Psychologie

Walter Herzog

1. Abgrenzung des Forschungsfeldes
2. Psychologie als Experimentalwissenschaft: Erlebnispsychologie und experimentelle Pädagogik
3. Psychologie als Gesetzeswissenschaft: Die Kinderpsychologie
4. Psychologie als Apparatewissenschaft: Die Psychoanalyse
5. Psychologie als Gebrauchswissenschaft: Die Individualpsychologie
6. Strukturelle Merkmale eines komplexen Verhältnisses
7. Methodische Probleme des Forschungsfeldes
8. Auswahlbibliographie

Die Psychologie stellt nicht nur eine wichtige Bezugsdisziplin der Pädagogik (Erziehungswissenschaft) dar, sondern gilt oft als deren Grundlagenwissenschaft. So war Herbart der Überzeugung, als Wissenschaft sei die Pädagogik abhängig von der praktischen Philosophie (Ethik) auf der einen Seite und von der Psychologie auf der anderen Seite.[1] Jene zeige ihr das Ziel, diese den Weg und die Gefahren. Noch weiter ging Brezinka, der die Erziehungswissenschaft als psychologische Technologie bezeichnete. Da das Erziehen ein soziales Handeln sei, das von psychischen Motiven bewegt werde und auf psychische Wirkungen abziele, bilde es einen „von vielen Gegenständen der Psychologie, insbesondere der Sozialpsychologie."[2] Weder die Position von Herbart noch diejenige von Brezinka ist unbestritten, weil sich die Erziehungswissenschaft damit nicht als eigenständige Disziplin begründen kann,[3] zeigt aber, welche Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik eingeräumt wird. Es ist daher nicht abwegig anzunehmen, dass auch die Reformpädagogik in der Psychologie eine ihrer wichtigsten Bezugswissenschaften gesehen hat.

Um dieser Vermutung nachzugehen, wird im Folgenden das Verhältnis von Psychologie und Reformpädagogik näher beleuchtet. Ich beginne mit einer Abgrenzung des Untersuchungsgegenstandes (1.), befasse mich mit den vier wichtigsten psychologischen Richtungen, die von der Reformpädagogik wahrgenommen wurden: experimentelle Psychologie (2.), Kinderpsychologie (3.), Psychoanalyse (4.) und Individualpsychologie (5.), charakterisiere das Verhältnis von Psychologie und Reformpädagogik nach fünf strukturellen Merkmalen (6.) und gehe abschließend auf zwei methodische Probleme des Forschungsfeldes ein (7.).

1. Abgrenzung des Forschungsfeldes

Weder bei der Reformpädagogik noch im Falle der Psychologie ist auf Anhieb klar, was zum Forschungsgegenstand gehört und was nicht. Es muss daher zunächst festgelegt werden, wovon überhaupt die Rede sein soll.

a. Reformpädagogik

Mit dem Begriff der Reformpädagogik wird eine historische Epoche bezeichnet, deren Anfänge im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts liegen und deren Ende zumeist mit 1933 angegeben wird. Auch wenn man die Reformpäda-

1 Vgl. J. F. Herbart, Umriss pädagogischer Vorlesungen (zuerst 1835), in: Sämtliche Werke, Bd. 10, hg. v. K. Kehrbach u. O. Flügel, Aalen 1964 (Neudruck der Ausg. von 1888), S.65-135, hier S.69.

2 W. Brezinka, Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik, München 1978, S.70.

3 Vgl. W. Herzog, Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung, Stuttgart 2005.

gogik aus ihrem historischen Kontext herauslöst – wie bei Benner[4] und auf andere Weise auch bei Oelkers[5] –, ist es doch diese Zeit, die die Kriterien abgibt, um zu entscheiden, was zur Reformpädagogik gehört und was nicht. Ein abschließender Konsens über diese Kriterien besteht allerdings nicht. Im Folgenden werden diejenigen genannt, an denen sich die anschließende Diskussion orientiert.[6]

Kindorientierung: Die Erziehung orientiert sich am Kind und nicht an Politik, Gesellschaft, Kultur oder an den Erwachsenen. Reformpädagogik geht „vom Kinde aus" und nimmt an, im Kind liege der Maßstab für das pädagogische Handeln.

Natürlichkeit: Die Orientierung am Kind ist Befolgung der Natur. Das Kind verfügt über einen inneren Bauplan, der seine Entwicklung anleitet. Da die Natur des Kindes zudem gut ist, kann sich die Erziehung darauf beschränken, die Entfaltung der kindlichen Kräfte begleitend zu unterstützen. Auch die pädagogischen Institutionen sind auf das naturhafte Werden des Kindes einzustellen. Der natürlichen Entwicklung stehen eine „natürliche Erziehung" und ein „natürlicher Unterricht" zur Seite.

Selbsttätigkeit: Als naturhaftes Wesen ist das Kind aktiv und zur Selbstbestimmung fähig. Seine Aktivität begründet die Idee der Arbeitsschule *(école active; active school)* und stellt auch die Grundlage der Projektmethode dar. Methodisch kann die Erziehung auf Indoktrination und Autoritarismus verzichten. Im Extremfall gewinnt die Beziehung zum Kind egalitären Charakter, was Konzepte wie (schulische) Selbstverwaltung, Selbstregierung *(self-government)* und Selbsterziehung der Kinder begründet.

Ganzheitlichkeit: Das Kind und die Umstände, unter denen es aufwächst, werden ganzheitlich betrachtet. Körper, Seele und Geist bilden eine unteilbare Einheit, die in der Erziehung zu respektieren ist. Als ganzheitliches Wesen stellt das Kind eine *Persönlichkeit* dar, was auch für den Erzieher oder Lehrer gilt. Pädagogisch führt der Anspruch auf Ganzheitlichkeit zur *Gemeinschaft* als Sozialform (Arbeits-, Schul-, Klassen- und Erziehungsgemeinschaft u.ä.), didaktisch zu den Konzepten des Epochen- und Gesamtunterrichts.

Erleben: Als natürliches Wesen steht das Kind über Empfindungen und Erlebnisse in Beziehung zur Welt. Nicht abstraktes Wissen, sondern konkrete Anschauung und lebendige Erfahrungen sollen die Erziehung und den Unterricht leiten. Das Erleben begründet einen gewissen Antiintellektualismus sowie eine Affinität zum Musischen und zur musischen Bildung als Aufgabe der Schule.

Kritisch gewendet, führen diese fünf Kriterien zu einer Skepsis gegenüber der Institutionalisierung von Erziehung und Unterricht in Form von Organisationen (wie insbes. der Schule). Die Schule erscheint als „Zuchthaus"[7], das die Kinder ihrer Seele beraubt und die Lehrer zu „Kindermördern"[8] macht. Die Schulkritik der Reformpädagogik ist oft radikal und militant, in ihrer institutionellen Blindheit aber zumeist auch naiv.[9]

Die Kriterien zeigen, dass es nicht leicht ist, die Reformpädagogik auf eine historische Epoche einzugrenzen. Insofern gibt es durchaus eine „Reformpädagogik *vor* der ‚Reformpädagogik'"[10], wenn nicht gar eine perennierende reformpädagogische Kritik am pädagogischen *Mainstream*. Die Kriterien zeigen zudem, dass die Reformpädagogik eher auf der semantischen als auf der begrifflichen Ebene eine Einheit darstellt.[11] Denn was es genau heißt, „vom

4 Vgl. z.B. D. Benner, Die Permanenz der Reformpädagogik, in: T. Rülcker/J. Oelkers (Hg.), Politische Reformpädagogik, Bern 1998, S.15-36.

5 Vgl. J. Oelkers, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim 2005[4].

6 Vgl. Oelkers, Dogmengeschichte, a.a.O. (Anm. 5); J. Oelkers, Reformpädagogik, in: D. Benner/J. Oelkers (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim 2004, S.783-806, insbes. S.794f.; E. Skiera, Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine Einführung, München 2003.

7 F. Mauthner, Wörterbuch der Philosophie. Neue Beiträge zu einer Kritik der Sprache (zuerst 1911), Bd. 2, Zürich 1980, S.388.

8 Ebd.

9 Vgl. B. Zymek, Die Schule als kulturkritisches Konstrukt und ihre Kontrastfolien. Kritische Anmerkungen zur Schulkritik der Reformpädagogik, in: Rülcker/Oelkers, a.a.O. (Anm. 4), S.187-200.

10 Oelkers, Dogmengeschichte, a.a.O. (Anm. 5), S.27ff.

11 Den einheitlichen Charakter der Reformpädagogik hat vor allem Nohl betont (vgl. H. Nohl, Die päda-

Kinde aus" zu gehen, was unter der „Natur" des Kindes und unter „natürlicher Entwicklung" zu verstehen ist und inwiefern Aktivität, Ganzheitlichkeit, Persönlichkeit, Gemeinschaft und Erleben mehr als Schlagworte sind, muss im Einzelnen geklärt werden.

b. Psychologie

Während die Reformpädagogik eher von praktischer als von theoretischer Gestalt ist,[12] haben wir es im Falle der Psychologie mit einer *Wissenschaft* zu tun. Zwar gibt es eine lange Tradition des psychologischen Alltagsdenkens, gerade für unser Thema ist aber von besonderer Bedeutung, dass die Psychologie gegen Ende des 19. Jahrhunderts praktisch gleichzeitig mit dem Aufkommen der verschiedenen reformpädagogischen Strömungen den Status einer *Wissenschaft* erlangt hat. Allerdings gibt es analog zur Reformpädagogik *die* Psychologie nicht. Stellt schon die Reformpädagogik nur bedingt eine einheitliche Bewegung dar,[13] so ist dies im Falle der Psychologie noch weniger der Fall. Für eine Wissenschaft ist der Begriff der Bewegung zudem unpassend. Zwar gab sich die Psychologie schon früh auch organisatorische Strukturen (in Form von Publikationsorganen, Gesellschaften, Kongressen u.ä.), den Charakter einer sozialen Bewegung hat sie aber nicht.[14] Noch am ehesten könnte man dies den außerakademischen Psychologien, die damals ebenfalls entstanden sind, wie der *Psychoanalyse* und der *Individualpsychologie*, attestieren, die sich zwar auch als Wissenschaft zu etablieren versuchten, ihren Zusammenhalt aber doch wesentlich über die Person ihrer Begründer fanden.[15]

Die Bestimmung des Verhältnisses von Psychologie und Reformpädagogik ist nicht nur wegen der zeitlichen Parallele zwischen der Entstehung der Psychologie als Wissenschaft und der historischen Epoche der Reformpädagogik reizvoll, sondern auch, weil die fruchtbarste Entwicklungsphase in beiden Fällen in die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts fällt. In der Zeit vor und nach dem Ersten Weltkrieg herrschte eine außerordentliche Vielfalt von Ideen, Konzepten und Positionen, und dies nicht nur in der Reformpädagogik, sondern auch in der Psychologie. In beiden Fällen stellt das Jahr 1933 zudem eine Zäsur dar, die bei der Psychologie zu einem Einbruch, nach 1945 zu einer Neuorientierung und bei der Reformpädagogik zum Abschluss ihrer historischen Epoche führte.

Die Sichtung der Grenzen des Forschungsfeldes zeigt, dass eine erschöpfende Darstellung des Verhältnisses von Reformpädagogik und Psychologie nicht angestrebt werden kann. Ich beschränke mich daher auf die in der Reformpädagogik am stärksten beachteten Richtungen der Psychologie: Experimentalpsychologie, Kinderpsychologie, Psychoanalyse und Individualpsychologie, die dank ihres exemplarischen Charakters eine Gesamtbeurteilung des Forschungsfeldes durchaus zulassen.

---

gogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M. 1961[5]).

12 Das zeigt eine Reihe von Schulmodellen, die oft mit dem Begriff der Reformpädagogik gleichgesetzt werden: Montessori-Schule, Waldorf-Schule, Odenwaldschule, Daltonplan-Schule, Jenaplan-Schule, Freinet-Schule etc.

13 Wiederum war es Nohl, der den Bewegungscharakter der Reformpädagogik herausgestrichen hat, wobei er beide Formulierungen kannte: die „pädagogische Bewegung" (im Singular) *und* die „pädagogischen Bewegungen" (im Plural) (vgl. Nohl, Die pädagogische Bewegung, a.a.O., Anm. 11).

14 Wissenschaftliche Gemeinschaften leben von der Kritik und sind daher prinzipiell egalitär strukturiert, während eine soziale Bewegung zumeist einen Führer hat, der nicht selten auch ihr Gründer ist. Solche Gründer- und Führerfiguren gab es in der Reformpädagogik zuhauf.

15 Freud sprach explizit von der „psychoanalytischen Bewegung" (vgl. S. Freud, Zur Geschichte der psychoanalytischen Bewegung, zuerst 1914, in: ders., „Selbstdarstellung". Schriften zur Geschichte der Psychoanalyse, hg. v. I. Grubrich-Simitis, Frankfurt/M. 1984, S.141-201). Adler sah in der Individualpsychologie sogar eine „Massenbewegung" (vgl. A. Adler, Vorrede, in: E. Wexberg, Hg., Handbuch der Individualpsychologie, Bd. 1, München 1926, S.Vf., hier S.V).

2. Psychologie als Experimentalwissenschaft: Erlebnispsychologie und experimentelle Pädagogik

a. Wilhelm Wundt und die Erlebnispsychologie

Das Licht der akademischen Welt erblickte die Psychologie als *Experimentalwissenschaft*. Dafür steht der Name von *Wilhelm Wundt* (1832-1920), der 1879 in Leipzig ein experimentalpsychologisches Laboratorium einrichtete. Allerdings hat Wundt die Psychologie nicht ausschließlich als experimentelle Wissenschaft begründet. Das Experiment war ihm lediglich die Methode für die „elementaren Gebiete der Psychologie"[16], während er für die höheren psychischen Vorgänge eine methodisch anders geartete *Völkerpsychologie* vorsah.[17] Wundts Völkerpsychologie war allerdings wenig innovativ und bestand im Wesentlichen aus der Kompilierung von Daten über Sprache, Mythos, Kunst und Sitte aus verschiedenen kulturwissenschaftlichen Disziplinen.

Den Gegenstand der Experimentalpsychologie sah Wundt im „unmittelbaren Tathbestand des individuellen Bewusstseins".[18] Während Naturwissenschaften wie Physik oder Chemie die Erfahrung vom Subjekt abstrahieren, um Aussagen über die materielle Wirklichkeit machen zu können, ist es Aufgabe der Psychologie, „die unmittelbare Erfahrung in ihrer Entstehung und in den wirklich gegebenen Wechselbeziehungen ihrer Bestandtheile zu analysieren."[19] Insofern interessiert sich die Psychologie nicht für die Außenwelt, sondern für die Art und Weise, wie diese dem Individuum in seiner Innenwelt gegeben ist.

Die Psychologie ist demnach keine Naturwissenschaft im strengen Sinn, sondern eher eine *Geisteswissenschaft*. Als „Teilwissenschaft der Philosophie"[20] ist sie „die allgemeinste Geisteswissenschaft und zugleich die Grundlage aller einzelnen"[21]. Ihre Nähe zur Naturwissenschaft ergibt sich lediglich aus der Übernahme des Experiments. Sie entnimmt „der Methodik der exakten Naturforschung die Waffen ..., um, so weit es möglich ist, selbst zur exakten Wissenschaft zu werden."[22]

Die Aufgabe des Experiments liegt in der Kontrolle der inneren Wahrnehmung. Zwar kann die Beobachtung eigener Erlebnisse nicht *als solche* kontrolliert werden, aber das Experiment ermöglicht, die *Situation*, in der die psychische Innenwelt erkundet wird, zu standardisieren. Das ideale Untersuchungsobjekt der experimentellen Psychologie sind daher elementare Empfindungen, die durch äußere Reize ausgelöst werden. „Eine Empfindung entsteht unter den für die Beobachtung günstigen Bedingungen, wenn sie durch einen äußeren Sinnesreiz erregt wird."[23] Auf diese Weise kann das Psychische in seiner *Aktualgenese* erforscht werden.

Damit zeigt sich eine recht enge Bestimmung von Gegenstand und Methode der Psychologie als Experimentalwissenschaft. Indem sie das bewusste Erleben zu ihrem Gegenstand hat, ist die experimentelle Psychologie *Individualpsychologie*,[24] die ihre Versuchspersonen aber nicht in ihrer individuellen Besonderheit untersucht, sondern im Rahmen einer *allgemeinen* oder *typischen* Perspektive, die zudem aus methodischen Gründen auf den *Erwachsenen* beschränkt ist. Die Forschung in Wundts Laboratorium war denn auch weitgehend an der Sinneswahrnehmung bei erwachsenen Versuchspersonen ausgerichtet.[25] Pädagogisch hatte sie wenig zu bieten.

Das war ganz im Sinne von Wundt, der die Psychologie noch 1913 als „ein wesentlich the-

16 W. Wundt, Die Psychologie im Kampf ums Dasein, Leipzig 1913, S.29.

17 Vgl. W. Wundt, Logik der Geisteswissenschaften, Stuttgart 1908[3], S.225ff.; vgl. auch G. Jüttemann (Hg.), Wilhelm Wundts anderes Erbe. Ein Missverständnis löst sich auf, Göttingen 2006.

18 W. Wundt, Ueber die Definition der Psychologie, in: Philosophische Studien 12(1896), S.1-66, hier S.22.

19 Ebd., S.28.

20 Wundt, Die Psychologie, a.a.O. (Anm. 16), S.32.

21 W. Wundt, Grundriss der Psychologie, Leipzig 1914[12], S.18.

22 Wundt, Logik, a.a.O. (Anm. 17), S.51.

23 Wundt, Grundriss, a.a.O. (Anm. 21), S.27.

24 Vgl. Wundt, Logik, a.a.O. (Anm. 17), S.162ff.

25 Vgl. K. Danziger, Constructing the Subject. Historical Origins of Psychological Research, Cambridge 1990, p.27ff.

oretisches Forschungs- und Lehrgebiet"[26] verteidigte. Trotz des wachsenden Interesses an der Anwendung psychologischer Erkenntnisse auf die Pädagogik und die Psychiatrie, könne niemand erwarten oder gar wünschen, dass dies jemals anders werde. Auf den bescheidenen Erkenntnisstand der Psychologie seiner Zeit ansprechend, hielt es Wundt für bedenklich, „wenn man anwenden will, wo das Wissen noch allzu beschränkt ist oder auf allzu unsicheren Grundlagen ruht."[27] Wundt befürchtete sogar, durch den Fokus auf praktische Anwendungen könnte die Psychologie „zur Beute der Pädagogik ... werden."[28] Obwohl mit dem für Wundts Psychologie zentralen Begriff des *Erlebens* ein Anknüpfungspunkt bestanden hätte,[29] hatte er wenig Einfluss auf die Reformpädagogik.[30]

b. Meumanns experimentelle Pädagogik

Es blieb nicht bei der besonderen Gestalt, die Wundt der experimentellen Psychologie gegeben hatte. Noch zu seinen Lebzeiten wurden Bereiche dem Experiment zugeführt, die Wundt dafür nicht für zugänglich hielt, so insbesondere das *Denken* in der Würzburger Schule und das *Lernen* bei *Hermann Ebbinghaus* (1850-1909). Pädagogisch interessant war vor allem der Ansatz von Ebbinghaus, der Reihen von sinnlosen Silben auswendig lernte, um festzustellen, wie viel Zeit er zu einem späteren Zeitpunkt brauchte, um das inzwischen Vergessene zu reproduzieren.[31] 1885 publizierte er die Ergebnisse seiner Selbstversuche in einem Buch mit dem lapidaren Titel „Über das Gedächtnis".[32]

Anders als Wundt interessierte Ebbinghaus nicht, was im *Bewusstsein* einer Person vor sich geht, sondern was sie an *Leistungen* erbringt.[33] Damit befreite er die psychologische Forschung von introspektiven Daten und vom Erleben als Untersuchungsobjekt. Denn wie viele Fehler eine Person beim Versuch, eine memorierte Reihe von Wörtern zu reproduzieren, macht, ist keine Frage der subjektiven Wahrnehmung, sondern lässt sich objektiv feststellen. Ebbinghaus verhalf der Psychologie zu einem Gegenstand, der *außerhalb* der subjektiven Erfahrung und *außerhalb* des Bewusstseins liegt. Das Gedächtnis ist keine anschauliche Gegebenheit, sondern ein theoretisches (hypothetisches) *Konstrukt*, das über Indikatoren auf der Verhaltensebene *erschlossen* werden muss.[34]

Die Zuwendung der Psychologie zu Verhaltensdaten ist mit Blick auf die Reformpädagogik von doppelter Bedeutung. Einerseits lag Wundts Bestimmung des psychologischen Gegenstandes als anschauliche Aktualität dem reformpädagogischen Kriterium des Erlebens näher. Andererseits bot Wundts Auslegung der experimentellen Methode als Kontrolle der Selbstbeobachtung keine Möglichkeit zur Untersuchung von Kindern. Diese Möglichkeit war mit Ebbinghaus' Variante des psychologischen Experiments gegeben. Nur wechselte dabei der Gegenstand vom Erleben zum Verhalten. *Karl Bühler* (1879-1963) brachte die Neuausrichtung der experimentellen Methodik auf den Begriff

26 Wundt, Die Psychologie, a.a.O. (Anm. 16), S.26.

27 W. Wundt, Über reine und angewandte Psychologie, in: Psychologische Studien 5(1910), S.1-47, hier S.16.

28 Ebd., S.17.

29 Bühler nannte Wundt explizit einen *Erlebnispsychologen* (vgl. K. Bühler, Die Zukunft der Psychologie und die Schule. Schriften des Pädagogischen Institutes der Stadt Wien, H. 11, Wien o.J. [1937], S.3).

