewandt, wenn auch in modifizierter Form; die Wichtigkeit von Deutungen wird weiterhin akzeptiert, und der psychoanalytische Ansatz findet in der Ausbildung von Kinderpsychotherapeuten und Kinderpsychiatern höhere Anerkennung.“²⁵²

Ein Beispiel für diese Umformung ist etwa die von Margaret Lowenfeld beschriebene „Welt“-Technik, wobei kleine Figürchen und Dinge „aus der Welt der Wirklichkeit, aus laufenden Filmen, Theaterstücken und Märchen [...]“²⁵³ enthalten waren und schließlich durch einen zweiten Teil ergänzt wurden, in dem neben Lebewesen, Gebäuden, und Ausstattungen auch Wasser und Sand vorkamen, wobei das Kind seine eigene „Welt“ mittels dieser Hilfsmittel herstellen konnte.²⁵⁴

Eine ähnliche Sammlung von Darstellungsmitteln, die auch außerhalb der Psychoanalyse – zum Beispiel in der Psychiatrie – Anwendung findet, ist der 1938 von Staabs entwickelte Scenotest, der wiederum eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten und Projektionen eröffnet und auch zur Diagnose in der Behandlung von Erwachsenen Verwendung findet.²⁵⁵

²⁵² Esther Bick, Kinderanalyse heute. In: Elizabeth Bott Spillius (Hg.), Melanie Klein heute. Entwicklungen in Theorie und Praxis, Bd. 2 Anwendungen (Stuttgart ³2002) 225-236 hier 225.

²⁵³ Margaret Lowenfeld, Die „Welt“-Technik in der Kinderpsychotherapie. In: Gerd Biermann (Hg.), Handbuch der Kinderpsychotherapie, Bd. 1 (München/Basel ³1973) 442-451, hier 442.

²⁵⁴ Vgl. Ebenda, 442f.

²⁵⁵ Vgl. Gerthild von Staabs, Der Scenotest. Beitrag zur Erfassung unbewusster Problematik und charakterologischer Struktur in Diagnostik und Therapie (Bern/Stuttgart/Toronto ⁶1985).

5.4. ANALYTISCHE KINDERTHERAPIE UND SPIEL BEI DONALD W. WINNICOTT

Donald Woods Winnicott (geboren 1896) war Pädiater und kam somit schon lange vor seiner analytischen Laufbahn mit verschiedensten physischen und psychischen Leiden von Kindern in Kontakt. Winnicott beschrieb selbst, dass er sowohl Melanie Klein, als auch Anna Freud und ihre Arbeiten kennenlernte:

„Im Jahre 1927 lernte ich Melanie Kleins Anwendung von Freuds Methoden auf die Kindertherapie kennen, und später entdeckte ich, daß Aichhorn, Anna Freud, Alice Balint und andere in unterschiedlicher Weise damit begonnen hatten, kindheitsspezifische Probleme mit Hilfe der Psychoanalyse zu behandeln. Als Anna Freud sich schließlich in London niederließ, hatte ich Gelegenheit, bei ihr zu lernen.“²⁵⁶

Nach zahlreichen Publikationen, die meist in einfacher, verständlicher Sprache verfasst waren, und seine Theorien auch Laien auf dem Gebiet der Psychoanalyse zugänglich machten, starb Winnicott 1971. Er hinterließ ein umfangreiches Werk, wobei sein Fokus nicht nur auf der Psychoanalyse von Erwachsenen, sondern auch auf dem Kindesalter lag. Zu seinen bedeutendsten Theoriebestandteilen zählten vor allem das „Wahre“ und das „Falsche“ Selbst, die fördernde Umwelt, die Mutter-Kind-Beziehung mit all ihren Facetten und Konsequenzen für das weitere Leben, die Übergangsphänomene und seine Beiträge zum kindlichen (und erwachsenen) Spiel. Theoriebezogen stand er zwar den Kleinianern nahe, – Melanie Klein selbst supervidierte Winnicotts Fälle zwischen 1935 und 1940²⁵⁷ – gleichzeitig kreierte Winnicott seine eigenen Ideen.

Der Vergleich zwischen Analytiker und „haltender“ Mutter scheint bei Winnicott zutreffend: „Und oft galt es ihm als gegeben, dass dasjenige, was Mütter natürlicherweise tun, „was man wirklich niemandem beibringen kann“, das Modell für die Tätigkeit des Psychoanalytikers sei.“²⁵⁸

²⁵⁶ Donald W. Winnicott (1988), Die menschliche Natur (Klett-Cotta, Konzepte der Humanwissenschaften, i. d. Ausstattung geänd. Aufl., Stuttgart 21998) 31.

²⁵⁷ Vgl. Donald W. Winnicott (1954), Die depressive Position in der normalen emotionalen Entwicklung. In: Ders., Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Aus den „Collected Papers“ (Fischer Geist und Psyche, ungek. Ausg., Frankfurt am Main 1983) 276-299, hier 276.

²⁵⁸ Adam Philips, Winnicott (Göttingen 2009) 19.

Der Analytiker sollte nach Winnicott nicht omnipotent und allwissend wirken, denn diese Haltung könnte dem Analysanden eher schaden, hemmen oder ängstigen.

*„Wenn wir nur abwarten können, kommt der Patient von ganz allein kreativ und mit größter Freude zu einem Verständnis, und ich kann diese Freude heute mehr genießen als früher das Gefühl, klug zu sein. Ich glaube, meine Interpretationen haben heute vor allem die Aufgabe, dem Patienten die Grenzen meines Verstehens erkennbar werden zu lassen.“*²⁵⁹

Spiel nimmt bei Winnicott im Zusammenhang mit Kreativität, Phantasie und kultureller Entwicklung einen hohen Stellenwert ein, schließlich wurde ihm ein ganzes Werk – sein letztes vor seinem Ableben – gewidmet: „Playing and reality“ erschien 1971.²⁶⁰

Um zu verstehen, wie Winnicott zu seiner ihm eigenen Auffassung des Spielens fand, ist es nötig, zu den Wurzeln seines Verständnisses zu gelangen und die Frage zu beantworten: wo beginnt Spiel für Winnicott?

Er ging davon aus, dass Mutter und Kind – zumindest aus Sicht des Kindes – die erste Zeit nach der Geburt eine Einheit bilden. Das Kind sieht sich selbst in den Augen der Mutter, die in geeigneter, oder ungeeigneter Weise auf das Kind und dessen Bedürfnisse reagiert und auf diese „sensibilisiert“ ist.²⁶¹

Erst mit voranschreitender Entwicklung und zunehmendem Alter lernt das Kind, zwischen der Mutter, sich selbst und anderen Objekten und Dingen zu unterscheiden, was bedeutet, dass sich seine Wahrnehmung durch diese Erkenntnisse verändert und es fähig wird, die Abwesenheit der Mutter für eine bestimmte Zeit zu ertragen.²⁶²

Im weiteren Verlauf erwählt das Kind oft ein Objekt aus seiner Umgebung oder aus seinem Spielrepertoire als etwas Besonderes, sei es eine Decke, ein Teddybär ein

²⁵⁹ Donald W. Winnicott (1969), Objektverwendung und Identifizierung. In: *Ders.*, Vom Spiel zur Kreativität. (Klett-Cotta, Konzepte der Humanwissenschaften, Stuttgart 1²2010) 101-110, hier 101.

²⁶⁰ Vgl. Donald W. Winnicott (1971), Vom Spiel zur Kreativität. (Klett-Cotta, Konzepte der Humanwissenschaften, Stuttgart 1²2010).

²⁶¹ Vgl. Donald W. Winnicott (1956), Primäre Mütterlichkeit. In: *Ders.*, Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Aus den „Collected Papers“ (Fischer, Geist und Psyche, ungek. Ausg., Frankfurt am Main 1983) 157-182, hier 160.

²⁶² Vgl. Donald W. Winnicott (1967), Die Lokalisierung des kulturellen Erlebens. In: *Ders.*, Vom Spiel zur Kreativität (Klett-Cotta Konzepte der Humanwissenschaften, Stuttgart 1²2010) 111-120, hier 112f.

Kuschelkissen oder Ähnliches, was physische Qualitäten besitzt. Winnicott meint dazu:

„Das Objekt ist ein Symbol für die Einheit von Kleinkind und Mutter (oder einem Teil der Mutter). Dieses Symbol kann lokalisiert werden. Es steht an der Stelle in Raum und Zeit, wo das Kind beginnt, sich die Mutter nicht länger als Teil seines Selbst vorzustellen, sondern sie als Objekt wahrzunehmen.“²⁶³

Dieses Objekt wird von Winnicott als „Übergangsobjekt“ bezeichnet, welches sowohl geliebt als auch gehasst werden kann; eng verwandt dazu sind Übergangsphänomene und Übergangsraum – etwas, das zwischen Innen- und Außenwelt liegt, wo Winnicott auch das Spiel verortet. Erst wenn demzufolge jener geschützte Bereich zwischen Bezugsperson und Kind etabliert ist, kann Spielen „am Übergang von Kontinuität zum Nebeneinander“²⁶⁴ mit einhergehender Symbolisierung stattfinden – das Spielen beginnt: „Wenn wir Zeugen werden, wie sich ein Kind mit einem Übergangsobjekt als erstem „Nicht-ich“-Besitz beschäftigt, erleben wir, wie es überhaupt zum erstenmal ein Symbol verwendet und zugleich seine erste Spielerfahrung macht.“²⁶⁵

Die Bedeutung des Spiels ist für Winnicott von unschätzbarem Wert für die weitere kulturelle Entwicklung des Kindes, denn

„Das Spannungsfeld zwischen Kleinkind und Mutter, zwischen Kind und Familie, zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft oder der Welt hängt von Erfahrungen ab, die Vertrauen schaffen. Es ist für den einzelnen gewissermaßen etwas Geheiligt, denn in diesem Bereich erfährt er, was kreatives Leben ist.“²⁶⁶

Ähnlich wie Johan Huizinga sieht Winnicott das Spielen als etwas Heiliges, das in seinem Charakter stets mit Enkulturation in die Lebensrealität zusammenhängt. Zudem erweitert sich das Winnicottsche Modell über das Spiel insofern zum „Universalen“²⁶⁷, da es eben aus dem Blickwinkel des Arztes, Analytikers und

²⁶³ Ebenda, 112.

²⁶⁴ Ebenda, 117.

²⁶⁵ Ebenda, 112.

²⁶⁶ Ebenda, 119.

