



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Trennung“ und „Getrennt-Sein“ im Fokus der
frühen Psychoanalytischen Pädagogik.
Überlegungen ausgewählter Repräsentantinnen
zum Eintritt in die außerfamiliäre
Kleinkindbetreuung.

Verfasserin

Katrin Petschar

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Dr. Michael Winingger

Vorwort

Die Mitarbeit bei der Wiener Kinderkrippen Studie sensibilisierte meinen Blick für die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Betreuungsinstitutionen. Ein Aspekt in diesem Zusammenhang, welcher besonders augenscheinlich wurde und dadurch schnell mein Interesse fesselte, bildete die durch den Eintritt erfolgte Trennung der Kleinkinder von ihren Müttern. Das Beobachten dieser oftmals schmerzvollen Erfahrung veranlasste mich schließlich zu dieser Diplomarbeit.

Dr. Michael Wininger gilt in Hinblick auf die Realisierung dieser Diplomarbeit mein besonderer Dank. Seine sowohl unterstützenden Anregungen, als auch kritischen Anmerkungen haben den Diplomarbeitsprozess von Beginn an begleitet und dienten stets als zuverlässige Hilfe.

Außerdem möchte ich mich bei meinem Freund Philipp bedanken, der mir immer mit Rat und Tat zur Seite steht und zu einem wichtigen und verlässlichen Teil meines Lebens geworden ist.

Zu guter Letzt möchte ich mich bei meinen Eltern für ihre immerwährende Unterstützung und der damit verbundenen Verwirklichung so manches Traumes bedanken. Sie sind mir in vielerlei Hinsicht eine Quelle der Inspiration. Ihnen ist diese Diplomarbeit gewidmet.

Vorstellung des Forschungsvorhabens

Die aktuell intensiv geführte Diskussion um das Thema „Kleinkindbetreuung“ rückt vorrangig ökonomische, wirtschaftliche und bildungspolitische Aspekte in den Fokus. Gleichzeitig wird aber dem Aspekt des kindlichen Erlebens beim Eintritt in die außerfamiliäre Kleinkindbetreuung in jüngeren Diskussionen vergleichsweise wenig Beachtung geschenkt. Insofern scheint diesbezüglich eine Forschungslücke zu bestehen. Mit Bezugnahme auf meine bisherigen Literaturkenntnisse zum Thema Kleinkindbetreuung lässt sich sagen, dass beispielsweise die Psychoanalyse seit Anbeginn ihres Bestehens ein Augenmerk auf pädagogische Fragen im Allgemeinen und im Speziellen auf pädagogische Fragen im Bereich von Kleinkindern gerichtet hat. Es erscheint daher interessant und aufschlussreich, der Frage nachzugehen, inwiefern sich ausgewählte frühe Repräsentantinnen der Psychoanalyse zum Aspekt des kindlichen Trennungserlebens durch den Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung geäußert haben.

Abstract

Toddler care has recently become an intensively discussed topic with a focus on economic, financial and educational-political questions. At the same time, how children experience the entrance into non-familial infant care, has been given little momentum. The feelings and emotions of children, who have to leave their core family behind to enter unknown territory, are often neglected. Moreover, there seems to be little discussion on how to deal with this issue, which subsequently makes for a gap in research. In reference to my previous knowledge of the literature about toddler care it can be said that, for instance, psychoanalysis has since the beginning turned its attention to general pedagogical issues, particularly to pedagogical questions concerning infants. Therefore, it seems interesting and revealing to discuss elected psychoanalysts' opinions about the experience of separation which children go through when entering non-familial care.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Hinführung zum Thema	11
1.1. Aktuelle Herausforderungen und Nachwirkungen der PISA-Ergebnisse	11
1.2. Entwicklungen im Verständnis des Kindergartens.....	13
1.3. Der Übergang von der Familiensituation in die institutionelle Kleinkindbetreuung	15
2. Entwicklung und Hinführung zur Forschungsfrage	19
2.1. Naheverhältnis: Psychoanalyse und Pädagogik.....	19
2.1.1. Entstehung psychoanalytischer Ansätze und Theorien.....	19
2.1.2. Psychoanalyse und Pädagogik	21
2.2. Skizze des aktuellen Forschungsstandes und Identifizieren der Forschungslücke.....	24
2.2.1. Charakteristika entwicklungspsychologischer und bindungstheoretischer Forschung zum Thema.....	25
2.2.2. Charakteristika psychoanalytisch und psychoanalytisch- pädagogisch ausgerichteter Forschung und Forschungslücke	26
3. Formulierung der Forschungsfrage und Methodisches Vorgehen.....	29
3.1. Formulierung der leitenden Forschungsfrage	29
3.2. Methodisches Vorgehen	33
4. Ausgewählte Repräsentantinnen der frühen Psychoanalytischen Pädagogik im Fokus.....	37
4.1. Hermine Hug-Hellmuth.....	37
4.1.1. Biographische Informationen.....	38
4.1.2. Zur Auswahl und Charakterisierung der relevanten Artikel und Textauszüge.....	47

4.1.3. Gedanken Hermine Hug-Hellmuths zu Theorie und Konzepten des Kindergartens und dem Eintritt	49
4.1.4. Thematisierung von Trennung und Getrennt-Sein im Zuge des Kindergarteneintritts.....	51
4.1.5. Folgen einer frühen Trennung für die weitere kindliche Entwicklung.....	53
4.1.6. Praxisleitende Konsequenzen.....	55
4.2. <i>Anna Freud</i>	56
4.2.1. Biographische Informationen	57
4.2.2. Zur Auswahl und Charakterisierung der relevanten Artikel und Textauszüge.....	62
4.2.3. Gedanken Anna Freuds zu Theorie und Konzepten des Kindergartens und dem Eintritt	65
4.2.4. Thematisierung von Trennung und Getrennt-Sein im Zuge des Kindergarteneintritts.....	70
4.2.5. Folgen einer frühen Trennung für die weitere kindliche Entwicklung.....	74
4.2.6. Praxisleitende Konsequenzen.....	84
4.3. <i>Nelly Wolffheim</i>	87
4.3.1. Biographische Informationen	88
4.3.2. Zur Auswahl und Charakterisierung der relevanten Artikel und Textauszüge.....	93
4.3.3. Gedanken Nelly Wolffheims zu Theorie und Konzepten des Kindergartens und dem Eintritt	96
4.3.4. Thematisierung von Trennung und Getrennt-Sein im Zuge des Kindergarteneintritts.....	102
4.3.5. Folgen einer frühen Trennung für die weitere kindliche Entwicklung.....	106
4.3.6. Praxisleitende Konsequenzen.....	112
4.4. <i>Melanie Klein</i>	116
4.4.1. Biographische Informationen	117
4.4.2. Zur Auswahl und Charakterisierung der relevanten Artikel und Textauszüge.....	132

4.4.3. Gedanken Melanie Kleins zu Theorie und Konzepten des Kindergartens und dem Eintritt.....	134
4.4.4. Thematisierung von Trennung und Getrennt-Sein im Zuge des Kindergarteneintritts	137
4.4.5. Folgen einer frühen Trennung für die weitere kindliche Entwicklung	143
4.4.6. Praxisleitende Konsequenzen.....	145
5. Ergebnisse und Fazit.....	151
6. Literaturverzeichnis.....	161
7. Lebenslauf.....	165

1. Einleitung und Hinführung zum Thema

Wie bereits in der Vorstellung des Forschungsvorhabens angedeutet wurde, ist es Ziel dieser Diplomarbeit, Äußerungen und Überlegungen früher Repräsentantinnen der Psychoanalyse zum Aspekt des kindlichen Trennungserlebens im Zuge des Eintritts in die Kleinkindbetreuung herauszuarbeiten. In diesem ersten Kapitel der Arbeit sollen im Kontext hierzu verschiedene Perspektiven dargestellt und Fragehorizonte rund um das Thema Kleinkindbetreuung aufgeworfen werden, die als Einleitung und Hinführung zum Thema als durchaus interessant und aufschlussreich erscheinen. Nicht nur aktuelle Herausforderungen geraten dabei in den Blick, auch eine historische Entwicklung, vom sich ändernden Verständnis des Kindergartens, soll zumindest in Grundzügen skizziert werden. Abschließend finden noch drei Studien in diesem Kapitel Erwähnung, die sich vorwiegend mit den Belastungen beschäftigen, die der Übergang in die institutionelle Fremdbetreuung für Kleinkinder darstellt. Dieses Kapitel der Arbeit dient, so kann man zusammenfassend sagen, der Hinführung zum Thema.

1.1. Aktuelle Herausforderungen und Nachwirkungen der PISA-Ergebnisse

Blättere man in den letzten Wochen durch diverse Printmedien, so verging kaum ein Tag, an dem man nicht mit einem Artikel über institutionelle Fremdbetreuung von Klein- und Kleinstkindern konfrontiert wurde. Mit ausschlaggebend für dieses Aufleben des Themas der Betreuung von 0 bis 6-Jährigen in den Medien war und ist nicht zuletzt auch der Streik der Kindergartenpädagoginnen, die für „bessere Arbeitsbedingungen, weniger Kinder pro Gruppe, bessere Bezahlung und die gemeinsame Ausbildung für alle pädagogischen Berufe“ (www.diestandard.at, download: 1.12.2009) demonstrierten und ihre Forderungen somit publik machten. In eine ähnliche Kerbe, wie die Forderungen der Kindergartenpädagoginnen, schlägt auch der „AK-Betreuungsatlas“, ein Bericht der Arbeiterkammer, in dem das Betreuungsangebot speziell im Raum Oberösterreich in den Blick genommen wird. Ziel dieses Berichtes, der jährlich erscheint, ist es, auf Defizite im Bereich Kinderbetreuung aufmerksam zu machen, um diese dann in einem weiteren Schritt zu beseitigen. Im Bericht, der im November 2009 erschien, heißt es unter anderem,

dass ein flächendeckender Ausbau der Kinderbetreuungseinrichtungen im Raum Oberösterreich zwar stattgefunden hat, es aber noch immer „in einem Drittel der oberösterreichischen Gemeinden keine Betreuung für Unter-Dreijährige“ gibt (www.diestandard.at, download: 1.12.2009). Mit Blick auf die jüngsten Berichterstattungen kann demnach zusammenfassend festgehalten werden, dass die in Politik und Medien vorrangig diskutierten Punkte rund um die Kinderbetreuung, den quantitativen Ausbau der Betreuungskapazität, sowie die Schaffung von Arbeitsplätzen im Bereich der Kinderbetreuung und die dadurch entstehende Möglichkeit für einen möglichst raschen Wiedereinstieg in die Berufswelt für Eltern betreffen. Dies macht deutlich, dass die Thematik der „Kinderbetreuung“ in Politik und Medien vorwiegend unter ökonomischem Gesichtspunkt Behandlung findet (Textor 2006, 81f).

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der in den Medien und auch in der politischen Diskussion rund um das Thema Kinderbetreuung nun mehr und mehr in Erscheinung tritt, bezieht sich auf den Bildungscharakter von Betreuungseinrichtungen für Klein- und Kleinstkinder. Bereits durch die Ergebnisse der PISA-Studie 2006, die Österreich den mittelmäßigen 12. Rang innerhalb der 30 OECD-Länder bescherte, wurde die Diskussion, um Institutionen der Kleinkindbetreuung, als Orte der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten, verstärkt geführt. „PISA ist ein gemeinsames Projekt der OECD-Staaten und beleuchtet die Qualität von Schulsystemen und deren Eignung, Schüler/innen auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten“ (zit. n. <http://www.bifie.at/pisa>, download: 14.12.2009). Dass die PISA-Studie und vor allem der Umgang mit den (vermeintlich schwachen) Ergebnissen der Studie auch sehr viel Kritik nach sich gezogen hat, zeigt folgendes Zitat von Schäfer (2003, 13): „Bildungsqualität zu verbessern gelingt aber auch nicht dadurch, dass man in erster Linie klar definierte Standards ausweist, Lernstände überprüft und Förderziele festlegt“.

Ohne nun näher auf die verschiedenen aktuellen Herausforderungen, ökonomischer und/oder politischer Natur, eingehen zu wollen, lässt sich ganz allgemein feststellen, dass bei all diesen Überlegungen ein neues Verständnis von Kleinkindbetreuung zum Tragen kommt. Der gesamte vorschulische Bereich, also Kindergarten und

Kinderkrippe, wird als erste prägende Bildungsstätte im Leben des Kindes angesehen und somit als Chance wahrgenommen, das Kind auf weitere Institutionen entsprechend vorzubereiten (Berger 2004, 2f). Dieser Gedanke, dass bereits im frühen Kindesalter, der Bildung Rechnung getragen werden soll, war im früheren Verständnis von Kindergärten tendenziell nicht angelegt. Schäfer merkt an diesem Punkt jedoch kritisch an, dass der Elementarbereich ein eigener Bildungsbereich ist, der nicht als Vorbereitung auf die Schule definiert und ausgerichtet werden soll, „sondern als Unterstützung von kindlichen Bildungsprozessen ab dem Krippenalter, genauer noch, wenn man die Familie mit einbezieht, ab der Geburt“ dient (2003, 30). Eine Verschulung des Bereiches der institutionellen Kleinkindbetreuung kann, nach Schäfer (2003, 30ff), nicht Ziel der Bildungsbemühungen sein. Viel mehr geht es in diesem Zusammenhang einerseits um ein in Gang bringen und unterstützen von kindlichen Entwicklungsprozessen und andererseits um die Bereitstellung der dafür benötigten Ressourcen. Damit ist nicht nur die Bereitstellung von Ort und Raum gemeint, sondern eben auch das Verfügen über kind- und altersgerechtes (Spiel-)Material und zu guter Letzt, die Unterstützung durch gut ausgebildetes Betreuungspersonals.

1.2. Entwicklungen im Verständnis des Kindergartens¹

Vorab ist am Beginn dieses Subkapitels anzumerken, dass Änderungen im Verständnis des Kindergartens und damit auch Änderungen der Aufgaben und Ziele dieser Institution, nie losgelöst vom Kontext historischer Entwicklungen verstanden werden können. Allerdings würde ein detailliertes Eingehen auf historische Geschehnisse, den Rahmen dieser Diplomarbeit deutlich sprengen. Es wird aber im folgenden Unterpunkt in Umrissen skizziert, welche markante Änderung sich in der Bestimmung der Aufgaben des Kindergartens im Laufe der letzten 150-200 Jahre ausmachen lassen.

¹ Überlegungen zu diesem Kapitel sind teilweise einer Seminararbeit aus dem WS 2008/09 (Se-Leiterin: Dipl. Psych. Tina Eckstein) entnommen, in der ich mich unter anderem mit dem Vortrag von Manfred Berger aus dem Jahr 2004 auseinandergesetzt habe. Titel der Seminararbeit war: „Die Bedeutung der Psychoanalyse beim Kindergarteneintritt- bzw. beim Übergang zur Fremdbetreuung (in Anlehnung an Manfred Berger)“.

Im Rahmen der pädagogischen Tagung in Innsbruck 2004 zum Thema „Von der Kleinkind-Bewahranstalt zum Kindergarten als Bildungsinstitution“ hat Manfred Berger die Entwicklung des Verständnisses vom Kindergarten im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts nachgezeichnet. Mitte des 19. Jahrhunderts zählte die Überwachung und Beaufsichtigung der Kinder, sowie die Anregung der geistigen Kräfte zu den Hauptaufgaben, die der Kindergarten leisten sollte. „Als Hauptaufgabe betrachtete man, die Kinder der unteren Volksschichten zu betreuen, sie den Gefahren der Straße und den Unbilden der Witterung zu entziehen, gleichzeitig aber den Eltern die Möglichkeit zu bieten, ihrer Erwerbstätigkeit nachzugehen“ (Berger 2004, 3). Es ging mehr darum, die Kinder zu beaufsichtigen und ihnen einen sicheren Raum zur Verfügung zu stellen, außerdem ist hier bereits der ökonomische Aspekt angedeutet. Die Qualität der Kinderbetreuung und auch das Erleben des Kindes in der Betreuungsinstitution wurden nicht zum Thema gemacht. Zur Zeit der österreichisch-ungarischen Monarchie war es die ungarische Gräfin Theresia Brunsvik, die „erkannte, dass eine frühzeitige und umfassende Kindererziehung das Wichtigste sei und die Erneuerung der Gesellschaft dort beginne“ (Berger 2004, 2). In Verbindung mit den Einflüssen des Schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi² führt dies dazu, dass dem kindlichen Spiel wieder mehr Bedeutung beigemessen und die schulmäßige Unterrichtung der Kleinkinder in den Hintergrund gedrängt wurde. Der Ausdruck „schulmäßige Unterrichtung“ war zu diesem Zeitpunkt jedoch weniger an die Inhalte geknüpft, die die Kinder erfahren und lernen sollten. Mehr ging es in diesem Zusammenhang um Attribute, die von den Kindern in der Schule eingefordert wurden, wie Disziplin und Gehorsam.

Im Zuge dieser Veränderungen im Verständnis von Kindergarten und den damit verbundenen Umstrukturierungen im Kindergartenalltag darf ein Name keinesfalls vergessen werden; nämlich jener Friedrich Fröbels. Fröbel gilt als Namensgeber für den Begriff „Kindergarten“ und hat 1840 den ersten deutschen „Kindergarten“ in Bad Blankenburg gegründet. Um es mit Fröbels Metapher des „Kindgartens“ zu formulieren, sollen Kinder, um zu gedeihen, liebevoll gepflegt werden. Mitte bis Ende des 19. Jahrhunderts kam es also, so kann man abschließend formulieren, zu

² Pestalozzi entdeckte, wie Berger resümierte, sehr früh den Eigenwert des Kindes und trat folglich für eine kindzentrierte Kindheit und Pädagogik ein.

einem Umbruch im Verständnis des Kindergartens, weg von der „Kleinkindbewahranstalt“, wie Berger (2004) zu sagen pflegte, hin zu einem am Kind orientierten Kindergarten. Die derzeit übergreifende Idee, den Kindergarten als Ort der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten zu nutzen, um die Kinder auf spätere Institutionen vorzubereiten, ist wohl nicht zuletzt auch eine Folge unserer Wettbewerbsgesellschaft, in der es gilt, möglichst rasch, möglichst viele Qualifikationen zu erwerben, um entsprechend gerüstet zu sein, für den (Arbeits-)Markt.