30 Trotzdem erscheint Wundt in zeitgenössischen Darstellungen gelegentlich als *Pädagoge*, so bei Saupe, der einen Einfluss des Wundtschen Voluntarismus auf die Arbeitsschulbewegung konstatiert, ja annimmt, Letztere sei aus Ersterem *hervorgegangen* (vgl. E. Saupe, Deutsche Pädagogen der Neuzeit. Ein Beitrag zur Geschichte der Erziehungswissenschaft zu Beginn des 20. Jahrhunderts, Osterwieck 1927[5], S.286).

31 Vgl. G. Benetka, Denkstile der Psychologie. Das 19. Jahrhundert, Wien 2002, S.109ff.

32 H. Ebbinghaus, Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie, Darmstadt 1992.

33 Vgl. Danziger, Constructing the Subject, a.a.O. (Anm. 25), p.142ff.

34 Genau darauf hat Dilthey 1894 mit seiner Kritik der „erklärenden Psychologie" reagiert, der er vorwarf, Konstruktionen zu bilden, die im subjektiven Erleben nicht einlösbar seien, während die Psychologie doch den Auftrag hätte, Erlebnisse zu analysieren (vgl. Herzog, Pädagogik und Psychologie, a.a.O., Anm. 3, S.75ff.).

des *Leistungsexperiments*.[35] Indem er auf Köhlers Versuche mit Schimpansen verwies, bemerkte er: „Ähnlich muß man auch beim Kinde vorgehen, d.h. jeweils diejenigen vereinfachten und durchsichtigen äußeren Bedingungen herstellen, unter denen es sich *erstens* mit voller Hingabe für die Erreichung des Zieles einsetzt und die es *zweitens* gestatten, den Ausfall der Leistung einwandfrei festzustellen und psychologisch zu deuten."[36]

Die Wende, die Ebbinghaus der experimentellen Psychologie gab, ebnete ihr den Weg in die Pädagogik. Dafür steht allerdings weniger der Name von Ebbinghaus als derjenige von *Ernst Meumann* (1862-1915).[37] Meumann war zwischen 1891 und 1897 Assistent von Wundt und von dessen Psychologieverständnis stark beeinflusst. Trotzdem begründete er eine eigenständige Forschungstradition, die er mit dem Namen „experimentelle Pädagogik" versah. In deren Mittelpunkt stellte Meumann „das Studium des Schulkindes, seiner Eigenart, seiner Entwicklung und seiner Arbeit."[38] In der Arbeit lag für Meumann die wesentliche Differenz zwischen experimenteller Psychologie und experimenteller Pädagogik. Während Erstere eine „theoretische Wissenschaft"[39] ist, die „nur geistige Vorgänge und Arten solcher Vorgänge kennt",[40] sieht Letztere die geistigen Vorgänge aus einer praktischen Perspektive, d.h. „speziell unter dem Gesichtspunkte der Arbeit"[41].

Meumann wollte die Pädagogik nach dem Vorbild der Psychologie Wundts zur *Wissenschaft* machen. Dadurch wurde die experimentelle Pädagogik attraktiv für die Professionalisierungsbestrebungen der Volksschullehrer um die Wende zum 20. Jahrhundert.[42] Verschiedene Lehrervereine waren bereit, die experimentelle Pädagogik nicht nur ideell, sondern auch materiell zu unterstützen.[43] Die engen Beziehungen Meumanns zur Lehrerschaft zeigen sich auch daran, dass er zu den Initiatoren des „Bundes für Schulreform" gehörte, der 1908 in Berlin gegründet wurde. Die experimentelle Pädagogik galt ihm als wissenschaftliche Parallele zur Schulreformbewegung.[44] Beziehungen hatte er insbesondere zu *Otto Scheibner* (1877-1961), einem Vertreter der Arbeitsschulbewegung, den er während seiner Tätigkeit an der Universität Leipzig kennen gelernt hatte. Wohl nicht zuletzt unter dem Einfluss von Scheibner trat der Gedanke der Arbeit immer mehr in den Vordergrund von Meumanns Schaffen.[45] Auch die für die Reformpädagogik charakteristische Fokussierung des Kindes findet sich bei Meumann. Dank der Einführung des Experiments werde die Pädagogik „mehr, als es bisher geschehen konnte, bei allen pädagogischen Fragen ... vom Kinde auszugehen suchen."[46] Der Erzieher und der Lehrer – zwischen beiden unterschied Meumann nicht[47] – rücken an die zweite Stelle.

35 Vgl. K. Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes, Jena 1922[3], S.59.

36 Ebd.

37 Ein prominenter Vorläufer von Meumann war *Hugo Münsterberg* (1863-1916), auf den hier aber nicht eingegangen werden kann (vgl. W. Herzog, Psychologische Wissenschaft und pädagogische Reform. Die experimentelle Psychologie als Basis einer neuen Pädagogik?, in: J. Oelkers/F. Osterwalder, Hg., Die neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik, Bern 1999, S.265-303). Ebenso wenig kann hier die mit Meumann vergleichbare Position von *Wilhelm August Lay* (1862-1926) erörtert werden (vgl. C. Hopf, Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts, Bad Heilbrunn 2004, S.105ff., 151ff.).

38 E. Meumann, Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik, in: Die Deutsche Schule 5(1901), S.65-92, 139-153, 213-223 u. 272-288, hier S.283.

39 Ebd., S.67.

40 Ebd., S.68.

41 Ebd.

42 Vgl. M. Schubeius, Und das psychologische Laboratorium muss der Ausgangspunkt pädagogischer Arbeiten werden! Zur Institutionalisierungsgeschichte der Psychologie von 1890-1933, Frankfurt/M. 1990.

43 Vgl. M. Lamberti, Radical Schoolteachers and the Origins of the Progressive Education Movement in Germany, 1900-1914, in: History of Education Quarterly 40(2000), p.22-48.

44 Vgl. E. Meumann, Experimentelle Pädagogik und Schulreform, in: Zs. f. pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 12(1911), S.1-13.

45 Vgl. P. Müller, Ernst Meumann als Begründer der experimentellen Pädagogik, Bazenheid 1942, S.46f.

46 Meumann, Entstehung und Ziele, a.a.O. (Anm. 38), S.214.

47 Vgl. Müller, a.a.O. (Anm. 45), S.93.

So sehr zwischen der experimentellen Pädagogik und der Reformpädagogik Entsprechungen bestehen, so gering war trotzdem der Einfluss Ersterer auf Letztere. Schon im Grundsätzlichen vertrat Meumann ein Erziehungsverständnis, das eher technologisch als „natürlich" ausgerichtet war. Den Ausgangspunkt beim Kinde zu nehmen, hieß für Meumann keineswegs, auf Einwirkung zu verzichten, ganz im Gegenteil. Ihr Schicksal besiegelte die experimentelle Pädagogik denn auch nicht zuletzt durch die hohen Erwartungen auf den praktischen Nutzen ihrer Erkenntnisse, die sie weckte.[48] Denn erfüllen konnte sie diese nicht. Die experimentelle Pädagogik erwies sich „immer deutlicher als Fehlschlag"[49] und erlebte nach Meumanns Tod (1915) einen raschen Zerfall.[50]

Massiv war die *Kritik*, die sich die experimentelle Pädagogik gefallen lassen musste. Zurückgewiesen wurde insbesondere das *Experiment*, das als unangemessen empfunden wurde, um pädagogische Sachverhalte zu erkunden. Bereits 1905 bezichtigte *Ernst Weber* (1873-1948) die „Experimentier-Pädagogik", nichts als „banale Wahrheiten"[51] zu erzeugen, „die wegen ihrer Selbstverständlichkeit keinen pädagogischen Wert besitzen."[52] Als Lehrer dürfe man sich „nicht ankränkeln lassen von der Blässe psychologischer Gedanken"[53], denn das seelische Verhalten des unterrichtenden Lehrers sei „in der Grundstimmung ein ästhetisches, kein wissenschaftliches"[54]. Auch *Georg Kerschensteiner* (1854-1932) glaubte, die so genannte experimentelle Psychologie werde „ewig da aufhören, wo die eigentlichen Geheimnisse der Seele beginnen."[55] *Friedrich Wilhelm Foerster* (1869-1966) hielt es der Sache nach für „völlig ausgeschlossen, daß uns die experimentelle Methode jemals etwas über die tiefere Psychologie des höheren und des niederen Lebens im Menschen sagen kann."[56] Foerster plädierte für „eine tiefe psychologische Intuition, die durch keine bloß mechanische Methode ersetzt werden kann."[57]

Angesichts dieser Kritik kann nicht erstaunen, dass die experimentelle Pädagogik unter den pädagogischen Reformbewegungen, die von Nohl aufgeführt werden,[58] *nicht* erscheint. Auch Nohl meint, die experimentelle Pädagogik versage „vor der letzten pädagogischen Aufgabe"[59], nämlich der Einwirkung auf das Individuum, das immer ein konkretes, lebendiges *Du* sei. Gefordert wird eine „andere Psychologie"[60] als Grundlage der pädagogischen Arbeit.

Man könnte meinen, dass *Maria Montessori* (1870-1952) der experimentellen Pädagogik näher gestanden hätte, war sie doch der Überzeugung, nur die *Experimentalwissenschaft* könne den Weg zu einer neuen praktischen Erziehung weisen.[61] Doch Montessoris eigene „Experimentalpädagogik"[62] weist mit der experimentellen Pädagogik Meumanns wenig Gemeinsamkeiten auf.[63] Wo sich Meumann auf Wundt beruft, da greift Montessori auf *Jean Itard* (1774-1838) zurück, in dem sie den „Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik"[64] sieht. So sehr sich Montessori in eine Tradition empiris-

48 Vgl. Lamberti, a.a.O. (Anm. 43), p.41ff.

49 K. Zeidler (zuerst 1926), zit. n. J. Oelkers, Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert, Darmstadt 1989, S.203.

50 Vgl. Hopf, a.a.O. (Anm. 37), S.275ff.; Müller, a.a.O. (Anm. 45), S.80; Schubeius, a.a.O. (Anm. 42), S.177; M. Depaepe, Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA 1890-1940, Weinheim 1993, S.74ff.

51 E. Weber, Experimentier-Pädagogik, in: Der Säemann 1(1905), S.21-27, hier S.23.

52 Ebd.

53 Ebd., S.25.

54 Ebd.

55 G. Kerschensteiner, Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung (zuerst 1921), München 1965[9], S.72.

56 F. W. Foerster, Schule und Charakter. Moralpädagogische Probleme des Schullebens, Zürich 1920, S.252.

57 Ebd., S.254.

58 Vgl. Nohl, Die pädagogische Bewegung, a.a.O. (Anm. 11), S.30ff.

59 Ebd., S.115.

60 Ebd., S.118.

61 Vgl. M. Montessori, Die Entdeckung des Kindes, hg. v. P. Oswald u. G. Schulz-Benesch, Freiburg 2005[18], S.37.

62 Ebd., S.24f.

63 Meumann hat sich denn auch sehr kritisch zu Montessori geäußert (vgl. E. Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, Bd. 3, Leipzig 1922[2], S.412ff.).

64 Montessori, Die Entdeckung, a.a.O. (Anm. 61), S.28.

tischer und positivistischer Wissenschaft einfügt,[65] ihr Wissenschaftsverständnis ist höchst eigenwillig. Ihre pädagogischen „Experimente" entsprechen im Wesentlichen ihren Erfahrungen in den Kinderhäusern, in denen sie seit 1898 gearbeitet und die sie zum Teil selber gegründet hatte.[66] Wissenschaft war ihr nicht distanzlose Analyse, sondern „leidenschaftliche *Liebe* für die Geheimnisse der Natur"[67]. Ihre Ansichten zur Psyche des Kindes hat sie gerade *nicht* experimentell gewonnen. Eher kamen sie *zufällig* zustande: als *Entdeckungen*, die sie während ihrer Arbeit als Erzieherin machte.[68]

Die experimentelle Psychologie wurde in ihrer pädagogischen Relevanz in Frage gestellt, weil sie wesentlichen Idealen des reformpädagogischen Denkens widersprach, so auch dem Kriterium der *Gemeinschaft*. Der dezidierte Individualismus der experimentellen Pädagogik, den Meumann von Wundt übernommen hatte,[69] war der hauptsächliche Grund, weshalb sich *Peter Petersen* (1884-1952), der als Hamburger Gymnasiallehrer und Direktor der Lichtwarkschule mit Meumann zusammengearbeitet hatte, bei seinen eigenen Bemühungen um die Fundierung einer wissenschaftlichen Pädagogik von der Psychologie abwandte.[70] *Aloys Fischer* (1880-1937), der Meumann ebenfalls nahe stand,[71] orientierte sich schließlich an der *Soziologie*, um die individualistischen Einseitigkeiten der experimentellen Pädagogik zu überwinden.

3. Psychologie als Gesetzeswissenschaft: Die Kinderpsychologie

Reformpädagogik *und* traditionelle Pädagogik waren sich weitgehend einig, dass eine Wissenschaft von der Erziehung nicht experimentell verfahren kann. Den Status als akademische Disziplin erlangte die Pädagogik daher in Deutschland nicht wie in den USA über den Weg der empirischen Forschung, sondern über die Bestärkung ihrer Bindungen an die Philosophie. Die „Geisteswissenschaftliche Pädagogik", die in der Weimarer Republik schließlich tonangebend wurde,[72] verstand sich als hermeneutische Reflexion einer Erziehungswirklichkeit, die dem Wissenschaftler gleichsam wie ein Text vorgegeben ist.[73] Objekt dieser Reflexion waren nicht zuletzt die pädagogischen Reformbewegungen, die – insbesondere bei Nohl[74] – nicht nur künstlich zur Einheit verbunden, sondern auch in ihrer Radikalität gezähmt wurden. Argumentiert wurde nicht mehr „vom Kinde aus", sondern – wie vor allem bei Spranger[75] – vor dem Hintergrund einer objektiv existierenden Wertsphäre. In theoretischer Hinsicht lagen die Vertreter der „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik" dem Denkstil der Reformpädagogik trotzdem näher als demjenigen der experimentellen Pädagogik.

War die experimentelle Psychologie von geringem Einfluss auf die Reformpädagogik, so stellt sich die Frage, wie dem im Falle der *Kinderpsychologie* ist, die sich ebenfalls um die Wende zum 20. Jahrhundert formierte. Eine Pädagogik „vom Kinde aus" müsste empfänglich sein für ein Forschungsprogramm, das sich

65 Vgl. C. Hofer, Die pädagogische Anthropologie Maria Montessoris oder: Die Erziehung zum neuen Menschen, Würzburg 2001.

66 Vgl. Montessori, Die Entdeckung, a.a.O. (Anm. 61), insbes. S.43ff.

67 Ebd., S.7. In der Ausg. von 1913 heißt es sogar, der „Mann der Wissenschaft" sei „nicht der gewandte Handhaber der Instrumente, [sondern] der Priester der Natur" (M. Montessori, Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik methodisch dargelegt, Stuttgart 1913, S.7).

68 Vgl. M. Montessori, Kinder sind anders (zuerst 1935), Frankfurt/M. 1980, S.158ff.

69 „Es ist … der Gesichtspunkt der *Individualpädagogik*, d.h. das Verhältnis von Erzieher und Erzogenem, das wir in den Mittelpunkt der ganzen Erziehungswissenschaft stellen …" (E. Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, Bd. 1, Leipzig 1922², S.47).

70 Vgl. H. Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982, S.291f.

71 Vgl. Hopf, a.a.O. (Anm. 37), S.286ff.

72 Vgl. Oelkers, Aspiration, a.a.O. (Anm. 49), S.207ff.

73 Vgl. Herzog, Pädagogik und Psychologie, a.a.O. (Anm. 3), S.81f.

74 Vgl. Nohl, Die päd. Bewegung, a.a.O. (Anm. 11).

75 Vgl. E. Spranger, Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit, Halle 1922³.

an der Untersuchung der kindlichen Entwicklung orientiert. Gemäß Oelkers wurde die Entwicklungspsychologie „zu einer der grundlegenden Theorien der Reformpädagogik, weil sie die beiden Motive der natürlichen Entwicklung und der Selbsttätigkeit des Kindes in Verbindung mit sozialer Kooperation perfekt zum Ausdruck brachte."[76] Doch *die* Entwicklungspsychologie gibt es genau so wenig wie *die* experimentelle Psychologie.

a. Von William Preyer zu Stanley Hall

Ihre Initialphase hatte die Entwicklungspsychologie fast zur gleichen Zeit wie die experimentelle Psychologie.[77] Wenn auch eine analoge Gründerfigur wie im Falle der experimentellen Psychologie schwer auszumachen ist, so kommt doch *William Thierry Preyer* (1841-1897) eine besondere Bedeutung zu. Denn Preyer kam ohne den spekulativen Seelenbegriff aus, und er versuchte, die Mittel der *Physiologie* zu nutzen, um die Kinderpsychologie als empirische Wissenschaft zu begründen.[78]

Außerhalb Deutschlands waren es vor allem die Paidologie und die Child Studies, die sich des Studiums des Kindes annahmen.[79] Dabei vertrat auch die Paidologie eine dezidiert naturwissenschaftliche Position, während die Child Studies wenig wählerisch waren bei der Auswahl ihrer Methoden.[80] Ihr Begründer war *Granville Stanley Hall* (1844-1924), der bei Wundt studiert hatte und dessen Schriften auch ins Deutsche übersetzt wurden.[81] Hall nannte die Kinderforschung „eine noch nicht klassifizierte und in einem gewissen Sinne beispiellose Bewegung – teils Psychologie, teils Anthropologie, teils Medizin und Hygiene."[82] In der Pädagogik aller Stufen besitze sie eine breite praktische Seite.

Tatsächlich waren die pädagogischen Ambitionen der Child-Study-Bewegung groß. Hall imaginierte eine pädagogische Praxis, die „fast ganz, Punkt für Punkt, auf das Studium der Entwicklungsstufen des Kindes gegründet [ist]",[83] und stellte sich vor, die Child Studies könnten die wissenschaftliche Grundlage für eine ideale Schule legen. Doch der Anspruch ließ sich ebenso wenig einlösen wie im Falle der experimentellen Pädagogik. Münsterberg attackierte den Positivismus der Kinderforschung. Selbst wenn deren Daten von psychologischer Bedeutung wären, „even then we ought not to exaggerate our hopes for real information. As long as the thousand little facts are not connected by a theory, the facts are dead masses, and if they are only illustrations of a theory, they do not teach us anything new."[84] Während nicht wenige Vertreter der Reformpädagogik die Child Studies enthusiastisch aufnahmen, ging die akademische Psychologie zunehmend auf Distanz. Hall selber zog sich nach 1911 von der Bewegung zurück.[85] Wie die experimentelle Pädagogik und die Paidologie verloren die Child Studies rasch an Einfluss.

76 Oelkers, Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 6), S.796.

77 Vgl. R. B. Cairns, The Emergence of Developmental Psychology, in: P. H. Mussen (Ed.), The Handbook of Child Psychology, Vol. 1, New York 1983, p.41-102; E. Höhn, Geschichte der Entwicklungspsychologie und ihrer wesentlichsten Ansätze, in: H. Thomae (Hg.), Handbuch der Psychologie, Bd. 3, Göttingen 1959, S.21-45; G. Reinert, Grundzüge einer Geschichte der Human-Entwicklungspsychologie, in: H. Balmer (Hg.), Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. 1, Zürich 1976, S.862-896.