²⁶⁷ Vgl. Donald W. Winnicott, Spielen – eine theoretische Darstellung. In: Ders., Vom Spiel zur Kreativität (Klett-Cotta Konzepte der Humanwissenschaften, Stuttgart 1²2010) 49-64, hier 52.

Therapeuten konzipiert wurde. Winnicott hält ähnlich wie Erik Erikson und Sigmund Freuds „Dichter“ die Einstellung, das Spielen sei universell und für das menschliche Dasein auch in späteren Entwicklungsphasen wichtig, da auch Erwachsene in gewissem Sinne „weitspielen“: „Es manifestiert sich beispielsweise in der Wortwahl, in der Stimmführung und ganz sicher in der Stimmung.“²⁶⁸ Aus dieser Sicht heraus ist die differenzierte Grundhaltung Winnicotts verständlich, die ihn von den Kleinianern abhebt: „Melanie Klein will durch das Spiel Zwänge kennenlernen. Winnicott will kennenlernen, wie das Spiel befähigt, Zwänge zu brechen.“²⁶⁹ Neubaur impliziert hier eine Erweiterung des analytischen Begriffs von Spiel und Spielraum, das im Konzept des „Potential space“ eines Übergangsraumes verstehbar wird, das erst bei Winnicott in Begrifflichkeit widergegeben wird. Das Spiel endet bei ihm nicht mehr im Erlebnishorizont und Erfahrungsbereich des Analytikers und des Kindes im Setting, sondern erhält eben einen Stellenwert im Kulturerleben des Menschen. Auch die analytische Situation sei durchaus vergleichbar mit zwei sich überschneidenden Bereichen des Spiels, einerseits dem des Therapeuten und andererseits dem des Patienten, wobei Winnicott unterstreicht, wie essentiell diese Fähigkeit zu Spielen sei, die stets schöpferisch bleibt.²⁷⁰ Bei Spielhemmungen handle es sich oft um ein Versagen der Umwelt, beziehungsweise einen Vertrauensverlust, wobei in den meisten Fällen den ersten Bezugspersonen diese Rolle zufällt.²⁷¹

Abseits von jenen theoretischen Annäherungen an das Spiel findet der Leser bei Winnicott viele praktische Beispiele für dessen Anwendung in der Psychoanalyse, da er nicht nur allgemeine Theoriebeiträge zum Spiel in Leben und Psychoanalyse verfasste, sondern die Leser auch an seinen klinischen Arbeiten anhand von reichhaltigem Fallmaterial teilhaben ließ, wobei er auch seine Technik und die Weiterentwicklungen von spielerischem Handeln in der Psychoanalyse und Therapie erläutert. Das mittlerweile berühmte „Squigglespiel“ sowie das „Spatelspiel“²⁷² sind

²⁶⁸ Ebenda, 51.

²⁶⁹ Caroline Neubaur, Übergänge. Spiel und Realität in der Psychoanalyse Donald W. Winnicotts (Frankfurt am Main 1987) 99.

²⁷⁰ Vgl. Winnicott, Spielen, 65f.

²⁷¹ Vgl. Donald W. Winnicott, Der Ort, an dem wir leben. In: Ders., Vom Spiel zur Kreativität (Klett-Cotta Konzepte der Humanwissenschaften, Stuttgart 122010) 121-127, hier 127.

²⁷² Ursprünglich hielt Winnicott 1941 einen Vortrag vor der Britischen Psychoanalytischen Gesellschaft, wobei er das Spatelspiel ausführlich behandelt. Für bibliographische Informationen vgl. Donald W. Winnicott (1941), Die Beobachtung von Säuglingen in einer vorgegebenen Situation. In:

Erfindungen Winnicotts, die Spielen und Psychoanalyse in Verbindung brachten und eine Überschneidung ermöglichten.

Das Spatelspiel, von Winnicott bei Säuglingen zwischen fünf und 13 Monaten angewandt, war ausschlaggebend für mehrere seiner Erkenntnisse zur psychischen Entwicklung des Kleinkinds. Der Aufbau des Spiels verlief in drei Phasen: in der ersten wurde dem Kind eine Art Setting geboten: es saß auf Mutters Schoß gegenüber Winnicott, der auf seinem Schreibtisch einen blinkenden Spatel plazierte, so dass das Kind danach greifen konnte, falls es den Drang dazu verspürte. Danach folgt die Entdeckung des blinkenden Etwas durch den Säugling,

„aber in diesem Augenblick entdeckt es unerwarteterweise, daß es die Lage bedenken muß [...] Gewöhnlich ist es möglich, die Situation so zu lenken, daß das Kind nicht ausdrücklich beruhigt wird, und es ist sehr interessant, zu beobachten, wie das Interesse des Kindes an dem Spatel allmählich und spontan wieder erwacht.

<Zweite Phase:> Die ganze Zeit, während der <Periode des Zögerns> (wie ich sie nenne), hält das Baby seinen Körper ruhig (aber nicht starr). Allmählich faßt es genug Mut, um seinen Gefühlen zu erlauben, sich zu entwickeln, und dann wandelt sich das Bild ganz rasch. Der Augenblick, in dem diese erste Phase in die zweite umschlägt, ist deutlich zu spüren, denn der Umstand, daß das Kind die Realität seines Wunsches nach dem Spatel akzeptiert, wird sichtbar durch eine Veränderung in der Mundhöhle.[...]

<Dritte Phase:> [...] In dieser dritten Phase läßt das Baby zunächst den Spatel wie aus Versehen fallen. Wenn es ihn wiederbekommt, freut es sich, spielt wieder mit ihm und läßt ihn noch einmal fallen, diesmal schon weniger versehentlich.“²⁷³

Während sich in weiterer Folge ein oft beobachtetes Phänomen beim Säugling zeigt, das Fallenlassen und Wiederhervorholen des Gegenstands, ein „Fort-Da“ ähnlich wie Freuds Enkel die Holzspule wegwarf und wiederholt zu sich hinzog, erschloss sich für Winnicott eine tiefere Bedeutung für diese Szene. Je nachdem, welche Abweichungen sich ergaben – besonders in der Phase des Zögerns, wo das Kind mit sich selbst hadert, ob es den Spatel nehmen und in den Mund führen soll,

Ders., Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Aus den „Collected Papers“ (Fischer, Geist und Psyche, ungekürzte Ausg., Frankfurt am Main 1983) 31-57 hier 31 (Fußnote).

²⁷³ Winnicott, Die Beobachtung von Säuglingen, 33f.

bedeuteten sie für Winnicott eine pathologische Manifestierung oder Abweichung vom Normverhalten.

Für diese Handlung des Spatelspiels setzte er eine frühe Phantasietätigkeit beim Kind voraus, die sich aus den oralen Bedürfnissen, ursprünglich: der Nahrungsaufnahme, ergaben. Diese Phantasien seien wiederum von Ängsten begleitet, wie das Zögern des Kindes beweist, wenn es den Spatel, der sowohl die Mutterbrust, Penis oder Menschen symbolisch repräsentieren kann, noch nicht nehmen will.²⁷⁴

Die Wirkung dieser Szene als Ganzes wird schließlich wie ein Rätsel von Winnicott aufgelöst, wenn er schreibt:

„Das Erlebnis, sich das Wollen zu erlauben und den Spatel zu nehmen und ihn sich zu eigen zu machen, ohne die Stabilität der unmittelbaren Umgebung tatsächlich zu verändern, wirkt auf das Kind wie eine Art Lehrstück, das therapeutischen Wert hat. In dem Alter, über das wir hier sprechen, aber auch im Verlauf der ganzen Kindheit, wirkt eine derartige Erfahrung nicht nur vorübergehend beruhigend [...] Auch der Glaube des Kindes an die guten Dinge und Beziehungen in seinem eigenen Inneren wird gestärkt. [...] Das Therapeutische an dieser Arbeit liegt, wie ich glaube, in dem Umstand, daß dem Kind ein <in sich abgeschlossenes Erlebnis zugestanden wird>.“²⁷⁵

Analog dazu sieht er auch die Psychoanalyse, die gleichfalls ein in sich abgeschlossenes System ist.²⁷⁶ Es komme weniger auf das Ding – hier: den Spatel – an, sondern auf die Fähigkeit, es in bestimmter Weise zu gebrauchen und ihm eine symbolische Bedeutung angedeihen zu lassen, wie beispielsweise das Gefühl des Kindes, „daß es durch seine Spielhandlungen etwas wiedergutmacht und die Menschen wieder zum Leben erweckt hat, deren Verlust es fürchtet.“²⁷⁷

Dass Winnicott selbst sehr kreativ in seinen Erfindungen und Anpassungen von Spielen für die Psychoanalyse war, beweist auch sein berühmtestes Spiel, das im Englischen als Squiggle – zu Deutsch: Kritzel- oder Schnörkelspiel – bekannt wurde.

²⁷⁴ Vgl. Ebenda, 48f.

²⁷⁵ Ebenda, 52f.

²⁷⁶ Vgl. Philips, Winnicott, 102.

²⁷⁷ Winnicott, Die Beobachtung von Säuglingen, 56.

Dabei verstand er es, sich die Beziehung zwischen ihm und seinen kindlichen Analysanden zunutze zu machen, da er nicht nur mit Worten, sondern mittels Papier und Stift mit ihnen kommunizierte. Winnicott begann mit einem Schnörkel, das Kind zeichnete weiter, danach war wiederum der Analytiker an der Reihe...

Oft ergab sich ein Gespräch aus dem Material, das gemeinsam mit der Zeichnung, die meist auf wundersame Weise von sehr allgemeinen Vorgaben – das Kind konnte sich durch seine Phantasie möglichst frei ausdrücken – zum konkreten ummodelliert wurde, etwas in der Realität Erkennbares oder Bekanntes wiedergab. Mit dieser Technik war Winnicott etwas Ähnliches gelungen, das auch Melanie Klein mit ihrem Spielzeug in Miniaturform im Umgang mit Kindern erreichte: sie „trafen“ das Kind in einem Bereich, wo es sich am wohlsten fühlte – beim Spielen. Daher liegt die Vermutung nahe, dass das Kind folglich auch in diesem ihm bekannten, geschützten „Zwischenraum“ am meisten von sich preisgibt. Die Sprache wurde dabei nicht ersetzt, sondern vielmehr ergänzt, da die Kritzel und Schnörkel zu einem Austausch von Worten und Phantasien zwischen Patient und Therapeut führten.