1.3. Der Übergang von der Familiensituation in die institutionelle Kleinkindbetreuung

Wie bereits anhand der vorangegangenen Ausführungen dargestellt wurde, haben sich das Verständnis des Kindergartens und damit auch dessen Hauptaufgaben und Ziele im Laufe der Zeit entscheidend geändert. Zwei wesentliche Aspekte rücken im heutigen Verständnis in den Fokus:

Thematisiert wird einerseits der Bildungsauftrag, den der Kindergarten und die Kinderkrippe erfüllen sollen. Andererseits spielen ökonomische Gedanken eine gewichtige Rolle, wie etwa die Betreuungskapazität, die in einem direkten Verhältnis zur Arbeitsmarktpolitik steht. Bei all diesen Überlegungen wird der Frage nach den möglichen Belastungen, die Kinder durch den Eintritt in die erste Fremdbetreuung und den damit verbundenen Abschied von der exklusiven Familienbetreuung erleben, wenig Beachtung geschenkt. „Ein Nachdenken über den Einfluss von frühen Formen der Fremdbetreuung auf die weitere kindliche Entwicklung von Klein- und Kleinstkindern hat in all diesen öffentlichen Diskussionen und Auseinandersetzungen kaum Platz“, kritisiert auch Datler (2002, 54). Es wird häufig nahezu selbstverständlich davon ausgegangen, dass Kinder den Eintritt in die Fremdbetreuung und den damit einhergehenden zeitweiligen Verlust der Familienbetreuung problemlos verkraften können. Der Übergang in die Kinderkrippe oder den Kindergarten bedeutet für das Kind aber eine wesentliche Veränderung im gewohnten Alltag. „Übergänge bedeuten nicht lediglich Zäsuren im äußeren Lebenslauf; sie sind Einschnitte, die die Existenz berühren und von tiefen Erschütterungen begleitet sein können, die wiederum, wenn sie nicht langsam auspendeln, ernsthafte Störungen des inneren Gleichgewichts verursachen“ (Schmidt

1958, 288). Übergänge stellen in jedem Fall immer eine Herausforderung dar, da sie von der gewohnten Situation, dem gewohnten Alltag abweichen. Manfred Berger kritisierte Ende der 80er Jahre d. v. Jh., dass es zwar genügend Literatur zum Übergang vom Kindergarten in die Schule gebe, dass aber der (meist) erste Übergang, nämlich jener vom Elternhaus in den Kindergarten³, nicht ausreichend in den Blick genommen werde. Mittlerweile gibt es zwar einige Studien, die diesen wichtigen Übergang in den Blick genommen haben, trotzdem ist an dieser Stelle anzumerken, dass diese Thematik ein vergleichsweise wenig beforschtes Terrain darzustellen scheint.

Herangewagt an das Thema „Kindergarteneintritt“ haben sich beispielsweise Griebel und Niesel (1998). In ihrer Studie haben sie gezeigt, dass die Kinder beim Kindergarteneintritt und dem damit verbundenen Übergang in die Fremdbetreuung, mit unterschiedlichsten Herausforderungen und Belastungen konfrontiert sind. So müssen sie sich zum Beispiel an neue Regeln gewöhnen und lernen, sich in der Gruppensituation zurechtzufinden. Außerdem sehen sie sich mit einem neuen Zeitrhythmus konfrontiert. Laewen, Andres und Hédervári (2000) konzentrierten sich in ihrer Studie auf die noch jüngeren Krippenkinder. Auch hier zeigt sich deutlich, dass Kinder beim Eintritt bzw. Übergang in die Fremdbetreuung große Herausforderungen bewältigen müssen. Die Ergebnisse der beiden erwähnten Studien verdeutlichen, dass der Eintritt in die Kinderkrippe und den Kindergarten für die Kinder eine nicht unwesentliche Belastung darstellt.

Eine Studie an der Universität Wien am Institut für Bildungswissenschaft, genauer gesagt, eine Studie der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik, die sich gezielt mit dem Erleben von Kindern beim Eintritt in die Kinderkrippe beschäftigt, ist die Wiener Kinderkrippen Studie. Unter der Leitung von Ao Univ.-Prof. Wilfried Datler, in Kooperation mit Univ.-Prof. Dr. Lieselotte Ahnert⁴, wird dieses Forschungshaben seit April 2007 bis 2012 realisiert. Um einen möglichst umfangreichen Einblick in das kindliche (Belastungs-)Erleben während der so

³ Manfred Berger bezieht seine Überlegungen aus den 80er Jahren immer nur auf den Kindergarten, nicht auf Kinderkrippen.

⁴ Univ- Prof. Dr. Dr. Lieselotte Ahnert ist zurzeit Professorin am Institut für Entwicklungspsychologie der Universität Wien.

genannten „Eingewöhnungsphase“ in die Kinderkrippe gewähren zu können, wird mit einem aufwendigen Methodenbündel, bestehend aus qualitativen und quantitativen Verfahren, gearbeitet. Sensibilisiert durch die Mitarbeit bei der Wiener Kinderkrippen Studie, sowie durch die Teilnahme an Seminaren zum Thema institutionelle Kleinkindbetreuung, soll in der vorliegenden Arbeit der Fokus der Auseinandersetzung auf dem Trennungsaspekt beim Eintritt in die institutionelle Fremdbetreuung liegen.

2. Entwicklung und Hinführung zur Forschungsfrage

Im Verlauf dieses Kapitels soll der aktuelle Forschungsstand bezüglich außerfamiliärer Kleinkindbetreuung nun dargestellt und gleichzeitig Forschungslücken in diesem Bereich aufgedeckt werden. Außerdem werden zentrale Charakteristika bindungstheoretischer, entwicklungspsychologischer und psychoanalytisch-pädagogischer Forschungsansätze zum Thema in einem orientierenden Überblick dargestellt. Ausgehend davon zielt dieses Kapitel auf die Entwicklung und Hinführung zur konkreten Forschungsfrage ab. Zunächst gilt es aber noch einige Aspekte des Verhältnisses zwischen Psychoanalyse und Pädagogik im Allgemeinen und der Kleinkindpädagogik im Besonderen aufzugreifen, da diese wesentliche gedankliche Voraussetzungen darstellen.

2.1. Naheverhältnis: Psychoanalyse und Pädagogik

Die Auseinandersetzung der Psychoanalyse mit außerfamiliärer Betreuung von Kleinkindern weist, wie bereits in der Vorstellung des Forschungsvorhabens angedeutet wurde und nun ausführlicher dargestellt werden soll, eine lange Tradition auf. Man hat sich von Seiten der Psychoanalyse schon seit den Anfängen der Disziplin immer wieder mit Pädagogik und pädagogischen Fragen auseinandergesetzt und hat einen nicht unerheblichen Beitrag am Anstieg der Bedeutung von pädagogischen Themen geleistet. Welche Verbindungen zwischen den beiden Disziplinen nun ganz allgemein festzustellen sind, oder anders formuliert, wie dieses Naheverhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik eigentlich zu Stande gekommen ist, soll nun im Folgenden kurz erläutert werden. Um die Zusammenhänge zwischen den Disziplinen nun überhaupt darstellen zu können, wird in einem ersten Schritt aber auf die Entstehung psychoanalytischer Ansätze und Theorien verwiesen.

2.1.1. Entstehung psychoanalytischer Ansätze und Theorien

Die Entstehung der Psychoanalyse und Entwicklung psychoanalytischer Methoden ist in Wien vor allem an einen Namen geknüpft: Sigmund Freud. 1885 habilitierte

Freud an der Uni Wien⁵ und nahm nach Abschluss seines Medizinstudiums ein Reiseforschungsstipendium an, welches seinen weiteren Werdegang entscheidend prägte. Der junge Freud hatte Wien nach Abschluss seines Studiums als organmedizinisch orientierter Naturwissenschaftler verlassen, um sein Wissen über das Nervensystem zu erweitern. In Paris trifft Freud auf Jean Martin Charcot, der sich mit Krankheitsphänomenen befasste, die keine organischen Ursachen haben. Charcot war es auch, der eine Verbindung zwischen den Theorien von Hysterie und Hypnose entwickelte. Ohne näher auf Charcot eingehen zu wollen, lässt sich sagen, dass er den Boden der Organmedizin verließ und stattdessen alternative Methoden zur Behebung von Krankheitsphänomenen, die nicht auf organische Ursachen zurückzuführen sind, vorschlug und entwickelte. Zurück in Wien versuchte Freud nun die Erfahrungen, die er in Paris machte, in seine Arbeit einfließen zu lassen. „Er war sich aber bald klar darüber, dass er bei Charcot bloß Ansätze einer psychotherapeutischen Methode kennen gelernt hatte, die keineswegs ausgereift war“ (Datler u. Stephenson 1999, 80). In Anlehnung an Charcots Überlegungen und mit Anregungen von Josef Breuer und Hippolyte Bernheim überarbeitete Freud Charcots Theorien und entwickelte diese weiter. Stark verkürzt lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die Psychoanalyse, die durch Sigmund Freud in Wien am Beginn des 20. Jahrhunderts salonfähig gemacht wurde, von einem ubiquitären dynamischen Unbewussten ausgeht, welches das menschliche Handeln, Denken und Tun ständig mit beeinflusst. Die Inhalte des Unbewussten sind oftmals so bedrohlich und unangenehm, dass sie nicht ins Bewusstsein vordringen sollen. Die innerpsychischen Konflikte (oder ganz allgemein formuliert: innerpsychischen Kräfte), die das Unbewusste im menschlichen Handeln, Denken und Tun mitsteuern, sind von außen nicht beobachtbar und ebenso gibt es keinen direkten Zugang zu den Inhalten dieser unbewussten Kräfte. Freud hat allerdings mit Hilfe verschiedener Verfahren, beispielsweise mit Hilfe der Traumdeutung oder auch mit Hilfe des Sessel-Couch-Settings, versucht, sich diesen innerpsychischen Kräften – dem Unbewussten – anzunähern und diese zu verstehen. An dieser Stelle ist wichtig anzumerken, dass Sigmund Freud die Psychoanalyse bzw. psychoanalytische Methoden und Verfahren

⁵ Die Universität Wien war zu diesem Zeitpunkt sehr stark naturwissenschaftlich orientiert und somit lag das Verständnis auf der Hand, dass Krankheiten Ausdruck und Folge von pathologischen, körperlich-mechanischen Prozessen sind und eine Heilung erst dann erfolgen könne, wenn der physiologische Ursprung entdeckt wurde. Weiters bestand auch die Annahme, dass psychische Krankheiten auf physiologischen Unregelmäßigkeiten basieren.

immer weniger als ausschließlich dem medizinischen Teilbereich zugehörig angesehen hat, da sich die bereits erwähnten Methoden maßgeblich von organisch-medizinischen Methoden unterscheiden (vgl. Datler 2005, 26ff).

2.1.2. Psychoanalyse und Pädagogik

Auch durch die, im vorangegangenen Unterpunkt beschriebene, Änderung im Selbstverständnis der Psychoanalyse, weg von einer medizinisch naturwissenschaftlich orientierten Wissenschaft, wird es möglich, gedankliche Verbindungen mit Disziplinen wie der Pädagogik einzugehen. Datler (2005, 15) geht in seinem Werk „*Bilden und Heilen*“ sogar noch einen Schritt weiter und postuliert die These, dass psychoanalytisch-psychotherapeutische Praxis als „Spezialfall von pädagogischer Praxis zu begreifen“ sei. Bei der Psychoanalyse und damit bei der Inanspruchnahme von psychoanalytischen Therapieverfahren gehe es nicht um Heilung im medizinischen Sinn. Viel mehr ziele psychoanalytisch orientierte Psychotherapie auf ein Bewusstmachen und Verstehen von Unbewusstem, sowie auf ein Aufdecken von innerpsychischen Strukturen, die sich im manifesten Tun und Handeln zeigen, festsetzen und widerspiegeln und in letzter Konsequenz auch hinderlich auf den Einzelnen wirken können, ab. Psychoanalytische Praxis versucht somit Entwicklungen – z.B. Selbstaufklärung – in Gang zu bringen bzw. zu unterstützen, die als Bildungsprozesse verstanden und gefasst werden können. Genauer formuliert, kommt es im Rahmen von analytischen Psychotherapien zu Aufklärung, über das eigene Handeln und Tun, und in weiterer Folge zu Aufklärung über sich selbst. Die Hilfe und Unterstützung des Therapeuten kann, wenn z.B. Selbstaufklärung als Bildungsprozess verstanden wird, durchaus als pädagogische angesehen werden. In diesem Teilbereich der Pädagogik werden sowohl die Vergangenheit als auch die Gegenwart des Patienten⁶ in den Blick genommen. Die Annahme ist hier, dass es Zusammenhänge zwischen einem bestimmten aktuellen Symptombild und Ereignissen aus der Vergangenheit gibt. Freud selbst wies in

⁶ Psychoanalyse war am Beginn des 20. Jahrhunderts noch vorwiegend vorgesehen für die Behandlung von neurotischen Symptomen bei Erwachsenen. Freud selbst war es, der, einen ersten, wie Füchtner (1979, 13) beschreibt, „psychoanalytisch-therapeutischen Erziehungsversuch“, bei einem Kind durchgeführt hat. 1909 erschien Freuds Arbeit „*Die Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben*“, in der er näher auf die Arbeit mit dem Sohn eines Kollegen (der „kleine Hans“) eingeht. Weitere Informationen zum Fall „der kleine Hans“ sind unter anderem in den Fußnoten 37 und 38 nachzulesen.

seinen Vorträgen „Über Psychoanalyse“ darauf hin, dass man „die psychoanalytische Behandlung nur als eine fortgesetzte Erziehung zur Überwindung von Kindheitsresten beschreiben“ könne (Freud, Bd. VIII, 51). Das Bestreben, Unbewusstem bei Erwachsenen auf den Grund zu gehen, welches ihr Handeln und Tun in unangenehmer, hinderlicher Weise beeinflusst, begünstigte somit nicht nur die Entwicklung von psychoanalytischen Ansätzen und Theorien. Auch ein intensives Nachdenken über kindliche Entwicklungsverläufe setzte ein, da für Freud, der Ursprung von Neurosen in frühkindlichen Konflikten wurzelte. „Die Erforschung des Unbewussten wurde gleichzeitig zur Erforschung der Psychologie des Kindes“ (Füchtner 1979, 11). Die 1920/30er Jahre können als Blütezeit von Psychoanalytikern, die sich mit pädagogischen Fragen beschäftigt haben, angesehen werden. Dazu zählen beispielsweise Siegfried Bernfeld, August Aichhorn, Fritz Redl und Hans Zulliger, ebenso wie Hermine Hug-Hellmuth, Anna Freud, Melanie Klein und Nelly Wolffheim. Die Entwicklung eines neuen „Anwendungs- und Forschungsbereich[es; Anm. K.P.] der Psychoanalyse: die Kindertherapie“ (Füchtner 1979, 18) war die Konsequenz.

Freuds Auffassung, dass viele spätere neurotische Störungen in ungünstigen Entwicklungs- und Erziehungsbedingungen gründen, legte also den Gedanken nahe, dass es über eine geeignete Gestaltung pädagogischer Situationen möglich werden könne, die Entstehung von psychischen Krankheiten prophylaktisch zu verhindern. Insofern verstand sich die frühe Psychoanalytische Pädagogik primär als Neurosenprophylaxe mit dem Ziel der Förderung von psychischer Gesundheit. In diesem Sinne versuchten zahlreiche Vertreter der frühen Psychoanalytischen Pädagogik (siehe oben) die Ergebnisse und Theorien der Psychoanalyse vor allem für die Bereiche der Heim-, Schulkind- und Kleinkindpädagogik fruchtbar zu machen. Diese Bemühungen führten, wie bereits erwähnt wurde, in den 20er-Jahren d. v. Jh. zu einer ersten „Blütezeit der Psychoanalytischen Pädagogik“ (vgl. Füchtner 1979). Praktische Erfahrungen machten allerdings bereits in den 1930er-Jahren deutlich, dass das ehrgeizige – und aus heutiger Sicht überzogene – Ziel der Neurosenprophylaxe auf pädagogischem Weg kaum zu erreichen ist, was zu einer großen Ernüchterung führte. Füchtner (1979, 9) hat beispielsweise hierzu in seinem Werk „Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik“ einleitend festgestellt, dass

das Missverhältnis „zwischen der grundlegenden Bedeutung der Psychoanalyse für das Verständnis des Kindes, seiner Entwicklung und seiner Beziehungen zur Umwelt und zu den Erwachsenen einerseits und der Folgenlosigkeit psychoanalytischer Kenntnisse für den pädagogischen Alltag andererseits“, die Zusammenarbeit der beiden Disziplinen, sehr bald erheblich getrübt hat. Außerdem verwies Füchtner darauf, dass die Psychoanalyse vorwiegend zu Rate gezogen wurde, wenn es um die „Behandlung von Problemkindern“ (1979, 9) ging. „Auf diese Weise wird unterschlagen, dass seit den 20er und 30er Jahren eine [allgemeine; K.P.] Psychoanalytische Erziehungslehre zur Verfügung steht, die aber nicht weiterentwickelt wurde“ (Füchtner 1979, 9).