78 Vgl. W. Preyer, Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren (zuerst 1882), Leipzig 1905[6].

79 Vgl. Depaepe, a.a.O. (Anm. 50), S.131ff., 161ff.

80 Vgl. ebd., S.142ff.; E. F. Davidson/L. T. Benjamin, A History of the Child Study Movement in America, in: J. A. Glover/R. R. Ronning (Ed.), Historical Foundations of Educational Psychology, New York 1987, p.41-60; E. C. Lagemann, An Elusive Science. The Troubling History of Education Research, Chicago 2000, p.23ff.; A. W. Siegel/S. H. White, The Child Study Movement: Early Growth and the Development of the Symbolized Child, in: H. W. Reese (Ed.), Advances in Child Development and Behavior, Vol. 17, New York 1982, p.233-285.

81 Vgl. G. St. Hall, Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik, Altenburg 1902.

82 Ebd., S.26.

83 Ebd., S.227.

84 H. Münsterberg, Psychology and Education, in: Educational Review 16(1898), p.105-132, hier p.116.

85 Vgl. Davidson/Benjamin, a.a.O. (Anm. 80), p.56.

b. Das allgemeine und das individuelle Kind

Als Wissenschaft wurde die Kinderpsychologie weder von Preyer noch von Hall begründet. Ihre eigentlichen Begründer waren in den USA *James Mark Baldwin* (1861-1934) und in Deutschland *William Stern* (1871-1938), *Karl Bühler* (1879-1963) und *Charlotte Bühler* (1893-1974).[86] 1914 erschien die „Psychologie der frühen Kindheit" von William Stern, an der seine Frau Clara wesentlich mitgearbeitet hatte. 1918 publizierte Karl Bühler seine „Geistige Entwicklung des Kindes", und 1922 folgte Charlotte Bühler mit ihrem Buch über „Das Seelenleben des Jugendlichen", das 1928 um „Kindheit und Jugend" ergänzt wurde. Alle diese Bücher erlebten in kurzer Zeit mehrere Auflagen und wurden breit rezipiert – auch in reformpädagogischen Kreisen.

Wissenschaftstheoretisch war der Ansatz der Sterns genauso wie derjenige der Bühlers biologisch.[87] Karl Bühler hielt es für selbstverständlich, dass die Kinderpsychologie ihren Gegenstand um seiner selbst willen erforscht, also unbeeinflusst von praktischen Erwartungen irgendwelcher Art.[88] Hauptziel der kinderpsychologischen Forschung war ihm die „Erkenntnis der großen Phasen und Gesetze der Entwicklung"[89]. Bühler zielte auf eine „gesetzeswissenschaftliche Forschung", die „nicht das Individuum, sondern das gesetzmäßig Allgemeine" zum Ziel hat.[90] Dies schien ihm erreichbar, wenn sich die Psychologie an die Biologie anlehnt und den Entwicklungsprozess als planmäßige *Reifung* versteht. Dementsprechend gehört zum Begriff der Entwicklung „im ursprünglichen und echten Sinn des Wortes"[91] zweierlei, „nämlich *Anlagen* im Ausgangszustand und ein *Plan* (Ziel, Richtung) des Werdens"[92].

Welche Konsequenzen sich aus einer biologischen Auffassung der Entwicklung ergeben, kann das Beispiel von Stern zeigen, der zum Verhältnis von Anlage und Umwelt schreibt:

> „Ein bestimmter Same kann aufgrund seiner innerlich vorbereiteten Beschaffenheit immer nur eine Pflanze bestimmter Art hervorbringen. Aber mit welcher Schnelligkeit, in welcher Güte, in welcher speziellen Form sich die Pflanze entwickelt, dass hängt nur ... zum Teil von der Beschaffenheit des Samens selbst ab; die eindeutige Determination erfolgt hier erst durch Sonne und Wasser, durch Erdreich und Düngung, durch die Konkurrenz mit anderen Gewächsen, durch die Pflege des Gärtners, durch den Zwang des Spaliers, kurz, durch äußere Einflüsse. – Die Anwendung des Bildes auf unser Problem ergibt sich von selbst. Die kindlichen Anlagen sind nicht eindeutige Prädestinationen dessen, was kommen wird, sondern Zukunftsanweisungen mit Spielraum, und innerhalb dieses Spielraumes betätigt [sic] sich nun Erziehung und Umwelt, um die tatsächliche Entwicklung herbeizuführen."[93]

Die Metaphorik ist deutlich. Auch wenn Anlage *und* Umwelt Bedeutung eingeräumt wird, liegt der *Spielraum*, von dem Stern spricht, nur darin, dass die Entwicklung beschleunigt oder verzögert werden kann. Pädagogisch kann nur auf das *Tempo* und den *Ausprägungsgrad* der Entwicklung Einfluss genommen werden, nicht auf deren Richtung und Ziele.

Die Metaphorik schlägt Brücken zur Reformpädagogik. Referenzen an die Kinderpsychologie finden sich in den reformpädagogischen Schriften häufig. Ein Beispiel gibt *Ellen Key* (1849-1926), deren Sympathie für die Kinderpsychologie so weit ging, dass sie sich zur Anhängerin einer „Religion der Entwicklung"[94] erklärte. Es „müßte eine

86 Vgl. Höhn, a.a.O. (Anm. 77), S.22ff.; Reinert, a.a.O. (Anm. 77), S.881f., 884ff.

87 Vgl. G. Benetka, Psychologie in Wien. Sozial- und Theoriegeschichte des Wiener Psychologischen Instituts 1922-1938, Wien 1995, S.115ff.; L. Schenk-Danzinger, Zur Geschichte der Kinderpsychologie: Das Wiener Institut, in: Zs. f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 16(1984), S.85-101.

88 Vgl. Bühler, Die geistige Entw., a.a.O. (Anm. 35), S.54.

89 Ebd.

90 Ebd., S.63.

91 Ebd., S.56.

92 Ebd.

93 W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit (zuerst 1914), Darmstadt 1981, S.31.

94 E. Key, Das Jahrhundert des Kindes, Weinheim 1992, S.121. Das Buch erschien 1900 im schwedischen Original und 1902 in deutscher Übersetzung. Es erlebte in kurzer Zeit mehrere Auflagen.

Sintflut der Pädagogik kommen, bei der die Arche nur Montaigne, Rousseau, Spencer und die neue kinderpsychologische Literatur zu enthalten brauchte!"[95] Zugespitzt wird diese Deklamation durch eine Bemerkung von Schlüter, der der Schule vorwirft, sich „gegen den heiligen Geist der Entwickelung"[96] zu versündigen, was sie „zum Verbrechen an der Menschheit"[97] mache. Bezeichnend an diesen Äußerungen ist erstens, dass der Entwicklungsgedanke religiös überhöht wird, und zweitens, dass die Referenz nicht nur der Kinderpsychologie, sondern auch Montaigne, Rousseau und Spencer erwiesen wird, die alle in die *vorwissenschaftliche* Phase der Disziplin gehören.

Der Vorteil eines naturalistischen Verständnisses von Entwicklung liegt in der eleganten Lösung des pädagogischen Methodenproblems. Die Methode liegt gleichsam im Kind, das einem immanenten Ziel zustrebt. Friedrich Schlünz sah für den bildenden Menschen als wesentliche Aufgabe, den Vorgang des körperlichen, seelischen oder geistigen Wachstums „den inneren Entwicklungsnotwendigkeiten des zu Bildenden entsprechend *geschehen* zu lassen"[98]. Montessori nannte die Erziehung eine „Unterstützung der seelischen Entwicklung des Kindes"[99], das „den Schlüssel zu seinem rätselhaften individuellen Dasein von allem Anfang in sich [trägt]"[100]. Nicht anders als Bühler und Stern glaubte sie, das Kind verfüge „über einen inneren Bauplan der Seele und über vorbestimmte Richtlinien für seine Entwicklung"[101].

Allerdings zeigt sich hier ein gravierendes Problem, denn die Orientierung am „individuellen Dasein" (Montessori) des Kindes widerspricht dem gesetzeswissenschaftlichen Anspruch der Kinderpsychologie. Nicht nur die experimentelle Psychologie, sondern auch die Entwicklungspsychologie der damaligen Zeit war eine *allgemeine* Psychologie, die weder zum Individuum noch zu individuellen Differenzen etwas zu sagen wusste. Das Kind in seiner spezifischen Eigenart ist der Kinderpsychologie nicht zu Gesicht gekommen. Doch wie der modernen Pädagogik generell, war auch der Reformpädagogik genau dies wichtig: das Kind in seiner *einmaligen* und *unverwechselbaren* Gestalt.[102] Insofern scheint Montessori ihr Konzept des „inneren Bauplans" nicht gesetzeswissenschaftlich gemeint zu haben, sondern als Blaupause für eine *individuelle* Entwicklung.[103] Allein schon dadurch bestand eine Rezeptionssperre gegenüber der Kinderpsychologie, und es kann verständlich werden, weshalb das reformpädagogische Kind wenig Gemeinsamkeiten mit dem psychologischen Kind hatte.[104] Die Kinderpsychologie war für die Reformpädagogik eher „ideologisch" als wissenschaftlich wichtig – für ihr Bild des Kindes als aktives, selbstgenügsames und von innen geleitetes Wesen, das nicht Objekt einer pädagogischen Fremdeinwirkung, sondern Subjekt einer „Selbsterziehung" ist.[105]

95 Ebd., S.177f.

96 G. Schlüter, Vom Kinde aus (zuerst 1920), in: C. Hofer/J. Oelkers (Hg.), Schule als Erlebnis. Vergessene Texte der Reformpädagogik, Braunschweig 1998, S.98-102, hier S.100.

97 Ebd.

98 F. Schlünz, Von der wesentlichen Haltung. Wider die Schulreform, Hamburg 1920, S.7, Herv. W.H.

99 Montessori, Kinder sind anders, a.a.O. (Anm. 68), S.48.

100 Ebd., S.55. Wenn sie eine Erziehungs*methode* überhaupt habe, so Montessori anderswo, dann gründe sich diese „auf die psychische Entwicklung des normalen Kindes" (M. Montessori, Frieden und Erziehung, hg. v. P. Oswald/G. Schulz-Benesch, Freiburg 1973, S.119).

101 Montessori, Kinder sind anders, a.a.O. (Anm. 68), S.56.

102 Gemäß Oelkers ist der Bezug auf das individuelle Kind sogar konstitutiv für die Reformpädagogik (vgl. J. Oelkers, Die Natur des Kindes. Theorieprobleme der Reformpädagogik, in: Neue Sammlung 28, 1988, S.474-485).

103 Vgl. Oelkers, Dogmengeschichte, a.a.O. (Anm. 5), S.204f.

104 Zum Kind der Reformpädagogik vgl. ebd., S.113ff. Von Seiten der Kinderpsychologie wurde Montessori zum Teil heftig kritisiert (vgl. z.B. Stern, a.a.O., Anm. 93, S.9f., 191ff.; M. Muchow, Das Montessori-System und die Erziehungsgedanken Friedrich Fröbels, in: H. Hecker/M. Muchow, Friedrich Fröbel und Maria Montessori, Leipzig 1927, S.57-198).

105 Der Begriff der Selbsterziehung war in der Reformpädagogik weit verbreitet und findet sich sowohl bei Montessori, Steiner und Foerster, aber auch bei Adler, Künkel oder Bernfeld.

4. Psychologie als Apparatewissenschaft: Die Psychoanalyse

Nicht nur die akademische Psychologie, sondern auch die *Psychoanalyse* hat sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts dem Kinde zugewandt. Allerdings ist die Psychoanalyse weder als Kinderpsychologie entstanden, noch liegt ihr Fokus im Kind. Ihr Anliegen ist die Heilung neurotischer Erkrankungen. *Sigmund Freud* (1856-1939), der Begründer der Psychoanalyse, fand zudem erst allmählich zu den Grundlagen der analytischen Therapie, nachdem er anfänglich mit Hypnose und einem „kathartischen Verfahren" gearbeitet hatte. Auch in theoretischer Hinsicht hat die Psychoanalyse erst mit der Zeit zu ihrer spezifischen Gestalt gefunden. Als Geburtsstunde der Psychoanalyse lässt sich das Jahr 1900 nennen, als Freud seine „Traumdeutung" veröffentlichte, in der die Wende zu einem psychologischen Behandlungsverfahren erstmals deutlich wird.[106]

a. Erziehung zwischen Natur und Kultur

Zu Erziehungsfragen hat sich Freud kaum geäußert; als Begründer einer „psychoanalytischen Pädagogik" kann er nicht gelten. Explizit schreibt er in einem seiner späten Texte, er habe sich mit der „Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik, die Erziehung der nächsten Generation",[107] „kaum je ... beschäftigt"[108]. Er freue sich aber sagen zu können, dass seine Tochter Anna „sich diese Arbeit zur Lebensaufgabe gesetzt hat".[109] Auch wenn man nicht wirklich sagen kann, *Anna Freud* (1895-1962) habe ihr Lebenswerk pädagogischen Themen gewidmet – weit zahlreicher sind ihre Beiträge zur Kinderanalyse und analytischen Kindertherapie –, ist doch richtig, dass sie sich zur pädagogischen Bedeutung der Psychoanalyse verschiedentlich geäußert hat, so insbesondere in einem 1930 erstmals erschienenen Buch zur „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen".

Die Psychoanalyse beansprucht, menschliches Verhalten aus einer dem Bewusstsein entzogenen Schicht psychischer Wirklichkeit zu erklären. Sigmund Freud sprach von einer „Tiefenpsychologie"[110], die es erlaube, die Grenzen der Erlebnispsychologie zu sprengen und in die unbewussten Bereiche der menschlichen Psyche vorzudringen. Als Modellvorstellung entwickelte Freud die Annahme eines *psychischen Apparats*, „dem wir räumliche Ausdehnung und Zusammensetzung aus mehreren Stücken zuschreiben, den wir uns also ähnlich vorstellen wie ein Fernrohr, ein Mikroskop u. dgl."[111] Damit erscheint auch die Psychoanalyse als *Naturwissenschaft*. Gemäß Freud ist es gerade die Annahme eines psychischen Apparats, die die Psychoanalyse „in den Stand gesetzt [hat], die Psychologie auf einer ähnlichen Grundlage aufzurichten wie jede andere Naturwissenschaft, z.B. wie die Physik."[112] Zwar fehlt der Psychoanalyse das Experiment als Methode, doch kann sie dieses durch das Verfahren der freien Assoziation in der standardisierten analytischen Situation kompensieren: „Wir haben die technischen Mittel gefunden, um die Lücken unserer Bewußtseinsphänomene auszufüllen, deren wir uns also bedienen wie die Physiker des Experiments."[113]

106 Inoffiziell könnte man das Jahr 1895 als Geburtsstunde nennen, da mit dem (damals unveröffentlicht gebliebenen) „Entwurf einer Psychologie" bereits wesentliche Grundlagen der Psychoanalyse geschaffen wurden (vgl. S. Freud, Aus den Anfängen der Psychoanalyse. Briefe an Wilhelm Fließ. Abhandlungen und Notizen aus den Jahren 1887-1902, Frankfurt/M. 1975).

107 S. Freud, Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse (zuerst 1933), in: Studienausg., Bd. 1, Frankfurt/M. 1974, S.448-608, hier S.575.

108 Ebd.

109 Ebd., S.575f.

110 S. Freud, Das Interesse an der Psychoanalyse (zuerst 1913), in: ders., Darstellungen der Psychoanalyse, Frankfurt/M. 1987, S.102-129, hier S.109.

111 S. Freud, Abriss der Psychoanalyse (zuerst 1938), in: ders., Abriss der Psychoanalyse. Das Unbehagen in der Kultur, Frankfurt/M. 1974, S.7-61, hier S.9.

112 Ebd., S.52.

113 Ebd. Dass die Psychoanalyse allerdings nicht *nur* Naturwissenschaft ist, sondern auch eine „Deutungskunst" (Freud) darstellt, bildet den Grund, weshalb über ihren wissenschaftstheoretischen Status eine anhaltende Kontroverse besteht (vgl. z.B. P. Ricœur, Die Interpretation. Ein Versuch über Freud, Frankfurt/M. 1999[4]).

Die Psychoanalyse erscheint als *Apparatewissenschaft*, die genauso wie die Psychologie von Ebbinghaus mit unanschaulichen Konzepten und theoretischen Konstrukten operiert, die dem Erleben *nicht* zugänglich sind, für dessen Erklärung aber unabdingbar scheinen. Der psychische Apparat steht zudem für den „besonders strengen Glauben an die Determinierung des Seelenlebens"[114], durch den sich die Psychoanalyse gemäß Freud auszeichnet. Seine Ausformung erfährt er in den ersten Lebensjahren. Wie Anna Freud, die ursprünglich Lehrerin war und auch einige Zeit unterrichtet hatte, schreibt, befinden sich die öffentlichen Erzieher in Hort, Kindergarten und Schule in einer schwierigen Lage. „Der Mensch wird ... früher fertig, als man es sich im allgemeinen vorstellt."[115] Wer die Eigenheiten eines Kindes aufdecken wolle, müsse daher „zu jenen Erziehern zurückgehen, die tatsächlich in seinem Leben die ersten waren: also in die Zeit vor dem fünften Lebensjahr und in das Elternhaus."[116]

Übereinstimmend mit der Kinderpsychologie ihrer Zeit, sieht Anna Freud im kindlichen Wesen keine unverständliche Sammlung von Sonderbarkeiten, sondern „eine notwendige Aufeinanderfolge von Entwicklungsstufen, wie man sie beim Wachsen des menschlichen Körpers längst zu sehen gelernt hat."[117] Auf eine orale folgen eine anale und eine phallische Phase, die in den Ödipuskomplex münden, an dessen Überwindung eine Latenzperiode anschließt, die mit dem Eintritt in die Pubertät zum Abschluss der kindlichen Entwicklung führt. Folge des Ödipuskomplexes ist eine Differenzierung des psychischen Apparats. Es bildet sich ein Über-Ich, das die Funktion des Gewissens übernimmt.

Die Psychoanalyse denkt an dieser Stelle äußerst konkretistisch:

> „Ueber die Herkunft dieser inneren Stimme oder des Gewissens, wie man sie gewöhnlich bezeichnet, besteht bei uns kein Zweifel. Sie ist die Fortsetzung der Elternstimme, die jetzt nur von innen anstatt wie früher von aussen her wirksam ist. Das Kind hat ein Stück Vater oder Mutter oder vielmehr die Gebote und Verbote, die es immer wieder von ihnen erhalten hat, gleichsam verschluckt und zu einem Bestandteil seines eigenen Wesens umgewandelt."[118]

Was anfänglich außen war, befindet sich nun innen. „Das alte Verhältnis zwischen Kind und Eltern setzt sich ... im eigenen Innern des Kindes weiter fort."[119]

Trotz der Analogie zum körperlichen Wachstum bietet das psychoanalytische Verständnis der kindlichen Entwicklung wenig Entsprechung zur reformpädagogischen Idee einer von innen geleiteten Entfaltung der menschlichen Psyche. Denn die Differenzierung des psychischen Apparats verdankt sich nicht einem inneren Plan, sondern der „Not des Lebens", die gemäß Freud nicht nur der „Motor der Entwicklung" sondern auch eine „strenge Erzieherin"[120] ist. Immer liegt über dem Einzelnen der „Schatten des Objekts"[121], der seiner Selbstbestimmung Grenzen setzt. Mutter und Vater kann das Kind nie wirklich entfliehen; „... der Preis, den das Kind für die Ablösung von den Eltern zu zahlen hat, ist ihre Einverleibung."[122]

Die Erziehung vertritt gegenüber dem Kind die Kultur, die dem Menschen ein konstitutives Unbehagen bereitet, da sie ihn am Ausleben seiner Triebe hindert.[123] Sie kann „ohne weitere Bedenken als Anregung zur Überwindung des Lustprinzips, zur *Ersetzung* desselben durch das

114 S. Freud, Über Psychoanalyse. Fünf Vorlesungen (zuerst 1909), in: ders., Darstellungen der Psychoanalyse, Frankfurt/M. 1987, S.50-101, hier S.82.