Winnicott selbst schreibt über das Squiggle in bescheidener Manier:

„An diesem Schnörkelspiel ist selbstverständlich nichts Neues, und es wäre falsch, wenn jemand die Verwendung des Spiels erlernen und sich damit gerüstet sähe für das, was ich als therapeutische Beratung bezeichne. Das Schnörkelspiel ist lediglich ein Weg, um Kontakt mit einem Kind aufzunehmen. Was während dieses Spiels und des gesamten Gesprächs geschieht, hängt davon ab, wie die Erfahrung des Kindes und das dargebotene Material genutzt werden, und dazu bedarf es einer Theorie der emotionalen Entwicklung des Kindes und der Beziehung des Kindes zu den Umweltfaktoren, die einem in Fleisch und Blut übergegangen sein muß.“²⁷⁸

Was bedeutete diese Technik nun für den konkreten Fall?

Die Arbeit mit Eliza, einem siebenjährigen Mädchen, das psychiatrisch gesehen nicht krank war, wird von Winnicott als dritter Fall in seinem Buch „Die therapeutische Arbeit mit Kindern“ geschildert. Eliza hatte Probleme mit der Vorstellung der Schwangerschaft ihrer Mutter, wie sich im weiteren Verlauf der Therapie zeigte. Winnicott begann mit einem Schnörkel, Eliza ergänzte ihn und ein Gespräch begann:

²⁷⁸Donald W. Winnicott, Die therapeutische Arbeit mit Kindern. Die Technik des Squiggle oder Kritzelspiels (Karlsruhe 2006) 12f.

„Ich sagte: ‘Was soll es sein?’ Sie sagte: ‘Etwas, das nicht stimmt.’

Meiner Erfahrung nach ist es nicht ungewöhnlich, wenn ein Kind sich, so wie Eliza, sofort mit dem entscheidenden Punkt befaßt. Ich hatte das Gefühl, daß die Kombination der Stelle, wo der Bauch sein könnte, mit den Worten, ‘etwas, das nicht stimmt’ mit gleich zu Beginn der Sitzung einen eindeutigen Hinweis darauf geben könnte, daß Eliza sich eines Problems bewußt war, welches etwas mit dem Bauch zu tun haben könnte.“²⁷⁹

Während sich die Schnörkel zu verständlichen Bildern formten, entspann sich ein Gespräch, das auch den Weg zu Elizas unbewussten Ängsten lieferte. Auch in diesem Fall betonte Winnicott die Selbstentdeckung durch seine Analysandin und die essentielle Materialbeschaffung, die mit Hilfe des Squiggle möglich wurde:

„Der Höhepunkt war erreicht, als das Kind den Traum, den es geträumt hatte, in der therapeutischen Beratung darstellen und sich ihn dadurch zunutze machen konnte. In anderen Worten, die Deutungen allein bewirkten das Resultat nicht, sie trugen aber dazu bei, daß das Kind selbst entdeckte, was in ihm war. Das ist der Kern jeder Therapie.“²⁸⁰

Adam Phillips konstatiert zum Kritzelspiel,

„[...]‘diesem Spiel ohne Spielregeln’, erkannte Winnicott das therapeutische Potential von gewöhnlichen Kinderspielen und passte es seinen psychoanalytischen Absichten an. Der Charme und die Unmittelbarkeit, mit der er diese Technik handhabte, [...] sind für den Leser so unwiderstehlich, wie sie es wohl auch für die Kinder gewesen sein müssen.“²⁸¹

Das unwiderstehliche an Winnicott trifft wohl auch auf sein Gesamtwerk zu, dem sich – einmal mit dem Lesen begonnen – auch Laien nur schwer entziehen können, da es nicht nur auf eine rein theoretische Auseinandersetzung mit Kindesentwicklung, kreativem Potential, Phantasie und Umwelt hinausläuft, sondern auch praktische

²⁷⁹ Ebenda, 50.

²⁸⁰ Ebenda, 66.

²⁸¹ Phillips, Winnicott, 33.

universelle Gedanken über das soziale Leben des Menschen enthält, wie in diesem Kapitel gezeigt werden konnte. Die stets von großer Empathie begleitete Fähigkeit, mit Kindern spielerisch umzugehen und *gemeinsam* mit ihnen zu erkunden, was unbewusst war, ist vor allem Winnicotts Verdienst.

Seine Auffassung und Weiterentwicklung Freudscher Ideen wurden weit rezipiert, da Winnicotts Beiträge zum analytischen und therapeutischen Verständnis des Kindes für die allgemeine Entwicklungsforschung nicht mehr wegzudenken waren. Gerade der kulturellen Komponente wurde durch Winnicott auch in der Psychoanalyse ein neuer Impetus verliehen:

„Das kulturelle Erlebnis des Menschen hat in der Theorie, die dem psychoanalytischen Handeln und Denken zugrunde liegt, nicht den ihm angemessenen Platz gefunden. [...] Es war mein Los, als Analytiker – vielleicht wegen meiner Vergangenheit als Kinderarzt – die Bedeutung dieses Grundphänomens im kindlichen Leben wahrgenommen zu haben und diese Beobachtungen in die Theorie, an der wir alle ständig arbeiten, integrieren zu wollen.“²⁸²

Was die Rolle der Ausweitung des Spielbegriffs betrifft, so gibt es auch Parallelen zu Huizinga und Lorenzer. Das Sprachspiel – ein von Wittgenstein entlehnter Begriff²⁸³ – so allumfassend als Metatheorie konzipiert, scheint die Dimension des von Winnicott definierten Spielbegriffs miteinzubeziehen. Doch Neubaur postuliert eine Unterscheidung zwischen tatsächlichem Spiel nach Winnicott und den Sprachspielen nach Lorenzer und Habermas:

„[...] wo Wittgenstein von Sprachspielen redet, ist der <Spiel>- Begriff im Grunde ganz uneigentlich herangezogen worden, er spielt nur ersatzweise eine Klassifikationsrolle für ihn, ist selbst nicht das Entscheidende – und entsprechend sind die wichtigsten Sprachspiele, die er zunächst einmal nennt, dann auch gar keine Spiele, sondern Arbeitsvorgänge, [...]“²⁸⁴

²⁸² Winnicott, Vom Spiel zur Kreativität, 7.

²⁸³ Vgl. Neubaur, Übergänge, 108.

²⁸⁴ Ebenda, 109.

Andererseits lässt sich der szenische Charakter des Spielens, der auch Rituale miteinschließt, nicht verleugnen, was wiederum zu einer Parallele mit Huizinga führt, der ähnlich wie Winnicott eine übergeordnete Dimension des Spiels in der Kulturschaffung verortete.

„Es ist ja kein Zufall, daß ein magisch besessenes Kinderspiel wie ‘Himmel und Hölle’ sozusagen mit den kosmischen Großkategorien, dem Lauf der Seele ins Verderben oder in die Erlösung, operiert. Spiel und Ritual sind so sehr eins, daß man geradezu sagen könnte, Spiele seien ausschließlich Rituale und nichts sonst;“²⁸⁵

Dagegen ließe sich allerdings einwenden, dass der von Huizinga propagierte ordnende und regelnde Charakter des Spielerischen, was im weitesten Sinne auch die Basis für eine menschliche Kultur und die Einhaltung der Gesetze (kultureller Normen) bedingt, gerade bei Winnicotts Spielen eine Möglichkeit gegeben ist, „durch fruchtbares Chaos hindurch ein ganz klein wenig selbst Kulturschöpfer zu werden.“²⁸⁶

5.5. FRANÇOISE DOLTO – „DADURCH, DAß ICH ES GESAGT HABE, BIN ICH ES TATSÄCHLICH GEWORDEN: SEITDEM WUSSTE ICH, WAS ICH WAR.“²⁸⁷

Im folgenden Kapitel wird ~~Fran~~ Doltos Beitrag zur Kinderanalyse und insbesondere zum Spiel in der Therapie erläutert.

Françoise Dolto, ihr Mädchenname war Murette, wurde 1908 in Frankreich geboren und fasste bereits während ihrer Kindheit den Entschluss, „Erziehungsärztin“ zu werden, auch wenn sie als kleines Mädchen noch nicht wusste, welcher Beruf ihr diesen Wunsch erfüllen würde. In einer Zeit, wo eine Berufsausbildung für Frauen

²⁸⁵ Ebenda, 112.

²⁸⁶ Ebenda, 108.

²⁸⁷ Sabine Andresen, Claus Koch (Hg.), Françoise Dolto. Selbstporträt einer Psychoanalytikerin (Beltz Taschenbuch Reihe 762, Biographie und Kontext, Weinheim/Basel 2004) 43.

noch nicht selbstverständlich war, stieß sie damit auch auf Widerstände innerhalb ihrer Familie. Mitte zwanzig begann sie ihr Medizinstudium in Paris, und noch vor ihrem Abschluss als Pädiaterin und Allgemeinmedizinerin begab sie sich in eine Analyse bei Laforgue²⁸⁸, der ihr Vorhaben unterstützte, selbst Psychoanalytikerin zu werden. Schließlich kam Françoise Dolto auf diese Weise zu ihrem Traumberuf: sie war zugleich Ärztin, Analytikerin und Psychotherapeutin; später moderierte sie beispielsweise auch eine Radiosendung zu Erziehungsthemen, eröffnete das „Maison Verte“, wo Kleinkinder und Eltern mit analytisch geschultem Personal in zwangloser Atmosphäre zueinander finden, und das „Maison Ouverte“, wo Menschen der älteren Generation gemeinsam Freizeitaktivitäten erleben. Zudem führte sie Seminare, die nicht nur vor Psychoanalytikern, sondern auch vor Laien, Sozialarbeitern oder Krankenhauspersonal stattfanden.

Dolto starb 1988. Sie hinterließ zahlreiche Schriften, die mittlerweile auch in deutscher Sprache erhältlich sind. Ihre wichtigsten Beiträge zur Theorie der Psychoanalyse thematisieren das Begehren und das Bedürfnis, sowie das Körperschema und Körperbild²⁸⁹, die im Kontext der von ihr durchgeführten Kinderanalysen und -therapien entstanden. Dolto lässt sich schwer in eine bestimmte Richtung oder Schule der Psychoanalyse einordnen. Einerseits geriet sie in die Einflussosphäre Jacques Lacans²⁹⁰; sie folgte ihm auch nach der Spaltung der französischen Vereinigung, wobei sie sich in einem Interview, das noch kurz vor ihrem Tod geführt wurde, negativ über jedwede psychoanalytische Institution – auch die Ecole freudienne Lacans – in ihrem Land äußerte.²⁹¹ Andererseits schien sie ihren eigenen Stil hinsichtlich ihrer Technik, ihres Spürsinns für das Unbewusste und dessen Wege, nach außen hin sichtbar zu werden, entwickelt zu haben. Ihr Umgang mit den Kindern war auch auf die äußere Realität hin orientiert, wobei sie sich stets der psychoanalytischen Methode verpflichtet fühlte.