Die Ernüchterung und Enttäuschung über den wenig veränderbaren pädagogischen Alltag, sowie zunehmende „medicozentristische Tendenzen“ (Datler 2005, 24) führten schließlich bereits vor dem Aufkommen des Faschismus zum Abflauen von psychoanalytischem Denken und gleichzeitig zu einem empfindlichen Bedeutungsverlust der Psychoanalyse für die Pädagogik. Die durch das NS-Regime verbreitete Ideologie war folglich nicht – wie oft fälschlicherweise angenommen wird – der Auslöser für das Abflauen psychoanalytisch-pädagogischer Bemühungen, intensivierte und beschleunigte aber das vorübergehende Verschwinden der Psychoanalyse mitsamt seinen Vertretern. Zwar findet seit den 50er Jahren wieder verstärkt die Beschäftigung mit „nicht-klinischen Fragen psychoanalytischer Pädagogik“ (Datler 2005, 25) statt, trotzdem ist das Vernachlässigen der psychoanalytischen Perspektive bei pädagogischen Fragestellungen in jüngeren Artikeln – vor allem auch im Bereich der Kleinkindpädagogik – weiterhin deutlich feststellbar.⁷ Dies ist bedauerlich, zumal schon bereits vor dem Zweiten Weltkrieg eine Fülle an anregenden psychoanalytischen Beiträgen zur Kleinkindpädagogik vorlagen, die heute in Vergessenheit zu geraten drohen.⁸

⁷ Vergleiche beispielsweise Zitat in 1.3. Datler (2002, 54) und in 2.2.2. Funder u. Hover-Reisner (2009, 177).

⁸ Ausführungen zur Entstehung der Psychoanalyse und zum Naheverhältnis dieser zur Pädagogik stützen sich einerseits auf die Lektüre der Werke von Datler (1983; 2005) und Füchtner (1979) und andererseits auf die Mitschrift aus der Vorlesung „Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik“ von Dr. Datler aus dem Sommersemester 2005.

2.2. Skizze des aktuellen Forschungsstandes und Identifizieren der Forschungslücke

Der Eintritt in die institutionelle Kleinkindbetreuung ist für Kinder mit Stress und vielerlei Belastungen verbunden, wie auch die – bereits im Unterpunkt 1.3. erwähnten – Studien von Griebel und Niesel (1998) und Laewen, Andres und Hédervári (2000) zeigen. Ein wesentlicher Faktor bildet in diesem Zusammenhang die Trennung des Kindes von der exklusiven Familienbetreuung. Der Eintritt in den Kindergarten bzw. in die Kinderkrippe⁹ bedeutet für das Kind gleichzeitig auch die Trennung vom gewohnten Familienalltag und stellt somit eine einschneidende Erfahrung und Belastung für das Kind dar. Helmuth Figdor (2006) deutet in diesem Zusammenhang das Ungleichgewicht in der Bedeutung von Trennung einerseits für die Institution und andererseits für das Kind an. Für die Institution stellt Trennung nur „ein Randproblem des Kindergartens: bestenfalls am Morgen relevant und dies zumeist nur ein paar Tage oder Wochen, bis sich die Kinder ‚eingewöhnt‘ haben“ dar (Figdor 2006, 110). Für die Kinder ist „Trennung jedoch das, was den Kindergarten hauptsächlich ausmacht: Die Trennung von Mama bzw. Papa ist die Bedingung, dass Kindergarten überhaupt ‚stattfindet‘“ (Figdor 2006, 110). Kinder, die Trennungsschwierigkeiten zeigen, wären also, entgegen der naiv verbreiteten Meinung, nicht als auffällig einzustufen. Vielmehr sei das Zulassen und Zeigen solcher Trennungsschwierigkeiten – so Figdor – als normale und treffende Reaktion auf den für das Kind verunsichernden Verlust zu werten. Den Hinweisen von Figdor ist zu entnehmen, dass der Eintritt in die Fremdbetreuung für Kinder notwendigerweise mit Trennung und Verlust verbunden ist und damit eine erhebliche Belastung bedeutet. Der Bindungsforscher John Bowlby kam Ende des 20. Jahrhunderts zu dem Ergebnis, dass „frühe Trennungen des Kindes von seiner primären Bezugsperson zu einer Schwächung der inneren Bindung des Kindes führten und für die kindliche Entwicklung schädlich wären“ (Datler 2002, 55). Vergleicht man nun die Aussagen von Figdor und Bowlby stellt man fest, dass Bowlby im Vergleich mit Figdor noch einen Schritt weiter ging. Er machte darauf

⁹ Es muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass der Kindergarteneintritt mittlerweile oft nicht mehr als erste institutionelle Einrichtung der Kleinkindbetreuung fungiert. Viele Familien und damit auch viele Kinder sind aufgrund ökonomischer und wirtschaftlicher Faktoren auf die Betreuung in Kinderkrippen angewiesen, andere nutzen das bestehende Angebot – wenn vorhanden – aus bildungstheoretischen Überlegungen.

aufmerksam, dass frühe Trennungen für Kinder nicht nur eine erhebliche Belastung darstellen können, sondern zusätzlich entwicklungsgefährdende Folgen haben können.

In jüngeren wissenschaftlichen Fachdiskussionen wurde die Frage nach der Belastung für Kinder, die der Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung zweifellos darstellt, bislang nicht gerade ausführlich behandelt. Nur wenige Forschungsrichtungen haben sich tatsächlich näher damit beschäftigt. Dass sich die Psychoanalyse traditionsgemäß mit Fragen zur (Kleinkind-)Pädagogik auseinandergesetzt hat, sollte durch die vorangegangenen Ausführungen im Kapitel 2.1. deutlich geworden sein. Andere Forschungsrichtungen, die ebenso explizit den Fokus darauf legen, wie es Kindern beim Eintritt in die Fremdbetreuung ergeht, sind beispielsweise die Entwicklungspsychologie und die Bindungsforschung. In den folgenden beiden Unterpunkten werden, in Anlehnung an die Ausführungen von Funder und Hover-Reisner (2009), die unterschiedlichen Ansatzpunkte der Forschungsrichtungen aufgezeigt, bzw. das unterschiedlich ausgerichtete Forschungsinteresse der beiden erwähnten Forschungsrichtungen im Vergleich zu psychoanalytisch ausgerichteter Forschung zum Thema dargelegt. Außerdem soll die Bedeutung der einzelnen Forschungsrichtungen für aktuelle Beiträge in der Literatur deutlich werden.

2.2.1. Charakteristika entwicklungspsychologischer und bindungstheoretischer Forschung zum Thema

Entwicklungspsychologische Fragen im Zusammenhang mit dem Eintritt in die Fremdbetreuung für Kleinkinder beziehen sich auf die Zusammenhänge zwischen „verschiedenen Dimensionen der institutionellen Kleinstkindbetreuung (wie Betreuungsintensität oder Art und Qualität der Betreuung) und der physischen und psychischen Entwicklung von Kindern“ (Funder u. Hover-Reisner 2009, 173).

Die bindungstheoretische Forschung nimmt eine bestimmte Dimension der emotionalen Entwicklung beim Eintritt in die institutionelle Fremdbetreuung in den Blick, nämlich die Bindungsbeziehung des Kindes zu seiner Mutter und in weiterer Folge zu seiner Bezugsperson in der Kinderkrippe bzw. im Kindergarten (Funder u.

Hover-Reisner 2009, 173f). Bindungsforschung fokussiert also „naheliegenderweise die Folgen jener Entwicklungsschritte und Beziehungserfahrungen, welche die Entwicklung von Bindung betreffen“ (Datler 2002, 55).

Sowohl die Bindungsforschung als auch die Entwicklungspsychologie haben sich also mit dem Terrain der außerfamiliären Fremdbetreuung, unter besonderer Berücksichtigung des kindlichen Belastungserlebens beim Eintritt, beschäftigt. Diese beiden Forschungsrichtungen sind es auch, die, wie Funder und Hover-Reisner (2009) feststellten, einen hohen Stellenwert in der breiten öffentlichen Diskussion genießen. Dieses vergleichsweise hohe Ansehen entwicklungspsychologischer und bindungstheoretischer Ansätze, spiegelt sich beispielsweise in der aktuellen Ratgeberliteratur zum Thema Kleinkindbetreuung wider.¹⁰ „Eine systematische Durchsicht dieser Beiträge erlaubt jedoch die Einschätzung, dass die Autorinnen und Autoren der hier vorgestellten Beiträge mit beratendem Charakter in der Begründung ihrer Aussagen primär auf entwicklungspsychologische Forschungsergebnisse sowie bindungstheoretische Grundannahmen zurückgreifen“ (Funder u. Hover-Reisner 2009, 172).

2.2.2. Charakteristika psychoanalytisch und psychoanalytisch-pädagogisch ausgerichteter Forschung und Forschungslücke

Die Psychoanalyse und Psychoanalytische Pädagogik, im Gegensatz zu den beiden bereits erwähnten Forschungsrichtungen, fokussiert die *innere Welt des Kindes* und versucht mögliche Auswirkungen dieser bedeutsamen Veränderung, die sich durch den Kindergarteneintritt ergibt, aufzuzeigen.

Im Artikel „*Krippenbetreuung im Fokus der Psychoanalytischen Pädagogik*“ von Funder und Hover-Reisner (2009, 171)¹¹ weisen die beiden Autorinnen darauf hin, dass der Versuch „einen umfassenden Überblick über psychoanalytisch-

¹⁰ Funder und Hover-Reisner haben in ihrem Artikel „*Krippenbetreuung im Fokus der psychoanalytischen Pädagogik*“ (2009) darauf aufmerksam gemacht, dass aktuell zwar sehr viele Artikel rund um das Thema Kind- und Kleinkindbetreuung zu finden sind, dass diese aber meist nicht-wissenschaftliche Artikel, in die Kategorie „Ratgeberliteratur“ fallen.

¹¹ Da gesellschaftliche Entwicklungen den Ausbau und die Inanspruchnahme des Krippenbetreuungssystems begünstigen, wurden in diesem aktuellen Artikel von Funder u. Hover-Reisner Kinderkrippen und damit auch Kinder unter drei Jahren in den Blick genommen.

pädagogische bzw. originär psychoanalytische Veröffentlichungen zu erhalten, die sich explizit mit der außerfamiliären Betreuung von unter Dreijährigen in Kinderkrippen auseinandersetzen“ aktuell einen eher bescheidenen Ertrag liefert. Wie bereits angedeutet wurde, wird bei aktueller Ratgeberliteratur – die das Thema der Kleinkindbetreuung sehr ausgiebig behandelt – vorwiegend auf Erkenntnisse und Ergebnisse aus entwicklungspsychologischer und bindungstheoretischer Richtung zurückgegriffen (Funder u. Hover-Reisner 2009, 172). Die Erträge aus psychoanalytisch orientierter Literatur werden hingegen kaum in größerem Umfang berücksichtigt.

Allgemein lässt sich an dieser Stelle nun zusammenfassend festhalten, dass sich die Psychoanalyse und Psychoanalytische Pädagogik traditionell zwar immer schon mit dem Thema außerfamiliäre Kleinkindbetreuung beschäftigt hat, dass Anregungen und Vorschläge aus dieser Forschungsrichtung nun aber in der aktuellen Debatte bedauerlicherweise weitgehend vernachlässigt werden. Funder und Hover-Reisner, die einen Überblick zur Literatur im Zusammenhang mit Kleinkindbetreuung lieferten, stellen (2009, 177) diesbezüglich fest, dass „die Beschäftigung mit psychoanalytischen Zugängen, was die öffentliche Rezeption betrifft, im Vergleich zu anderen Forschungsrichtungen in den Hintergrund getreten zu sein“ scheint.

Trotz der intensiven Beschäftigung mit dem Thema Kleinkindbetreuung am Beginn des 20. Jahrhunderts und des aktuellen Aufschwungs der Bildungsdiskussionen in Politik, Medien und im Bereich der Bildungswissenschaft selbst, ist ein Aussparen der Perspektive der Psychoanalyse in aktuellen Beiträgen erkennbar. In dieser Diplomarbeit sollen Beiträge von ausgewählten Repräsentantinnen der frühen Psychoanalytischen Pädagogik in den Blick genommen werden, von denen bekannt ist, dass sie sich – zum Teil sogar eingehend – mit Fragen zum Kleinkindbereich und der Kleinkindbetreuung beschäftigt haben. Zu diesem Personenkreis sind nicht zuletzt die folgenden zu zählen: Hermine Hug-Hellmuth, Anna Freud, Melanie Klein und Nelly Wolffheim. Die Entscheidung, diese vier Personen näher zu beleuchten, ist durch deren besonderes Naheverhältnis zur Pädagogik im Kleinkindbereich zu begründen.

3. Formulierung der Forschungsfrage und Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel der Arbeit soll nun in einem ersten Schritt die Forschungsfrage dargestellt werden. Anschließend wird das methodische Vorgehen, zur Beantwortung der Forschungsfrage, erläutert.

3.1. Formulierung der leitenden Forschungsfrage

Schenkt man nun Medien, Politik im Allgemeinen und der Bildungswissenschaft im Speziellen Glauben, so sollen Kindergärten und Kinderkrippen mehr und mehr zu Orten der Bildung werden und somit die Kinder in ihrer Persönlichkeitswerdung anregen, unterstützen und begleiten (Textor, 2006). In diesem Zusammenhang erscheinen Fragen, wie es den Kindern bei dem Eintritt in diesen neuen Lebensabschnitt ergeht und wie sie die Trennung von der exklusiven Familienidylle verkraften, als besonders bedeutsam. Psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Literatur greift dieses zentrale Thema der Trennung und des Verlusts nicht nur auf, sie stellt es in den Fokus des Diskurses um außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern. „Gerade psychoanalytisch-pädagogische Publikationen können offenbar einen differenzierten Beitrag zur Beantwortung dieser Fragen leisten, indem sie sich insbesondere jenen innerpsychischen Prozessen widmen, die durch das Erleben von Trennung und Getrennt-Sein in Kindern angestoßen werden; des Weiteren die Komplexität des Zusammenspiels zwischen äußeren Gegebenheiten und inneren Faktoren ins Zentrum der Auseinandersetzung rücken; und darüber hinaus Einsichten in die Beantwortung der Frage geben, wie manifeste Verhaltensweisen von Kindern verstanden und Kinder dabei unterstützt werden können, die Erfahrung von Trennung und Getrennt-Sein in einer Weise zu erleben und zu bearbeiten, welche die kindliche Entwicklung nicht belastet, sondern im besten Fall sogar fördert“ (Funder u. Hover-Reisner 2009, 186).

Wie bereits im Verlauf der vorliegenden Arbeit festgestellt wurde, gibt es aktuell zum Thema der institutionellen Kleinkindbetreuung und Trennung bzw. Verlust aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive vergleichsweise wenig Literatur. Der

Trennungsaspekt allgemein und im Speziellen im Zusammenhang mit dem Eintritt in die institutionelle Kleinkindbetreuung hat aber schon bedeutende Repräsentantinnen der Psychoanalyse des vorigen Jahrhunderts beschäftigt. *Nelly Wolffheim* beispielsweise gilt als eine der ersten, die aus den Erkenntnissen der Psychoanalyse Konsequenzen für die Kindergartenpädagogik in Deutschland gezogen hat. In Anlehnung an Sigmund Freud hat Nelly Wolffheim festgestellt, dass durch die Psychoanalyse erst „die Tragweite gemachter Fehler“ (Wolffheim 1930; zit. n. Berger 1996, 21) deutlich werden konnte und hat gleichzeitig damit, die Bedeutung einer Erziehung, die im günstigsten Fall vorbeugend gegen das Entstehen von Neurosen wirkt, hervorgehoben. Sie sieht eine wesentliche Aufgabe des Kindergartens darin, „durch gute Beobachtung der Kinder frühzeitig neurotische Symptome zu erkennen“ (Wolffheim 1930; zit. n. Berger 1996, 80) und eventuelle Hilfsmaßnahmen einzuleiten. Außerdem schlug sie in diesem Zusammenhang eine Psychoanalyse bei betroffenen Kindern vor. Aufgrund ihrer eigenen Erfahrung mit der Psychoanalyse hat Nelly Wolffheim ihren Privatkindergarten bereits ab 1922 umgestellt und nach psychoanalytischen Gesichtspunkten geführt. Dabei wurden unter anderem auch Überlegungen zum Trennungsschmerz von Kleinkindern angestellt. *Sigmund Freuds Tochter Anna* kommt im Zusammenhang mit der Kleinkindpädagogik ebenso eine nicht unbedeutende Rolle zu. Schon in der nach Montessori-Grundsätzen geführten Vorkindergruppe, in der sie in Wien vor Ausbruch des Zweiten Weltkrieges arbeitete, konnte sie Erfahrungen im Bereich des Trennungserlebens von Kleinkindern sammeln. Auch später in den Kriegskinderheimen „*Hampstead Nurseries*“ in London hat sie sich eingehend mit diesem Aspekt auseinandergesetzt. Im Unterschied zu Nelly Wolffheim hat sie ihre Arbeit und Überlegungen auch auf die wesentlich jüngeren Krippenkinder übertragen. Anna Freud ist es auch, die sich explizit mit dem Kindergarteneintritt auseinandergesetzt hat. Sie erkannte die Bedeutung der Betreuerin im Zusammenhang mit dem Eintritt in die institutionelle Kleinkindbetreuung und sah in dieser einen wesentlichen Faktor, für einen gelingenden Kindergarteneintritt. Die Betreuerin soll die Fähigkeit und Erfahrung haben, den Unterschied zwischen normaler und abnormer Kinderentwicklung identifizieren zu können. Aus diesem Grund müsse nach Anna Freud die Sensibilisierung für das breite Spektrum an kindlicher Entwicklung einen wesentlichen Bestandteil der Ausbildung für

Kindergärtnerinnen darstellen.¹² Kindergärtnerinnen müssen demnach die Variationen innerhalb der Entwicklung von Kindern kennenlernen. Das Erleben von Trennung und Getrennt-Sein, im Zusammenhang mit dem Eintritt in außerfamiliäre Kleinkindbetreuung, rückte bei den Überlegungen Anna Freuds in den Fokus der Aufmerksamkeit und wurde in ihren Versuchen einer kinderfreundlicheren Eingewöhnung Rechnung getragen (Funder u. Hover-Reisner 2009, 180). **Hermine Hug-Hellmuth** hat sich bereits vor Anna Freud mit Fragen zur Kinderanalyse und mit einer psychoanalytisch-orientierten Erziehung in Wien auseinandergesetzt und zählte zudem in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts „zu den offiziellen Protagonisten der Psychoanalyse“ (Graf-Nold 1988, XIII). Im Jahr 1923 wurde ihr die Leitung der ersten psychoanalytisch orientierten Erziehungsberatungsstelle im Psychoanalytischen Ambulatorium in Wien übertragen. Nur ein Jahr später wurde sie von ihrem Neffen Rolf, der in vielen Arbeiten Hermine Hug-Hellmuths Erwähnung findet, ermordet. Natürlich darf im Zusammenhang mit der Kinderanalyse ein weiterer Name nicht vergessen werden; **Melanie Klein**. Ihr kommt eine nicht minder bedeutende Rolle in der Geschichte der Psychoanalyse und hier vor allem im Bereich der Kinderanalyse zu. In Berlin arbeitete sie unter anderem auch als Analytikerin für Kinder aus Nelly Wolffheims Kindergarten. Von Budapest, via Berlin trieb es sie schließlich nach London, wo sie bald eine bedeutende Rolle in der Britischen Vereinigung einnahm. Ihre herausragende Stellung in der Psychoanalytischen Bewegung war nicht gänzlich unumstritten, nichts desto trotz zählte sie aber gemeinsam mit Anna Freud wohl zu den bekanntesten Vertreterinnen der Kinderanalyse.