115 A. Freud, Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen. Vier Vorträge (zuerst 1930), Bern 1935², S.17.

116 Ebd.

117 Ebd., S.44.

118 Ebd., S.79.

119 Ebd., S.80.

120 S. Freud, Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse (zuerst 1917), in: Studienausg., Bd. 1, Frankfurt/M. 1974, S.33-445, hier S.347.

121 S. Freud, Massenpsychologie und Ich-Analyse (zuerst 1921), in: Studienausg., Bd. 9, Frankfurt/M. 1974, S.61-134, hier S.102. „Objekt" meint in der Sprache der Psychoanalyse in erster Linie eine wichtige Bezugsperson.

122 A. Freud, Einführung, a.a.O. (Anm. 115), S.80.

123 Vgl. S. Freud, Das Unbehagen in der Kultur (zuerst 1930), in: Studienausg., Bd. 9, Frankfurt/M. 1974, S.191-270.

Realitätsprinzip beschrieben werden."[124] Wo die Reformpädagogik die embryonale Entwicklung für extrauterin kontinuierbar hält,[125] da rechnet die Psychoanalyse mit dem Zusammenstoß von Natur und Kultur. Anna Freud geht so weit, in der Erziehung eine Art Krieg zu vermuten: „Die ersten Erzieher und das kleine Kind stehen sich gegenüber wie zwei feindliche Parteien. Die Eltern wollen etwas, was das Kind nicht will, das Kind will, was die Eltern nicht wollen."[126] Dementsprechend stolz dürfen die Eltern sein, „wenn es ihnen gelungen ist, aus dem schreienden, störenden, schmutzigen Säugling ein gesittet in seiner Bank sitzendes Schulkind zu machen. Es gibt nicht viele Gebiete auf der Welt, auf denen ähnliche Umwandlungen zustandegebracht werden."[127]

Doch die Umwandlung von Natur in Kultur ist voller Risiken. Schon für Sigmund Freud war klar, dass die Aufgabe der Erziehung, nämlich dem Kind Triebbeherrschung zu lehren, mit *Einschränkungen* verbunden ist. Dem Kind „die Freiheit geben, daß es uneingeschränkt allen seinen Impulsen folgt, ist unmöglich."[128] Deshalb gilt: „Die Erziehung muss ... hemmen, verbieten, unterdrücken und hat dies auch zu allen Zeiten reichlich besorgt."[129] Allerdings soll es mit der Unterdrückung nicht zu weit gehen, da eine restriktive Triebeinschränkung zu pathologischen Reaktionen führt. Freud weist der Erziehung einen Mittelweg zu „zwischen der Scylla des Gewährenlassens und der Charybdis des Versagens".[130]

b. Psychoanalyse als Kritik der Erziehung

Eine vermehrte Zuwendung der Psychoanalyse zu pädagogischen Fragen ist seit ca. 1905 zu beobachten.[131] In diesem Jahr erschienen Freuds „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie", die der Psychoanalyse eine entwicklungspsychologische Wende gaben.[132] Eine der ersten explizit psychoanalytischen Bemühungen um die Pädagogik stammt von *Sándor Ferenczi* (1873-1933). Der Text, den er 1908 auf dem ersten Psychoanalytischen Kongress in Salzburg vorgetragen hatte, ist typisch für viele Beiträge zur psychoanalytischen Pädagogik aus dieser Zeit. Gleich zu Beginn heißt es, „daß die heutige Kindererziehung die verschiedensten Neurosen förmlich hochzüchtet."[133] Dafür verantwortlich sei ein unnötiges Ausmaß an Zwang und Einschränkung, in deren Folge das Kind zur Verdrängung von Gedanken und Strebungen genötigt werde. Der Pädagogik wird vorgehalten, „seit undenklichen Zeiten keinen nennenswerten Fortschritt zu verzeichnen",[134] was damit zu tun habe, dass die falsche Erziehung zu Erwachsenen führe, die ihrerseits falsch erziehen.

---

124 S. Freud, Formulierungen über die zwei Prinzipien des psychischen Geschehens (zuerst 1911), in: Studienausg., Bd. 3, Frankfurt/M. 1980, S.13-24, hier S.22, Herv. W.H.

125 So hat Montessori im neugeborenen Kind einen „geistigen Embryo" und im Kind ab ca. drei Jahren einen „sozialen Embryo" gesehen (vgl. Montessori, Kinder sind anders, a.a.O., Anm. 68, S.31, passim). Die Idee, die Ontogenese lasse sich als Weiterschreibung der Embryogenese verstehen, wurde auch in der Kinderpsychologie vertreten (z.B. bei Preyer oder Piaget).

126 A. Freud, Einführung, a.a.O. (Anm. 115), S.80. Die Kriegsmetaphorik schafft Bezüge zur Reformpädagogik, wo sie allerdings kritisch gemeint ist, während der Psychoanalyse der Krieg zwischen den Generationen unvermeidbar scheint.

127 Ebd., S.69.

128 Freud, Neue Folge, a.a.O. (Anm. 107), S.577.

129 Ebd., S.578.

130 Ebd. „Versagen" ist das deutsche Wort für Frustration. Eine frustrationsfreie Erziehung hielt Freud für unmöglich.

131 Zur Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik vgl. R. Ekstein/R. L. Motto, Psychoanalyse und Erziehung – Vergangenheit und Zukunft, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 12(1963), S.213-224; H. Füchtner, Psychoanalytische Pädagogik. Über das Verschwinden einer Wissenschaft und die Folgen, in: Psyche 32(1978), S.193-210.

132 Vgl. S. Freud, Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie (zuerst 1905), in: Studienausg., Bd. 5, Frankfurt/M. 1982, S.37-145. Freud hat den *genetischen* Gesichtspunkt, d.h. die Phasenfolge der psychosexuellen Entwicklung, erst in diesem Aufsatz ausgearbeitet. Vorher war die Psychoanalyse beschränkt auf eine *dynamische*, eine *ökonomische* und eine *topische* Betrachtungsweise.

133 S. Ferenczi, Psychoanalyse und Pädagogik (zuerst 1908), in: ders., Schriften zur Psychoanalyse, Bd. 1, Frankfurt/M. 1982, S.1-11, hier S.1.

134 Ebd., S.3.

In diesen unsäglichen Zirkel lasse sich nur eingreifen, wenn die „Kenntnisse über die wirkliche Psychologie des Kindes, die wir Freud verdanken",[135] verbreitet werden. Wenig später doppelte Ferenczi nach: „Ich muß immer wieder auf die Reform der Erziehung zurückkommen, wenn ich an die Heilung der sozialen Übel denke."[136] Von der Reform der Erziehung durch die Psychoanalyse wurde Großartiges erwartet.

Die Perspektive auf die Erziehung war kritisch und utopisch zugleich. Es dominierte eine Sympathie für das leidende Kind und sein gequältes Leben,[137] eine Parteilichkeit, die vor lauter Empörung vergaß anzugeben, was denn zu tun wäre, damit es besser wird. *Fritz Wittels* (1880-1950), ein Wiener Arzt und Psychoanalytiker, hielt den Grundgedanken für einfach:

> „Lasset eure Kinder in Ruhe. Erzieht sie nicht, denn ihr könnt sie nicht erziehen. Besser wäre es, die Lehrer schrieben tausendmal in ihr Schulheft: ich soll die Kinder in Ruhe lassen! als dass sie schreiben lassen: während des Unterrichtes darf man nicht sprechen! Man spricht viel vom Jahrhundert des Kindes. Das wird aber erst anbrechen, wenn die Erwachsenen einsehen werden, dass die Kinder weniger von ihnen als sie von den Kindern zu lernen haben."[138]

Das tönt sehr nach Reformpädagogik und stimmt fast wörtlich mit Äußerungen von Ellen Key überein.[139]

Wo die Diagnose konkreter wurde, da fiel der psychoanalytische Blick auf den Erzieher. *Hermann von Müller* hielt es geradezu für bemerkenswert, dass sich die Psychoanalyse „mit der psychologischen Erforschung nicht auf das Erziehungsobjekt beschränkt, sondern neben dem Zögling in gleicher Weise auch den Erzieher in Betracht zieht."[140] Die unnötigen Versagungen, die Eltern ihren Kindern zufügen, erklären sich aus ihren eigenen unbewussten Konflikten. Deshalb forderten die Psychoanalytiker, der Erzieher oder Lehrer habe sich einer Analyse zu unterziehen, bevor er seine Arbeit aufnehme. „Es gibt kein anderes Mittel als die individuelle Psychoanalyse, den Erziehenden von der wahren Bedeutung und den wahren Motiven seines Tuns zu überzeugen."[141] Angesichts der schwierigen Aufgabe des Erziehers, seinen Weg zwischen zu viel Versagen und zu wenig Gewährenlassen zu finden, glaubte auch Freud, die einzig zweckmäßige Vorbereitung auf den Beruf des Erziehers sei eine gründliche psychoanalytische Schulung. „Am besten ist es, wenn er selbst analysiert worden ist, denn ohne Erfahrung an der eigenen Person kann man sich die Analyse doch nicht zu eigen machen."[142]

c. Versuche mit Erziehungsreformen

Von ihrer einseitig kritischen Sicht auf die Erziehung ist die psychoanalytische Pädagogik erst allmählich abgekommen. Dabei spielten Erfahrungen mit praktischen Erziehungsversuchen eine nicht unwichtige Rolle. Bekannt geworden sind insbesondere ein Heim für zwei- bis vierjährige Kinder, das *Vera Federovna Schmidt* (1889-1937) von 1921 bis 1925 in Moskau geführt hatte,[143] ein Fürsorgeheim für verwahrloste Jugendliche in Österreich (zunächst in Oberhollabrunn, dann in St. Andrä), das *August*

135 Ebd., S.4.

136 S. Ferenczi, Die Bedeutung der Psychoanalyse für Rechtswesen und Gesellschaft (zuerst 1913), in: ders., Zur Erkenntnis des Unbewussten und andere Schriften zur Psychoanalyse, München 1978, S.207-216, hier S.216.

137 Damit bestand zumindest rhetorisch ein Bezug zur Reformpädagogik, insbes. zu Montessori und deren quasi-religiösen Stilisierung des Kindes zum Opfer irregeleiteter Erwachsener, deren „seelenlosen Händen" es ausgesetzt ist (vgl. Montessori, Kinder sind anders, a.a.O., Anm. 68, S.36, 301ff.).

138 F. Wittels, Die Befreiung des Kindes, Stuttgart 1927, S.254.

139 Zum Beispiel: „Das Kind nicht in Frieden zu lassen, das ist das größte Verbrechen der gegenwärtigen Erziehung gegen das Kind" (Key, a.a.O., Anm. 94, S.78).

140 H. v. Müller, Psychoanalyse und Pädagogik, in: Zs. f. pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 18(1917), S.177-198, 263-286 u. 353-375, hier S.355.

141 W. Reich, Eltern als Erzieher, in: Zs. f. psychoanalytische Pädagogik 1(1926), S.65-74, hier S.73.

142 Freud, Neue Folge, a.a.O. (Anm. 107), S.578.

143 Vgl. V. Schmidt, Psychoanalytische Erziehung in Sowjetrußland. Bericht über das Kinderheim-Laboratorium in Moskau, Leipzig 1924.

Aichhorn (1878-1949) von 1918 bis 1923 leitete,[144] eine Privatschule in Wien, die von Anna Freud, *Dorothy Burlingham* (1891-1979) und *Eva Rosenfeld* (1892-1977) gegründet wurde und von 1927 bis 1932 Bestand hatte, und das *Kinderheim Baumgarten* in einem Vorort von Wien, dessen pädagogische Leitung bei *Siegfried Bernfeld* (1892-1953) lag und das von August 1919 bis April 1920 existierte.[145]

Exemplarisch sei im Folgenden auf das *Kinderheim Baumgarten* eingegangen.[146] Bei den Insassen des Heimes, das in einem ehemaligen Kriegsspital eingerichtet wurde, handelte es sich um rund 250 jüdische Kriegswaisen beiderlei Geschlechts im Alter zwischen drei und 16 Jahren. Bernfeld, der mit einer Reihe von Erziehern und Lehrern zusammenarbeitete, wollte die Kinder sozialistisch und jüdisch erziehen. Wie Ferenczi war er der Meinung, dass „keine ‚neue Erziehung' ... möglich [ist] ohne Aufbau auf den Grundlagen der Freudschen Psychologie."[147] Daneben orientierte sich Bernfeld an reformpädagogischen Grundsätzen von Maria Montessori, Berthold Otto und Gustav Wyneken.[148] Konsequent wurde auf Autoritarismus und Strafen verzichtet; die Erzieher sollten durch ihr Vorbild wirken. Man handelte in „Zuversicht in die Entwicklungsgesetze der kindlichen Seele"[149], wobei „das auffallendste Charakteristikum"[150] des Heimes die Gestaltung der *Beziehungen* der Erwachsenen zu den Kindern war. Diese gestalteten sich nach folgender Formel: „unbedingte Liebe und Achtung gegenüber den Kindern; rücksichtslose Hemmung aller Macht-, Eitelkeit-, Herrscher-, Erziehungsgelüste in sich selber."[151]

Entsprechend dem Stand der psychoanalytischen Theoriebildung[152] beruhte die „eigentliche Erziehung"[153] im Kinderheim Baumgarten auf der „Bildung der Affekte und Triebe"[154] der Kinder. Dazu nutzte man deren Bereitschaft, sich in Gruppen („Gemeinschaften") zusammenzuschließen, in denen die Erzieher eine Führerrolle übernahmen.[155] Organisatorisch folgte man der Idee der *Schulgemeinde* und überließ vieles der Selbstorganisation durch die Kinder. Es dominierte eine Art negative Erziehung à la Rousseau, insofern das pädagogische Tun der Erwachsenen eher ein *Nicht-Tun* war, „viel mehr Beobachten, Zusehen, Leben, als ein stetes Mahnen, Strafen, Lehren, Fordern, Verbieten, Anfeuern und Belohnen."[156] Damit war keine *Laissez-faire*-Pädagogik gemeint, denn die Erzieher waren sehr wohl bereit, auch ihre eigenen Ansprüche einzubringen. Bernfeld vermerkt: „Die Antinomie zwischen dem berechtigten Willen des Kindes und dem berechtigten Willen des Lehrers löst keine Pädagogik auf, vielmehr besteht sie in dieser Antinomie."[157]

Über den Erfolg des Kinderheims schreibt Bernfeld, dass nach einem halben Jahr jede Spur von Verwahrlosung von den Kindern wie weggewischt war; „sie waren zwar nicht gebildet worden, und sie waren noch nicht erzogen, aber sie waren bildungs- und erziehungsfähig und -willig geworden."[158] Als wenig erfolgreich beurteilte Bernfeld den unterrichtlichen Bereich, und zwar weil der Versuch, einen

144 Vgl. A. Aichhorn, Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Zehn Vorträge zur ersten Einführung (zuerst 1925), Bern 2005[11].

145 Vgl. S. Bernfeld, Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung (zuerst 1921), in: Siegfried Bernfeld: Sämtliche Werke, Bd. 11, hg. v. U. Herrmann, Weinheim 1996, S.9-154.

146 Für eine Analyse von Bernfelds Arbeit im Kinderheim Baumgarten im Kontext seiner frühen Schriften vgl. A. Koch, Siegfried Bernfelds Kinderheim Baumgarten. Voraussetzungen jüdischer Erziehung, Phil. Diss., Hamburg 1974.

147 Bernfeld, Kinderheim, a.a.O. (Anm. 145), S.92.

148 Vgl. ebd., S.9.

149 Ebd., S.47.

150 Ebd., S.49.

151 Ebd., S.50.

152 Die wichtigsten Schriften Freuds zur Ich-Psychologie erschienen erst in den 1920er Jahren (vgl. H. Hartmann, Ich-Psychologie. Studien zur psychoanalytischen Theorie, Stuttgart 1972).

153 Bernfeld, Kinderheim, a.a.O. (Anm. 145), S.91.

154 Ebd.

155 Vgl. ebd., S.93ff., 97f. Für ein ausführliches Beispiel einer solchen Gruppenbildung vgl. W. Hoffer, Ein Knabenbund in einer Schulgemeinde, in: S. Bernfeld (Hg.), Vom Gemeinschaftsleben der Jugend. Beiträge zur Jugendforschung, Leipzig 1922, S.76-144.

156 Bernfeld, Kinderheim, a.a.O. (Anm. 145), S.43.

157 Ebd., S.63.

158 Ebd., S.41.

„richtigen" Schulbetrieb einzurichten, mit den erzieherischen Prinzipien des Heimes nicht kompatibel war.

> „Die übliche Schulorganisation erwächst aus keinen kindlichen oder kindgemäßen Bedingungen, sondern sie ist von Erwachsenen, und nicht einmal von Pädagogen, sondern letzten Endes von Politikern und Juristen, zwar aus sehr gutem Instinkt, aber nicht aus dem der neuen ‚Erziehung', zwar zu einem sehr klaren Zweck, aber nicht zu dem der Erziehung sozialer Menschen geschaffen. Die Schulgemeinde ist ihr völliges Gegenteil; und es ist schlechterdings unmöglich, daß diese jenes schütze, erhalte, durchführe. Schulgemeinde oder ‚Schule'. Beides miteinander ist undenkbar."[159]

Selbst die Idee der *Arbeitsschule* ist noch zu „pädagogisch", als dass sie Bernfeld hätte akzeptieren können. Wäre er frei gewesen, so hätte es im Kinderheim Baumgarten *keine Schule* gegeben. „Die Kinder hätten genau das, gerade dann und genau soviel gelernt, als sich aus dem ständigen Verkehr zwischen ihnen und uns Erwachsenen für sie ergeben hätte."[160]

Gerade weil das Kinderheim Baumgarten *schulisch* kein Erfolg war, kann es insgesamt nicht als erfolgreich beurteilt werden.[161] Organisatorisch endete es in einem Fiasko, da das Projekt – nach Darstellung Bernfelds – von der administrativen Leitung und der Trägerschaft hintertrieben wurde. Seinen Glauben an die Möglichkeit erzieherischer Reformen nahm Bernfeld später zurück. In seinem „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung" postulierte er als zusätzlichen „Grundpfeiler einer künftigen neuen Erziehungswissenschaft"[162] neben der Psychoanalyse den Marxismus, womit die Erziehung nicht mehr im Lichte der Gemeinschaft, sondern in demjenigen der *Gesellschaft* erscheint. In ihrer *sozialen* Funktion erweist sich die Erziehung als „gesellschaftliche Maßnahme gegenüber Kindern"[163] und ist damit nicht frei, Visionen einer besseren Gesellschaft zu verwirklichen.[164] Die Einsicht in die sozialen Grenzen der Erziehung „verurteilt jegliche Bemühung, *vor* vollzogener Änderung der gesellschaftlichen Struktur etwas an ihrer Erziehungsorganisation zu verändern"[165], als müßig. Zwar ist unter der Gunst besonderer Umstände vieles möglich. Aber Bestand kann eine Erziehungsreform nur haben, wenn zuvor die Gesellschaft verändert wird. Bernfeld erscheint es wenig plausibel, „daß der Wille der Erzieher die Schranken durchbrechen wird, welche die sozialen Grenzen [der Erziehung] darstellen."[166]

Einsichten dieser Art zwangen die Psychoanalyse, ihren kritischen Blick auf die Erziehung zu relativieren. Dafür steht paradigmatisch erneut eine Äußerung von Ferenczi, der in einem 1928 publizierten Referat schreibt: „Ich muß gestehen, wir sind noch nicht in der Lage, den erzieherischen Wert der Psychoanalyse genau zu umschreiben; wir können auch noch keine praktischen Vorschriften im einzelnen für die Erziehung geben. ... Wir können Ihnen ... eher sagen, wie Sie Ihre Kinder *nicht* erziehen sollen, als wie Sie sie erziehen sollen."[167]

---

159 Ebd., S.109.

160 Ebd., S.102.

161 Das Urteil Herrmanns, der von einem „ungemein erfolgreichen Versuch" spricht (U. Herrmann, Erziehung durch Selbsterziehung. Psychoanalytisch inspirierte Pädagogik in Siegfried Bernfelds Kinderheim Baumgarten, in: V. Fröhlich/R. Göppel, Hg., Paradoxien des Ich. Beiträge zu einer subjektorientierten Pädagogik, Würzburg 1996, S.224-235, hier S.228), ist schwer nachvollziehbar. Selbst die Darstellung Bernfelds stützt das Urteil nicht. Zudem war die Dauer des Versuchs (neun Monate) zu kurz, als dass mehr als die *Grundlagen* für einen wirksamen Reformversuch hätten gelegt werden können.