²⁸⁸ René Laforgue (1894-1962) war einer der ersten Psychoanalytiker in Frankreich überhaupt und Mitbegründer der Pariser psychoanalytischen Gesellschaft 1926. Vgl. Elisabeth Roudinesco, Michel Pilon, Wörterbuch der Psychoanalyse. Namen, Länder, Werke, Begriffe (Wien 2004) 599.

²⁸⁹ Als Körperschema wird die besondere physiologische Struktur des menschlichen Körpers in seiner Gattung beschrieben, wohingegen das Körperbild die unbewusste Phantasie über den eigenen Körper darstellt, welche mit Emotionen, Trieben und objektbezogenen Vorgängen einhergeht. Vgl. Françoise Dolto (unter Mitarb. v. Jean-François de Sauevzac), Das Unbewusste und das Schicksal des Kindes (Stuttgart 1995) 41.

²⁹⁰ Jacques Lacan (1901-1981) war ein französischer Psychoanalytiker, der Ideen aus der Linguistik aber auch aus dem Strukturalismus entlehnte, und sie auf die Psychoanalyse „anpasste“. Vgl. List, Psychoanalyse, 152f.

²⁹¹ Vgl. Andresen, Koch, Dolto Selbstporträt, 129.

Daher verwundert es nicht, dass sie sich selbst Winnicott und anderen angelsächsischen Psychoanalytikern näher fühlte, als den meisten ihren französischen Kollegen. Winnicott selbst soll während eines mit ihr geführten Interviews von 1963 bemerkt haben, sie sei ihrer Zeit 30 Jahre voraus.²⁹²

Der Glaube an die Kraft der Worte und die Botschaften, die sie ihren jungen Analysanden meist sprachlich zum Ausdruck brachte, spielt bei Dolto eine überragende Rolle. Dabei war es nicht relevant, ob das Kind 2 Wochen oder 10 Jahre alt war – die Linderung der Symptome bis zur völligen Genesung hin, die eintrat, nachdem sie dem Kind eine richtige Deutung gegeben hatte, belegte Doltos Gespür für das Leid der Kinder. Dabei verstand sie sich nicht nur als Kinderanalytikerin im engeren Sinn: „Aber meine Vorstellung, ‚Erziehungsärztin‘ zu werden, zielte nicht in erster Linie darauf ab, Kindern helfen zu wollen. Vielmehr hatte ich die Idee, den Eltern zu helfen, ihre Kinder zu erziehen, sie zu verstehen.“²⁹³

Doltos Therapien und Analysen haben somit einen über die Beziehung und Übertragung zwischen Analytiker und Analysand hinausreichenden Zweck, da auch die Bindungen und damit einhergehenden Schwierigkeiten innerhalb der Familie berücksichtigt werden und ein Fokus auf die generationenübergreifenden Dynamik, wenn man so will: das Familienschicksal, gelegt wird.

Das Geschehen in der Analyse im Zusammenhang mit der Wiederholung von Sprachmustern und der Mutter-Kind-Dyade fasst Dolto selbst zusammen:

„Manchmal befindet er [der Patient] sich in einer verschmelzenden Beziehung, die zwangsläufig zur ersten verschmelzenden Beziehung des Kindes zu seiner Mutter zurückführt. Schließlich kommen Aspekte dieser Beziehungsform zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Analyse immer vor; das versetzt den Analytiker in die Lage, sich in einer symbolischen Sprache auszudrücken, die der Analysand auch versteht, der seinerseits nun eine Sprache spricht, die wir Analytiker begreifen. Das bloße Reden in der Muttersprache allein genügt nicht. Deshalb beschäftigen wir uns

²⁹² Vgl. Anne-Marie Canu, La Maison Verte. A place for Words. Personal Reflections on Working with Françoise Dolto. In: Guy Hall, Françoise Hivernel, Sian Morgan (Ed.), Theory and Practice in Child Analysis. An Introduction to the Work of Françoise Dolto (London 2009) 143-162, hier 146.

²⁹³ Andresen, Koch, Dolto Selbstporträt, 43.

mit dem Signifikanten, gerade weil er über die grammatikalisch korrekt gesprochene Sprache hinaus auf etwas anderes verweist.^{294, 295}

Den Ursprüngen der Sprache, die sich nach und nach zu einem differenzierten Verstehen der Bedeutung – des Symbols – wandelt, ist bei Dolto Rechnung getragen worden. Die Wortsprache ist demnach ein Teil der menschlichen Kommunikation, zu der auch Mimik, Gestik oder stumme Verständigung gerechnet werden. Die erste Bezugsperson, meist die leibliche Mutter, übernimmt eine wichtige Funktion als Mittlerin zwischen Kind und Außenwelt – je nachdem, wie sie zum Kind spricht und sich ihm gegenüber verhält, erfolgt von dessen Seite her eine Anpassung, ein sich-einstellen auf die Mutter. Diese Anpassung kann sich auch in somatischen Symptomen wie Krankheiten äußern, sofern der Erwachsene sich nicht korrekt ausdrückt. „Kann die Mutter ihre Ängste verbalisieren, dann ist das Kind nachteiligen Einflüssen in geringem Maße ausgesetzt, und es geht ihm oft schlagartig besser...“²⁹⁶ Doltos Fallbeschreibungen, in denen sie das Zuhören und das zum-Kind-sprechen zu absoluten Kriterien erklärt, wie man Kindern begegnen sollte, sind zu zahlreich, um in dieser Arbeit näher darauf einzugehen. Folgendes Zitat, in der sie ihre zu Montessori nahe Grundeinstellung erläutert, erklärt ihre revolutionäre Sicht auf die Kinder:

*„Die Menschen denken nicht über die Wirkung nach, die ihre Äußerungen und Einstellungen auf das Kleinkind haben können, weil sie ihm im allgemeinen ein Larvendasein zuschreiben. Sie glauben, einer Larve sämtliche Blessuren zufügen zu können, weil eine Raupe in ihren Augen keinen Wert hat. Sie handeln, als sei der Schmetterling, der sie entzückt, nicht aus ihr hervorgegangen. Ein biologischer Widersinn. Dabei wird gerade jede lähmende Blessur, die die Larve erleidet, das mutierte Wesen vermutlich schwächen, und der künftige Schmetterling wird ein mißlungener Schmetterling sein.“*²⁹⁷

²⁹⁴ Dolto, Das Unbewusste und das Schicksal des Kindes, 65.

²⁹⁵ Der Signifikant ist ein Lacanianischer Begriff, der ursprünglich aus der Sprachwissenschaft stammt. Er ist Teil der symbolischen Ordnung und kann etwas Bestimmtes bezeichnen, wie etwa ein Wort, eine Objektbeziehung oder auch ein bestimmtes Symptom.

²⁹⁶ Françoise Dolto (1985), Zwiesprache zwischen Mutter und Kind. Die emotionale Bedeutung der Sprache (Teilausg., die dt. Ausg. enthält ausschließl. d. zweiten Teil dies. Buches, München 1988) 45.

²⁹⁷ Ebenda, 194f.

Das Kind als würdiges Wesen bekommt bei Dolto erstmals auch in der Geschichte Psychoanalyse einen besonderen Stellenwert, der vorher eher von der Reformpädagogik und ihren Vertretern getragen wurde. Keiner ihrer Kollegen oder Vorgänger hatte ein derart klares Bild der Kindheit und der Begegnung mit Kindern. Pathologische Ausprägungen wie Schizophrenie, Neurosen und Psychosen entstehen meist durch eine missverständliche, falsche Kommunikation in der frühen Kindheit, die in späteren Lebensphasen in anderer Form wieder zum Vorschein kommt. Dieses auf psychoanalytischen Erkenntnissen beruhende Wissen erweiterte Dolto, indem sie an die Heilkräfte der Kommunikation glaubte. Sie dachte, das Begehren²⁹⁸, das sich aus dem Mangel und damit verbundenen Triebregungen ableitete, noch vor rein körperlichen Bedürfnissen der Nahrungsaufnahme und Pflege konstituiert, da das menschliche Wesen als sozial bedürftig geboren wird. Die Grundannahme Doltos, die dieses Konzept verständlich macht, lautet: „Jedes menschliche Wesen ist von dem unbewußten Wunsch getrieben, zu wachsen und zu werden.“²⁹⁹ Das Begehren lebt aber erst durch den Mangel, der das Kind zwingt, seinen Wunsch aufzuschieben und schließlich in einer symbolischen Auseinandersetzung mit ihm mündet, das dem Kind langsam den Weg zur menschlichen Kultur erschließt. Ein Beispiel für die Basis der Symbolisierung, in der das Kind in die Lebenswelt der Gesellschaft integriert wird, findet Dolto in den ersten Spielen mit der Bezugsperson:

„Mit seiner Aufmerksamkeit und seinem Interesse erweckt der Erwachsene das Kind zum seelischen und emotionalen Leben: er lockt das Begehren und bringt es auf den richtigen Weg. Dieser Prozeß vollzieht sich, wenn der Erwachsene – meist die Mutter – mit dem Kind spielt: er gibt ihm einen Gegenstand in die Hand, nennt ihn beim Namen, zeigt dem Kind, was es damit tun kann; er beschreibt die Farbe und faßt in Worte, wie das Ding riecht und sich anfühlt – kurz, er spricht alle Sinne an und öffnet dem Kind mit Worten den Zugang zu diesem Gegenstand: er schafft eine Beziehung, in die das Kind sich hineinführen läßt.“³⁰⁰

²⁹⁸ Das Begehren „ist die Konsequenz des anthropologisch gegebenen Mangels beim Menschen, der aus dem Verlust der Unmittelbarkeit zur Natur entsteht und als unüberbrückbare Kluft zur Kultur und den anderen Menschen stets aufrecht bleibt.“ List, Psychoanalyse, 156.

²⁹⁹ Françoise Dolto (1981), Im Spiel des Begehrens sind die Karten gezinkt und die Würfel gefälscht. In: Dies., Über das Begehren. Die Anfänge der menschlichen Kommunikation (Klett-Cotta Konzepte der Humanwissenschaften, Angewandte Wissenschaft, Stuttgart ²1996) 331-418, hier 378.