Die Arbeiten dieser vier Repräsentantinnen der frühen Psychoanalytischen Pädagogik sollen in der vorliegenden Diplomarbeit in den Fokus gerückt werden. Herausgefiltert, gesammelt und diskutiert werden jene Überlegungen der ausgewählten Autorinnen, die im Zusammenhang mit dem Eintritt in die Fremdbetreuung und der damit verbundenen Trennung von der Mutter, die in den meisten Fällen die erste Bezugsperson für das Kind darstellt, stehen. Weiters soll herausgearbeitet werden, welche Auswirkungen die Autorinnen dem Aspekt der

¹² Der Begriff „Kindergärtnerin“ wurde mittlerweile von dem Begriff „Kindergartenpädagogin“ abgelöst. Da ich aber in meiner Arbeit Repräsentantinnen aus dem frühen 20. Jahrhundert beleuchten möchte, werde ich weiterhin den erstgenannten Begriff verwenden.

frühkindlichen Trennung für die weitere kindliche Entwicklung zuschreiben. Die Entscheidung, die Beiträge der vier Genannten herauszugreifen, liegt auch darin begründet, dass sie den Bereich der Kleinkindpädagogik, wie bereits kurz angedeutet wurde, entscheidend mitgeprägt haben und folglich auch mit dem Thema Kleinkindbetreuung konfrontiert waren.

Der Zweite Weltkrieg bedeutete einen folgenschweren Schnitt in der Entwicklung einer aufstrebenden Psychoanalyse und auch in der Kleinkindpädagogik kam der Fortschritt an sein jähes Ende. Allerdings muss an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen werden, dass der Zweite Weltkrieg diese, für die Psychoanalyse ungünstigen Entwicklungen lediglich fortsetzte und intensivierte, aber nicht in Gang setzte (vgl. Füchtner 1979, 23f; Datler 2005, 24). Da es aber durch den Zweiten Weltkrieg zu einem abrupten Einschnitt und zur Verbannung vieler wichtiger Ansätze, die die Psychoanalyse hervorgebracht hat, gekommen ist, ist es ein Anliegen der vorliegenden Arbeit, einige der Gedanken und Ideen, der bereits erwähnten Psychoanalytikerinnen, wieder aufzugreifen und damit der aktuellen Debatte rund um das Thema der institutionellen Fremdbetreuung erneut zugänglich zu machen.

Im Rahmen der vorangegangenen Ausführungen wurde das Forschungsinteresse dargelegt. Die leitenden Forschungsfragen, die im Zeichen dieses Forschungsinteresses stehen, lauten:

Inwiefern werden die Aspekte Trennung und Getrennt-Sein im Kontext des Kindertageeintritts bei ausgewählten Repräsentantinnen der frühen Psychoanalytischen Pädagogik thematisiert?

Sowie:

Welche Auswirkungen für die kindliche Entwicklung sehen die ausgewählten Repräsentantinnen der frühen Psychoanalytischen Pädagogik in dieser frühen Trennung begründet?

3.2. Methodisches Vorgehen

„Sinn und Zweck einer Kinderkrippe bestehen darin, Mutter und Kind zu trennen“ (Scheerer 2008; zit. n. Funder u. Hover-Reisner 2009, 186; Hrvhbg. i. Orig.). Dieses aktuelle Zitat bezieht sich zwar auf den Kinderkrippeneintritt, ist aber sinngemäß auch auf den Kindergarteneintritt übertragbar, da im Zeitraum des frühen 20. Jahrhunderts Kinderkrippen – bis auf einige wenige Ausnahmen – noch nicht existierten und der Eintritt in die Fremdbetreuung damit im Vergleich zu heute für das Kind zeitlich nach hinten versetzt war. Durch die Beantwortung, der im vorangegangenen Unterpunkt beschriebenen Forschungsfragen, soll in erster Linie Antwort darauf gefunden werden, wie der Aspekt der Trennung im Kontext des Kindergarteneintritts bereits in früher ausgewählter psychoanalytischer Literatur thematisiert wurde. Außerdem stehen die möglichen Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung, die durch den Kindergarteneintritt und die damit verbundene Trennung vom familiären Umfeld entstehen können, im Zentrum der Aufmerksamkeit. In diesem Zusammenhang darf allerdings nie außer Acht gelassen werden, dass die Ergebnisse, die diese Arbeit liefern sollen, keine neu definierten Erkenntnisse sind. Mit dieser Arbeit wird lediglich der Raum geschaffen, um bereits Gewonnenes in die durchaus breit angelegte Diskussion über Kinderbetreuung wieder einzuführen.

Ziel der Arbeit ist also ein Zusammentragen von Perspektiven zum Thema *Trennung und Getrennt-Sein im Kontext des Kindergarteneintritts*, wobei sich das methodische Vorgehen an der Literaturanalyse orientiert, die im Bereich der geisteswissenschaftlichen Methoden anzusiedeln ist. „Während empirische Methoden mehr den Charakter des technischen Zugreifens besitzen, wollen die geisteswissenschaftlichen Methoden mehr den Gegenstand selbst sprechen lassen“ (Danner 1998, 17). Eine Inhaltsanalyse mittels Kategoriebildung, wie sie beispielsweise Mayring (2008, 43) beschreibt, kann in vielerlei Hinsicht als Hilfestellung dienen. „Die Inhaltsanalyse ist kein Standardinstrument, dass immer gleich aussieht; sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden“ (Mayring 2008, 43). Allerdings ist eine Vorgehensweise nach Mayring in dieser Arbeit nicht vorgesehen. Auch eine Vorgehensweise, die sich an die qualitative Methode von Flick orientiert,

erscheint in diesem Zusammenhang nicht als zielführend, da die Literatur, die zur Bearbeitung ausgewählt wurde, keiner Interpretation unterzogen werden soll. Ziel dieser Arbeit ist vielmehr das Recherchieren, Aufbereiten und Diskutieren zentraler Gedanken und Überlegungen der ausgewählten Autorinnen mittels eines Fragengerüsts, welches die übergeordneten Forschungsfragen in Subfragen unterteilt. Die Subfragen bilden somit ein Grundgerüst für die Herangehensweise an die Texte, welches unter anderem auch dabei helfen soll, das Wesentliche – nämlich die zu bearbeitende Fragestellung der Arbeit – nicht aus dem Blick zu verlieren.

Die Subfragen, die das Grundgerüst für die Beantwortung der ausgegebenen Fragestellung bilden und auch in den Unterüberschriften der Kapitel angedeutet sind, lauten:

- Zu welchen Aussagen kommen die Autorinnen im Zusammenhang mit dem Kindertageeintritt und welche psychoanalytischen Theorien bzw. Konzepte liegen diesen Aussagen zu Grunde?
- Nehmen die Autorinnen gezielt Bezug auf den Aspekt der Trennung im Kontext des Kindertageeintritts, und – wenn ja – inwiefern?
- Welche Bedeutung schreiben die Autorinnen dem Aspekt der Trennung, in Hinblick auf die kindliche Entwicklung zu?
- Welche praxisleitenden Konsequenzen führen die Autorinnen an bzw. welche Überlegungen lassen sich aus heutiger Sicht an die Gedanken der Autorinnen anschließen?

Um nun die Forschungsfrage beantworten zu können, ist eine genaue Analyse der ausgewählten Literatur unumgänglich. Mit Hilfe der oben angeführten Subfragen, soll es gelingen, sich den beiden übergeordneten Forschungsfragen Schritt für Schritt anzunähern und diese in weiterer Folge abzuarbeiten. Bevor allerdings die Bearbeitung der Subfragen an der ausgewählten Literatur vollzogen wird, gilt es noch zwei Vorschritte zu leisten. In einem *ersten Schritt* werden biographische Informationen zu den ausgewählten Psychoanalytikerinnen erarbeitet, um einen Eindruck von den Lebensverläufen der Autorinnen zu bekommen und gleichzeitig deren Verbindung zur Psychoanalyse aufzudecken. Nach diesem ersten Vorschritt,

beginnt die Arbeit an den Texten. Um mit der Arbeit an den Texten starten zu können, müssen zuvor, die für das dargelegte Forschungsvorhaben relevanten Textstellen herausgefiltert und ausgewiesen werden. Die Suche nach relevanten Textstellen wird in Artikeln und Publikationen der ausgewählten Repräsentantinnen erfolgen. Der Fokus dabei wird auf Aussagen und Überlegungen zum Eintritt in die Fremdbetreuung liegen und ist in einem vertiefenden Schritt auf Aussagen zu den Aspekten *Trennung* und *Getrennt-Sein* gerichtet. Der *zweite Schritt* besteht, so lässt sich zusammenfassend festhalten, im Auswählen und Charakterisieren der relevanten Literatur. Erst nach der Erfüllung dieser beiden Arbeitsschritte kann tatsächlich auch das erarbeitete Fragengerüst zum Einsatz kommen und somit die Arbeit an den Schriften der ausgewählten Autorinnen beginnen. Zunächst soll herausgearbeitet werden, in welchen (theoretischen) Zusammenhängen die Autorinnen auf den Themenkomplex Kindertageeintritt eingehen. Des Weiteren wird die Literatur auch dahingehend untersucht, ob die Autorinnen den Kindertageeintritt explizit mit dem für diese Arbeit zentralen Trennungsaspekt in Verbindung bringen. In weiterer Folge wird beleuchtet, welche Bedeutung sie diesem Aspekt im Hinblick auf die kindliche Entwicklung zuschreiben und abschließend, welche praxisleitenden Konsequenzen sich aus ihren Überlegungen ergeben. Die Vermutung, dass an dieser Stelle keine uneingeschränkte Einigkeit existiert, liegt nahe und damit auch die Hoffnung, unterschiedliche Aspekte und Perspektiven zu finden und zusammenzutragen.

Zur bildlichen Darstellung und Verdeutlichung der Arbeitsschritte, die nun im Hauptteil dieser Diplomarbeit folgen sollen, soll an dieser Stelle ein modifizierter Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis dienen:

4.1. Autorin X

4.1.1. Biographische Informationen zur Autorin X

4.1.2. Zur Auswahl und Charakterisierung der relevanten Literatur

4.1.3. Kindertageeintritt – zugrunde liegende Theorie und Konzepte

4.1.4. Thematisierung von Trennung und Getrennt-Sein im Zuge des Kindertageeintritts

4.1.5. Bedeutung von Trennung für die kindliche Entwicklung

4.1.6. Praxisleitende Konsequenzen

Nach Beendigung der Arbeit an den einzelnen ausgewählten Repräsentantinnen folgt ein abschließendes Kapitel, in welchem die erarbeiteten Ergebnisse zusammengeführt und diskutiert werden.

4. Ausgewählte Repräsentantinnen der frühen Psychoanalytischen Pädagogik im Fokus

Da nun sowohl das Forschungsinteresse und die damit verbundenen Forschungsfragen, als auch die Herangehensweise zur deren Beantwortung in den vorangegangenen Kapiteln der Arbeit, eingehend erläutert wurden, gilt es nun sich dem Hauptteil der Arbeit zu widmen. Im Folgenden werden die ausgewählten Repräsentantinnen der Psychoanalyse in den Blick genommen und mit Hilfe der bereits beschriebenen Vorgehensweise (vgl. 3.2. Methodisches Vorgehen) beleuchtet. Im ersten Unterpunkt werden biographische Informationen über die Autorinnen erarbeitet, um im nächsten Unterpunkt die, für die Forschungsfrage relevante, Literatur vorzustellen. Anschließend wird auf grundlegende Gedanken zum Kindergarteneintritt und die damit verbundenen theoretischen Annahmen und Konzepte eingegangen. Des Weiteren wird behandelt, welche Bedeutung der Aspekt der Trennung beim Eintritt in die Kleinkindbetreuung spielt und welche Auswirkungen die Autorinnen dieser frühen Trennung für die kindliche Entwicklung zuschreiben. Zu guter Letzt sollen praxisleitende Konsequenzen, so diese vorhanden sind, erwähnt und kritisch beleuchtet werden. Die Herangehensweise und Gliederung der Unterkapitel für die ausgewählten Autorinnen wird aus Gründen der Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit immer dieselbe sein. Die eben dargelegte Beschreibung des Arbeitsprozesses ist somit für alle vier Repräsentantinnen der frühen Psychoanalytischen Pädagogik gültig und muss im Weiteren nicht mehr gesondert ausgeführt werden. Die Reihenfolge der Bearbeitung der Repräsentantinnen orientiert sich an der Chronologie ihres Auftretens und Wirkens in der Psychoanalytischen Bewegung, ausgehend vom deutschsprachigen Raum.

4.1. Hermine Hug-Hellmuth¹³

Hermine Hug-Hellmuth wird in verschiedenen Werken, vor allem in den Werken Freuds, als Pionierin auf dem Gebiet der Kinderpsychoanalyse angeführt. In der Zeit

¹³ Alternierend ist Hermine Hug-Hellmuth in der Literatur auch unter den Namen Hermine Hug, H. Hellmuth oder Hermine Hug von Hugenstein zu finden.

von 1913 bis 1924 zählte Hermine Hug-Hellmuth „zu den offiziellen Protagonisten der Psychoanalyse“ (Graf-Nold 1988, XIII), trotzdem ist ihr Name im Zusammenhang mit der Kinderpsychoanalyse weit weniger bekannt, als beispielsweise jener Melanie Kleins oder auch Anna Freuds. Die Anerkennung als Psychoanalytikerin, sowie die Anerkennung ihrer Werke war innerhalb der Psychoanalytischen Bewegung längst nicht unumstritten, obwohl – oder gerade weil – sie als eine von Freuds Schützlingen galt. „Freud persönlich hatte sich unzweifelhaft während vieler Jahre darum bemüht, ihren Namen und ihre Arbeit bekannt zu machen“ (Graf-Nold 1988, 3). Letzten Endes war es ihr tragischer Tod, der ein weiteres Mal für Diskussionen rund um die Person Hermine Hug-Hellmuth sorgte. Im Zusammenhang mit dem Tod Hermine Hug-Hellmuths merkte Helene Deutsch¹⁴, eine ihrer langjährigen Wegbegleiterinnen, an: „Dieser Vorfall ruft einem die Erkenntnis ins Bewusstsein, die jedem Kinderpsychologen geläufig ist: Kinder wollen nicht beobachtet, sondern geliebt werden. Die arme Dr. Hug-Hellmut (sic!) wurde ein Opfer ihrer eigenen Einstellung zur Kinderpsychologie“ (Deutsch 1975, 123).

Für die Erarbeitung der biographischen Daten von Hermine Hug-Hellmuth wurde das Werk *„Der Fall Hermine Hug-Hellmuth. Eine Geschichte der frühen Kinder-Psychoanalyse“* von Angela Graf-Nold aus dem Jahr 1988 herangezogen.

4.1.1. Biographische Informationen

Hermine Hug-Hellmuth wurde am 31. August 1871 in Wien als Tochter von Hugo Hug, Ritter von Hugenstein, Hauptmann des kaiserlichen Heeres und seiner Frau Ludovica, geboren. Hermine Hug-Hellmuth stammte also aus einer gut-bürgerlichen Familie, die aufgrund des Berufs des Vaters auch ein gewisses Ansehen im Umkreis genoss, aber zugleich recht isoliert lebte (Graf-Nold 1988, 14). Hermine Hug-Hellmuths Kindheitserinnerungen waren geprägt von einem überaus strengen, autoritären Vater, den sie nur in Uniform zu sehen bekam. Überhaupt prägte der Beruf des Vaters das Leben der Familie überaus stark. Beispielsweise sah sich Hugo

¹⁴ Helene Deutsch wurde am 9. Oktober 1884 in Österreich-Ungarn (heute: Polen) geboren. Sie studierte in Wien und München Medizin und befasste sich nach ihrem Studium verstärkt mit der Psychologie der Frau. Ab 1918 war sie, ebenso wie Hermine Hug-Hellmuth, Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. 1923 ging sie aus Zwecken der Weiterbildung nach Berlin. 1935 zog sie und ihre Familie aufgrund des Naziregimes (Helene Deutsch war Jüdin) in die USA. Im März 1982 verstarb sie.