162 S. Bernfeld, Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (zuerst 1925), Frankfurt/M. 1976, S.66.

163 Ebd., S.52.

164 Solche Visionen ziehen sich trotz allem weiterhin durch Bernfelds Werk (vgl. E. Adam, Siegfried Bernfeld und die Reformpädagogik. Eine kritische Rezeptionsgeschichte, in: K. Fallend/J. Reichmayr, Hg., Siegfried Bernfeld oder Die Grenzen der Psychoanalyse. Materialien zu Leben und Werk, Basel 1992, S.91-105).

165 Bernfeld, Sisyphos, a.a.O. (Anm. 162), S.123, Herv. W.H.

166 Ebd., S.128.

167 S. Ferenczi, Die Anpassung der Familie an das Kind, in: ders., Schriften zur Psychoanalyse, Bd. 2, Frankfurt/M. 1982, S.212-226, hier S.212f. Schon in einem 1910 erschienenen Aufsatz über „Psycho-Analysis and Education" hatte *Ernest Jones* (1879-1958) eingestanden, dass die Psychoanalyse nicht

Obwohl die 1920er und 1930er Jahre als Blütezeit der psychoanalytischen Pädagogik gelten,[168] hat die Psychoanalyse auch in dieser Zeit nicht zu einer Theorie der Erziehung gefunden. Was *Willie (Wilhelm) Hoffer* (1897-1967)[169] 1945 schrieb, ist noch heute gültig: „... it would be a mistake to assume that the relation between psychoanalysis and education has developed beyond its infancy."[170] Insbesondere in theoretischer Hinsicht ist es nicht gelungen, „die Integration von Psychoanalyse und Pädagogik ... zu vollziehen."[171] Wie Bittner und Fröhlich lapidar urteilen, ist die Psychoanalyse als Pädagogik „kaum der Rede wert"[172].

Auch als *Reformpädagogik* ist sie es nicht, wenn man damit mehr als nur eine Kritik der pädagogischen Praxis verbindet. Nicht zufällig erscheint die psychoanalytische Pädagogik bei Nohl genauso wenig wie die experimentelle unter den pädagogischen Reformbewegungen.[173] Auch wenn es einzelne Beziehungen zwischen Psychoanalyse und Reformpädagogik gab,[174] stieß die Psychoanalyse mehrheitlich auf Ablehnung. Symptomatisch ist die Reaktion von Foerster, der auf Grund seiner „ganzen pädagogischen Überzeugung und Erfahrung ... alle Erzieher und Seelsorger aufs nachdrücklichste vor der verhängnisvollen Einseitigkeit und Oberflächlichkeit"[175] der Psychoanalyse warnte. Wahrheit und Irrtum, brauchbare Anregung und gemeingefährlicher Unsinn seien in dieser „geistigen Epidemie"[176] auf eine Weise gemischt, dass deren Auswirkungen auf Theorie und Praxis der Erziehung nur als schädlich bezeichnet werden könnten.[177] Ähnlich urteilte Spranger, der von „einer höchst primitiven Psychologie"[178] sprach und den Materialismus Freuds heftig kritisierte. Freuds Anspruch auf eine Psychologie des Unbewussten wird ins Lächerliche gezogen, wenn Spranger schreibt: „Eine solche Psychologie ist

---

in der Lage sei, positive Aussagen zur Erziehung zu machen: „... the knowledge gained by psychoanalysis dictates more negative advice than positive: that is, it has less to say about how to instruct a child than about how not to" (E. Jones, Papers on Psycho-Analysis, London 1913, p.408).

168 Das zeigen nicht nur wichtige Buchveröffentlichungen aus der damaligen Zeit, wie Aichhorn, a.a.O. (Anm. 144); Bernfeld, Sisyphos, a.a.O. (Anm. 162) u. A. Freud, Einführung, a.a.O. (Anm. 115), sondern auch die elf Bde. der *Zs. f. psychoanalytische Pädagogik*, die zwischen 1926 und 1937 erschienen sind.

169 Hoffer wirkte im Kinderheim Baumgarten als Lehrer mit und war während der Zeit, als sich Bernfeld krankheitshalber beurlauben musste, dessen stellvertretender Leiter (vgl. Bernfeld, Kinderheim, a.a.O., Anm. 145, S.138).

170 W. Hoffer, Psychoanalytic Education, in: The Psychoanalytic Study of the Child 1(1945), p.293-307, hier p.293.

171 J. Körner, Über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik, in: Psyche 34(1980), S.769-789, hier S.779.

172 G. Bittner/V. Fröhlich, Maria Montessori und die Psychoanalyse, in: W. Harth-Peter (Hg.), „Kinder sind anders". Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand, Würzburg 1996, S.103-127, hier S.124.

173 Vgl. Nohl, Die päd. Bewegung, a.a.O. (Anm. 11), S.30ff.

174 Zu erwähnen ist auch das Wiener „Haus der Kinder", das 1922 gegründet und nach Grundsätzen der Montessori-Pädagogik geführt wurde, aber aufgrund der Hinwendung seiner beiden Leiterinnen zur Psychoanalyse und ihrer Verbindung zu Anna Freud sukzessive eine psychoanalytische Ausrichtung erfuhr. Auch hier kam es nicht zu einer Synthese von Psychoanalyse und Reformpädagogik. Das Experiment war wesentlich an die beteiligten Frauen – Lili Peller-Roubiczek, Emma Plank-Spira und Anna Freud – und deren Bereitschaft zu einer pragmatischen Kooperation gebunden. Aufgrund der politischen Wende 1934 musste das Heim geschlossen werden, und die drei Frauen sahen sich zur Emigration gezwungen (vgl. Bittner/Fröhlich, a.a.O., Anm. 172; S. Gardner/G. Stevens, Red Vienna and the Golden Age of Psychology, 1918-1938, New York 1992, S.102ff.).

175 Foerster, a.a.O. (Anm. 56), S.131.

176 Ebd.

177 Schroffe Ablehnung erfuhr die Psychoanalyse auch von Seiten der akademischen Psychologie, so z.B. von Stern, der die Psychoanalyse – ähnlich wie Foerster – mit einer gefährlichen Krankheit verglich (vgl. W. Stern, Die Anwendung der Psychoanalyse auf Kindheit und Jugend. Ein Protest, in: Zs. f. angewandte Psychologie u. psychologische Sammelforschung 8(1913), S.71-91). Als höchst gefährlich empfand er den psychoanalytischen Ausgriff ins Pädagogische. In ihrer Anwendung auf das Kind sei die Psychoanalyse *„nicht nur eine wissenschaftliche Verirrung, sondern eine pädagogische Versündigung"* (ebd., S.91).

178 E. Spranger, Psychologie des Jugendalters (zuerst 1925), Leipzig 1929[12], S.133.

nicht Tiefenpsychologie, sondern in Wahrheit Oberflächenpsychologie."[179]

Für den Widerstand gegenüber der Psychoanalyse war auch ihr Selbstverständnis als Wissenschaft verantwortlich. Freud sah in der Psychoanalyse eine Naturwissenschaft, was seine Terminologie deutlich zum Ausdruck bringt. Konzepte wie Partialtrieb, Libido, Besetzung, Objektbeziehung, Verdrängung, Übertragung, Sublimierung und Regression oder auch Es, Ich und Über-Ich sind weder in der *Erfahrung* verankert noch lassen sie sich in *Erlebnisse* übersetzen. Es kann daher nicht erstaunen, dass die Reformpädagogik leichter Zugang zur *Individualpsychologie* fand, begründet von einem Abtrünnigen der Psychoanalyse, *Alfred Adler* (1870-1937), dessen Sprache weit anschaulicher und erfahrungsnäher war als die technische Sprache Freuds.

5. Psychologie als Gebrauchswissenschaft: Die Individualpsychologie

In seinem Buch „Alfred Adler oder Das Elend der Psychologie" fragt Manès Sperber, ob man Adlers Werk und seine Verdienste nicht am besten dadurch zur Geltung bringen würde, „wenn man statt von seiner Psychologie und seiner Neurosenlehre auszugehen, von vornherein die Erziehung zum Hauptgegenstand wählte."[180] Tatsächlich hatte die Individualpsychologie ihre ersten Erfolge nach Adlers Abkehr von Freud im Jahre 1911[181] im Bereich der pädagogischen Praxis, zunächst in der Erziehungsberatung und Lehrerbildung, dann in der Schulreform.

a. Der Mensch als Beziehungswesen

Adler lehnte den Triebbegriff ab und setzte an die Stelle von Freuds kausalistischer Sicht der Psyche eine teleologische Betrachtungsweise.[182] Aufgrund seiner biologisch mangelhaften Ausstattung ist das menschliche Individuum gezwungen, ein psychisches Instrumentarium zu erwerben, das es ihm allererst ermöglicht, sein Leben zu führen. Im Zustand der (organischen) Minderwertigkeit bzw. im (subjektiven) *Minderwertigkeitsgefühl* liegt ein anthropologisches Faktum[183] von höchster motivationaler Bedeutung. Dabei können individuelle Umstände – wie soziale Deprivation oder fehlerhafte Erziehung – dazu führen, dass das Individuum zusätzliche Anstrengungen unternimmt, um die Bedingungen seiner Lebensführung zu optimieren. Adler spricht von *Kompensation* und *Überkompensation* des empfundenen Mangels. Sie kann sich als Streben nach Geltung, Überlegenheit oder Macht äußern und in die Neurose führen.

Die menschliche Psyche ist ein *Organ* der Lebensbewältigung. Adler argumentiert funktionalistisch, wenn er die Psyche ein Angriffs-, Abwehr-, Sicherungs- und Schutzorgan nennt.

> „Wir können … ein Seelenleben nur betrachten als einen Komplex von Angriffs- und Sicherungsvorkehrungen, die auf die Welt rückzuwirken haben, um den Bestand des menschlichen Organismus zu gewährleisten und seine Entwicklung sicherzustellen. … *Wir können uns ein Seelenleben, das isoliert ist, nicht vorstellen,* sondern nur ein Seelenleben, das mit allem, von dem es umgeben ist, verknüpft ist, das Anregungen von außen aufnimmt und irgendwie beantwortet, das über Möglichkeiten und Kräfte

179 Ebd., S.134. Eine ähnlich schroffe Ablehnung erfuhr die psychoanalytische Lehre von Seiten des Nationalsozialismus. Institutionell fand allerdings eine Art gegenseitige Assimilation statt, die der Psychoanalyse trotz widriger Umstände ein Überleben erlaubte (vgl. K. Fallend u.a., Psychoanalyse bis 1945, in: M. G. Ash/U. Geuter, Hg., Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert, Opladen 1985, S.113-145, insbes. S.133ff.; R. Lockot, Erinnern und Durcharbeiten. Zur Geschichte der Psychoanalyse und Psychotherapie im Nationalsozialismus, Gießen 2002).

180 M. Sperber, Alfred Adler oder Das Elend der Psychologie, Frankfurt/M. 1971, S.186.

181 Der Prozess, der zum Bruch zwischen Freud und Adler führte, wird detailliert nachgezeichnet von B. Handlbauer, Die Freud-Adler-Kontroverse, Gießen 2001.

182 Für eine ausführliche chronologische Darstellung der pädagogisch relevanten Schriften Adlers vgl. J. Rüedi, Die Bedeutung Alfred Adlers für die Pädagogik. Eine historische Aufarbeitung der Individualpsychologie aus pädagogischer Perspektive, Bern 1988.

183 „Menschsein heißt ein Minderwertigkeitsgefühl haben" (A. Adler, Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze, Bd. 1, Frankfurt/M. 1982, S.144).

verfügt, die nötig sind, um den Organismus gegenüber der Umwelt oder im Bunde mit ihr zu sichern und sein Leben zu gewährleisten."[184]

Der Mensch ist ein *Beziehungswesen*, und zwar im dreifachen Sinn: Er steht in Beziehung zur Welt der Dinge, zur sozialen Welt und zu sich selbst. Dabei misst Adler den sozialen Beziehungen die größte Bedeutung zu. Wie das Minderwertigkeitsgefühl hat das *Gemeinschaftsgefühl* eine biologische Grundlage. Das seelische Organ des Menschen ist „ganz durchdrungen ... von den Bedingungen eines Lebens in der Gemeinschaft."[185] Insofern bilden das Minderwertigkeitsgefühl, das Streben nach Überwindung und das Gemeinschaftsgefühl die drei Grundpfeiler der individualpsychologischen Forschung.[186]

Die Spannung zwischen empfundener Unzulänglichkeit und ihrer Kompensation führt in der kindlichen Entwicklung schon früh zu stabilen Charakterstrukturen.[187] Entsprechend seiner teleologischen Betrachtungsweise bedient sich Adler häufig räumlicher Metaphern und spricht von der Bewegungslinie eines Menschen, seiner Aktionslinie, Leitlinie, Kraftlinie und Lebenslinie, seinem Lebensplan und Bewegungsgesetz, seiner Gangart und Lebensmethode. Psychologisch relevant ist „die Linie, die einer [in seinem Leben] verfolgt"[188]. Dabei meint Adler nicht, das Lebensziel sei explizit gesetzt; vielmehr verhält sich das Individuum in allem, was es tut, *als ob* es auf ein Ziel gerichtet wäre und einem Plan folgen würde.

Adlers Bild des Menschen wird wesentlich gefestigt durch seine Überzeugung, dass der Einzelne eine „geschlossene Einheit"[189] darstellt. In der „Einheit des menschlichen Seelenlebens"[190] liegt gar das „Eingangstor zur Individualpsychologie"[191]. Die Bezeichnung „Individualpsychologie" leitet sich geradezu aus dieser Überzeugung ab. Dass das Individuum eine Einheit und Ganzheit darstellt, folgt aus der Zielstrebigkeit seiner Lebensführung. Der Lebensstil „ist recht eigentlich die psychische Konstitution des Individuums."[192] Damit schließt Adler aus, dass die einzelne Persönlichkeit widersprüchlich oder ambivalent sein könnte. Es gibt nicht „zwei Seelen" in einer Brust, sondern immer nur eine;[193] selbst im Schlaf bleibt die Einheit des Individuums gewahrt.[194]

Zusammen schaffen das Prinzip der konstituierenden Lebenslinie und dasjenige der Einheit des Individuums eine stabile psychodiagnostische Grundlage. Adler hat seine Psychologie in Richtung *Menschenkenntnis* ausgestaltet und darin ihre wesentliche praktische Bedeutung gesehen. Er glaubte, bei Kenntnis der Lebenslinie eines Menschen lasse sich dessen Charakter aus jeder beliebigen Äußerung erschließen. „Wenn ich das Ziel einer seelischen Bewegung oder eines Lebensplanes erkannt habe, dann muß ich von allen Teilbewegungen erwarten, daß sie mit dem Ziel und mit dem Lebensplan übereinstimmen."[195] Denn die Charakterzüge sind „Kunstgriffe, die sich zu einer Methode des Lebens zusammenfügen."[196] Sie sind „die äußeren Erscheinungsformen der Bewegungslinie eines Men-

184 A. Adler, Menschenkenntnis (zuerst 1927), Frankfurt/M. 1973, S.30.

185 Ebd., S.38.

186 Vgl. A. Adler, Der Sinn des Lebens (zuerst 1933), Frankfurt/M. 1974, S.36.

187 Mit Freud stimmt Adler in der Ansicht überein, „daß die stärksten Anregungen für den Ausbau des menschlichen Seelenlebens aus der frühesten Kindheit stammen" (Adler, Menschenkenntnis, a.a.O., Anm. 184, S.21).

188 A. Adler, Praxis und Theorie der Individualpsychologie (zuerst 1920), Frankfurt/M. 1974, S.20.

189 A. Adler, Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze, Bd. 2, Frankfurt/M. 1982, S.236, 247.

190 Ebd., S.204.

191 Adler, Psychotherapie, Bd. 1, a.a.O. (Anm. 183), S.135.

192 Adler, Psychotherapie, Bd. 2, a.a.O. (Anm. 189), S.196, Herv. weggelassen.

193 Vgl. Adler, Der Sinn, a.a.O. (Anm. 186), S.66.

194 Vgl. ebd., S.152. Insofern ist die Individualpsychologie keine „Tiefenpsychologie", da sie kein Unbewusstes kennt, das vom Bewusstsein abgespalten wäre. Das Unbewusste ist nicht *verdrängt*, sondern lediglich *unverstanden* (vgl. H. Jacoby, Alfred Adlers Individualpsychologie und dialektische Charakterkunde, Frankfurt/M. 1974, S.86f.).

195 Adler, Praxis und Theorie, a.a.O. (Anm 188), S.23.

196 Adler, Menschenkenntnis, a.a.O. (Anm. 184), S.146.

schen."[197] Methodisch ist die Menschenkenntnis auf Verstehen und Deuten angewiesen, denn nur so kann der Sinn einer Lebensäußerung im Kontext des Ganzen der Persönlichkeit erkannt werden. Die Erfassung der individuellen Persönlichkeit ist allerdings nur intuitiv möglich; sie erfordert eine „Entzifferungsarbeit"[198], weshalb die Individualpsychologie „sich rühmen darf, nicht nur Wissenschaft, sondern auch Kunst zu sein."[199]

b. Individualpsychologie als Weltanschauung

Adlers teleologische Betrachtungsweise gibt der Individualpsychologie einen aristotelischen Einschlag, der mit einem modernen, evolutionsbiologischen Verständnis des Menschen schwer vereinbar ist. Zwar glaubt er, „ganz auf dem Boden der Evolution"[200] zu stehen, doch seine Bereitschaft, neben Darwin auch Lamarck als Referenz zuzulassen, verweist auf eine eigenwillige Auffassung von der Evolution des Lebens. Ungeniert wird der Evolution ein „Streben nach Vollkommenheit"[201] zugeschrieben. Vom „Endziel der menschlichen Entwicklung"[202] soll eine normative Kraft ausgehen, wobei Adler im Gemeinschaftsgefühl „die letzte Erfüllung der Evolution"[203] sieht.

Adler war sich bewusst, dass er mit dieser Wendung ins Normative die Grenzen der Wissenschaft überschritt. Zwar wollte auch er am Anspruch der Wissenschaftlichkeit festhalten. Die Individualpsychologie galt ihm als „wissenschaftliches System"[204], das den „Forderungen einer streng wissenschaftlichen Lehre"[205] genügt. Doch schien ihm, dass es keine Wissenschaft gibt, die nicht in Metaphysik einmündet. Für die Individualpsychologie forderte er daher das Recht, auch als *Weltanschauung* zu gelten.[206]

Die Aussicht auf die Höherentwicklung des Menschen machte die Individualpsychologie reformpädagogisch attraktiv. Ähnlich wie Adler hatte Ellen Key über die „Vervollkommnung des Menschengeschlechtes"[207] spekuliert. Sie war überzeugt, dass eine Entwicklung möglich ist, die „einen höheren Typus Mensch"[208] und „ein vornehmeres Geschlecht mit höherer Sittlichkeit"[209] hervorbringen wird. Daneben waren es das ganzheitliche Bild des Individuums und der Begriff der Gemeinschaft, die große Übereinstimmung mit der Reformpädagogik signalisierten. Auffällig ist, dass bei Adler konsequent von der *Gemeinschaft* die Rede ist, und er den Begriff der Gesellschaft fast ganz vermeidet. Dies steht in Übereinstimmung mit den meisten reformpädagogischen Ansätzen, die gegenüber der Gesellschaft ablehnend eingestellt waren und dazu neigten, die Gemeinschaft zu mythisieren.[210]

Der reformpädagogischen Rezeption der Individualpsychologie war zweifellos auch deren Alltagsnähe förderlich. Indem sich Adler weigerte, menschliches Verhalten auf unanschauliche Kausalprozesse zurückzuführen, gewinnt seine Psychologie eine intuitive Plausibilität. Nicht Triebe, die einen „psychischen Apparat" in Bewegung setzen, sondern Intentionen, die auf Ziele gerichtet sind, erklären menschliches

197 Ebd.

198 Adler, Psychotherapie, Bd. 1, a.a.O. (Anm. 183), S.157.

199 Ebd.

200 Adler, Der Sinn, a.a.O. (Anm. 186), S.35.

201 Ebd.

202 Ebd., S.164.

203 Ebd., S.166.

204 Ebd., S.167.

205 Ebd.

206 Vgl. ebd.

207 Key, a.a.O. (Anm. 94), S.45.

208 Ebd., S.13.

209 Ebd., S.16.

210 Vgl. H. Steinhaus, Der Gemeinschaftsmythos als Gegenideologie zur modernen Welt. Ferdinand Tönnies und die deutsche Reformpädagogik, in: Rülcker/Oelkers, a.a.O. (Anm. 4), S.151-183; Oelkers, Dogmengeschichte, a.a.O. (Anm. 5), S.256-281. In politischer Hinsicht steht die Mythisierung der Gemeinschaft zudem für eine ausgeprägt antiliberale und antidemokratische Auffassung des Staates, wie sie in der deutschen Reformpädagogik weit verbreitet war (vgl. F. Osterwalder, Demokratie in den Konzepten der deutschen Reformpädagogik, in: W. Böhm/J. Oelkers, Hg., Reformpädagogik kontrovers, Würzburg 1999, S.139-174).