³⁰⁰ Ebenda, 366.

Erst wenn das Kind das Ding oder hier: das Spielzeug, symbolisch besetzt hat und ihm eine für es spezifische, individuelle Bedeutung angedeihen lässt, kann es auch das Begehren ausbilden. Wenn das Kind sich beispielsweise eine Eisenbahn zum Spielen wünscht, so assoziiert es damit bereits etwas Angenehmes. Dolto geht darauf ein, dass dem Wunsch jedoch nicht gleich entsprochen werden sollte – nicht aus ökonomischen oder sadistischen Gründen – da sich die Symbolisierung des Begehrens auch durch den Beginn der Wortsprache festigt.

*„Man kann jedes Begehren besprechen, das Objekt veranschaulichen usw. Dies ist das Heranführen an die Kultur. Jegliche Kultur es das Produkt der Verschiebung des Begehrenobjektes oder der Triebregung selbst auf ein anderes Objekt, das der Kommunikation zwischen sprachfähigen Individuen dient.“*³⁰¹

Das Sprechen über das, was das Kind möchte, anstatt seinem Wunsch nach sofortiger Befriedigung nachzugeben, führt es wiederum in die Symbolfunktion ein und gibt ihm ein Stück Autonomie – dies ist ein Schritt weg von der Abhängigkeit von Erwachsenen.³⁰²

Gerade das Spiel steht exemplarisch für die erste Symbolisierung im Leben eines Menschen. Dabei wird die Phantasie durch den Mangel, der durch die Nichterfüllung des Begehrens entsteht, genährt: „<Das Begehren ist Kreativität, Erfindungsgeist und nicht die unmittelbare Befriedigung durch das Ding selbst; wichtiger ist die kulturelle Entwicklung des Begehrens in der Sprache, in der Vorstellung, in der Erfindung, in der Kreativität.>“³⁰³

Diese Grundeinstellung – im psychoanalytischen Milieu nicht völlig neu, wie auch in dieser Arbeit bereits gezeigt wurde, da bereits Andere die Verbindung zwischen Enkulturation und Phantasie im Spiel erkannten – wurde von Dolto auf das sprachliche Verstehen beim Kind in einer bisher unbekannt Dimension erweitert, obwohl sie in ihrer klinischen Arbeit nicht auf die Hilfsmittel verzichtete, die die Kinder zum Symbolisieren und in weiterer Folge zum sprachlichen Ausdruck anregen sollten. Dabei verwendete sie Material, das nicht aus einer industriellen Produktion

³⁰¹ Dolto, Zwiesprache zwischen Mutter und Kind, 92.

³⁰² Vgl. Dolto, Im Spiel des Begehrens, 333.

³⁰³ Françoise Dolto (1987), Alles ist Sprache. Kindern mit Worten helfen (Neuausg., Weinheim/Berlin 1995) 64.

stammte, wie etwa Knetmasse, Stifte und Papier.³⁰⁴ Das Bild des Kindes, das es von seinem eigenen Körper hatte, konnte somit, vormals unbewusst, in eine Darstellung gebracht werden und innere Konflikte aufzeigen, wie Doltos Arbeiten über Körperschema und Körperbild belegen.³⁰⁵

Doltos Erfindungsgeist und ihr Vermögen, sich in ihre jungen Analysanden und Patienten zu versetzen, erklärten auch die Entstehung eines völlig neuen Gegenstandes, der das Verstehen zwischen Analytiker und dem kranken Kind fördern sollte: die Blumenpuppe.

Durch die Analyse eines schwer gestörten Mädchens, das sowohl teilweise körperliche Defizite als auch schizophrene, anorektische und ängstliche Züge hatte, und im Lauf der Analyse eine Spielhemmung aufwies, kam Dolto eine Assoziation mit Blumen zu Hilfe:

„Bei anorektischen Kindern habe ich die Beobachtung gemacht, daß sie beim freien Malen immer wieder Blumen oder Pflanzen malen, deren Stengel an irgendeiner Stelle abgeknickt oder abgebrochen ist, die also keine direkte Verbindung mehr zum Boden oder zur Wurzel als dem nährenden Ursprung hatten.[...] Heranwachsende Mädchen, aber auch narzißtische Frauen, projizieren sich selbst fast ausschließlich in abgeschnittene Blüten, die daneben noch Knospen haben.“³⁰⁶

Da das Kind sich nicht mehr für seine Spielsachen und Puppen interessierte, freute es sich sehr über die Blumenpuppe, die ihre Mutter auf Bitte von Françoise Dolto anfertigte. Die Puppe hatte zwar Arme und Beine, die farblich aber grün gestaltet waren und somit nicht an einen Menschen erinnerten. Der Kopf fehlte, stattdessen zierten Margaritenblüten das Haupt. Außerdem hatte die Blumenpuppe keine geschlechtliche Identität, sie konnte Junge oder Mädchen verkörpern.³⁰⁷

Die Wirkung war erstaunlich: Die Spielhemmung des Kindes verschwand bis zur nächsten Sitzung, nachdem sie ihre aggressiven Regungen in die Puppe projiziert

³⁰⁴ Vgl. Françoise Dolto (1961), Personologie und Körperbild. In: Dies., Über das Begehren. Die Anfänge der menschlichen Kommunikation (Klett-Cotta Konzepte der Humanwissenschaften, Angewandte Wissenschaft, Stuttgart ²1996) 72-116, hier 84.

³⁰⁵ Vgl. Françoise Dolto, Das unbewußte Bild des Körpers (o.O. 1987).

³⁰⁶ Françoise Dolto (1981), Psychoanalytische Behandlung mit Hilfe der Blumenpuppe. In: Dies., Über das Begehren. Die Anfänge der menschlichen Kommunikation (Klett-Cotta Konzepte der Humanwissenschaften, Angewandte Wissenschaft, Stuttgart ²1996) 162-192, hier 169.

³⁰⁷ Vgl. Ebenda, 170.

hatte und statt seiner selbst die Puppe „in Behandlung“ schickte. Zudem war das Mädchen charakterlich verändert und es benutzte zunehmend seine Extremitäten, die bis dahin teilweise gelähmt waren.³⁰⁸

Den Erfolg erklärte sich Dolto damit, dass nicht das gegenwärtige, sondern archaisches Empfinden auf dieses Objekt, die Blumenpuppe projiziert wurde, das ursprünglich in der längst vergangenen, oralen Phase seine Wurzeln hatte.³⁰⁹

Doch warum eignete sich diese Art von Puppe – die Dolto übrigens niemals als „banales“ Spielzeug bezeichnete – für diese Art von analytischer Therapie und führte gar zu einer Art kathartischer Reinigung? Dolto beantwortet die Frage selbst:

„Es scheint, daß die Wirkung der Projektion auf eine menschliche und zugleich pflanzliche Figur daher rührt, daß auf ein solches Objekt keinerlei vorsätzliche absichtliche Handlungen, weder gute noch böse, projiziert werden können. Dieses ‚Ding‘ ist frei von Intentionalität, auch frei von der ethischen Einstellung, die die Mutter dem Kind seit der oralen Phase über Gespräche vermittelt hat.“³¹⁰

Abgesehen von jener vorbehaltlosen Einstellung, die eine derartige Puppe auf ein Kind vermitteln kann, spricht Dolto nicht direkt über die Art der in ihrem Charakter szenischen Aufführung, die das Kind an der Blumenpuppe vollzieht. Die Puppe, die alles sein kann, gut, böse, schlecht, oder ungezogen, dient der Aufführung eines im Unbewußten wurzelnden Spektakels. Als diese Szene zu Ende ist (als das Mädchen mit seiner negativen Übertragung auf die Blumenpuppe aufhörte und diese nicht mehr brauchte), sind auch die Symptome verschwunden.

Diese Puppe wurde nach diesem Fall noch bei vielen weiteren ähnlich gelagerten Fällen verwendet – die Projektion auf dieses Objekt funktionierte auch bei Erwachsenen reibungslos.³¹¹

Dies war das erste und wahrscheinlich einzige Beispiel in der psychoanalytischen Literatur, wo ein Spielmittel eigens angefertigt und so modifiziert wurde, dass es der

³⁰⁸ Vgl. Ebenda, 170-180.

³⁰⁹ Vgl. Françoise Dolto (1981), Erörterung dieser beiden ersten Beobachtungen bei der Verwendung der Blumenpuppe in der psychoanalytischen Psychotherapie. In: *Dies.*, Über das Begehren. Die Anfänge der menschlichen Kommunikation (Klett-Cotta Konzepte der Humanwissenschaften. Angewandte Wissenschaft, Stuttgart 21996) 193-235, hier 196.

³¹⁰ Ebenda, 196.

³¹¹ Vgl. Gesamten Aufsatz von Dolto, Erörterung dieser beiden ersten Beobachtungen bei der Verwendung der Blumenpuppe.

Intention der Psychoanalyse angepasst wurde und einen intrapsychischen Prozess auslöste, der in der Befreiung der Symptome mündete.³¹²

Françoise Doltos Arbeit zeigt auch, wie sich klinische Psychoanalyse, entwicklungspsychologische und die Erziehung betreffende Tätigkeiten überschneiden können.³¹³

Sie wollte die psychoanalytische Welt auch für Laien verstehbar machen – trotz ihrer vielen Publikationen wurde ihren Werken außerhalb Frankreichs, wo sie durchaus Popularität auf ihrem Gebiet erlangte, kaum Beachtung geschenkt. Dabei setzte sie geradezu revolutionäre Projekte in Gang, die bis heute weiterwirken, wie etwa die Gründung des Maison Verte. Anne-Marie Canu, selbst Analytikerin und Anhängerin Doltos, publizierte 2009 einen Aufsatz über diese Institution, indem sie deren Funktion erläutert: es sei kein Kindergarten oder eine Krippe für Kleinkinder, sondern ein Platz, wo sich Eltern, Kinder und psychoanalytisch geschultes Personal treffen, zu dem Zweck, „to prepare a child to have a social life without losing the security of its identity, which it receives through the presence of its mother.“³¹⁴ Gleichzeitig sei dieses Haus auch eine Stätte, wo die Psychoanalyse selbst zu neueren Entwicklungen finden könnte:

„She [Dolto] was going to find, in return, that la Maison Verte would bring new developments, previously unknown to psychoanalysts. As she said, ‘Psychoanalysts should pay to come to la Maison Verte, they would be taught their trade’.“³¹⁵

³¹² Zur Blumenpuppe gibt es leider nur sehr wenig aufschlussreiche Sekundärliteratur. Dies mag daran liegen, dass Doltos klinische Arbeiten im deutsch- und englischsprachigen Raum bis dato wenig Beachtung gefunden haben.