Hug aufgrund seines Berufes beim Heer ständig mit dem eigenen Tod konfrontiert und hatte früh ein Testament aufsetzen lassen. „Während der gewaltsame Tod des Vaters als Drohung in der Luft lag, wurde auch der allmähliche Tod der Mutter zu einer immer größeren Bedrohung“ (Graf-Nold 1988, 10). Hermine Hug-Hellmuths Mutter war schwerkrank und jahrelang bettlägerig, bevor sie – Hermine Hug-Hellmuth selbst war ungefähr 12 Jahre alt – schließlich an Krebs verstarb. Die Mutter unterrichtete die Kinder, Hermine und ihre ältere Schwester Antonia, in den ersten Schuljahren selbst, lehrte ihnen zusätzlich Englisch und Französisch. Außerdem gab sie ihnen Klavierunterricht, Hermine hatte allerdings nie allzu großes Interesse an diesem, und empfand sich selbst als unmusikalisch (Graf-Nold 1988, 12). „Musik war ihr nur durch ihr ‚Farbenhören‘ zugänglich“ (Graf-Nold 1988, 12). Als Säugling hat Hermine Hug-Hellmuth an so genannten Fraisenanfällen (Krampfanfälle) gelitten und auch in ihrem Erwachsenenleben klagte sie über nervösen Kopfschmerz. „Aus heutiger Sicht kann man Hermine Hugs Kindheit, wie sie sich in diesen Erinnerungen darstellt, kaum als glücklich bezeichnen. Zuviel Aggression, zuviel Leid und Todesfurcht beherrschen diese ‚wohlbehütete‘ Kindheit“ (Graf-Nold 1988, 15). Im Alter von sechs Jahren wurde Hermine Hug-Hellmuth von einem Nachbarn sexuell belästigt. Sie berichtete zwar davon in ihrem Werk *„Über Farbenhören“* an drei verschiedenen Stellen, allerdings in sehr unterschiedlicher und widersprüchlicher Weise, nicht nur was den Sachverhalt anbelangt, sondern auch in Hinblick auf ihre Gefühle zu dem Vergehen. Die generelle Tabuisierung der Sexualität im ausklingenden 19. Jahrhundert und noch am Beginn des 20. Jahrhunderts im Allgemeinen, sowie im Besonderen in der Familie Hug-Hugenstein, wird in ihren widersprüchlichen Darstellungen mehr als deutlich (Graf-Nold 1988, 17ff).

Kurz vor dem Tod ihrer Mutter erfolgte der Eintritt Hermine Hug-Hellmuths in eine öffentliche Schule. Da sie bislang von der eigenen Mutter unterrichtet wurde und somit weder den Unterricht in einer größeren Gruppe, noch eine größere Kindergruppe überhaupt gewöhnt war, wurde der Eintritt für sie zu einer besonderen Herausforderung. Allgemein lässt sich an dieser Stelle festhalten, „die Schulzeit von etwa elf bis fünfzehn Jahren war [für Hermine Hug; Anm. K.P.] offenbar eine aufregende Zeit. Immer wieder kommt sie in ihren Arbeiten auf diese Zeitspanne

zurück“ (Graf-Nold 1988, 19). An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass auch das „*Tagebuch eines halbwüchsigen Mädchens*“, welches 1919 herausgegeben wurde und noch für einigen Unmut in der Psychoanalytischen Bewegung sorgen sollte, eben diese Zeitspanne und Problematik behandelt (siehe dazu weiter unten). Über die Zeit nach dem Besuch der öffentlichen Schule gab es von Hermine Hug-Hellmuth selbst keine Angaben. Allerdings wird vermutet, dass sie – ganz im Stile der Töchter aus Familien höherer Stände, der ihre Familie auch angehörte – eine höhere Mädchenschule besuchte, weiters eine Lehrerinnenausbildung abschloss und auch eine Lehrtätigkeit in einer städtischen Volksschule übernahm (Graf-Nold 1988, 22). Zu ihrem Bildungsweg ist an dieser Stelle zusätzlich ein Universitätsabschluss hinzuzufügen. Hermine Hug-Hellmuth schrieb sich im Jahre 1897, und damit zum frühest möglichen Zeitpunkt für eine Frau, an der philosophischen Fakultät der Universität Wien ein und schloss ihr Studium 1908 ab. Auch ihre Schwester Antonia immatrikulierte bereits 1897 an der Uni Wien.

Trotz ihrer umfassenden Bildung vertrat Hermine Hug-Hellmuth in Hinblick auf die Geschlechterrollen und deren Erfüllung eine eher konservative, um nicht zu sagen altmodische, Meinung. Ihre Wissbegierde und Lernbereitschaft, für die sie auch im höheren Alter bekannt war, schien ihr selbst nur einen ungenügenden und unbefriedigenden Mutter- und Partnerschaftersatz zu liefern. „Geistesbildung als schlechte Alternative zu Ehe und Mutterschaft, als Verrat der Weiblichkeit, als Verfehlung des eigentlichen Berufes der Frau – dieses Denkschema beherrschte das 19. Jahrhundert und wurde um die Jahrhundertwende zur aktuellen, heiß umkämpften These“ (Graf-Nold 1988, 25). Dieses Denkschema dürfte, so kann an dieser Stelle zusammenfassend festgehalten werden, aber in Hermine Hug-Hellmuths Familie und ihr selbst, tief verwurzelt gewesen sein. Der Umstand, sich schließlich auf universitärer Ebene weiterzubilden, in eine bis dahin reine Männerdomäne einzutauchen und dabei mit vielerlei feindselig gestimmten Männern in gewisser Weise zu konkurrieren, hat sie in ihrem Denken nicht – wie man vielleicht vermuten könnte – von den in ihr verwurzelten Geschlechterrollen weggetrieben, sondern dieses Denken insgeheim sogar bestätigt. Im Zusammenhang mit ihrer Schwester Antonia ist an dieser Stelle anzumerken, dass sie auf diese einen gewissen Neid verspürt haben dürfte (Graf-Nold 1988, 31). Schließlich hatte Antonia nach

Hermine Meinung (fast) alles. Sie hatte einerseits studiert und war als starke Frau beruflich anerkannt, andererseits erfüllte sie aber auch ihre eigentliche Berufung als Frau und war Mutter eines Sohnes. Allerdings war der Vater des Kindes bereits verheiratet und somit war ihre Position mit einem empfindlichen Makel versehen (Graf-Nold 1988, 31).

Obwohl Hermine Hug-Hellmuth unter Analytiker-Kollegen als angesehene Lehrerin bekannt wurde, finden sich in ihren Schriften keine Verweise auf ihre Lehrtätigkeit. „Auch nach dem Studium war eine Anstellung als Lehrerin an einer höheren Schule die einzige berufliche Möglichkeit für eine Frau“ (Graf-Nold 1988, 34) – Hermine Hug-Hellmuth ließ sich allerdings bereits im Alter von 39 Jahren, also 1910, „vom Schuldienst pensionieren“ (Graf-Nold 1988, 35). Sie verschrieb sich fortan ganz der Psychoanalyse, nachdem ihr praktischer und psychoanalytischer Arzt Isidor Sadger, sie ab dem Jahr 1907 behandelte und mit der Psychoanalyse vertraut gemacht hatte (Graf-Nold 1988, 35). „Wie auch immer Hermine Hugs Analyse bei Sadger verlaufen sein mag, erstaunlich und bemerkenswert bleibt, dass sie nicht in der Rolle der Patientin blieb, sondern dass er sie als ‚geistig hochbedeutende Frau‘ anerkannte, Veröffentlichungen mit ihr besprach und sie schließlich auch in den Freudschen Kreis einführte“ (Graf-Nold 1988, 40). 1911 erschien ihre erste psychoanalytische Publikation, die einen Traum ihres Neffen Rolf, den Sohn ihrer Schwester, beschrieb. Der Titel dieses ersten psychoanalytischen Versuchs von Hermine Hug-Hellmuth – die zu diesem Zeitpunkt noch unter dem Pseudonym H. Hellmuth veröffentlichte – lautete *„Analyse eines Traumes eines 5 ½ jährigen Knaben“* und erinnert schon durch den gewählten Titel stark an Freuds *„Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben“*. 1912 erschien schließlich, nach einigen kleineren Arbeiten, ihr erstes größeres Werk *„Über Farbenhören“*, welches unter dem Namen Hermine von Hug-Hellmuth herausgegeben wurde. Die Arbeit *„Über Farbenhören“* dürfte ihr den Weg in die Psychoanalytische Welt geebnet haben, so war Freud von dieser Arbeit sichtlich angetan und übertrug Hug-Hellmuth im Anschluss in seiner Zeitschrift *„Imago“* die Rubrik *„Vom wahren Wesen der Kinderseele“*. Das Werk *„Über Farbenhören“* half Hermine Hug-Hellmuth also beim Eintritt in die Psychoanalytische Welt, da Freud spätestens nach dem Erscheinen dieser Arbeit von der Qualität ihrer Arbeiten überzeugt war. Außerdem dürfte Freud schlussendlich

ihren Arbeiten auch positiv zugeneigt gewesen sein, weil Hermine Hug-Hellmuth bis zu letzt nie vergessen hat, die Vormachtstellung seiner Person in der Psychoanalyse herauszustreichen und auf seine Genialität zu verweisen.¹⁵ Es sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass die Werke Hug-Hellmuths in vielen Belangen darauf abzielen, die von Freud aufgestellten Theorien zur Psychoanalyse zu untermauern und zu bestätigen, Kritik oder Zweifel an den aufgestellten Thesen Freuds sind in ihren Werken an keiner Stelle zu finden. Auf der Suche nach wirklich neuen, von ihr selbst geprägten Ansätzen in ihren psychoanalytisch-orientierten Arbeiten, wird man ebenfalls weitgehend enttäuscht. Auch wenn sie sich der Kinderanalyse – und damit einem sehr neuen Ansatz – verschrieben hat, ging sie in ihren Ausführungen lediglich auf Unterschiede in der Anwendung der Psychoanalyse auf Erwachsene und auf Kinder ein und bezog sich in ihren Ausführungen immer auf die „genialen“ (siehe Fußnote 15) Konstrukte Freuds. Trotz des uneingeschränkten Lobes und Vertrauens Freuds in die Fähigkeiten Hermine Hug-Hellmuths, gab es zum Werk „Über Farbenhören“, aus dem Jahr 1912, in der Psychoanalytischen Bewegung nicht nur positive Stimmen. Hermine Hug-Hellmuths Kritiker brüskierten sich in erster Linie über ihre unwissenschaftliche Arbeitsweise, sowie über ihre Vor- und Herangehensweise an Themen. Nicht nur bei diesem Werk wurde ihr unwissenschaftliches Arbeiten vorgeworfen, weil es sich – so die Kritiker – mehr um eine Selbstanalyse, die wenig allgemeine Aussagekraft und Schlüsse von allgemeiner Geltung zulässt und somit „eher literarische als wissenschaftliche Qualität“ habe, als weniger um eine originär wissenschaftliche Arbeit, handle (Graf-Nold 1988, 205). Auch ihre späteren Werke sind durchzogen von unzähligen Fallbeispielen, die nicht über den Umstand des Fehlens von theoretischen Zügen hinwegtäuschen können.

Ihrem persönlichen Werdegang in der Psychoanalytischen Bewegung schien die zahlreiche Kritik, zumindest zu diesem frühen Zeitpunkt, noch nichts angehabt zu haben. Bereits im Oktober 1912 erschien ihr Name im Mitgliederverzeichnis der

¹⁵ Vergleiche hierzu beispielsweise den Schluss ihres letzten Werkes „*Neue Wege zum Verständnis der Jugend*“, in dem sie betont: „Ihr Inhalt [Der Inhalt des angegebenen Werkes; Anm. K.P.] baut sich auf *Freuds* genialer Entdeckung der *kindlichen Sexualität* und des *Unbewussten* auf; was sie an Einsichten in die Entwicklung der jungen Seele enthalten, stammt von *Freud*. Und wenn es mir gelang, die Erkenntnisse *Freuds* so darzustellen, dass sie Ihnen als tragsicheres Fundament einer neu orientierten Erziehungsarbeit erscheinen, dann habe ich mit meinen Vorträgen einen kleinen Teil meiner Dankesschuld an den Meister abgetragen“ (Hug-Hellmuth 1924, 179; Hrvhbg. i. Orig.).

Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. Anfang Oktober 1913, also ein Jahr später, nahm sie zum ersten Mal an einer Sitzung der Vereinigung teil. Am 19. Oktober 1913 hielt sie ihren Einführungsvortrag, galt ab diesem Zeitpunkt als ordentliches Mitglied und etablierte sich in der Gemeinschaft. 1913 erschien auch ihr zweites größeres Werk *„Aus dem Seelenleben eines Kindes“*, in dem sie Erinnerungen an die eigene Kindheit und auch Illustrationen von bekannten Familien verarbeitete. In der Psychoanalytischen Gemeinschaft war Hermine Hug-Hellmuth nebenbei bemerkt die dritte Frau, nach Margarete Hilferding und Sabina Spielrein (Graf-Nold 1988, 47), die in den erlesenen Kreis eintreten durfte. Noch dazu war sie eine der wenigen Nicht-Mediziner in der Vereinigung (Graf-Nold 1988, 160). Freud hatte vermutlich auch aus diesen beiden Gründen ein besonderes Interesse an der Zusammenarbeit mit Hermine Hug-Hellmuth gehabt, zum einen eben weil sie eine ‚Laienanalytikerin‘ war und Freud den Bereich der Anwendung der Psychoanalyse auf Kinder nicht im medizinischen, sondern viel mehr im psychologischen, pädagogischen Anwendungsbereich ansiedelte.¹⁶ Zum anderen sah Freud gerade diesen Zweig, nämlich die Erziehung und Betreuung von Kindern, als typischen Aufgabenbereich der Frau an. Verfolgt man diese geschlechtergerichtete Ansicht Freuds konsequent weiter, wird auch Freuds zurückhaltende Haltung in diesem Teilbereich der Psychoanalyse trotz seiner Pionierleistung auch auf diesem Gebiet verständlicher (Graf-Nold 1988, 163). Hermine Hug-Hellmuth hatte ihre Position in der Psychoanalytischen Bewegung festigen können, die zahlreiche Kritik, die ihre Werke nach sich zogen, hinderten sie noch nicht am Weiterverfolgen ihrer wissenschaftlichen Karriere. Im Gegenteil sie war weiterhin eine sehr fleißige Schreiberin, wenn auch mit mäßigem Erfolg.

1919 kam schließlich das nächste, wohl umstrittenste, Werk von Hermine Hug-Hellmuth heraus, das *„Tagebuch eines halbwüchsigen Mädchens“*, welches in den *„Quellenschriften zur seelischen Entwicklung“* von Freud veröffentlicht wurde. Dieses Werk wurde zunächst anonym herausgegeben und auch über die Schreiberin des Tagebuchs gab es 1919 noch keine Angaben. Die Unkenrufe rund um die Authentizität des Tagebuchs wurden jedoch so laut, dass sich Hermine Hug-

¹⁶ Eine kritische Würdigung und Diskussion von Hug-Hellmuths pädagogischen Beiträgen findet sich bei Vogrinez (2010).

Hellmuth zwar als Herausgeberin zu erkennen gab, jedoch nicht als Autorin des Tagebuches. In der 1922 herausgegebenen, überarbeiteten Auflage gibt sie an, dass „triftige Gründe persönlicher Natur“ sie 1919 noch davon abhielten „für die *Echtheit des Tagebuches mit*“ ihrem „*Namen einzustehen*“, dass allerdings „die persönlichen Gründe weggefallen“ sind, da die Tagebuchautorin eines sehr frühen Todes zum Opfer fiel, und sie es nun als „Befreiung“ ansieht, ihren „Namen als Herausgeberin nicht länger verschweigen zu müssen“ (Hug-Hellmuth 1922, Geleitwort der III. Auflage, V; Hrshbg. i. Orig.). Die Zweifel an der Echtheit des Tagebuchs konnten mit diesem Bekenntnis allerdings nicht beseitigt werden, die überwiegende Meinung, dass dieses Tagebuch aus Hermine Hug-Hellmuths Feder stammt und sie somit nicht nur Herausgeberin, sondern auch Autorin war, blieb bestehen. Ebenso konnten die Zweifel nicht beseitigt werden, dass das Tagebuch – beispielsweise aufgrund seiner Sprache – tatsächlich das Werk eines jungen Mädchens war. „Insgesamt enthält das Tagebuch so viele Parallelen zu bekannten biographischen Daten Hermine Hugs, dass ein Zufall absolut auszuschließen ist“ (Graf-Nold 1988, 240). Das Buch beschreibt das Leben eines jungen Mädchens, welches in Briefform Tagebucheinträge verfasst. Die Kritik hierzu bezieht sich, wie bereits erwähnt wurde, zum einen auf die Sprache des jungen Mädchens. Charlotte Bühler, die sich selbst wissenschaftlich mit Tagebüchern auseinandersetzte, wollte dieses nicht für ihre Studien benutzen. „Das von *Freud* veröffentlichte Tagebuch benutze ich mit etwas Vorsicht, da mir niemals Ähnliches begegnet ist und es zwar merkwürdig gut zu seinen Ideen, aber nur schlecht zu meiner Kenntnis des *normalen* Mädchens in der Entwicklung passt“ (Bühler 1923, VI; Hrshbg. i. Orig.).¹⁷ Sievers, ein Professor aus Leipzig, der das besagte Tagebuch nach Aufforderung von Hedwig Fuchs und Josef Krug (eine Mitarbeiterin und ein ehemaliger Schüler Charlotte Bühlers) untersuchte, kam in seinem Gutachten schließlich zu der Einschätzung, dass die Sprache des Tagebuches aus drei Stimmen bestehe, aus zwei männlichen und einer weiblichen (Graf-Nold 1988, 261ff). Graf-Nold verweist in diesem Zusammenhang auf die enge Beziehung Hug-Hellmuths zu ihrem „Analytiker-Freund Sadger und ihrem ‚Meister‘ Freud“ (Graf-Nold 1988, 263) und stellt mit wenig Umschweifen die Vermutung in den Raum, es seien Hermine Hug-Hellmuths eigene Einträge, die von den beiden

¹⁷ Dieses Zitat stammt aus dem Vorwort des von Charlotte Bühler herausgegebenen Buches „*Das Seelenleben des Jugendlichen*“, aus dem Jahr 1923 (vgl. Literaturverzeichnis).