Verhalten.[211] Adlers Bild des Menschen wirkte dadurch im Vergleich mit demjenigen Freuds vertrauter, was die Rezeption der Individualpsychologie durch die reformpädagogische Praxis wesentlich erleichterte.

Zum Vorteil gereichte der Individualpsychologie auch, dass Adler seine Hoffnung schon früh auf die Schule setzte:

> „Die Schule ist eine Situation, in die jedes Kind auf seinem Weg, den seine seelische Entwicklung nimmt, eintritt. Sie muß daher den Forderungen einer günstigen seelischen Entwicklung genügen. Von einer guten Schule wird es daher nur dann möglich sein zu sprechen, wenn sie mit den Entwicklungsbedingungen des seelischen Organs in Einklang steht."[212]

Daraus eine Pädagogik „vom Kinde aus" abzuleiten, wäre allerdings verfehlt. Denn Adler glaubte an die Veränderbarkeit des Kindes durch äußere Einwirkung. Bei allem Aristotelismus rechnete er nicht mit einer präformierten Entwicklung. In der Einheit des Seelenlebens sah er das Ergebnis der Auseinandersetzung des Individuums mit seinen Lebensbedingungen.

Die Erziehung kann sich daher nicht auf die Begleitung eines Wachstumsprozesses beschränken. Schon die Sprache, derer sich die Individualpsychologie bedient, ist aufschlussreich. Selten ist von Wachstum die Rede, von Entfaltung oder Entwicklung, dafür ausgiebig von Technik und Training. Adler sprach von der „Technik der Individualpsychologie"[213], andere gebrauchten unbekümmert Begriffe wie „Erziehungstechnik" (Birnbaum), „Erziehungsmechanik" (Lazarsfeld), „erziehungstechnische Operationspläne" (Birnbaum), „Unterrichtstechnik" (Birnbaum), „systematisches Training" (Spiel/Birnbaum) und Erziehung als „Schaltbrett" (Spiel).[214] Die Lehrer sind angehalten, charakterliche Fehler und Irrtümer ihrer Schüler aufzudecken und zu korrigieren. Das geht so weit, dass das Kind der individualpsychologischen Weltanschauung zum Opfer fällt: „Unsere Aufgabe ist, das Kind zu einem Instrument [!] des sozialen Fortschrittes zu gestalten. Das ist der Kern der Individualpsychologie als Weltanschauung."[215] Das Kind als Instrument des Erziehers: das ist praktisch das Gegenteil des Kindes als Messias.[216]

c. Das „Rote Wien"

Obwohl zwischen Individualpsychologie und Reformpädagogik eine Reihe von Affinitäten bestehen, können diese allein nicht erklären, weshalb die Individualpsychologie im Wien der Zwischenkriegszeit von großem praktischem Einfluss war – von größerem Einfluss als die Psychoanalyse und die Kinderpsychologie von Karl und Charlotte Bühler[217] – und sogar eine öffentliche Reformschule einrichten konnte. Zumindest zwei weitere Faktoren

211 Der Vorwurf der Psychoanalyse an die Individualpsychologie lautet denn auch, sie sei eine bloße Ich-Psychologie, die das menschliche Verhalten vom Standpunkt des einzelnen Subjekts aus betrachte und damit über *Common-Sense*-Aussagen nicht hinaus gelange (vgl. z.B. R. Jacoby, Soziale Amnesie. Eine Kritik der konformistischen Psychologie von Adler bis Laing, Frankfurt/M. 1978, S.42ff.).

212 Adler, Menschenkenntnis, a.a.O. (Anm. 184), S.248f.

213 A. Adler, Die Technik der Individualpsychologie, 2 Bde. (1928, 1930), Frankfurt/M. 1974.

214 Vgl. F. Birnbaum, Die individualpsychologische Versuchsschule in Wien, in: Internationale Zs. f. Individualpsychologie 10(1932), S.176-183; S. Lazarsfeld (Hg.), Technik der Erziehung. Ein Leitfaden für Eltern und Lehrer, Leipzig 1929; O. Spiel, Am Schaltbrett der Erziehung, Wien 1947; O. Spiel/F. Birnbaum, Schule und Erziehungsberatung, in: Internationale Zs. f. Individualpsychologie 7(1929), S.184-190, hier S.188f.; B. Seidemann-Umbricht, Individualpsychologie und Reformpädagogik. Der individualpsychologische Ansatz von Lernen und Erziehen in den Wiener Schulen der Zwanzigerjahre im Vergleich mit den reformpädagogischen Konzepten Berthold Ottos, der Hamburger Gemeinschaftsschulen und Peter Petersens, Diss. Phil. Fak. I, Zürich 1995, S.195.

215 A. Adler, Individualpsychologie der Schule (zuerst 1929), Frankfurt/M. 1975, S.35f.

216 Das Kind sei der „ewige Messias, der immer wieder unter die gefallenen Menschen zurückkehrt", heißt es bei Montessori, Kinder sind anders, a.a.O. (Anm. 68), S.303. Was Adler anbelangt, so hat er weder eine Entwicklungs- noch eine Kinderpsychologie ausgearbeitet. Seine Grundbegriffe sind anthropologischer Art und beziehen sich undifferenziert sowohl auf Kinder wie auf Erwachsene.

217 Vgl. A. Bruder-Bezzel, Geschichte der Individualpsychologie, Göttingen 1999², S.105ff.; Gardner/Stevens, a.a.O. (Anm. 174).

sind in Rechnung zu stellen: die politische Einstellung Adlers und seiner Mitarbeiter sowie die sozialdemokratische Stadtregierung in den Jahren von 1920 bis 1934.

Adler pflegte enge Beziehungen zu sozialistischen und marxistischen Sozialreformern seiner Zeit.[218] Als Wien 1920 ein eigenes Bundesland mit einer sozialdemokratischen Regierung wurde, gab dies der Individualpsychologie großen Auftrieb, wobei ihr zusätzlich zum Vorteil gereichte, dass an führender Stelle der städtischen Schulbehörden zwei Individualpsychologen standen, nämlich *Carl Furtmüller* (1880-1951) und *Ernst Papanek* (1900-1973).[219] Diese förderten die Einrichtung einer Versuchsschule auf individualpsychologischer Grundlage, die – nachdem vorerst eine Versuchsklasse geführt werden konnte – 1931 offiziell eröffnet und zur Vorzeigeschule der Wiener Stadtregierung wurde.[220] Die verantwortlichen Lehrkräfte vor Ort waren *Oskar Spiel* (1897-1961), *Ferdinand Birnbaum* (1892-1947) und *Franz Scharmer* (1891-1984). Der Schulversuch musste bereits 1934 aus politischen Gründen wieder abgebrochen werden.

Die Besonderheiten der Wiener Reformschule lagen in ihrer dezidiert pädagogisch-psychologischen Ausrichtung. Wobei sich die Schule besonders durch zwei Momente auszeichnete: die gemeinsamen Aussprachen im Rahmen des Klassenverbandes und die Aufdeckung der Lebenspläne der Schüler. Nach individualpsychologischer Auffassung soll eine Schule nicht nur Lernschule, sondern auch Erziehungs- und Charakterschule sein.[221] Die Klasse gilt als bedeutsames Erziehungsmittel. In der Individualpsychologischen Versuchsschule fanden daher regelmäßig so genannte „Klassenbesprechungen" statt, in denen anfallende Probleme verschiedener Art gemeinsam erörtert wurden. Die Klassenbesprechungen dienten dazu, „jene Sachverhalte zur Sprache zu bringen, die in der Verantwortung der Klasse als Gemeinschaft liegen"[222], wozu nicht nur organisatorische und disziplinarische Fragen, sondern auch das Wohl der Schüler zählten.

Dem Wohl der Schüler sollte auch die „Enthüllung" ihrer Persönlichkeit dienen. Gemeint ist mit dieser zweiten Besonderheit der Individualpsychologischen Versuchsschule, dass dem Lehrer aufgetragen war, den Schülern ihre Lebenspläne bewusst zu machen. Oskar Spiel sah darin das „Kernstück individualpsychologischer Pädagogik"[223]. Die Enthüllung stand im Interesse der Förderung der Lernbereitschaft und Lernfähigkeit der Schüler, diente aber auch der Erziehung zur Gemeinschaft. Denn die Gemeinschaft gilt individualpsychologisch nicht nur als Mittel, sondern auch als Ziel der Erziehung.

Mit dem Ende des Schulversuchs ging auch die Blütezeit der Individualpsychologie zu Ende. „Das Schicksal der Individualpsychologie war so eng mit der Sozialdemokratie verbunden, daß der Niedergang der Wiener Sozialdemokratie … auch ihren Niedergang einleitete."[224] Die Individualpsychologie verlor den Bezug zur pädagogischen Praxis, der für ihr Selbstverständnis so entscheidend war. In der Zeit des Nationalsozialismus konnte die Individualpsychologie zwar überleben, war aber ihrer institutionellen und organisatorischen Grundlagen beraubt. Nach 1945 gelang es ihr nur schwer, sich zu regenerieren.[225] In Wien konnte Oskar Spiel zwar noch einmal eine Versuchsschule aufbauen. Doch war der Einfluss der Individualpsychologie in Bildungsfragen deutlich zurückgegangen, und mit der Pensionierung von Spiel 1957 ging auch dieses Reformprojekt zu Ende.[226] Danach lässt sich ein Einfluss der Individualpsychologie auf das Wiener Schulwesen nicht mehr feststellen. Auch anderswo hat die Individualpsychologie ihren Einfluss in pädagogischen Fragen weitgehend verloren.

---

218 Vgl. Bruder-Bezzel, a.a.O. (Anm. 217), S.148ff.

219 Vgl. ebd., S.114.

220 Vgl. W. Spiel, Die Individualpsychologische Versuchsschule von Oskar Spiel und Ferdinand Birnbaum, in: E. Adam (Hg.), Die österreichische Reformpädagogik 1918-1938, Wien 1981, S.163-172; L. Wittenberg, Geschichte der Individualpsychologischen Versuchsschule in Wien. Eine Synthese aus Reformpädagogik und Individualpsychologie, Wien 2002.

221 Vgl. Adler, Psychotherapie, Bd. 2, a.a.O. (Anm. 189), S.66.

222 Wittenberg, a.a.O. (Anm. 220), S.196.

223 Zit. n. ebd., S.182.

224 Bruder-Bezzel, a.a.O. (Anm. 217), S.109; → Beitrag: Politische Parteien.

225 Vgl. ebd., S.248ff.

226 Vgl. Wittenberg, a.a.O. (Anm. 220), S.282ff.

6. Strukturelle Merkmale eines komplexen Verhältnisses

Das Verhältnis von Psychologie und Reformpädagogik, wie es an den Beispielen der experimentellen Psychologie, der Kinderpsychologie, der Psychoanalyse und der Individualpsychologie dargestellt wurde, erweist sich als äußerst komplex. Trotzdem kann eine Struktur herausgelesen werden, die dafür verantwortlich ist, dass sich die beiden Seiten zwar durchaus füreinander interessierten, ein nachhaltiger Austausch aber nicht zustande gekommen ist. Die Struktur lässt sich anhand von fünf Punkten charakterisieren.

Erstens haben wir es im Falle der Psychologie mit einer *Wissenschaft* zu tun, die ihren Gegenstand nach theoretischen Gesichtspunkten ordnet, während die Reformpädagogik auf eine *Praxis* bezogen war, die sie verändern wollte.[227] Damit verbunden ist im Falle der Psychologie eine optimale Distanz zum Gegenstand, damit den Ansprüchen wissenschaftlicher Objektivität und normativer Neutralität entsprochen werden kann. Anders suchte die Reformpädagogik gegenüber der Erziehung gerade nicht Distanz, sondern Engagement. Folge dieser Differenz ist, dass die Konzepte der Reformpädagogik theoretisch oft wenig ausgearbeitet sind, ihre Herkunft nicht selten unklar ist und ihre Begründung zumeist zu wünschen übrig lässt. Es ist daher nicht nur schwierig, sondern auch fragwürdig, reformpädagogische Positionen an Kriterien der Wissenschaft zu messen.

Zweitens stehen die *Protagonisten* der Psychologie auf der einen und der Reformpädagogik auf der anderen Seite für unterschiedliche Haltungen und Lebensstile. Auf Seiten der Psychologie stehen Männer und Frauen, die den Weg einer akademischen Karriere gegangen sind. Viele sind – vor allem in der ersten und zweiten Generation – aus der Medizin, der Physiologie und der Philosophie gekommen[228] und verkörpern einen akademischen Habitus. Viele Reformpädagogen waren demgegenüber Praktiker, zumeist Lehrer, denen nicht nur das Instrumentarium der Wissenschaft fehlte, sondern auch das Verständnis für die Eigenheiten einer Forschungsdisziplin. Ihr Habitus ist derjenige des praktischen Pädagogen, der den Maßstab seines Handelns in der Veränderung der pädagogischen Realität zum Besseren findet. Das heißt auch, dass die Reformpädagogen ihre Überzeugungskraft, anders als die Psychologen, die sich am Kriterium der unpersönlichen *Wahrheit* orientieren, eher durch die *Wahrhaftigkeit* und *Authentizität* ihrer Person gewinnen, was sich in ihren Schriften deutlich niederschlägt.

Drittens haben wir es im Falle der Psychologie mit einer Disziplin zu tun, die sich dezidiert am Vorbild der *Naturwissenschaften* ausrichtet – zumindest in der Epoche, die hier zur Diskussion steht. Die Psychologie ist als Experimental- und Gesetzeswissenschaft entstanden, auch wenn genau dies immer wieder Anlass für Kritik und alternative Psychologieverständnisse gab. Damit verbunden ist in historischer Perspektive ein wachsender Positivismus, der sich zwar noch nicht bei Wundt, aber sehr ausgeprägt bei seinen Nachfahren findet.[229] Demgegenüber war die Reformpädagogik von Einflüssen der deutschen Klassik und Romantik, ja selbst der Mystik geprägt, auch wenn ihre Rückführung auf die „Deutsche Bewegung" durch Nohl zu kurz greift.[230] Medium der re-

227 Das Urteil trifft auf die Psychoanalyse etwas weniger zu, da sie sich sowohl als Wissenschaft wie auch als (psychotherapeutische) Praxis versteht. Auf die Individualpsychologie trifft es noch etwas weniger zu, da ihr Anspruch auf Weltanschauung den Rahmen einer Wissenschaft eindeutig sprengt.

228 Vgl. N. D. Schmidt, Philosophie und Psychologie. Trennungsgeschichte, Dogmen und Perspektiven, Reinbek b. Hamburg 1995; J. M. O'Donnell, The Origins of Behaviorism. American Psychology 1870-1920, New York 1985.

229 Vgl. K. Danziger, The Positivist Repudiation of Wundt, in: Journal of the History of the Behavioral Sciences 15(1979), p.205-230; Ch. W. Tolman (Hg.), Positivism in Psychology. Historical and Contemporary Problems, New York 1992; St. Toulmin/D. E. Leary, The Cult of Empiricism in Psychology and Beyond, in: S. Koch/D. E. Leary (Ed.), A Century of Psychology as Science, New York 1985, p.594-617.

230 Vgl. Nohl, Die pädagogische Bewegung, a.a.O. (Anm. 11), S.12f., 94f. In nicht wenigen Fällen – z.B. bei Montessori oder Ferrière – schließt die Verwurzelung in der Romantik eine synkretistische Verschmelzung mit dem naturwissenschaftlich-

formpädagogischen Argumentation sind weniger die Naturwissenschaften als die Literatur, die Kunst und nicht selten auch die Religion.[231] So steht eine „Psychologie ohne Seele"[232] einer Reformpädagogik gegenüber, die noch tief im Seelendenken verwurzelt ist.

Viertens operieren die meisten psychologischen Theorien mit rein *formalen* Begriffen; Inhalte spielen praktisch keine Rolle.[233] Die Reformpädagogik ist aber – wie jede Pädagogik – nicht nur an formalen Aussagen, sondern auch an *Inhalten* interessiert. Spätestens wenn es um die Ziele der Erziehung und die Inhalte des Unterrichts geht, hilft eine rein formale Begrifflichkeit nicht weiter. Die Schwierigkeiten der Verbindung einer inhaltsleeren psychologischen Theorie mit pädagogischen Inhalten sind seit Herbart bekannt.[234] Es mag hier ein weiterer Grund liegen, weshalb die Adlersche *Individualpsychologie* für die Reformpädagogik leichter rezipierbar war als die Psychologie (eingeschlossen die Psychoanalyse), denn deren dezidierte Äußerungen zum „Sinn des Lebens"[235] und zur Bedeutung des Gemeinschaftsgefühls bieten inhaltliche Anknüpfungspunkte, ohne die eine pädagogische Theorie nur schwer zur Psychologie findet.

Fünftens unterscheiden sich die Psychologie und die Reformpädagogik auch in *sprachlicher* Hinsicht. Nicht nur ist die Psychologie bemüht, ihre Theorien und Erkenntnisse in einer exakten Begrifflichkeit zu präsentieren, während in der Reformpädagogik oft eine vage Ausdrucksweise dominiert. Die Sprache der Psychologie ist zudem oft „technisch" (was das Beispiel der Psychoanalyse anschaulich zeigt), während sich die Reformpädagogik für gewöhnlich mit der Alltagssprache begnügt. Dadurch überwiegt in reformpädagogischen Texten oft ein Moment der Rhetorik, das auf Überzeugung angelegt ist und nicht auf analytische Klarheit und begriffliche Präzision.[236] Mit einer unscharfen Begrifflichkeit lassen sich nicht nur Unterschiede zwischen Positionen leichter nivellieren, sondern auch Personen für ein Anliegen gewinnen, das bei genauer Betrachtung vielleicht nicht besonders klar ist. Beides war dem Anspruch der Reformpädagogik auf Mobilisierung der Praxis dienlich.

Diese fünf Punkte fügen sich zu einer Struktur, die wesentlich dafür verantwortlich ist, dass die Beziehungen zwischen Psychologie und Reformpädagogik im Zeitraum, der hier zur Diskussion steht, nie besonders tief waren. Obwohl im Kind und seiner natürlichen Entwicklung eine Basis der Gemeinsamkeit bestand, ist offensichtlich, dass das Kind, von dem in der Psychologie die Rede war, und das Kind, das die Reformpädagogen vor Augen hatten, nicht dasselbe ist. Ein empirisches Kind steht einem mythischen Kind gegenüber.[237] Nicht nüchterne Analyse des Kindes war in der Reformpädagogik gefragt, sondern Einfühlung in dessen Psyche und Partizipation an seinem Leben. Was der Lehrer braucht, um eine Kinderseele „voll der

technischen Weltbild allerdings nicht aus (vgl. Hofer, a.a.O., Anm. 65, S.181f., passim; D. Hameline, Adolphe Ferrière. 1879-1960, in: Prospects. The Quarterly Review of Comparative Education 23, 1993, p.373-401).

231 Vgl. M. S. Baader, Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik, Weinheim 2005; Oelkers, Dogmengeschichte, a.a.O. (Anm. 5), S.333ff.

232 F. A. Lange, Geschichte des Materialismus und Kritik seiner Bedeutung in der Gegenwart (zuerst 1875), Bd. 2, Waltrop 2003, S.407.

233 Auch diesbezüglich stellt die Psychoanalyse eine gewisse Ausnahme dar, da sie neben ihren formalen Konstrukten auch spezifische Inhalte kennt, wie insbesondere den Ödipuskomplex. Bühler nannte Freud aus diesem Grund einen „Stoffdenker" (vgl. K. Bühler, Die Krise der Psychologie, zuerst 1927, Frankfurt/M. 1978, S.165ff.). Ähnlich sind das Minderwertigkeitsgefühl und das Gemeinschaftsgefühl der Individualpsychologie inhaltliche Konzepte, während die Lebenslinie – als Bewegung verstanden – ebenfalls ein formales Konstrukt darstellt. Adler sprach daher auch von der *Lebensform* und vom *Lebensstil* eines Individuums.