³¹³ In ihren Radiointerviews gab sie etwa auch Erziehungsratschläge, die auf Basis ihres Wissens über die Entwicklung des Kindes aus psychoanalytischer Perspektive entstanden. Vgl. Françoise Dolto (1977), *Alltagsprobleme mit Kindern und Jugendlichen. Die ersten fünf Jahre. Wenn die Kinder älter werden* (Wiederveröff. Weinheim/Berlin 1992).

³¹⁴ Anne-Marie Canu, *La Maison Verte*, 148.

³¹⁵ Ebenda, 144.

VI. SCHLUSSBETRACHTUNG

Die eingangs formulierten Forschungsfragen, wie „Spielen“ vor und nach Entstehung der Psychoanalyse als Teil einer theoretischen und angewandten Wissenschaft betrachtet und verwendet wurde, wurden in dieser Arbeit anhand ausgewählter Beispiele behandelt:

Es konnte festgehalten werden, dass die seit der Neuzeit veränderten Strukturen von Familie und Individuum auch die Wahrnehmung von Kindheit und deren Stellenwert in der Gesellschaft beeinflusste, die schließlich zu reformpädagogischen Ideen im Konnex mit Spielen wie etwa der entwicklungsorientierten Spielpädagogik Friedrich Fröbels oder Maria Montessoris führte. Die Nähe zwischen Reformpädagogik und Psychoanalyse war insofern vorhanden, als dass Spielen in erster Linie als essentiell für die menschliche und kulturelle Entwicklung im Kindes-, als auch im Erwachsenenalter verstanden wurde, wie etwa verschiedene Zugänge und Theorien von Huizinga, Erikson und Lorenzer erklären. Das Spiel wurde bereits im 19. Jahrhundert durch die Reformpädagogik neu verstanden, konzeptualisiert und führte zu verschiedenen Methoden und theoretischen Überlegungen im Zusammenhang mit dem Verständnis des kindlichen Seelenlebens. Die Idee, Spiel nicht nur zu beobachten, sondern gezielt anzuwenden und „nutzbar“ für die jeweiligen ideellen Standpunkte zu machen, wurde in der Kinderanalyse fortgesetzt, wie die in dieser Arbeit vorgestellten Spielmittel und damit einhergehende therapeutische Anwendungen belegen.

Auf einer ähnlichen Basis aufbauend, die Kindheit in der Psychoanalyse einen großen Stellenwert einräumte, beobachtete bereits Sigmund Freud spielende Kinder und versuchte, Spiele psychoanalytisch zu deuten. Ihm folgten mehrere Versuche von frühen AnalytikerInnen, eine analytische Methode für Kinder zu entwickeln. Bis auf die Arbeiten Melanie Kleins waren diese Analysen vor allem pädagogischen Zielen untergeordnet, wie beispielsweise die Arbeiten von Hug-Hellmuth und Anna Freud zeigen.

Durch Melanie Kleins Anwendung des Spielens in der Therapie, das als Ausdruck der Phantasie das Verstehen und Deuten von unbewussten Inhalten ermöglichte, wurde eine Methode für die Analyse von Kindern konzipiert, welche die Grundlage für weitere Forschungen bildete, wie zum Beispiel bei Donald Winnicott, dessen Beiträge für die Kinderanalyse nicht nur in Großbritannien Beachtung fanden.

Abseits dieser Richtungen entwickelte ~~Freud~~ Dolto zeitlich fast parallel, allerdings wenig beeinflusst von der zu jener Zeit dominanten lacanianischen Richtung in Frankreich, eine vor allem auf die Linie Freuds orientierte Behandlung, welche auch mit pädagogischen Zielen verknüpft wurde und mit einem Bild von Kindheit einherging, das Ähnlichkeit mit den Standpunkten Maria Montessoris aufwies.

Auf der Grundlage, Psychoanalyse nicht nur als Behandlungsmethode einzelner Individuen, sondern auch als kultur- und gesellschaftsforschend zu begreifen, wie beispielsweise von Alfred Lorenzer argumentiert wurde, leistete diese Disziplin einen großen Beitrag zum Verständnis des Spiels aus einer neuen Perspektive heraus.

Die in dieser Diplomarbeit verwendeten Beispiele decken keineswegs das gesamte Spektrum auf dem Gebiet der Erforschung des Spiels bei den „Vorläufern“ der Psychoanalyse und der Entstehung der psychoanalytischen Richtungen ab und können daher nicht als Repräsentanten eines vollständigen historischen Prozesses gesehen werden. Stattdessen war beabsichtigt, die großen Entwicklungslinien, welche im Verlauf der Literaturrecherche ersichtlich wurden, zu beschreiben und die Erkenntnisse der Wissenschaftler über das Spiel zu untersuchen.

Dabei kristallisierte sich heraus, dass keine einhellige Meinung zur Thematik existiert, sondern vielmehr ein Konglomerat von Thesen und Theorien nebeneinander besteht, welche bis dato erweitert werden, wobei der Fokus je nach Forschungsdisziplin variiert: auch in der Psychoanalyse, die sich als „dynamische“ Wissenschaft begreift, scheinen die Zugänge und Anwendungen des Spiels mehrere Facetten aufzuweisen, wie etwa am Beispiel des „Garnrollenspiels“ gezeigt werden konnte: der Lustgewinn nimmt durch die Tatsache, „Herr der Lage“ zu sein beim Spielen gemeinsam mit Symbolbildung und szenischer Wiederholung einen großen Stellenwert ein.

Zusammenfassend lässt sich anmerken, dass Thesen über Spielen durch diese verschiedenen Zugänge um mehrere Faktoren bereichert wurden: Symbolisierung, Phantasie und kulturelle Entwicklung sind durch Handlungen wie Spielen untrennbar miteinander verbunden und haben Auswirkungen auf das spätere Leben durch die dabei gewonnenen Fertigkeiten und damit einhergehende psychische Restrukturierungen, sofern Spielen auch als „psychischer Verdauungsapparat“ betrachtet werden kann.

BIBLIOGRAPHIE

LITERATURVERZEICHNIS

Sabine *Andresen*, Claus *Koch* (Hg.), Françoise Dolto. Selbstporträt einer Psychoanalytikerin (Beltz Taschenbuch Reihe 762, Biographie und Kontext, Weinheim/Basel 2004).

Annie *Anzieu*, Christine *Anzieu-Premmereur*, Simone *Daymas*, Das Spiel in der Kinderpsychotherapie. Europäische Texte Bd. 5 (Kinder- und Jugendlichenanalyse, o.O. 2006).

Philippe *Ariès*, Geschichte der Kindheit (Dtv 4320 Wissenschaft, München/Wien 1976).

Helmut *Begemann*, Strukturwandel in der Familie. Eine sozialetisch-theologische Untersuchung über die Wandlung von der patriarchalischen zur partnerschaftlichen Familie (überarb. Aufl., Witten ²1966).

Ursula Barbara *Bertrand*, Die Darstellung der Kinderarmut in den Gemälden des 16. Jahrhunderts im Kunsthistorischen Museum Wien (unveröff. geisteswiss. Dipl.arb. Wien 2008).

Johann B. *Basedow* (1783), Projekt einer Tränenglocke. In: Katharina *Rutschky*, (Hg.), Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. (Berlin ⁸2001) 520-521.

Johann B. *Basedow* (1783), Beschreibung der Hilfskinder oder Vorgänger. In: Katharina *Rutschky*, (Hg.), Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung (Berlin ⁸2001) 537-538.

Franz *Bergg* (1913), Ein Proletarierleben. In: Katharina *Rutschky*, Deutsche Kinder-Chronik. Wunsch- und Schreckensbilder aus vier Jahrhunderten (Köln 1983) 600-601.

Esther *Bick*, Kinderanalyse heute. In: Elizabeth *Bott Spillius* (Hg.), Melanie Klein heute. Entwicklungen in Theorie und Praxis, Bd. 2 Anwendungen (Stuttgart ³2002) 225-236.

F. *Bock* (1780), Eine leichte Gehorsamsübung für das Kleinkind. In: Katharina *Rutschky*, (Hg.), Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung (Berlin ⁸2001) 389-391.

Otto *Brunner*, Vom „ganzen Haus“ zur „Familie“. In: Heidi *Rosenbaum* (Hg.), Seminar: Familie und Gesellschaftsstruktur. Materialien zu den sozioökonomischen Bedingungen von Familienformen (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 244, Frankfurt am Main 1978) 83-91.

Anne-Marie *Canu*, La Maison Verte. A place for Words. Personal Reflections on Working with Françoise Dolto. In: Guy *Hall*, Françoise *Hivernel*, Sian *Morgan* (Ed.), Theory and Practice in Child Analysis. An Introduction to the Work of Françoise Dolto (London 2009) 143-162.

Françoise *Dolto* (1961), Personologie und Körperbild. In: *Dies.*, Über das Begehren. Die Anfänge der menschlichen Kommunikation (Klett-Cotta Konzepte der Humanwissenschaften, Angewandte Wissenschaft, Stuttgart ²1996) 72-116.

Françoise *Dolto* (1977), Alltagsprobleme mit Kindern und Jugendlichen. Die ersten fünf Jahre. Wenn die Kinder älter werden (Wiederveröff. Weinheim/Berlin 1992).

Françoise *Dolto* (1981), Im Spiel des Begehrens sind die Karten gezinkt und die Würfel gefälscht. In: *Dies.*, Über das Begehren. Die Anfänge der menschlichen Kommunikation (Klett-Cotta Konzepte der Humanwissenschaften, Angewandte Wissenschaft, Stuttgart ²1996) 331-418.

Françoise *Dolto* (1981), Psychoanalytische Behandlung mit Hilfe der Blumenpuppe. In: *Dies.*, Über das Begehren. Die Anfänge der menschlichen Kommunikation (Klett-Cotta Konzepte der Humanwissenschaften, Angewandte Wissenschaft, Stuttgart ²1996) 162-192.