Männern überarbeitet wurden. Ein Kritikpunkt, der weniger an Vermutungen geklammert ist, bezieht sich auf die Datierung der einzelnen Einträge. So stellte Josef Krug fest, dass es bei der Datierung von Feiertagen und Festen zu größeren Unstimmigkeiten kam. Beispielsweise gab die Autorin den Osterfeiertagen in drei aufeinander folgenden Jahren dasselbe Datum, was aus kalendarischer – objektiver – Sicht, unmöglich ist (Graf-Nold 1988, 259). Als Konsequenz auf die immer wieder aufkeimende Kritik zog Freud das „*Tagebuch*“ aus dem Buchhandel schließlich zurück (Graf-Nold 1988, 263).

Ihre trotz all der Kritik bis dahin noch nahezu ungebrochene Bedeutung in der Psychoanalytischen Bewegung zeigte sich beim Sechsten Internationalen Kongress 1920 in Den Haag, bei dem Hermine Hug-Hellmuth einen Vortrag „*Zur Technik der Kinderanalyse*“ hielt. Insgesamt gab es bei diesem Kongress zwanzig Vorträge, fünf davon wurden von Frauen gehalten. Hermine Hug-Hellmuth ging in ihrem Vortrag auf Unterschiede bei der Anwendung der Psychoanalyse auf Erwachsene und auf Kinder ein und unterstrich bei der Kindertherapie, die Bedeutung der Erziehung. In der Kindertherapie sei es nicht ausreichend, „den Patienten von seinem Leiden zu befreien“, die Aufgabe der Kindertherapie beinhaltet „dem kleinen Patienten auch *moralische, ästhetische und soziale Werte* [zu; Anm. K.P.] *geben*“ (Graf-Nold 1988, 226; Hrvhbg. i. Orig.). Wie Freud vertrat auch Hermine Hug-Hellmuth die Meinung, dass für die Kinderanalyse Frauen eher in Frage kommen, „da die Pflege und Erziehung des Kleinkindes *vornehmlich in weiblicher Hand* liege“ (Graf-Nold 1988, 226; Hrvhbg. i. Orig.). Hermine Hug-Hellmuth war es auch, die dafür eintrat, die Behandlung des Kindes in dessen Umwelt, also im Hause der Familie, durchzuführen. Diese Forderung setzte sich allerdings nicht durch. Sie trat außerdem dafür ein, eine Psychoanalyse bei Kindern nicht vor dem siebten oder achten Lebensjahr anzusetzen, um nicht „*durch ein zu gewaltsames Bohren im Gefühls- und Gedankenkreis das Kind einzuschüchtern, an seine Auffassungskraft zu hohe Anforderungen zu stellen und seine Seele zu verwirren statt zu befreien*“ (Graf-Nold 1988, 226; Hrvhbg. i. Orig.). Ebenfalls an dem Kongress in Den Haag nahmen Melanie Klein und Anna Freud teil. Gerade diese beiden Damen sollten es später sein, die im Zusammenhang mit der Anwendung der Psychoanalyse auf Kinder bekannter wurden und weit mehr Erfolg damit erzielten als Hermine Hug-Hellmuth.

Hermine Hug-Hellmuth unterhielt lediglich eine kleine Praxis in ihrer Privatwohnung, Patienten wurden ihr von Freud und Sadger zugeteilt.

1921 erschien die zweite Auflage Hermine Hug-Hellmuths Monographie *„Aus dem Seelenleben des Kindes“*, welche lediglich um einige wenige Fallbeispiele und um Erkenntnisse aus dem Kongress in Den Haag erweitert wurde.

Zu Hermine Hug-Hellmuths Aufgabenbereich kam in den frühen zwanziger Jahren die Kursleitung für die „Angehörigen sozialer und pädagogischer Berufe“ (Graf-Nold 1988, 264) im Psychoanalytischen Ambulatorium Wien, welches 1922 eröffnete. Im April 1923 übernahm sie, gemeinsam mit einer Assistentin (Flora Kraus), zusätzlich die Leitung der Erziehungsberatungsstelle des Ambulatoriums. Die Übertragung dieser offiziellen Aufgaben konnte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass ihre Rolle in der Psychoanalytischen Bewegung nun deutlich zu schrumpfen begann. Die Kritik, die ihr jahrelang scheinbar wenig anhaben konnte, hatte die Konsequenz nach sich gezogen, dass nun auch Freud sich von ihr distanzierte. „Nach 1919“ – und damit nach dem Fiasko rund um das *„Tagebuch eines halbwüchsigen Mädchens“* – „nimmt Freud nie mehr öffentlich Bezug auf sie, obwohl sie sich weiterhin sehr aktiv für die Psychoanalytische Bewegung einsetzte“ (Graf-Nold 1988, 4). Die fallende Akzeptanz gegenüber ihren Arbeiten und in weiterer Folge gegen ihre Person in der Bewegung zeigte sich aber auch in dem Umstand, dass sie mit den jungen, aufstrebenden Analytikern und Analytikerinnen keinen Kontakt hatte (Graf-Nold 1988, 264).

Privat hatte sich in den Jahren rund um den Ersten Weltkrieg für Hermine Hug-Hellmuth auch einiges verändert. Ihre Schwester Antonia zog, nach der Schließung des Landesschulheimes 1908, welches sie gemeinsam mit einem befreundeten Ehepaar leitete, wieder nach Wien und wurde Lehrerin. Durch die Affäre mit dem Mann und dem Kind Rolf, der bei dieser entstanden war, kam es zum Zerwürfnis mit dem Paar und zur Schließung des Heimes. 1913 musste Antonia Hug ihre Lehrtätigkeit aufgrund einer Lungentuberkulose aufgeben, von der sie sich nie mehr erholte und schließlich im Februar 1915 verstarb. Rolf, ihr Sohn, sollte nach ihrem Tod bei einer Freundin aufwachsen, nicht bei Hermine Hug-Hellmuth. Allerdings

musste diese, als einzige Angehörige, finanziell für den Neffen aufkommen (Graf-Nold 1988, 147). 1918 kam Rolf dann doch zu seiner Tante nach Wien, allerdings wird das Verhältnis der beiden als widersprüchlich und keineswegs konfliktfrei beschrieben. Ausschlaggebend für den ersten größeren Bruch zwischen Tante und Neffen war ein größerer Diebstahl, der die Herausnahme aus der Schule, für den damals 16jährigen Rolf, nach sich zog. 1924 arbeitete Hermine Hug-Hellmuth an ihrem dritten großen Werk „*Neue Wege zum Verständnis der Jugend*“, welches eine Sammlung von Vorträgen, die sie als Leiterin der Erziehungsberatungsstelle gehalten hat, beinhaltet. „Am 9. September 1924, noch bevor die *Neuen Wege zum Verständnis der Jugend* an die Buchhandlungen ausgeliefert waren, brachte die Abendausgabe der ‚Neuen Freien Presse‘ die Meldung vom Tod Hermine Hugs“ (Graf-Nold 1988, 277; Hrvhbg. i. Orig.). Rolf Hug, ihr Neffe, wurde daraufhin in Mürzzuschlag aufgegriffen, mit einem höheren Geldbetrag in den Taschen und der goldenen Uhr der Tante Hermine. Er wurde verhaftet und nach Wien überstellt, „wo er noch am selben Abend verhört wurde und die Tat gestand“ (Graf-Nold 1988, 279). Natürlich war die Nachricht des Todes Hermine Hug-Hellmuths schon für sich ein großer Schock im Psychoanalytischen Kreis. Dass aber ihr Neffe Rolf, den sie in vielen Illustrationen in ihren Werken erwähnte, den Mord verübte, wirft zusätzlich einen traurigen, finsternen Schatten auf das Leben und Schaffen der Hermine Hug-Hellmuth und verstärkte gleichzeitig die bereits aufkeimende Kritik an der Analyse eigener Kinder oder Familienangehöriger (Graf-Nold 1988, 279).¹⁸

4.1.2. Zur Auswahl und Charakterisierung der relevanten Artikel und Textauszüge

Die kindliche Entwicklung und die damit verbundenen Probleme und Störungen nehmen in den Werken Hermine Hug-Hellmuths vor allem in den anschaulich beschriebenen Fallbeispielen Raum ein. Überhaupt muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass – wie bereits in den biographischen Informationen zur Autorin angedeutet wurde – die Werke Hermine Hug-Hellmuths „eher literarische als

¹⁸ Sowohl zum Neffen Rolf, aber auch zur Erziehung, die er unter der Tante genossen hatte, werden im Prozess um den Mord Hermine Hug-Hellmuths unterschiedliche Stimmen laut. So wird Rolf einerseits als sehr intelligenter, anständiger Bub, andererseits als hinterlistiger Dieb dargestellt und die Erziehung und Analyse des Neffen durch Hermine Hug-Hellmuth hinterfragt und angezweifelt (Graf-Nold 1988, 284-290).

wissenschaftliche Qualität“ besitzen (Graf-Nold 1988, 205), nicht zuletzt aufgrund der verhältnismäßigen Dichte an Fallbeispielen im Vergleich zu theoretischen Überlegungen. Im Zusammenhang mit ihrer Monographie *„Aus dem Seelenleben des Kindes“* merkte Graf-Nold (1988, 205) auch beispielsweise kritisch an: „Der Text sagt mehr über Hermine Hug und ihre Zeit aus als über das Thema, dem er gewidmet ist“, und übt auch hier den Vorwurf einer eher unwissenschaftlichen Darstellung eines Themas.

Die erste wissenschaftlich bedeutende Arbeit Hermine Hug-Hellmuths *„Über Farbenhören“* (1912) konnte in Hinblick auf die ausgegebene Forschungsfrage vernachlässigt werden. Ebenso vernachlässigt konnte das *„Tagebuch eines halbwüchsigen Mädchens“* (1919; 1922) werden, welches keine brauchbaren Ergebnisse für diese Arbeit lieferte, da dieses Werk die Pubertät eines Mädchens in den Blick genommen hat und folglich eine für diese Arbeit zu vernachlässigende Zeitspanne. Die anderen bereits erwähnten Werke, *„Aus dem Seelenleben des Kindes – Eine Psychoanalytische Studie“* (1913; und zweite überarbeitete Auflage 1921), sowie *„Neue Wege zum Verständnis der Jugend“* (1924), wurden in der Hoffnung Antworten auf die ausgegebenen Forschungsfragen in ihnen zu erhalten, zur näheren Lektüre herangezogen. Da keines der Werke mit einem Sachwortregister versehen ist, die Inhaltsverzeichnisse aber durchaus die Annahme nahe legten, Passagen über kindliches Trennungsverhalten beim Eintritt in die Fremdbetreuung zu enthalten, wurden die Werke vollständig durchgesehen.

Eines lässt sich allerdings bereits an dieser Stelle für die erwähnten Werke zusammenfassend festhalten, der Eintritt in den Kindergarten bzw. der Kindergarten selbst spielte in den Überlegungen Hermine Hug-Hellmuths zur kindlichen Entwicklung keine Rolle. Der Übergang von Familie in die Fremdbetreuung wird nur in Verbindung mit dem Eintritt in die Schule angedacht. Überlegungen zum Leben in einer Kleinkindergesellschaft, bzw. Überlegungen zu Kindern im Alter von null bis sechs Jahren, beziehen sich bei Hermine Hug-Hellmuth entweder auf das Leben im Familienverbund oder in weiterer Folge auf das Leben in der Schule, der Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung wird nicht thematisiert. Die Erkenntnis, dass Hermine Hug-Hellmuth den Bereich der außerfamiliären Kleinkindbetreuung völlig

ausklammerte, erscheint vor dem Hintergrund, dass ihr letztes Werk „*Neue Wege zum Verständnis der Jugend*“ aus dem Jahr 1924 sogar im Untertitel unter anderem an Kindergärtnerinnen adressiert ist, doch einigermaßen verwunderlich.

In Zusammenhang mit den ausgegebenen Forschungsfragen muss nun an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass die Ausführungen Hermine Hug-Hellmuths nicht zur Beantwortung der Fragen, die ja explizit auf den Eintritt in den Kindergarten abzielen, herangezogen werden können. Da in ihren Werken, wenn auch nicht gerade zahlreich, Überlegungen zum allgemeinen Trennungserleben des Kindes und ansatzweise Überlegungen zu Folgen einer frühen Trennung für die weitere kindliche Entwicklung, sowie Überlegungen zur Schaffung einer begünstigenden Erziehungslehre und damit allgemeine pädagogische Konsequenzen angedeutet wurden, sollen zumindest diese in den nächsten Unterpunkten angeführt werden.

4.1.3. Gedanken Hermine Hug-Hellmuths zu Theorie und Konzepten des Kindergartens und dem Eintritt

Wie bereits festgehalten wurde, hat Hermine Hug-Hellmuth in ihren Ausführungen den Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung ausgeklammert, obwohl sie die Zeitspanne der Kindheit in ihren Werken behandelte. In ihrer Monographie „*Aus dem Seelenleben des Kindes*“, welche erstmals 1913 und in weiterer Folge 1921 erschien, ging Hermine Hug-Hellmuth näher auf die Zeitspanne der Kindheit ein. Sie gliedert die Kindheit „dem Fingerzeig der Natur folgend, die einzelnen Perioden durch die sie charakterisierenden Tätigkeiten des Kindes“ in: die Säuglingszeit, die Spielzeit und die Lernzeit (1913, Einleitung IX).¹⁹ In „*Aus dem Seelenleben des Kindes*“ beschrieb sie allerdings nur die ersten beiden Phasen, die Säuglings- und die Spielzeit. „Das *Säuglingsalter*, die Zeit, in welcher das psychische Leben vorzugsweise in der lust- und unlustvollen Reaktion auf die Vorgänge der Ernährung, die Körperpflege und den angemessenen Wechsel von Schlaf und Wachsein besteht, wird in den letzten Monaten des 1. Jahres zur Vorstufe für die zweite Hauptperiode, die *Spielzeit*“ (1913, Einleitung IX; Hrshbg. i. Orig.). Der Spielzeit galt auch ihr Hauptaugenmerk. Die

¹⁹ Da in weiterer Folge ausschließlich die Werke von Hermine Hug-Hellmuth zur Bearbeitung herangezogen wurden, ist bei der Angabe der Literatur ein zusätzlicher Verweis auf die Autorin überflüssig. Es wird im Folgenden lediglich das Erscheinungsjahr und die Seitenangabe angegeben.

Spielzeit umfasst nach Hermine Hug-Hellmuth die Zeitspanne beginnend am Ende des ersten Lebensjahres und endet mit dem „Eintritt in die Schule, dem bedeutsamsten Ereignis im Leben des Kindes. Der erste Schultag ist ein Markstein im kindlichen Dasein, er führt das Kind aus der Welt der Kleinen in die Reihen der ‚großen, gescheiten‘ Lerngenossen; es erhebt sich in ihm ein starkes Selbstbewusstsein, das es beim ersten Schulgang die Schultasche mit Fibel und Tafel in stolzer Würde tragen lässt“ (1913, Einleitung IX). Nun ist an dieser Stelle auffällig, dass die Autorin den Eintritt in die Schule zwar besonders herausstreicht, sogar als „Markstein im kindlichen Dasein“ (1913, Einleitung IX) bezeichnet, da das Kind nun in eine neue Gemeinschaft, die Gemeinschaft der Lerngenossen, eintritt. Die Spielzeit scheint das Kind, nach Ansicht Hug-Hellmuths, im Kreise der Familie zu verbringen. Diese Vermutung stützend, soll an dieser Stelle auf den Titel eines Kapitels in dem Werk „*Neue Wege zum Verständnis der Jugend*“ (1924, 83) verwiesen werden, welcher lautet: „VI. Erziehungsschwierigkeiten in Familie und Schule“. Es ist an dieser Stelle nicht von Belang, auf dieses Kapitel näher einzugehen, die Anführung des Titels sollte lediglich verdeutlichen, dass der Kindergarten und die Betreuung in diesem, offensichtlich in Hermine Hug-Hellmuths Überlegungen keinen Platz einnahm, mit anderen Worten zwischen Familie und Schule gab es (noch) nichts. Ein letztes bestätigendes Zitat zur Nicht-Berücksichtigung des Kindergartens im Zusammenhang mit der anschließenden Lernzeit soll an dieser Stelle noch angeführt werden. „Es ist die *Lernzeit*, in der das Kind sich mannigfache Kenntnisse erwirbt und in der Regel eignet es sich das neue Wissen gern an; es beginnt, wozu das Familienleben es in den ersten sechs Lebensjahren mit mehr oder weniger Schwierigkeiten anleitete, sich in das soziale Gefüge einzuleben“ (1924, 65; Hrshbg. i. Orig.). Auch hier wird deutlich, dass der Spielzeit, welche im Familienverbund verbracht wird, die Lernzeit, welche Hermine Hug-Hellmuth mit dem Beginn der Schulzeit ansetzt, folgt.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass Hermine Hug-Hellmuth die Kindergartenzeit in ihren Überlegungen zwar ausblendete, sich der Bedeutung des Übergangs vom Familienleben ins Schulleben, welcher für sie den ersten Übergang darstellte, aber durchaus bewusst war. Dieser Übergang ist notwendigerweise mit einer Loslösung und zeitweiligen Trennung von der Familie

und insbesondere von der Mutter, die mehrheitlich die erste Bezugsperson des Kindes darstellt, verbunden. Das kindliche Trennungserleben ist es auch, welches im folgenden Unterpunkt in den Fokus der Auseinandersetzung gerückt werden soll.