234 Die Probleme der Herbartschen Formalstufen waren ein übereinstimmender Anlass für die Kritik am „Schematismus" und „Mechanismus" der Schule seitens der Reformpädagogik.

235 Adler, Der Sinn, a.a.O. (Anm. 186).

236 Mit der Sprachtheorie von Bühler gesagt, dominiert die Appellfunktion gegenüber der Darstellungsfunktion (vgl. K. Bühler, Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache, zuerst 1934, Stuttgart 1982, S.28ff.).

237 Vgl. Oelkers, Dogmengeschichte, a.a.O. (Anm. 5), S.113ff.

Blüten und versteckter Keime und Triebe"[238] zu verstehen, ist „ein intuitives Schauen und Fühlen, niemals aber ein streng logisches Berechnen".[239] Der praktische Anspruch der *Erziehung* relativierte die wissenschaftliche *Erkenntnis* auf radikale Weise: „Selbst wie das Kind zu werden, ist die erste Voraussetzung, um Kinder zu erziehen."[240]

Hilfreicher als die Erkenntnisse der psychologischen Forschung schienen der Reformpädagogik die Rezepte einer „Seelen-" oder „Menschenkunde" zu sein, die nicht auf Fakten und Zahlen, sondern auf Intuition und Verstehen setzte.[241] Bezeichnend ist schon allein die Begrifflichkeit, denn eine Kunde beruht auf überlieferten *Erfahrungen* individueller oder kollektiver Art und nicht auf systematisch gewonnenen *Erkenntnissen*. Damit besteht eine Affinität zur hermeneutischen Erkenntnisform der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik", die nach dem Ersten Weltkrieg ihren Siegeszug antrat, sich an den Universitäten etablieren konnte und bis in die 1960er Jahre die dominierende Gestalt pädagogischer Wissenschaft in Deutschland war.[242] Reformpädagogisches Gedankengut wurde in dieser Pädagogik, wenn auch zum Teil in höchst sublimierter Form, bewahrt.

Demgegenüber ist die Psychologie weiter ihren eigenen Weg gegangen. Zu Beginn des Zweiten Weltkriegs erlebte sie dank der Nachfrage des Militärs nach psychodiagnostischen Verfahren einen Professionalisierungsschub.[243] Zwar wurden die Heeres- und die Luftwaffenpsychologie ab 1942 sukzessive wieder aufgelöst, und 1945 war von der im Schatten des Krieges aufgeblühten angewandten Psychologie nicht mehr viel zu sehen. Trotzdem war der Psychologie neben ihrer allgemeinen und theoretischen Orientierung nun ein *Berufsfeld* zugewachsen, an das in den Jahren des Wiederaufbaus angeknüpft werden konnte. Ihre Institutionalisierung hat die Psychologie in Deutschland dann im Wesentlichen in den 1950er Jahren erfahren.[244] Dies unter dem Eindruck einer Richtung der Psychologie, die zuvor in den USA einen wahren Siegeszug erlebt hatte: dem Behaviorismus. Dessen dezidiert technologische Ausrichtung war kaum geeignet, reformpädagogischen Idealen neuen Auftrieb zu geben.

Im Schatten der studentischen Protestbewegung erfuhr die psychoanalytische Pädagogik in den 1960er und 1970er Jahren eine kurze Renaissance.[245] Rezipiert wurden allerdings vorwiegend die frühen, erziehungskritischen Schriften, kaum die relativierende Literatur aus den 1920er und 1930er Jahren. Zudem wurden Texte von Psychoanalytikern wieder aufgelegt, welche die Psychoanalyse gesellschaftskritisch verstanden und zur „Freudschen Linken" (Dahmer) zählten (Bernfeld, Fenichel, Reich).[246] Des Weiteren erfolgte die Rezeption vor allem durch psychoanalytische Laien und

238 Weber, a.a.O. (Anm. 51), S.26.

239 Ebd.

240 Key, a.a.O. (Anm. 94), S.77.

241 Eine *pädagogische* Menschenkunde hatte Nohl vorgelegt (vgl. H. Nohl, Pädagogische Menschenkunde, in: Die Erziehung 4, 1928, S.137-147; H. Nohl, Pädagogische Menschenkunde, in: H. Nohl/L. Pallat, Hg., Handbuch der Pädagogik, Bd. 2, Langensalza 1929, S.51-75). Ähnliches hatte Petersen mit einer pädagogischen *Charakterologie* versucht, die er auf Graphologie, Physiognomik und Chirologie stützte (vgl. P. Petersen, Grundfragen einer Pädagogischen Charakterologie, Erfurt 1928). Lehrer wie Oskar Spiel und Ferdinand Birnbaum sahen in der individualpsychologischen Charakterologie eine Alternative zur wissenschaftlichen Psychologie, die ihnen für die pädagogische Praxis besonders dienlich schien (vgl. Spiel/Birnbaum, a.a.O., Anm. 214, S.186).

242 Vgl. H.-E. Tenorth, Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, Weinheim 2000[3], S.229ff., 360ff.

243 Vgl. U. Geuter, Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus, Frankfurt/M. 1984; U. Geuter, Polemos panton pater. Militär und Psychologie im Deutschen Reich 1914-1945, in: Ash/Geuter, a.a.O. (Anm. 179), S.146-171.

244 Vgl. M. G. Ash, Die experimentelle Psychologie an den deutschsprachigen Universitäten von der Wilhelminischen Zeit bis zum Nationalsozialismus, in: Ash/Geuter, a.a.O. (Anm. 179), S.45-82. Für die anders gelagerte Situation in den USA vgl. K. Danziger, The Social Origins of Modern Psychology, in: A. R. Buss (Ed.), Psychology in Social Context, New York 1979, p.27-45.

245 Zum Schicksal der Psychoanalyse während des Nationalsozialismus vgl. Fallend u.a., a.a.O. (Anm. 179), S.133ff.; Lockot, a.a.O. (Anm. 179).

246 Vgl. H. Dahmer, Libido und Gesellschaft. Studien über Freud und die Freudsche Linke, Frankfurt/M. 1973.

war dementsprechend oft bruchstückhaft und unzulänglich. Publizistisch beschränkte sich das wieder erwachte Interesse an der psychoanalytischen Pädagogik weitgehend auf Editionen älterer Texte, zusammenfassende Rückblicke und Darstellungen zur Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik.[247] Im Zuge der pädagogischen Aufmerksamkeit für die Psychoanalyse schaffte es zudem Sigmund Freud, in die zweibändige Reihe „Klassiker der Pädagogik" aufgenommen zu werden.[248]

Allerdings blieb es nicht bei theoretischen Anleihen. Die 1960er und 1970er Jahre waren auch eine Zeit neuer Experimente mit psychoanalytisch begründeter Erziehung. In der *Kinderladenbewegung* setzte man auf „antiautoritäre Erziehung" und berief sich auf *Alexander S. Neill* (1883-1973). Neill hatte 1924 *Summerhill* gegründet, ein Landerziehungsheim für Kinder und Jugendliche, das auf Freiheit und Respekt basierte und den Insassen große Selbständigkeit gewährte. Theoretisch orientierte sich Neill an der „Tiefenpsychologie"[249], wobei die Psychoanalyse eine wichtige Rolle spielte. Es ist jedoch unklar, wie weit Neills reformpädagogische Ideen tatsächlich psychoanalytisch fundiert sind.[250]

Anleihen bei der Psychoanalyse machten auch einige schulische Reformversuche, wie z.B. die 1972 gegründete Glocksee-Schule in Hannover. Aber auch hier zeigte sich schnell, wie begrenzt die Psychoanalyse als Pädagogik ist. Obwohl die anfänglich triebtheoretische durch eine narzissmustheoretische Orientierung ersetzt wurde, blieb ein wesentliches Defizit der Psychoanalyse bestehen, nämlich ihre begriffliche Unempfindlichkeit gegenüber der systemischen und institutionellen Struktur der Schule.[251] Zu einer fruchtbaren Zusammenarbeit zwischen pädagogischer Reform und Psychoanalyse ist es daher auch in dieser Zeit nicht gekommen.[252]

---

247 Vgl. G. Bittner/W. Rehm (Hg.), Psychoanalyse und Erziehung. Ausgewählte Beiträge aus der „Zs. f. psychoanalytische Pädagogik", Bern 1964; J. Cremerius (Hg.), Psychoanalyse und Erziehungspraxis, Frankfurt/M. 1971; P. Fürstenau (Hg.), Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft, Darmstadt 1974.

248 Vgl. H. Scheuerl (Hg.), Klassiker der Pädagogik, 2 Bde., München 1979. Aus der zweiten, von Tenorth besorgten Ausgabe wurde er jedoch wieder entfernt, während Dewey, Montessori, Steiner, Buber, Piaget u.a. in beiden Ausgaben vertreten sind (vgl. H.-E. Tenorth, Hg., Klassiker der Pädagogik, 2 Bde., München 2003).

249 A. S. Neill, Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill, Reinbek b. Hamburg 2007[47], S.268 (engl. Originalausgabe 1960). Der deutsche Titel stammt vom Verlag (Rowohlt). Neill hatte den Begriff der antiautoritären Erziehung abgelehnt und sprach zumeist von „freier Erziehung". Damit meinte er keine absolute Freiheit, denn das Individuum ist nur frei, „das zu tun, was es will, *solange es die Freiheit des anderen nicht beeinträchtigt*" (ebd., S.158).

250 Einflüsse der Individualpsychologie sind in seinem Werk ebenso leicht nachweisbar wie solche der Psychoanalyse. Neills Interesse für die Psychoanalyse wurde durch *Homer Lane* (1875-1925) geweckt, dem Gründer und Leiter des Kinder- und Jugendheims *Little Commonwealth* (1913-1918), der sich nach dessen Schließung als „wilder" Analytiker betätigte (vgl. W. D. Wills, Homer Lane. A Biography, London 1964). Später (1923) hatte Neill einige analytische Sitzungen bei *Wilhelm Stekel* (1868-1940), einem Abtrünnigen Freuds, der eine von Adler beeinflusste Variante der Psychoanalyse praktizierte. Der stärkste Einfluss auf Neill ging von *Wilhelm Reich* (1897-1957) aus, einem Verstoßenen der Psychoanalyse, den Neill 1936 kennen lernte, bei dem er während dessen Zeit in Oslo verschiedentlich in Therapie war und mit dem ihn eine langjährige Freundschaft verband. Für kurze Zeit war Neill auch bei einem Jungianer in Behandlung (vgl. J. Croall, Neill of Summerhill. The Permanent Rebel, New York 1983, insbes. p.85f., 130ff., 150f., 250ff.; B. R. Placzek, Hg., Zeugnisse einer Freundschaft. Der Briefwechsel zwischen Wilhelm Reich und A. S. Neill 1936-1957, Köln 1986).

251 Vgl. F. Wellendorf, Psychoanalyse an der Glocksee-Schule, in: F. Mehler (Hg.), Texte zur Glocksee-Pädagogik, Teil 3, Hannover 1994, S.10-27. Um die Grenzen der Psychoanalyse zu sprengen, setzt Wellendorf auf die Sozioanalyse (vgl. F. Wellendorf, Sozioanalyse, in: H. Haft/H. Kordes, Hg., Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 2, Stuttgart 1984, S.518-521).

252 Was die psychoanalytische Pädagogik anbelangt, schreibt Anna Freud 1968: „Ein Rückblick auf das erste halbe Jahrhundert psychoanalytischer Erziehungslehre läßt keinen Zweifel an ihrem unfertigen und widerspruchsvollen Charakter. ... Im großen und ganzen bleibt ... die psychoanalytische Pädagogik hinter dem Ziel zurück, das sie sich eingangs gesteckt hat" (A. Freud, Wege und Irrwege in der Kin-

7. Methodische Probleme des Forschungsfeldes

Über die strukturellen Merkmale des Verhältnisses von Reformpädagogik und Psychologie hinaus bestehen methodische Probleme, die das Forschungsfeld als schwierig erscheinen lassen. Ein *erstes* Problem liegt darin, dass wir es nicht mit homogenen Positionen zu tun haben, und zwar auf beiden Seiten nicht: weder auf Seiten der Reformpädagogik noch auf Seiten der Psychologie. Im Falle der Reformpädagogik ist dies mittlerweile gut dokumentiert,[253] während bei der Psychologie immer noch eine Tendenz besteht, die Geschichte von ihren Siegern her aufzurollen. Allein in Bezug auf die historische Epoche, die hier zur Diskussion steht, kann jedoch von einer einheitlichen Ausrichtung auch im Falle der Psychologie *nicht* gesprochen werden.

Bereits 1892 bemerkte William James:

> „Psychology, indeed, is today hardly more than what physics was before Galileo, what chemistry was before Lavoisier. It is a mass of phenolmenal description, gossip, and myth, including, however, real material enough to justify one in the hope that with judgment and good-will on the part of those interested, its study may be so organized even now as to become worthy of the name of natural science at no very distant day."[254]

1897 meinte Rudolf Willy, „dass die wissenschaftliche Psychologie überhaupt noch kaum in den Windeln liegt."[255] In seinem Rückblick auf die Entwicklung der Psychologie im 19. Jahrhundert konstatierte William Stern: „Vielerleiheit ist die Jugendkrankheit unseres Gebietes."[256] Die psychologische Landkarte weise „eine ähnliche Buntscheckigkeit auf, wie die politische unseres Vaterlandes in den Tagen der seligen Kleinstaaterei."[257]

Die Heterogenität der Positionen wuchs in den ersten Jahrzehnten des neuen Jahrhunderts weiter an. 1903 verwies Meumann auf die Zersplitterung der Psychologie in zahlreiche, sich bekämpfende Schulen.[258] 1911 konnte man bei Fischer lesen, „daß der Betrieb der Psychologie Mängel hat, sich in einem Stadium der Stagnation befindet."[259] 1927 sah sich Bühler aufgrund der anhaltenden Vielfalt an psychologischen Richtungen veranlasst, den Zustand der Disziplin kritisch zu durchleuchten. In seiner „Krise der Psychologie" heißt es gleich zu Beginn: „Soviele Psychologien nebeneinander wie heute, soviele Ansätze auf eigene Faust sind wohl noch nie gleichzeitig beisammen gewesen. Man wird mitunter an die Geschichte vom Turmbau zu Babel erinnert."[260] Bühler wähnte die Psychologie nicht in einer Zerfalls-, sondern in einer *Aufbaukrise*, in einem *embarras de richesse*, „wie er das Ausholen zu einem umfassenden Gemeinschaftswerke begleiten kann."[261]

Doch Bühler täuschte sich. Gegen Ende der Weimarer Zeit monierte Bernfeld, die Zahl der Schulen sei in der Psychologie „in den letzten Jahren so groß geworden, die Unterschiede zwischen ihnen sind so wesentlich, daß man bereits die Frage aufwirft, ob es überhaupt noch eine Psychologie gibt, oder ob man nicht mehrere, völlig unabhängige Wissenschaften mit verschiedenen Zielen, Methoden, ja Gegenständen unter einem einzigen Namen anerkennen

derentwicklung. Die Schriften der Anna Freud, Bd. 8, Frankfurt/M. 1987, S.2126, 2128).

253 Vgl. z.B. Oelkers, Dogmengeschichte, a.a.O. (Anm. 5); Skiera, a.a.O. (Anm. 6), insbes. S.460ff.

254 W. James, A Plea for Psychology as a ‚Natural Science', in: Philosophical Review 1(1892), p.146-153, hier p.146.

255 R. Willy, Die Krisis in der Psychologie, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie 21(1897), S.79-96, hier S.82.

256 L. W. Stern, Die psychologische Arbeit des neunzehnten Jahrhunderts, insbesondere in Deutschland, in: Zs. f. Pädagogische Psychologie und Pathologie 2(1900), S.329-352 u. 413-436, hier S.414.

257 Ebd.

258 Vgl. E. Meumann, Zur Einführung, in: Archiv für die gesamte Psychologie 1(1903), S.1-8.

259 A. Fischer, Die Lage der Pädagogik in der Gegenwart, in: Zs. f. pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 12(1911), S.81-93, hier S.82.

260 Bühler, Die Krise, a.a.O. (Anm. 233), S.1. Bühler bestärkte seine Diagnose zehn Jahre später und sprach von einem „Vielerlei der psychologischen Schulrichtungen" (Bühler, Die Zukunft, a.a.O., Anm. 29, S.3).

261 Ebd.

muß."[262] Auch nach 1945 kann nicht davon die Rede sein, in der Psychologie seien die Streitigkeiten um grundlegende Fragen ihrer Ausrichtung als Wissenschaft verstummt.[263] Die Geschichte der akademischen Psychologie ist „von einer dauerhaften *Abgrenzungs- und Legitimierungsnot* geprägt"[264], die sich gegen alternative Konzeptionen sowohl innerhalb wie außerhalb der Disziplin manifestiert.

Stellt die Vielfalt an Positionen auf beiden Seiten ein erstes methodisches Problem dar, das gewissermaßen in der Horizontalen liegt, ergibt sich aus den strukturellen Merkmalen des Verhältnisses von Reformpädagogik und Psychologie eine *zweite* Herausforderung methodischer Art, die in der Vertikalen liegt. Es geht um die Frage, wie *tief* in das Verhältnis eingedrungen werden muss, um verlässliche Erkenntnisse zu gewinnen. Wo das Problem liegt, sei anhand zweier Autoren illustriert, die noch nicht zur Sprache kamen: *Wolfgang Metzger* (1899-1979) und *Jean Piaget* (1896-1980).[265]

Metzger steht für die *Gestaltpsychologie* und damit für eine Richtung der Psychologie, die wir aus unserer Analyse ausgeschlossen haben, weil sich deren Vertreter kaum je zu Fragen von Erziehung und Unterricht geäußert haben.[266] Allerdings gilt dies nicht für alle gleichermaßen, denn zumindest *Kurt Lewin* (1890-1947), auch er ein Mitglied der Berliner Gruppe, hat sich noch vor seiner Emigration in die USA mit der „Psychologischen Situation bei Lohn und Strafe" befasst, und in den USA sind dann seine berühmten Studien zum Führungsstil in Kindergruppen entstanden.[267] Nennenswerten Einfluss auf die Reformpädagogik hatte allerdings keine dieser Arbeiten.

Erst Metzger, ein Vertreter der zweiten Generation von Gestaltpsychologen, hat sich ausgiebig zu pädagogischen Fragen geäußert. Dabei ist auffällig, wie stark er von einer *individualpsychologischen* Position aus argumentierte.[268] Da zwischen Individualpsychologie und Reformpädagogik in der Zeit, als Metzger mit ihr bekannt wurde, wichtige Kontakte bestanden, ist nicht auszuschließen, dass sein Interesse an Adler reformpädagogisch motiviert war.[269]

---

262 S. Bernfeld, Die Krise der Psychologie und die Psychoanalyse, in: Internationale Zs. f. Psychoanalyse 17(1931), S.176-211, hier S.176.

263 Vgl. W. Gummersbach, Krise der Psychologie. Zur Aktualität eines traditionellen Themas, in: Ash/Geuter, a.a.O. (Anm. 179), S.314-339; S. Koch, Language Communities, Search Cells, and the Psychological Studies, in: W. J. Arnold (Ed.), Conceptual Foundations of Psychology, Lincoln 1976, p.477-559; S. Koch, Foreword: Wundt's Creature at Age Zero – and as Centenarian. Some Aspects of the Institutionalization of the ‚New Psychology', in: Koch/Leary, a.a.O. (Anm. 228), p.7-35.

264 M. G. Ash, Psychologie in Deutschland um 1900. Reflexiver Diskurs des Bildungsbürgertums, Teilgebiet der Philosophie, akademische Disziplin, in: C. König/E. Lämmert (Hg.), Konkurrenten in der Fakultät. Kultur, Wissen und Universität um 1900, Frankfurt/M. 1999, S.78-93, hier S.78.

265 Mit Metzger liegen wir allerdings außerhalb der historischen Grenzen unserer Untersuchung, jedoch ist sein Beispiel für die methodische Frage, um die es im Folgenden geht, besonders aufschlussreich.

266 Die Grundlagen der Gestaltpsychologie wurden zwischen 1912 und 1920 von Max Wertheimer, Wolfgang Köhler und Kurt Koffka in Berlin entwickelt (vgl. M. G. Ash, Gestalt Psychology in German Culture, 1890-1967. Holism and the Quest for Objectivity, Cambridge 1985).