Françoise *Dolto* (1981), Erörterung dieser beiden ersten Beobachtungen bei der Verwendung der Blumenpuppe in der psychoanalytischen Psychotherapie. In: *Dies.*, Über das Begehren. Die Anfänge der menschlichen Kommunikation (Klett-Cotta Konzepte der Humanwissenschaften. Angewandte Wissenschaft, Stuttgart ²1996) 193-235.

Françoise *Dolto* (1985), Zwiesprache zwischen Mutter und Kind. Die emotionale Bedeutung der Sprache (Teilausg., die dt. Ausg. enthält ausschließl. d. zweiten Teil dies. Buches, München 1988).

Françoise *Dolto* (1987), Alles ist Sprache. Kindern mit Worten helfen (Neuausg., Weinheim/Berlin 1995).

Françoise *Dolto*, Das unbewußte Bild des Körpers (o.O. 1987).

Françoise *Dolto* (unter Mitarb. v. Jean-François de *Sauverzac*), Das Unbewusste und das Schicksal des Kindes (Stuttgart 1995).

Norbert *Elias*, Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Wandlungen in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes Bd. 1 (Bern 1969).

Erik *Erikson*, Vom Kinderspiel zur politischen Phantasie. Stufen der Ritualisierung in der Realität (Frankfurt am Main 1978).

Erik H. *Erikson*, Die Anfangssituation der Kinderanalyse und ihre Alternativen. In: Gerd *Biermann* (Hg.), Handbuch der Kinderpsychotherapie Bd. 1 (München/Basel ³1973) 264-268.

Anna *Freud*, Einführung in die Technik der Kinderanalyse. Sonderausgabe zum 100. Geburtstag von Anna Freud (neugestaltete Aufl., München/Basel ⁷1995).

Lucian *Freud*, Ernst *Freud* (Hg.), Briefe 1873-1939 (erw. Aufl., Frankfurt am Main ²1968).

Sigmund *Freud*, Josef *Breuer* (1893), Über den psychischen Mechanismus hysterischer Phänomene. In: Sigmund Freud, Gesammelte Schriften, Bd.I (Leipzig/Wien/Zürich ²1925) 7-24.

Sigmund *Freud* (1896), Zur Ätiologie der Hysterie. In: Ders., Gesammelte Schriften, Bd.I (Leipzig/Wien/Zürich ²1925) 404-438.

Sigmund *Freud* (1899), Die Traumdeutung (Fischer Taschenbuch 6344, Frankfurt am Main 1990 (1961)).

Sigmund *Freud* (1905), Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten. In: Ders., Gesammelte Werke Bd. VI (Frankfurt am Main 1999) 6-269.

Sigmund *Freud* (1908), Der Dichter und das Phantasieren. In: *Ders.*, Gesammelte Werke Bd. VII (Frankfurt am Main 1993) 213-223.

Sigmund *Freud* (1915), Die Verdrängung. In: *Ders.*, Gesammelte Werke Bd. X (Frankfurt am Main 1999) 248-261.

Sigmund *Freud* (1920), Jenseits des Lustprinzips (durchgeseh. Aufl. Leipzig/Wien/Zürich ³1923).

Lilli *Gast*, Melanie Klein: Die Psychoanalyse des Kindes. In: Sibylle *Volkmann-Raue*, Helmut E. *Lück* (Hg.), Bedeutende Psychologinnen. Biographien und Schriften (Beltz Taschenbuch 136, Weinheim/Basel 2002) 31-44.

Peter *Gay*, Freud. Eine Biographie für unsere Zeit (Frankfurt am Main 1995).

Jacques *Gélis*, Die Individualisierung der Kindheit. In: Philippe *Ariès*, Roger *Chartier* (Hg.), Geschichte des privaten Lebens, Bd. 3 (Von der Renaissance zur Aufklärung, Frankfurt am Main 1991) 313-332.

Rosemarie, Rainer *Hagen*. Bruegel. Sämtliche Gemälde (Köln 1999).

Helmut *Heiland*, Michael *Gebel* (Hg.), Friedrich Fröbel – „Das Streben der Menschen“: autobiographische, anthropologische und spielpädagogische Texte (Würzburg 2004).

Helmut *Heiland*, Karl *Neumann* (Hg.), Fröbels Pädagogik verstehen, interpretieren, weiterführen: internationale Ergebnisse zur neueren Fröbelforschung. (Würzburg 2003).

Helene *Helming*, Montessori-Pädagogik. Ein moderner Bildungsweg in konkreter Darstellung (erw. Aufl., Freiburg im Breisgau/Wien ¹⁴1992).

Edmund *Hermesen*, Faktor Religion. Geschichte der Kindheit vom Mittelalter bis zur Gegenwart (Köln/Weimar/Wien 2006).

Erika *Hofmann* (Hg.), Friedrich Fröbel, Ausgewählte Schriften Bd. 4: Die Spielgaben (Stuttgart 1982).

Ulrich *Hübner*, Spiele und Spielzeug im antiken Palästina (Orbis biblicus et orientalis 121, Göttingen 1992).

Hermine von *Hug-Hellmuth*, Aus dem Seelenleben des Kindes. Eine psychoanalytische Studie. In: Schriften zur angewandten Seelenkunde, Heft 15 (Leipzig/Wien 1913).

Hermine *Hug-Hellmuth*, Zur Theorie der Kinderanalyse. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse. 7. Jahrgang, Heft 2 (1921) 179-197.

Johan *Huizinga*, Homo ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielelements der Kultur (Basel, Wien u.a. 3o.J., [1949]).

Immanuel *Kant*, Kritik der Urteilkraft, §9. In: Hugo Renner (ausgew. und mit Einltg. versehen), Immanuel Kants Werke in acht Büchern Bd.2 (Berlin 1904) 46-47.

Susanne Ruth *Kislinger*, Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse. Eine Spurensuche im Wien der 1920er Jahre oder Ein Beitrag zur Geschichte der Beziehungen zwischen Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse unter Einbeziehung sozial- und zeitgeschichtlicher Überlegungen (unveröff. geisteswiss. Dipl. arb. Wien 2011).

Christiane *Klapisch-Zuber*, Die Frau und die Familie. In: Jacques *le Goff* (Hg.), Der Mensch des Mittelalters (Frankfurt am Main 1996) 312-340.

Melanie *Klein* (1930), Die Bedeutung der Symbolbildung für die Ich-Entwicklung. In: Ruth *Cycon*, Hermann *Erb* (Hg.), Melanie Klein. Gesammelte Schriften, Bd. 1, Teil 1 (Stuttgart 2002) 347-368.

Melanie *Klein*, Grenzen und Möglichkeiten der Kinderanalyse. In: Psychoanalytische Bewegung, 4. Jahrgang , Heft 6 (1932) 507-512.

Melanie *Klein*, Die Psychoanalyse des Kindes (Wien 1932).

Melanie *Klein*, Darstellung einer Kinderanalyse. In: Ruth *Cycon*, Hermann *Erb* (Hg.), Melanie Klein, Gesammelte Schriften Bd. 4, Teil 1 (Stuttgart 2002) 15-315.

Melanie *Klein*, Darstellung einer Kinderanalyse. In: Ruth *Cycon*, Hermann *Erb* (Hg.), Melanie Klein, Gesammelte Schriften Bd. 4, Teil 2 (Stuttgart 2002) 343-643.

Lutz *Koch*, Friedrich Schiller. Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Winfried *Böhm*, Birgitta *Fuchs*, Sabine *Seichter* (Hg.), Hauptwerke der Pädagogik Bd. 1 (Paderborn 2009) 403-406.

Franz-Michael *Konrad*, Klaudia *Schulzeis*, Kindheit. Eine pädagogische Einführung (Stuttgart 2008).

Jean *Laplanche*, J.-B. *Pontalis*, Das Vokabular der Psychoanalyse (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 7, Frankfurt am Main 1972).

Meira *Likierman*, Melanie Klein: Her Work in Context (London/New York 2001).

Eveline *List*, Psychoanalyse: Geschichte, Theorien, Anwendungen (Wien 2009).

Eveline *List*, Der psychosoziale Funktionswandel der Religion und die Entwicklung des Individuums am Beginn der Neuzeit. In: Wiener Beiträge zur Geschichte der Neuzeit 22: Individualisierung, Rationalisierung, Säkularisierung: neue Wege der Religionsgeschichte (1997) 13- 54.

Alfred *Lorenzer*, Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie. In: Ulrike *Prokop*, Bernhard *Görlich* (Hg.), Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewußten (Kulturanalysen Bd.1, Marburg 2006) 13-36.

Alfred *Lorenzer*, Was ist eine „unbewusste Phantasie“? In: Alfred *Schöpf* (Hg.), Phantasie als anthropologisches Problem (Studien zur Anthropologie Bd. 1, Würzburg 1981) 213-224.

Alfred *Lorenzer*, Der Symbolbegriff und seine Problematik in der Psychoanalyse. In: In: Ulrike *Prokop*, Bernhard *Görlich* (Hg.), Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewußten (Kulturanalysen Bd.1, Marburg 2006) 201-218.

Alfred *Lorenzer*, Psychoanalyse als kritische Theorie. In: Ulrike *Prokop*, Bernhard *Görlich* (Hg.), Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewußten (Kulturanalysen Bd. 1 Marburg 2006) 89-114.

Alfred *Lorenzer*, Die Kontroverse Bloch-Freud. Eine versäumte Auseinandersetzung zwischen Psychoanalyse und Historischem Materialismus. In: Ulrike *Prokop*, Bernhard *Görlich* (Hg.), Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewußten (Kulturanalysen Bd. 1 Marburg 2006) 39-52.

Margaret *Lowenfeld*, Die „Welt“-Technik in der Kinderpsychotherapie. In: Gerd *Biermann* (Hg.), Handbuch der Kinderpsychotherapie, Bd. 1 (München/Basel ³1973) 442-451.

Helmut E. *Lück*, Geschichte der Psychologie: Strömungen, Schulen, Entwicklungen. Grundriss der Psychologie, Bd. 1 (überarb. u. erw. Aufl., Stuttgart ⁴2009).

Karl-Heinz *Mallet*, Untertan Kind: Nachforschungen über Erziehung (Frankfurt am Main/Berlin 1990).

Maria *Montessori*, Kinder sind anders (ungek. Ausg., München ⁸1994).

Mario *Montessori* (1976), Erziehung zum Menschen. Montessori-Pädagogik heute (Fischer Taschenbücher 17521, unveränd. Neuaufl., Frankfurt am Main 2007).

Margaret S. *Mahler*, Fred *Pine*, Anni *Bergman* (Hg.), Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation (Frankfurt am Main ¹⁹2008).