4.1.4. Thematisierung von Trennung und Getrennt-Sein im Zuge des Kindergarteneintritts

Durch das Ausklammern der Kindergartenzeit bei Hermine Hug-Hellmuth können an dieser Stelle zwar keine Überlegungen zum kindlichen Trennungserleben im Zuge des Kindergarteneintritts angestellt werden, allgemeine Überlegungen der Autorin zum kindlichen Trennungserleben sollen jedoch nicht unberücksichtigt bleiben. Hermine Hug-Hellmuth thematisierte das Trennungserleben beispielsweise im Zusammenhang mit dem Eintritt in die Schule. An anderer Stelle kam die Autorin auf das Trennungserleben im Zusammenhang mit Einzelkindern zu sprechen. Außerdem gab die Autorin ein Fallbeispiel eines eineinhalb-jährigen Kindes an, welches die Bedeutung des kindlichen Spiels als Ausdrucksmittel der Gefühle in den Fokus rückt. Diese drei Varianten, in denen sich das kindliche Trennungserleben spiegelt, sollen im Folgenden dargestellt werden.

Ganz allgemein ist an dieser Stelle noch anzumerken, dass Hermine Hug-Hellmuth feststellte, dass es nach einer Trennung zu einer Verdrängung kommen könne. „Es muss auffallen, dass Kinder oftmals Personen und Tiere in ihrer Umgebung, an denen sie sehr hängen, vergessen, sowie eine Trennung stattfindet, um sich ihrer zu einem späteren Zeitpunkt spontan zu erinnern. Wir begehen keinen Irrtum, in diesem Falle von einem gewissen Alter an eine absichtliche unbewusste Verdrängung anzunehmen, die später wieder aus äußeren und inneren Gründen aufgehoben wird“ (Imago 1913, 88). Eine Verdrängung ins Unbewusste, dies wurde bereits an anderer Stelle erwähnt, hat den Zweck unangenehme, bedrohliche Inhalte aus dem Bewusstseinsfeld zu drängen. Der Schluss, dass eine Trennung für ein Kind also keine angenehme Erfahrung darstellt, liegt somit nahe. Das bereits erwähnte Beispiel eines eineinhalb-jährigen Knaben, ein Fallbeispiel Sigmund Freuds, welches Hermine Hug-Hellmuth in ihrem Werk *„Neue Wege zum Verständnis der Jugend“* (1924, 143) anführt, zielt ebenfalls auf diesen Schluss ab. In diesem Fallbeispiel zeigt sich ein Knabe von eineinhalb Jahren von der stundenweisen Trennung seiner

Mutter, äußerlich wenig beeindruckt. Allerdings verarbeitet der kleine Bub seinen Trennungsschmerz im Spiel. Er wirft Gegenstände von sich weg und kommentiert dies. „Eine spätere Beobachtung bestätigte seine [Freuds; Anm. K.P.] Auffassung. Das Kind warf eine an einem Bindfaden hängende Holzspule mit seinem langgezogenen o-o-o-o hinter den Vorhang seines Bettchens und begrüßte sie, aus dem Versteck gezogen, mit einem freudigen ‚Da‘“ (1924, 143). Über das Spiel verarbeitet und zeigt das Kind den Schmerz, den die Trennung von seiner Mutter, ihm verursacht.²⁰

In ihrem Werk aus dem Jahr 1924 „*Neue Wege zum Verständnis der Jugend*“ führte Hermine Hug-Hellmuth die kindliche Trennung im Zusammenhang mit dem Eintritt in die Schule an. „Die Verwöhnung der ersten Kindheit nimmt ein Ende und muss ein Ende nehmen, weil die Ansprüche des Kindes sich ins Ungemessene steigern und weil die Eltern in ihren persönlichen Interessen nicht gefährdet sein wollen und können. Das Kind muss also lernen, auf die Ausnahmestellung [zu; Anm. K.P.] verzichten. In diesem Sinne ist der Eintritt in die Schule von besonderer Bedeutung: Hier ist es Eines unter Vielen“ (1924, 22). Durch den Eintritt in die Schule sieht sich das Kind mit einer ihm völlig neuen Situation konfrontiert, es tritt in die Gemeinschaft von Kindern ein und zusätzlich weiß es seine Bezugsperson nicht mehr ständig um sich. Diese Änderungen im Alltag des Kindes können das Kind irritieren und zu Änderungen in seinem Verhalten führen. „Die auffallende Wandlung, die viele Kinder um das siebente oder achte Jahr, manchmal erst später, in Gewohnheiten und im keimenden Charakter durchmachen, scheint mir sich unter dem Einflusse des ‚Schul‘traumas zu vollziehen“ (1924, 22).

In dem Werk „*Aus dem Seelenleben des Kindes*“, aus dem Jahr 1913, kam Hermine Hug-Hellmuth im Zusammenhang mit Einzelkindern auf das Einfügen in Kindergemeinschaften zu sprechen. „Das Bedürfnis nach *Anschluss* und *Mitteilung* an *Gefährten* ist dem Menschen so tief eingewurzelt, dass es sich schon in der frühesten Kindheit geltend macht und die Befriedigung desselben sich als einer der

²⁰ Hug-Hellmuth bezieht sich hier auf Freuds Darstellung des so genannten „Fort-Da-Spiels“, welches in seiner zentralen Arbeit „Jenseits des Lustprinzips“ aus dem Jahr 1920 (auf den Seiten 11-15) Darstellung findet. Eine psychoanalytisch-pädagogische Auseinandersetzung mit diesem Fallbeispiel findet sich unter anderem auch bei Gartner (2003).

stärksten Einflüsse auf die Charakterentwicklung des Menschen erweist“ (1913, 137f; Hrvhbg. i. Orig.). „Und findet es Altersgenossen, so fügt es [das Einzelkind; Anm. K.P.] sich ebenso wie das *Lieblingskind* infolge des Übermaßes der elterlichen Liebe schwer ein in deren Gesellschaft, da sie seine Sonderstellung nicht respektieren; auf diese Weise entwickelt sich in einem solchen Kinde, das zu herrschen gewohnt und nun auf sein Vorrecht nicht verzichten will, ein störrisches, unverträgliches Wesen, durch welches ihm manch bittere Stunde erwächst. Weit fröhlicher und unbefangener tritt ein Kind, das im Kreise von Geschwistern lebt, an fremde Spielgefährten heran“ (1913, 138; Hrvhbg. i. Orig.). Hermine Hug-Hellmuth ging hier auf die unterschiedlich leichte bzw. schwere Eingewöhnung von Kindern in Kindergemeinschaften ein. Dabei stellte sie fest, dass Einzelkinder beim Einfügen in Kindergemeinschaften deutlich größere Probleme zeigen, da sie neben der Trennung von der Mutter zusätzlich die neue Situation, sich unter mehreren Kindern zu befinden, verkraften müssen. Hermine Hug-Hellmuth ging hierbei allerdings nicht auf den Charakter der Kindergemeinschaften ein, es kann sich folglich um Spielplatzkameraden, um Schulkameraden, aber auch um eine Kindergartengruppe handeln. Konkrete Anhaltspunkte, dass sie ihre Überlegungen auch auf eine Kindergartengruppe beziehen könnte, wurden allerdings in der Literatur nicht gefunden.

Wie anhand dieses Unterpunktes herausgearbeitet wurde, hat Hermine Hug-Hellmuth das kindliche Trennungserleben zwar in einigen wenigen Passagen gestreift und einige wenige allgemein gehaltene Überlegungen hierzu angestellt, eine Fokussierung auf diesen Aspekt erfolgte jedoch in ihren Arbeiten nicht. Aus diesem Grund ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass ebenso die Folgen einer frühen Trennung für die weitere kindliche Entwicklung, welche im nächsten Unterpunkt Darstellung finden sollen, relativ unberücksichtigt in Hermine Hug-Hellmuths Arbeiten blieben.

4.1.5. Folgen einer frühen Trennung für die weitere kindliche Entwicklung

Bereits im vorangegangenen Unterpunkt der Arbeit, im Zusammenhang mit dem kindlichen Trennungsverhalten und dem Schuleintritt, wurde vage auf mögliche Folgen einer Trennung für die weitere kindliche Entwicklung hingewiesen.

Allerdings und dies kann bereits an dieser Stelle angemerkt werden, blieb Hermine Hug-Hellmuth in ihren knappen Ausführungen hierzu sehr allgemein gehalten.

Im Zusammenhang mit dem Schuleintritt und der damit verbundenen Trennung und Loslösung aus dem Elternhaus stellte Hermine Hug-Hellmuth lediglich fest, dass es im Verhalten der Kinder immer wieder zu einer „auffallende[n; Anm. K.P.] Wandlung, die viele Kinder um das siebente oder achte Jahr, manchmal erst später, in Gewohnheiten und im keimenden Charakter“ kommen könne (1924, 22). Die Kinder, die bis zu diesem Zeitpunkt eine intensive Familienbetreuung genossen haben und sich nun im Kreis einer größeren Gruppe von Kindern wiederfinden, sehen sich mit vielen neuen Herausforderungen und gleichzeitig mit Änderungen in ihrem Alltag konfrontiert. In Anlehnung an Hermine Hug-Hellmuth lässt sich sagen, dass die Änderungen im Alltag der Kinder zwangsläufig auch Änderungen im Verhalten der Kinder und in ihren Gewohnheiten mit sich bringen. Der Schuleintritt und die damit verbundene Trennung und Loslösung aus dem Familienverbund wurde von Hermine Hug-Hellmuth auch als „Markstein im kindlichen Dasein“ (1913, Einleitung IX) bezeichnet. Die vielen neuen Eindrücke und Änderungen im Alltag der Kinder, welche der Schuleintritt mit sich bringt, nehmen – so kann in Anlehnung an Hermine Hug-Hellmuth allgemein zusammenfassend festgehalten werden – Einfluss auf die Entwicklung der Kinder und führen zu einer „Wandlung ... im keimenden Charakter“ (1924,22).

In den vorangegangenen Unterpunkten der Arbeit wurde verdeutlicht, dass Hermine Hug-Hellmuth in ihren Überlegungen zur Lebenszeit Kindheit, dem Kindergarten und der Betreuung in diesem, keinen Raum zugestand. Den Übergang von der Familie in die Fremdbetreuung sah sie, wohl durch ihre eigenen Erfahrungen bedingt, lediglich durch den Schuleintritt begründet. Im Zusammenhang mit dem Eintritt in die Schule deutete sie beispielsweise auch auf den Aspekt der Trennung hin, sowie auf die damit verbundene oftmalige Charakterwandlung junger Kinder. Im nächsten Unterpunkt der Arbeit soll abschließend auf pädagogische Konsequenzen hingewiesen werden, die Hermine Hug-Hellmuth für eine günstige Erziehungsgestaltung – fußend auch auf Erkenntnisse aus der Psychoanalyse – als Voraussetzung ansieht.

4.1.6. Praxisleitende Konsequenzen

Das Erziehungsziel, welches Hermine Hug-Hellmuth in ihrem Werk *„Neue Wege zum Verständnis der Jugend“* (1924) angab, war sehr allgemein formuliert und beinhaltet die Forderung an die Erzieher, „die ihm anvertrauten Kinder einer Entwicklungsstufe zuzuführen, die ihnen den Lebenskampf erleichtere, mit anderen Worten sie an Leib und Seele zur Erreichung des größtmöglichen Glücks auszurüsten“ (1924, 1). In weiterer Folge gab sie in diesem Werk auch seelische Gesundheit als größtes Ziel der Erziehung an (1924, 167). Der Erziehung in den ersten fünf Lebensjahren schrieb Hermine Hug-Hellmuth eine herausragende Stellung in Hinblick auf die Entwicklung und damit auch in Hinblick auf die Erreichung des ausgegebenen Ziels „des größtmöglichen Glücks“ (1924, 1) zu. „In den ersten fünf Lebensjahren sind alle Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen durch seine frühesten Erlebnisse, durch die planmäßige Erziehung und die unbeabsichtigte Beeinflussung seitens der Umwelt festgelegt. Die Wege seiner inneren Evolution sind angedeutet und vorbereitet, die Einflüsse der späteren Jahre können sie nur begünstigen oder erschweren; *der Mensch wird, wozu er einst werden soll, in den ersten fünf Lebensjahren*“ (1924, 168; Hrvhbg. i. Orig.). Diese Aussage verdeutlicht und unterstreicht die Bedeutung der Kleinkindpädagogik, auch wenn Hermine Hug-Hellmuth die Anwendung dieser lediglich innerhalb des Familienverbundes ansetzt und in ihren Ausführungen nicht auf Kindergartengruppen und die Betreuung in den Kindergärten zu sprechen kommt. Die Hauptforderung Hermine Hug-Hellmuths an die Erzieher und damit in erster Linie die Forderung an die Eltern, gleicht einem einfachen Bekenntnis: Wahrheit, in Form des „dreifachen Verzichts“: „*Der dreifache Verzicht der Eltern auf die Lüge, die Einschüchterung und die Verwöhnung ist die stärkste Leistung ihrer erzieherischen Kunst*“ (1924, 173; Hrvhbg. i. Orig.). Der Verzicht auf die Lüge ist dabei stark auf die Erkenntnis der kindlichen Sexualität gemünzt, welche ja auf die Psychoanalyse zurückzuführen ist. Bereits in ihrem Werk *„Aus dem Seelenleben des Kindes“* aus dem Jahr 1913, sieht sie in einem gesunden und offenen Umgang mit den Kindern und der kindlichen Sexualität einen Hauptfaktor für eine gelingende Erziehung. „Wir werden unseren Kindern gerechtere Eltern, mildere Erzieher und Lehrer sein, wenn in das hässliche Dunkel mancher Seelenregungen das Licht der neuen Forschung leuchtet ... Es wird die Zeit kommen, da man, die ungeheure Tragweite der

Bedeutung der Sexualität im menschlichen Leben anerkennend, ihr in der Erziehung der künftigen Generation ein Hauptaugenmerk zuwendet, indem man ihr die Stelle einräumt, die ihr kraft ihres Wesens und ihrer Stärke zukommt im Leben des Kindes. Erst aber müssen wir lernen, ihr Bestehen als eine in der Natur begründete Tatsache zu betrachten, wir müssen lernen, in den Äußerungen der infantilen Sexualität nichts Unzukömmliches und Unanständiges zu erblicken, sondern die notwendigen Vorläufer desjenigen Faktors, der unser reifes Leben zum Himmel oder zur Hölle macht, des Triebes, der in seiner Sublimierung die herrlichsten Kunstwerke schafft und die tiefsten Gedanken denkt“ (1913, Einleitung VIII). Die Errungenschaften der Psychoanalyse können und sollen, so kann an dieser Stelle resümierend festgehalten werden, nach Hermine Hug-Hellmuth helfen, günstige Bedingungen für die Erziehung zu ermöglichen, und in weiterer Folge „ein frohes, freies Geschlecht zu schaffen, das die morschen Schranken einer überlebten Zeit niederreißt“ (1913, 151).

In diesem Kapitel der Arbeit wurde auf Gedanken und Überlegungen Hermine Hug-Hellmuths im Zusammenhang mit dem Eintritt in die Fremdbetreuung, dem allgemeinen Trennungserleben und Folgen einer frühen Trennung für die weitere kindliche Entwicklung, sowie auf pädagogische Konsequenzen eingegangen. Hermine Hug-Hellmuth hat, wie in diesem Kapitel ausführlich dargestellt wurde und nun abschließend an dieser Stelle angemerkt werden kann, die Kindergartenzeit in ihren Überlegungen nicht berücksichtigt. Im nächsten Kapitel sollen nun die Schriften Anna Freuds in den Fokus der Auseinandersetzung geraten. Anna Freud hat sich, wie bereits im Unterpunkt 3.1. angedeutet wurde, explizit mit Fragen zur Kleinkindbetreuung allgemein, sowie im Speziellen mit dem Eintritt in den Kindergarten beschäftigt.

4.2. Anna Freud

Als nächste Repräsentantin der frühen Psychoanalytischen Pädagogik soll nun Anna Freud vorgestellt werden. Da gerade über Anna Freud eine Fülle an Informationen über ihr Leben und ihr Werk auffindbar waren, mussten die biographischen Informationen auf jene für das Forschungsvorhaben und die Forschungsfragen relevanten Informationen beschränkt werden. Der Umfang einer detailgetreuen Biographie würde den in der vorliegenden Diplomarbeit zgedachten Raum um ein

vielfaches überschreiten und den Zweck in Hinblick auf die Forschungsfragen verfehlen. Es wird demnach unter anderem darauf verzichtet, auf die zahlreichen Auszeichnungen und Ehrungen, die Anna Freud im Laufe ihres Lebens erhalten hat, zu verweisen. Wichtiger in Hinblick auf die Forschungsfragen erscheint die Darstellung der Entwicklung ihres beruflichen und wissenschaftlichen Werdeganges. Um trotzdem ihren Stellenwert in der Psychoanalytischen Bewegung des 20. Jahrhunderts anzudeuten, sei an dieser Stelle gleich zu Beginn auf eine, in Peters (1979) angeführte Studie verwiesen, in der Anna Freud von Psychoanalytikern und Psychiatern einer New Yorker Universität zur „hervorragendste[n; Anm. K.P.]“ (Peters 1979, 11) Persönlichkeit im Fach gewählt wurde.

Für die Erarbeitung der biographischen Informationen, die im nächsten Unterpunkt dieses Kapitels den Fokus der Beschäftigung bilden sollen, wurden die Biographien von Uwe Hendrik Peters (1979) und Wilhelm Salber (1985) herangezogen.