267 Vgl. K. Lewin, Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe (zuerst 1931), Darmstadt 1964; K. Lewin u.a., Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created „Social Climates", in: The Journal of Social Psychology 10(1939), p.271-299.

268 Von 1972 bis 1979 besorgte Metzger die Herausgabe von Adlers Werken im Fischer-Verlag und schrieb zu jedem der 14 Bände, die in dieser Zeit erschienen, einen einführenden Kommentar. Zuvor hatte er 1962 mit Oliver Brachfeld die deutsche „Alfred-Adler-Gesellschaft" gegründet, die 1970 in „Deutsche Gesellschaft für Individualpsychologie" umbenannt wurde (vgl. Bruder-Bezzel, a.a.O., Anm. 217, S.251f.). Vertraut wurde Metzger mit Adlers Individualpsychologie während seiner Studienzeit in Berlin in den 1920er Jahren aufgrund einer Bekanntschaft mit *Fritz Künkel* (1889-1956). Ansbacher geht so weit, Metzger „a great Adlerian Psychologist" zu nennen (vgl. H. L. Ansbacher, Wolfgang Metzger, 1899-1979, in: Individual Psychology News Letter 29, 1980, p.45-47).

269 Es fällt nicht schwer, in Metzgers zahlreichen pädagogischen Publikationen reformpädagogische Motive auszumachen. So referiert er beispielsweise in einem mit Sokrates beginnenden Überblick über erziehungspraktische Empfehlungen die historische Reformpädagogik nebst weiteren „reformpädagogischen Erneuerungsbewegungen" äußerst positiv (vgl. W. Metzger, Was ist Pädagogik – was könnte

Was aber würde dies bedeuten? Metzger war Experimentalpsychologe und befasste sich in seinen Forschungsarbeiten vor allem mit Fragen der sinnlichen Wahrnehmung; er war mithin *kein* Vertreter der Pädagogischen Psychologie, also jener psychologischen Teildisziplin, die dank ihrer spezifischen Forschung legitimiert ist, sich zu pädagogischen Fragen zu äußern. Was waren demnach seine Grundlagen, wenn er sich zu Fragen von Bildung und Erziehung äußerte? Wie kommt es, dass er die Individualpsychologie als Basis einer „vernünftigen Erziehung"[270] empfehlen konnte? Argumentierte er überhaupt als *Wissenschaftler*? Oder waren seine pädagogischen Ratschläge Ausdruck von persönlichen Erfahrungen und Überzeugungen?

Metzger rückte die Individualpsychologie in die Nähe der Gestaltpsychologie und sprach von „zahlreichen Übereinstimmungen und Konvergenzen"[271] zwischen den beiden Disziplinen. Zweifellos bestehen solche Entsprechungen, doch als Grundlage für eine pädagogische Theorie genügt die Gestaltpsychologie ebenso wenig wie die Individualpsychologie oder die Psychoanalyse. Und ob Adler die von Metzger behauptete Nähe zur Gestaltpsychologie anerkannt hätte, ist fraglich. Bezüge zur Gestaltpsychologie, die historisch leicht möglich gewesen wären, finden sich in seinem Werk eher selten. Auf Seiten von Metzger fällt auf, dass er sich erst relativ spät zu Adler geäußert hat.[272] Als er die Werke Adlers herausgibt, ist er schon über 70 Jahre alt; der letzte von ihm betreute Band erschien im Jahre seines Todes (1979). Dass es die Gestaltpsychologie war, die Metzger zu seinem pädagogischen Engagement geführt hatte, ist daher unwahrscheinlich. Vielleicht spielten persönliche und berufliche Gründe eine Rolle. So war Metzger Sohn eines Lehrers und späteren Gymnasialrektors. Auch seine Mutter und eine seiner Schwestern waren Lehrerinnen. Mit seiner Frau Juliane hatte er sechs Kinder; mindestens zwei seiner Töchter wurden ebenfalls Lehrerinnen. Nach dem Zweiten Weltkrieg baute Metzger in Münster eine Erziehungsberatungsstelle auf und hielt über längere Zeit wöchentliche Kolloquien für Lehrkräfte ab. Personen, die Kinder zu erziehen haben, behilflich zu sein, schien ihm geboten, auch „wenn man das, was man für das Richtige hält, noch nicht endgültig bewiesen hat und auch im Augenblick noch nicht streng beweisen kann."[273]

Insgesamt zeigt das Beispiel von Metzger, dass sich Psychologen pädagogisch hervortun können, ohne dass ihnen ihre Disziplin dafür vollen Rückhalt gibt. Eine Parteinahme für die Reformpädagogik muss also selbst bei einem Vertreter der wissenschaftlichen Psychologie keineswegs *per se* wissenschaftlich motiviert sein. Die These lässt sich am Beispiel eines Autors vertiefen, der in der Pädagogik nicht nur einer der meist zitierten Vertreter seines Faches ist,[274] sondern gelegentlich explizit als *Reformpädagoge* gehandelt wird: Jean Piaget.[275]

Piagets Affinität zur Reformpädagogik ist offensichtlich, wobei zwei Postulate im Vor-

sie sein? Betrachtungen eines Außenseiters, München 1969). Ein Vergleich der pädagogischen Konzepte von Metzger und Montessori zeigt eine Reihe von Übereinstimmungen, aber auch einige Unterschiede (vgl. C. Schehr, Wolfgang Metzger – Maria Montessori. Ein Vergleich der pädagogischen Konzeptionen unter Berücksichtigung schulpraktischer Konsequenzen, Saarbrücken 2008).

270 W. Metzger, Gibt es eine gestalttheoretische Erziehung?, in: K. Guss (Hg.), Gestalttheorie und Erziehung, Darmstadt 1975, S.18-41, hier S.27.

271 W. Metzger, Vorbemerkung des Herausgebers, in: Adler, Praxis und Theorie, a.a.O. (Anm. 188), S.7-14, hier S.12.

272 Eine erste öffentliche Stellungnahme zu Adler findet sich 1963, als Metzger bereits 64-jährig war (vgl. M. Stadler/H. Crabus, Einleitung: Wolfgang Metzger. 1899-1979. Leben, Werk und Wirkung, in: W. Metzger, Gestalt-Psychologie. Ausgewählte Werke aus den Jahren 1950 bis 1982, hg. v. M. Stadler u. H. Crabus, Frankfurt/M. 1986, S.9-26, hier S.20f.).

273 W. Metzger, Selbstdarstellung, in: L. J. Pongratz (Hg.), Psychologie in Selbstdarstellungen, Bd. 1, Bern 1972, S.192-230, hier S.221. Hier finden sich auch einige der genannten biografischen Daten. Die weiteren stammen aus: W. Metzger, Psychologie und Pädagogik zwischen Lerntheorie, Tiefenpsychologie, Gestalttheorie und Verhaltensforschung, Bern 1975, S.8ff.

274 Vgl. Herzog, Pädagogik und Psychologie, a.a.O. (Anm. 3), S.140f.

275 Oelkers nennt Piaget „den vermutlich einflussreichsten Reformpädagogen" (Oelkers, Reformpädagogik, a.a.O., Anm. 6, S.407).

dergrund stehen: die Aktivität des Kindes als Basis der Erziehung und die soziale Interaktion als Grundlage der intellektuellen und moralischen Entwicklung des Kindes.[276] Wer aber ist der Autor dieser Postulate? Ist es Piaget als Wissenschaftler und Psychologe? Oder ist es Piaget als pädagogisch interessierter Laie? Die Frage mag gerade bei Piaget erstaunen, denn zweifellos nimmt er in seinen pädagogischen Schriften – anders als Metzger, der dies nur sehr beschränkt tut – auf seine psychologischen Arbeiten ausführlich Bezug. Und trotzdem: Piaget war ursprünglich Biologe, hat sich zeit seines Lebens als Biologe verstanden und war in erster Linie an Fragen der wissenschaftlichen Erkenntnis interessiert.[277] Seine pädagogischen Schriften[278] stehen zum großen Teil im Kontext seiner Tätigkeit als Direktor des *Bureau International d'Éducation* (BIE) in Genf, die er von 1929 bis 1967 *neben* seinen akademischen Funktionen ausübte. Erstaunlich ist, wie pauschal Piagets pädagogische Empfehlungen oft ausfallen. So pauschal, dass er sie ohne weiteres mit Äußerungen von Rousseau, Pestalozzi, Fröbel und Comenius in Verbindung bringen kann.[279] Wenn aber schon Comenius Einsichten hatte, „die wir in goldenen Lettern über die Tore sämtlicher heutiger Schulen schreiben könnten",[280] was ist dann die Funktion der psychologischen Forschung? *Begründet* sie die pädagogischen Auffassungen von Comenius? Oder *stimmt* sie mit ihnen einfach *überein*?

Der Annahme, Piaget habe aufgrund seiner psychologischen Forschungsarbeiten zu seinen reformpädagogischen Ansichten gefunden, lässt sich die gegenteilige These zur Seite stellen, wonach seine pädagogischen Überzeugungen schon früh gefestigt waren und in seinen Untersuchungen zur kindlichen Entwicklung lediglich eine hohe Resonanz gefunden haben. Dafür sprechen nicht nur biografische Fakten, sondern auch die Tatsache, dass viele seiner pädagogischen Schriften in eine Zeit fallen, als seine Studien zur kindlichen Entwicklung noch kaum über die frühen Lebensjahre hinausgelangt waren. Wie kann man der Schule Empfehlungen zu Gruppenunterricht und *self-government* machen, wenn man erst die vorschulische Entwicklung des Kindes etwas näher untersucht hat?

Was die Beispiele von Metzger und Piaget zeigen, gilt für jede Art von Psychologie, die nicht im strengen Sinne *pädagogische* Psychologie ist, d.h. der Teildisziplin mit diesem Namen zugeordnet werden kann.[281] Wenn sich Psychologen zu Fragen der Erziehung äußern, muss dies weder heißen, dass sie dies kraft ihrer Legitimation als *Wissenschaftler* tun, noch dass ihre Empfehlungen mehr als bloße *Ableitungen* aus psychologischen Erkenntnissen allgemeiner Art darstellen. Gerade die Psychologie denkt sich ihr Verhältnis zur Pädagogik oft asymmetrisch. So hat sich Piaget zum Verhältnis von Pädagogik und Psychologie explizit zwar kaum je geäußert. Implizit ist jedoch klar, dass er der Psychologie den Status einer *Wissenschaft* zugewiesen hat, der gegenüber die Pädagogik als bloßes *Praxisfeld* erscheint.[282] Wissenschaftstheoretisch stellt sich die Frage, ob die Anwen-

276 Vgl. J. Piaget, Über Pädagogik, Weinheim 1999. Es handelt sich dabei um eine Sammlung von Aufsätzen Piagets, die zum großen Teil aus den 1930er Jahren stammen.

277 Vgl. W. Herzog, Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie, Bern 1991, S.179ff.

278 Es handelt sich fast ausnahmslos um kürzere Arbeiten, die umfangmäßig knapp drei Prozent seines gesamten Œuvres ausmachen (vgl. A. Munari, Jean Piaget, 1896-1980, in: Prospects. The Quarterly Review of Comparative Education 24, 1994, p.311-327). Allenfalls könnte man Piagets Monografie zur moralischen Entwicklung als größere pädagogische Schrift anerkennen, setzt er sich darin doch auch mit Fragen der (moralischen) Erziehung auseinander (vgl. J. Piaget, Das moralische Urteil beim Kinde, zuerst 1932, Frankfurt/M. 1973).

279 Vgl. Piaget, Über Pädagogik, a.a.O. (Anm. 276), S.246ff., passim.

280 Ebd., S.257.

281 Selbst für die Pädagogische Psychologie gilt, dass sie oft von der Psychologie her betrieben wird, also keine interdisziplinäre Wissenschaft darstellt (vgl. Herzog, Pädagogik und Psychologie, a.a.O., Anm. 3, S.207ff.).

282 Vgl. J. Piaget, Erkenntnistheorie der Wissenschaften vom Menschen, Frankfurt/M. 1972, S.187ff. Insofern stimmt Piagets Position nicht nur mit derjenigen Freuds, sondern auch mit derjenigen Adlers und vieler anderer Psychologen überein, die in der Erziehung eine Kunst sehen, die durch Psychologie *direkt* angeleitet werden kann, ohne dass die Erziehungswissenschaft mit einbezogen werden müsste.

dung psychologischer Erkenntnisse nicht ein eigenständiges Forschungsfeld sein müsste. Muss nicht erst überprüft werden, ob eine intendierte Anwendung psychologischer Erkenntnisse auch funktioniert, bevor man mit der Legitimation der Wissenschaft entsprechende Empfehlungen ausspricht?

Piagets reformpädagogische Empfehlungen sind von ihm selbst im Feld ihrer Anwendung, nämlich in der Schule bzw. im Unterricht, in keiner Weise empirisch abgesichert worden. Und das gilt analog für viele andere Fälle, in denen sich Psychologen zu pädagogischen Fragen äußern. Auch Metzger hatte keine Skrupel, sich über richtige Erziehung und guten Unterricht zu äußern, auch wenn er seine Position offensichtlich nicht mittels empirischer Studien belegen konnte. Das aber heißt, dass selbst dort, wo Einflüsse der wissenschaftlichen Psychologie auf die reformpädagogische Praxis nachweisbar sind, die Analyse nicht abgeschlossen sein kann. Denn es bleibt noch zu prüfen, welcher *Art* und *Qualität* der Einfluss ist. Kommt der Psychologie bloß eine legitimatorische Funktion zu? Oder trägt sie konstitutiv zur Begründung der pädagogischen Praxis bei? Methodisch stellen sich damit nicht nur theoretische und begriffliche, sondern auch empirische Fragen.

Gesamthaft gesehen, erweist sich das Forschungsfeld Psychologie-Reformpädagogik nicht nur als äußerst komplex, sondern in methodischer Hinsicht auch als sehr anspruchsvoll. Zusammen mit den fünf Punkten, die wir zur *Struktur* des Verhältnisses herausgearbeitet haben, zeigen die beiden methodischen Probleme, dass mit schnellen Analysen und raschen Ergebnissen nicht gerechnet werden kann. Darin liegt wohl der hauptsächliche Grund, weshalb der Forschungsstand eher unbefriedigend ist. Zwar liegt inzwischen eine Reihe von Analysen vor, die einzelne Aspekte des Verhältnisses von Reformpädagogik und Psychologie beleuchten, die Forschungslücken sind aber noch immer gravierend. Auch das Quellenmaterial ist in vielen Fällen ungenügend erschlossen. Es fehlen vor allem auf psychologischer Seite Editionen und historische Analysen, die über Werkinterpretationen hinausgehen. Auch beschäftigt sich die psychologiehistorische Forschung vorwiegend mit der eigenen Disziplin; das Außenverhältnis zur Erziehungswissenschaft bzw. (Reform-)Pädagogik wird selten thematisiert. Auch wenn sich die Forschungslage in jüngster Zeit verbessert hat, gilt die Feststellung, die Oelkers in Bezug auf die Reformpädagogik gemacht hat, weiterhin, dass nämlich „das Unbekannte das Bekannte immer noch weit überwiegt".[283]

8. Auswahlbibliographie

a. Quellen

Adler, A., Menschenkenntnis, Studienausg., Bd. 5, Göttingen 2007.

Bernfeld, S., Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt/M. 2006[10].

Bühler, C./Hetzer, H., Zur Geschichte der Kinderpsychologie, in: E. Brunswik u.a. (Hg.), Beiträge zur Problemgeschichte der Psychologie, Jena 1929, S.204-224.

Bühler, K., Die Krise der Psychologie. Werke, Bd. 4, Weilerswist 2000.

Freud, A., Vier Vorträge über Psychoanalyse für Lehrer und Eltern, in: Die Schriften der Anna Freud, Bd. 1, Frankfurt/M. 1987, S.77-138.

Hall, G. S., Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik, hg. u. übersetzt v. J. Stimpfl, Altenburg 1902.

Kretzschmar, J., Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft. Eine pädagogische Studie auf entwicklungstheoretischer, ethnologischer und kulturhistorischer Grundlage, Leipzig 1912.

Meumann, E., Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, 3 Bde., Leipzig 1922[2].

Preyer, W. T., Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren, eingel. u. mit Materialien zur Rezeptionsgeschichte versehen v. G. Eckardt, Berlin 1989.

Wundt, W., Grundriss der Psychologie (zuerst 1896), Leipzig 1922[15].

Zs. f. psychoanalytische Pädagogik 1(1926) bis 11(1937).

283 Oelkers, Dogmengeschichte, a.a.O. (Anm. 5), S.7.

b. Sekundärliteratur

Ash, M. G./Geuter, U. (Hg.), Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert. Ein Überblick, Opladen 1985.

Bruder-Bezzel, A., Geschichte der Individualpsychologie, Göttingen 1999[2].

Danziger, K., Constructing the Subject. Historical Origins of Psychological Research, New York 1990.

Depaepe, M., Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA 1890-1940, Weinheim 1993.

Gardner, S./Stevens, G., Red Vienna and the Golden Age of Psychology, 1918-1938, New York 1992.

Geuter, U., Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus, Frankfurt/M. 1984.

Graumann, C. F. (Hg.), Psychologie im Nationalsozialismus, Berlin 1985.

Herzog, W., Psychologische Wissenschaft und pädagogische Reform. Die experimentelle Psychologie als Basis einer neuen Pädagogik? in: J. Oelkers/F. Osterwalder (Hg.), Die neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik, Bern 1999, S.265-303.

Herzog, W., Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung, Stuttgart 2005.

Hopf, C., Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts, Bad Heilbrunn 2004.

Koch, S./Leary, D. E. (Ed.), A Century of Psychology as Science, New York 1985.

Langemann, E. C., An Elusive Science. The Troubling History of Education Research, Chicago 2000.

O'Donnell, J., The Origins of Behaviorism. American Psychology 1870-1920, New York 1985.

Ringer, F. K., Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933, München 1987.

Schmidt, N. D., Philosophie und Psychologie. Trennungsgeschichte, Dogmen und Perspektiven, Reinbek b. Hamburg 1995.

Schubeius, M., Und das psychologische Laboratorium muss der Ausgangspunkt pädagogischer Arbeiten werden! Zur Institutionalisierungsgeschichte der Psychologie von 1890-1933, Frankfurt/M. 1990.

Wittenberg, L., Geschichte der Individualpsychologischen Versuchsschule in Wien. Eine Synthese aus Reformpädagogik und Individualpsychologie, Wien 2002.

Wolfgang Keim
Ulrich Schwerdt
(Hrsg.)

Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland

(1890 – 1933)

Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse

PETER LANG
EDITION

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

Umschlaggestaltung:
© Olaf Gloeckler, Atelier Platen, Friedberg

Gedruckt auf alterungsbeständigem, säurefreiem Papier.

ISBN 978-3-631-62396-1

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 2013
Alle Rechte vorbehalten.
Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Warszawa · Wien

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

www.peterlang.de

Inhaltsverzeichnis

Teil I: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse

Vorwort 7

Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933) – zur Einführung
(Wolfgang Keim/Ulrich Schwerdt) 9

A. Reformpädagogik und gesellschaftliche Kontexte

Politische Parteien (Wolfgang Keim) 39
Arbeiterbewegung (Christa Uhlig) 85
Konservative Revolution (Roland Bast) 109
Friedensbewegung (Wolfgang Keim) 135
Frauenbewegung (Christa Kersting) 169
Jugendbewegung (Winfried Mogge) 215
Pädagogische Berufsverbände (Christa Uhlig) 257
Erziehungswissenschaft (Heinz-Elmar Tenorth) 293
Psychologie (Walter Herzog) 327

B. Reformpädagogische Leitideen und Diskurse

Entwicklung (Edgar Weiß) 363
Kindorientierung (Heiner Ullrich) 379
Ganzheit (Tobias Rülcker) 407
Natur (Heinz-Elmar Tenorth) 425
Selbsttätigkeit (Dieter Kirchhöfer) 449
Individualität (Dieter Kirchhöfer) 477
Religiosität/Spiritualität (Heiner Ullrich) 499
Gemeinschaft und Gesellschaft (Tobias Rülcker) 533
Pädagogischer Eros (Detlef Gaus/Reinhard Uhle) 559
Macht und Grenzen der Erziehung (Jürgen Reyer) 577
Zukunft (Ulrich Binder/Fritz Osterwalder) 605