Robert *Muchembled*, Die Erfindung des modernen Menschen: Gefühlsdifferenzierung und kollektive Verhaltensweisen im Zeitalter des Absolutismus (Rowohlts Enzyklopädie 510, Kulturen und Ideen, Reinbek bei Hamburg 1990).

Hans-Ulrich *Musolff*, Stephanie *Hellekamps*, Geschichte des pädagogischen Denkens (Hand- und Lehrbücher der Pädagogik, München 2006).

Caroline *Neubaur*, Übergänge. Spiel und Realität in der Psychoanalyse Donald W. Winnicotts (Frankfurt am Main 1987).

Eberhard *Orthband*, Geschichte der großen Philosophen und des philosophischen Denkens. Eine Auswahl (Hanau/Main 1985).

Adam *Philips*, Winnicott (Göttingen 2009).

Albert *Reble*, Geschichte der Pädagogik (Klett Geschichte der Bildung, Stuttgart 1951).

Hein Retter, Spielzeug. Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel (Weinheim/Basel 1979).

Elisabeth *Roudinesco*, Michel *Plon*, Wörterbuch der Psychoanalyse. Namen, Länder, Werke, Begriffe (Wien 2004).

Ricardo *Rudolfo*, Kinder – gibt es die? Die lange Geburt des Subjekts (Freiburg im Breisgau 1996).

Katharina *Rutschky*, (Hg.), Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung (Berlin ⁸2001).

Katharina *Rutschky*, Deutsche Kinder-Chronik. Wunsch- und Schreckensbilder aus vier Jahrhunderten (Köln 1983).

Friedrich *Schiller*, Thekla. Eine Geisterstimme. In: o.N., Schillers sämtliche Werke in zwei Bänden. Mit dem Porträt des Dichters und einem Fac=Simile Bd. 1 (Paris 1837) 87-88.

Daniel G.M. *Schreber* (1858), Selbstbeherrschung beim einjährigen Kind. In: Katharina *Rutschky*, (Hg.), Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung (Berlin ⁸2001) 354-356.

Daniel G. M. *Schreber* (1858), Symmetrische Körperentwicklung. In: Katharina *Rutschky* (Hg.), Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung (Berlin ⁸2001) 477-479.

Hartmut *Schröder*, Lehr- und Lernmittel in historischer Perspektive. Erscheinungs- und Darstellungsformen anhand des Bildbestands der Pictura Paedagogica online (veröff. Diss. Hildesheim 2008).

Thomas *Schuler*, Familien im Mittelalter. In: Gerhard *Dohrn van Rossum* (Mitverf.), Heinz *Reif* (Hg.), Die Familie in der Geschichte (Kleine Vandenhoeck Reihe 1474, Göttingen 1982) 28-60.

Hanna *Segal* (1975), Ein psychoanalytischer Ansatz zur Behandlung von Psychosen. In: *Dies.*, Wahnvorstellung und künstlerische Kreativität. Ausgewählte Aufsätze (Stuttgart 1992) 169-175.

Hanna *Segal*, Bemerkungen zur Symbolbildung. In: Elizabeth *Bott Spillius* (Hg.), Melanie Klein heute. Entwicklungen in Theorie und Praxis, Bd. 1 (Beiträge zur Theorie, Stuttgart 1990) 202-224.

Shulamith *Shahar*, Kindheit im Mittelalter (München 1991).

Reinhard Sieder, Sozialgeschichte der Familie (Suhrkamp Neue Folge Band 276, Frankfurt am Main 1987).

Ehrenhard *Skiera*, Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung (München ²2010).

Gerthild von *Staabs*, Der Scenotest. Beitrag zur Erfassung unbewusster Problematik und charakterologischer Struktur in Diagnostik und Therapie (Bern/Stuttgart/Toronto ⁶1985).

Peter N. *Stearns*, Kindheit und Kindsein in der Menschheitsgeschichte (Essen 2007).

Magdalena *Stemmer-Lück*, Verstehen und Behandeln von psychischen Störungen: Psychodynamische Konzepte in der psychosozialen Praxis (Stuttgart 2009).

Udo *Thiel*, John Locke: mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten (Rowohlts Monographien 450, Reinbek bei Hamburg 1990).

Daniel *Tröhler*, Pestalozzi und seine Anstalt in Stams. In: Winfried *Böhm*, Birgitta *Fuchs*, Sabine *Seichter* (Hg.), Hauptwerke der Pädagogik Bd. 1 (Paderborn 2009) 337-340.

Gisela *Trommsdorff*, Kultur und Sozialisation. In: Klaus *Hurrelmann*, Matthias *Grundmann*, Sabine *Walper* (Hg.) Handbuch der Sozialisationsforschung (Weinheim/Basel ⁷2008).

Marco *Vogrinez*, Hermine Hug-Hellmuth. Zur Theorie und Praxis einer Pionierin der psychoanalytischen Pädagogik (unveröff. geisteswiss. Dipl.arb. Wien 2010).

Ingeborg *Waldschmidt*, Maria Montessori. Leben und Werk (München 2001).

Donald W. *Winnicott*, Die therapeutische Arbeit mit Kindern. Die Technik des Squiggle oder Kritzelspiels (Karlsruhe 2006).

Donald W. *Winnicott*, Spielen – eine theoretische Darstellung. In: *Ders.*, Vom Spiel zur Kreativität (Klett-Cotta Konzepte der Humanwissenschaften, Stuttgart ¹²2010) 49-64.

Donald W. *Winnicott*, Der Ort, an dem wir leben. In: *Ders.*, Vom Spiel zur Kreativität (Klett-Cotta Konzepte der Humanwissenschaften, Stuttgart ¹²2010) 121-127.

Donald W. *Winnicott* (1941), Die Beobachtung von Säuglingen in einer vorgegebenen Situation. In: *Ders.*, Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Aus den „Collected Papers“ (Fischer, Geist und Psyche, ungekürzte Ausg., Frankfurt am Main 1983) 31-57.

D. W. *Winnicott* (1953), Symptomtoleranz in der Pädiatrie. Eine Fallgeschichte. In: *Ders.*, Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Aus den „Collected Papers“. (Fischer Geist und Psyche, ungek. Ausg., Frankfurt am Main 1983) 133-156.

Donald W. *Winnicott* (1954), Die depressive Position in der normalen emotionalen Entwicklung. In: *Ders.*, Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Aus den „Collected Papers“ (Fischer Geist und Psyche, ungek. Ausg., Frankfurt am Main 1983) 276-299.

Donald W. *Winnicott* (1956), Primäre Mütterlichkeit. In: *Ders.*, Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Aus den „Collected Papers“ (Fischer, Geist und Psyche, ungek. Ausg., Frankfurt am Main 1983) 157-182.

Donald W. *Winnicott* (1967), Die Lokalisierung des kulturellen Erlebens. In: *Ders.*, Vom Spiel zur Kreativität (Klett-Cotta Konzepte der Humanwissenschaften, Stuttgart ¹²2010) 111-120.

D. W. *Winnicott* (1969), Objektverwendung und Identifizierung In: *Ders.*, Vom Spiel zur Kreativität. (Klett-Cotta Konzepte der Humanwissenschaften, Stuttgart ¹²2010) 101-110.

Donald W. *Winnicott* (1971), Vom Spiel zur Kreativität (Klett-Cotta Konzepte der Humanwissenschaften, Stuttgart ¹²2010).

Donald W. *Winnicott* (1988), Die menschliche Natur (Klett-Cotta Konzepte der Humanwissenschaften, i. d. Ausstattung. geänd. Aufl., Stuttgart ²1998).

INTERNETQUELLEN

Friedrich Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, 15. Brief, online unter: Projekt Gutenberg, <<http://gutenberg.spiegel.de/buch/3355/3>> (Stand: 8. August 2012).

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Pieter Bruegel d. Ä., Die Kinderspiele, 1560. In: Rotraut Krall, Ilona Neuffer-Hoffmann, Das Kind und sein Alltag im Wandel der Jahrhunderte. In: Sabine Haag (Hg.), Das Kunsthistorische Museum als Partner für den Unterricht (Wien 2011) 6, online unter: <http://www.khm.at/fileadmin/content/KHM/Vermittlung/2011/neu_daskind_72_Nov2011.pdf> (Stand: 02. Jänner 2013).

ABSTRACT

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Bedeutung des Kinderspiels aus historischer Sicht, wobei die Forschungsfragen aus einer neuen Perspektive heraus gestellt sind.

Der erste Teil besteht in einer Annäherung an das Thema, indem Erkenntnisse aus kultur-, sozial- und historischer Forschung erläutert werden. Mehrere geschichtsrelevante Beispiele aus Kunst, Literatur, Erziehungs- und Naturwissenschaft beleuchten die damalige Sicht auf Kindheit und Spiel von verschiedenen Perspektiven aus.

Die Kindheit war bis ins 20. Jahrhundert keine Entität im eigentlichen Sinn, sondern bildete sich erst im Laufe der Neuzeit heraus. Die Bedeutung dieses Lebensabschnitts für die Ontogenese wurde zuerst in der Pädagogik verstanden, die das Spiel nicht nur theoretisch, sondern auch mittels praktischer Anwendungen, wie eigens hergestelltem Material, zu nutzen wusste.

Die Auseinandersetzung und der Gebrauch des Spiels bedeutete auch in der Entwicklung der Kinderpsychoanalyse eine Wende, nachdem dessen Wirkung, Nutzen und entwicklungspsychologische Relevanz bereits von der Reformpädagogik (an)erkannt wurde. Die Psychoanalyse nahm sich bereits seit ihrer Entstehung der Kindheit an, die als eigenständige Lebensphase gewertet wurde und das Spiel als Ausdruck der kindlichen Innenwelt betrachtete. Auf den Erkenntnissen Freuds aufbauend, entwickelten mehrere PsychoanalytikerInnen verschiedene Konzepte, um mit Hilfe des Spiels und besonderer Spielmittel auch für Kinder eine analytische Methode zu entwickeln.

LEBENS LAUF

Tanja Friedwagner, geb. 1985

Juni 2004: Reifeprüfung BG Ried im Innkreis

WS 2004/ SS 2005: Studium der Slawistik an der Universität Salzburg

Seit WS 2006: Studium der Geschichte, Universität Wien

Seit WS 2009: Arbeitsgruppe „Geschichte und Psychoanalyse“, Universität Wien

Schwerpunkte im Studium: Zeitgeschichte, Psychoanalyse