4.2.1. Biographische Informationen

Anna Freud wurde 1895, als Tochter von Sigmund und Martha Freud und als jüngste der sechs Geschwister, in Wien geboren. „Anna Freuds Geburtsjahr und Vorname lösen unwillkürlich Assoziationen aus: Anna Freud wird am 3. Dezember 1895 geboren, im gleichen Jahre also, in dem Sigmund Freud gemeinsam mit Joseph Breuer verfasste *Studien zur Hysterie* erscheinen, mit denen die Geschichte der Psychoanalyse beginnt“ (Peters 1979, 15; Hrshbg. i. Orig.).²¹ Der Vorname „Anna“ erinnert an eine Patientin Breuers, Berta Pappelheim, deren Deckname Anna O. war. Dieser Fall um Anna O. war es, der Sigmund Freud „zu den ersten psychoanalytischen Überlegungen und Interpretationen Anlass gab“ (Peters 1979, 16). Überhaupt muss bereits an dieser Stelle angemerkt werden, dass die Biographie Anna Freuds unlösbar mit der ihres Vaters und damit auch mit der Geschichte der Psychoanalyse verknüpft ist und ein Nachdenken über ihren Werdegang und Darstellen ihrer wissenschaftlichen Laufbahn somit nicht losgelöst von den zeitlich bedingten Entwicklungen in ihrer unmittelbaren Umgebung betrachtet werden kann. Anna Freud wächst in einem Umfeld und einer Zeit auf, in der die Psychoanalyse zwar noch in ihren Anfängen steht, mehr und mehr aber zur Entfaltung drängt. Sie

²¹ Anmerkungen zu den Anfängen der Psychoanalyse unter Freud wurden bereits im Kapitel 2.1.1. Entstehung psychoanalytischer Ansätze und Theorien angeführt.

wurde allerdings auch in eine „Welt voller Gegensätze hineingeboren, deren geistige Strömungen – im Guten wie im Bösen – das ganze 20. Jahrhundert beherrschen sollten“ (Peters 1979, 17). Die Familie Freud ist jüdischen Glaubens, in einer Zeit in der der Antisemitismus auch mit der Ernennung von Dr. Karl Lueger, zwei Jahre nach Anna Freuds Geburt, 1887, zum Bürgermeister von Wien, langsam über greift. „Die ideologischen Grundlagen der Vorgänge, die erst mit Hitler und seiner Politik in praktizierten Massenmord umgesetzt werden sollten, waren also schon zur Zeit von Anna Freuds Geburt gelegt“ (Peters 1979, 18).

„Seit 1902 steigt die Zahl der Verehrer Freuds“ und damit verbunden das Ansehen psychoanalytischer Theorien, „das macht Eindruck auf Anna“ (Salber 1985, 16). Der Erfolg des Vaters wirkte auf Anna selbst als Ansporn, „ein Ansporn, das eigene Können auszubauen und unter Beweis zu stellen“ (Salber 1985, 16). Durch ihren Vater wurde Anna sehr früh mit psychoanalytischen Theorien vertraut und mehr und mehr begann sie sich auch mit diesen eingehend auseinander zu setzen. In den Jahren 1914 - 1920 schloss sie die Ausbildung zur Lehrerin ab und begann in ihrer Arbeit Fuß zu fassen. „Diese insgesamt fünf Jahre praktischer Tätigkeit als Lehrerin, in denen sie intensive Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen macht, legen die Richtung, die Anna Freud gehen wird, fest: sie wird sich fortan immer mit Kindern und Jugendlichen befassen. Auch später beruft sie sich immer wieder auf diese Zeit, die auch die Überzeugung in ihr festigt, dass nämlich ein Psychoanalytiker nach seiner speziellen Ausbildung wieder zu dem Gebiet zurückkehrt, in dem er seine ersten beruflichen Erfahrungen gesammelt hat“ (Peters 1979, 49). Diese Überzeugung spiegelt sich in ihrem gesamten Handeln und Tun, sowie in ihren theoretischen Überlegungen, die sie bald niederschreiben beginnt, wieder. Die Jahre des Ersten Weltkrieges waren also für Anna Freud sehr arbeitsintensive Jahre, sie beendete ihre Ausbildung, lehrte und begann sich gleichzeitig mit der Psychoanalyse intensiv zu beschäftigen (Peters 1979, 51). Anna Freuds erste selbständige psychoanalytische Arbeit aus dem Jahr 1922 trägt den Titel „*Schlagphantasie und Tagtraum*“, diese öffnete ihr auch die Tür in die Wiener Psychoanalytische Vereinigung und bildete den Anfang vieler Vorträge und Arbeiten zur Psychoanalyse. Spätestens ab diesem Zeitpunkt, mit dem Eintritt in die

Vereinigung, ist ihr Lebensweg unverkennbar, und nun auch unabhängig von ihrem Vater, mit der Psychoanalyse verknüpft.

Nach der Lehranalyse bei ihrem Vater, die zwischen 1918 und 1921 stattfand und 1924 fortgesetzt wurde (Salber 1985, 27), eröffnete Anna Freud, 1923, im Haus, in dem auch ihr Vater arbeitete, ihre erste Praxis als Psychoanalytikerin (Peters 1979, 28). Die Berggasse 19 war also nicht nur Wohnsitz der Freuds, sondern ebenso Arbeitsstätte von Vater und Tochter. Vorerst. Trotz dieser persönlichen Weiterentwicklung Anna Freuds wurde das Jahr 1923 von einer Hiobsbotschaft für die Familie Freud überschattet, bei Sigmund Freud wird Krebs diagnostiziert. „Anna Freud wurde nicht nur Pflegerin, sie stellte sich auch ganz in den Dienst der wissenschaftlichen Arbeiten ihres Vaters“ (Peters 1979, 97). Sie trug sogar Vorträge vor, die ihr Vater vorbereitet hatte. Freud selbst wurde nach bekannt werden seiner Krankheit „für die Öffentlichkeit weitgehend unsichtbar“, „Anna Freud war sein Sprachrohr“ (Peters 1979, 97). Anna Freud beschäftigte sich in dieser Zeit bereits mit ihrem ursprünglichen Arbeitsbereich, mit Theorien zur kindlichen Entwicklung. Sigmund Freud war ihr in diesem Bereich durch die *„Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben“*, welche im Band VII seiner gesammelten Werke nachzulesen ist, zwar vorausgegangen, es blieb aber unter anderem seiner Tochter Anna vorbehalten, den Bereich der Kinderanalyse wissenschaftlich aufzugreifen, zu erforschen und auszubauen. Ihr erstes Buch *„Einführung in die Technik der Kinderanalyse“* war eine Zusammenstellung von Vorträgen, die Anna Freud auf dem Wiener Psychoanalytischen Lehrinstitut 1926/27 hielt. Ein Seminar, das den Titel *„Zur Technik der Kinderanalyse“* getragen hatte, wurde von Anna Freud bis zu ihrer Emigration 1938 gehalten und auch in London durch sie fortgesetzt. Anna Freud erkannte und verteidigte sehr früh den Zusammenhang und die Chancen des Zusammenwirkens von Psychoanalyse und Pädagogik. Ihr nächstes Buch *„Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen“* wurde 1930 veröffentlicht, wieder sind es Vorträge von Anna Freud selbst, die ihr als Grundlage dafür dienten.²² Trotz des Anstieges ihres Ansehens in der Psychoanalytischen Bewegung und auch der Verbesserung der finanziellen Situation nach dem Abflauen der Nachwehen des

²² Das Werk *„Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen“* wurde 1952 um einen weiteren Vortrag erweitert.

Ersten Weltkrieges in den frühen 30er Jahren, sahen sich die Freuds nun mit zwei äußerst aggressiven Angriffen konfrontiert. Zum einen war es Sigmund Freuds Krebs, der die Familie tief beunruhigte und zum anderen, ebenso aggressiv und zerstörerisch wie der Krebs des Vaters, waren die politischen Veränderungen im Land. Der Nationalsozialismus hielt nun Einzug in Österreich. „Die befürchtete politische Entwicklung ging mit ungeheurer Schnelligkeit vor sich. Sie betrifft nicht nur die jüdischen Psychoanalytiker, sondern die psychoanalytische Bewegung überhaupt, die als jüdische Erfindung angeprangert wurde“ (Peters 1979, 193). In dieser schweren Zeit für die Familie Freud erschien 1936 Anna Freuds nächstes Werk *„Das Ich und die Abwehrmechanismen“*. Es gilt als ihr Hauptwerk (Peters 1979, 202) und wurde schnell „zum Klassiker der Psychoanalyse ernannt“ (Peters 1979, 214). 1937 arbeitete Anna Freud gemeinsam mit Dorothy Burlingham, zu der Anna Freud eine tiefe Freundschaft verband, in einer Kinderkrippe in Wien, die allerdings nur zwei Jahre bestand, da sie von den Nationalsozialisten eiligst geschlossen wurde.²³ Am 13. März 1938 marschierte die Deutsche Armee in Österreich ein. Ohne die Hilfe einflussreicher Freunde der Freuds hätten sie zu diesem Zeitpunkt wahrscheinlich das Land nur mehr in Folge einer Zwangsdeportation verlassen können. Anfang Juni 1938, keine drei Monate nach dem Einmarsch der Deutschen Armee in Österreich, erreichten die Freuds, zu deren Familie nun auch Annas langjährige amerikanische Freundin Dorothy Burlingham und ihre Kinder zählten, London. Peters (1979, 229) stellte in diesem Zusammenhang fest: „So endete die erste Lebenshälfte von Anna Freud und so endete eine Epoche deutscher Geistesgeschichte“.

Im September 1939, wenige Wochen nachdem Großbritannien Deutschland den Krieg erklärt hatte und nicht lange nach dem erzwungenen Umzug nach London, erlag Sigmund Freud seinem Krebsleiden. Anna Freud hatte trotz des Verlusts ihres Vaters gelernt sich in ihrem neuen Leben in London zu orientieren. Durch ihre langjährige Freundschaft zur Amerikanerin Dorothy Burlingham und deren Kinder hatte Anna Freud bereits bevor sie nach London kam gute Kenntnisse in der englischen Sprache. Somit war die Sprachbarriere bei Anna Freud um vieles geringer

²³ Ausführlichere Informationen zur Kinderkrippe, in der Anna Freud vor dem Zweiten Weltkrieg tätig war, sind im Kapitel 4.2.3. Gedanken Anna Freuds zu Theorie und Konzepten des Kindergartens und dem Eintritt nachzulesen.

als bei anderen Emigranten. Das neue Leben in London brachte auch eine neue Aufgabe für Anna Freud. In den, im Oktober 1940 eröffneten, *Hampstead War Nurseries* konnte Anna Freud ihr psychoanalytisch pädagogisches Betreuungskonzept, welches sie bereits in Wien entwickelt und ansatzweise erprobt hatte, fortsetzen. In den Kriegskinderheimen fanden beispielsweise Kinder Unterschlupf, deren Familien in unsicheren Gebieten von London wohnten, deren Eltern im Kriegsdienst waren, oder darin zu Tode kamen, aber auch Kinder, deren – durch den Krieg allein stehende – Mütter ein weiteres Kind erwarteten oder aufgrund einer Krankheit ins Krankenhaus mussten, außerdem wurden noch so genannte „Ubahnschläfer“ aufgenommen. Die Ubahnschächte boten zwar Schutz vor Bombenanschlägen, waren aber maßlos überfüllt und aus diesem Grund Umschlagplatz für die Verbreitung von Krankheiten und Infekten. Für Anna Freud stellte die Arbeit in den *War Nurseries* zahlreiche Aufgaben und Bereiche bereit, die zu erfüllen, sie nur zu gerne bereit war. „Dieses Kriegskinderheim hat für Anna Freud eine vielfältige Bedeutung, denn es nahm alle ihre Fähigkeiten und Wünsche in sich auf. Einmal wurde sie dadurch in die Lage versetzt, dem Gastland gegenüber ihre Dankbarkeit für ihre Aufnahme als Flüchtling zu erweisen. Sie konnte damit aber auch eine Art Kriegsdienst leisten und zur Linderung der Kriegsleiden beitragen. Schließlich setzte sie damit fort, was sie schon in der letzten Phase vor der Emigration im Wiener Montessori-Kindergarten so intensiv beschäftigt hatte: für Kindergruppen zu sorgen“ (Peters 1979, 239). Ein wesentlicher Aspekt war, wie bereits erwähnt wurde, die damit verbundene Möglichkeit den Opfern des Krieges helfen zu können. „Das war zugleich ihr persönlicher Kampf gegen Hitler; sie konnte etwas tun, während sie in Wien stillhalten musste“ (Salber 1985, 75). Nach Kriegsende, im Mai 1945, konnten die *Hampstead War Nurseries* ihre Pforten wieder schließen, ihr Zweck war erfüllt. Die Kinder konnten nun – unter sicheren Umständen – wieder in ihre Familien zurückkehren. Insgesamt wurden über 190 Kinder während des Krieges von Anna Freud, Dorothy Burlingham und vielen anderen Helfern in die Heime aufgenommen und betreut. Die nächste Gruppe, der Anna Freud und ihre Helfer sich zuwandten, bestand aus elternlosen Kindern, die während des Krieges in einem Konzentrationslager (über-)lebten. Hier fanden die *Hampstead Nurseries* also unter veränderten Bedingungen wiederum Anwendung (Peters 1979, 252).

Mit Unterstützung von Kate Frieländer und in Zusammenarbeit mit ihrer langjährigen Wegbegleiterin Dorothy Burlingham konnte 1947 ein neues Institut eröffnet werden, die *Hampstead Child Therapy Courses*, Lehrgänge für Kinderpsychoanalyse (Peters 1979, 259). 1952 wird diesem Institut eine Kinderklinik für psychoanalytische Therapie angegliedert. Anna Freud hat mit ihrem Institut nicht nur einen wichtigen Beitrag für das Weitertragen der Theorien ihres Vaters geleistet. Auch ihr eigens geschaffener Ansatz, die Kinderanalyse, findet im Institut, in theoretischer und praktischer Form, Anwendung. Die weiteren schriftlichen Arbeiten Anna Freuds sind von den Erfahrungen Anna Freuds in den bereits erwähnten Betreuungseinrichtungen geprägt.

Die Anerkennung, die ihr in der psychoanalytischen Welt zuteil wurde, und ihr Erfolg gingen über die Grenzen von Europa hinaus. Ab 1950 verbringt Anna Freud immer wieder einige Wochen in Amerika, um dort zahlreiche Ehrungen entgegenzunehmen und vor allem um die Chance zur Verbreitung ihres Wissens um die Psychoanalyse zu nützen. „Die Aufmerksamkeit und die Begeisterung, die ihr dort entgegenschlagen, gehen weit über das hinaus, was sie in England, auf den internationalen psychoanalytischen Kongressen oder gar auf dem Kontinent kennengelernt hatte“ (Peters 1979, 279). Erst 1971, als in Wien ein Internationaler Psychoanalytischer Kongress stattfand, kehrte sie in ihre alte Heimat zurück. „Anna Freud betritt endlich, 32 Jahre nach ihrer Vertreibung, nun fast 75 Jahre alt, wieder österreichischen Boden“ (Peters 1979, 347f). Anfang März 1982 erlitt Anna Freud einen Schlaganfall, von dem sie sich nicht mehr richtig erholen konnte – ein halbes Jahr später, am 8. Oktober 1982 starb sie (Salber 1985, 120). „Anna Freud hat einen Platz in der Geschichte der Psychologie gewonnen, indem sie das Werk ihres Vaters in seinem Sinne weiterführte und es zugleich in einem eigenständigen Konzept neu entfaltete“ (Salber 1985, 120).

4.2.2. Zur Auswahl und Charakterisierung der relevanten Artikel und Textauszüge

Dass die kindliche Entwicklung und damit verbunden auch die Probleme und Störungen in dieser, zu Anna Freuds wissenschaftlichen Hauptinteressen zählten,

sollte einerseits bereits durch die vorangegangenen biographischen Informationen ersichtlich geworden sein. Andererseits genügt ein kurzer Blick in die Inhaltsverzeichnisse ihrer Werke, um sich dessen bewusst zu werden. „*Die Schriften der Anna Freud*“, das aus zehn Bänden bestehende Sammelwerk, enthalten neben Artikeln zur Psychoanalyse und der Technik der Kinderanalyse, unzählige Artikel im Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung. Ein besonderes Augenmerk wurde bei der Recherche nach relevantem Material für die Beantwortung der Forschungsfragen auf jene Artikel gerichtet, die sich mit dem breit angelegten Themenkomplex der kindlichen Entwicklung auseinandersetzen, sowie auf Artikel zur Bedeutung der Mutter-Kind Beziehung und auf jene Berichte aus den *Hampstead Nurseries*, die auf Probleme in der kindlichen Entwicklung hindeuten. In all diesen Veröffentlichungen war die Hoffnung groß, unter anderem auch Aussagen und Gedanken zum Aspekt der Trennung zu finden. Ebenso in den Fokus der Recherche fiel eine Stellungnahme von Anna Freud zur Veröffentlichung von John Bowlby über Trennungen im frühen Kindheitsalter.²⁴ Diese ausgewählten Artikel haben zwar ihren Fokus nicht direkt auf den Trennungsaspekt beim Kindergarteneintritt gerichtet, können aber indirekt – so zumindest die Hoffnung – auch Aussagen, die in dem Zusammenhang von Bedeutung sein können, enthalten. Neben diesen zahlreichen Artikel, die im Endeffekt nur komprimiert Erwähnung finden werden, gab es auch drei Schriftstücke, die bereits in ihrem Titel eine Nahebeziehung zur Fragestellung erkennen lassen und sich explizit mit Kindergärten und Kindergarteneintritt auseinandersetzen.

Wie bereits angesprochen waren in den „*Schriften der Anna Freud*“ drei Artikel zu finden, die sich explizit mit dem Kindergarten und dem Eintritt in diesen, beschäftigten. Diese drei Artikel werden nun in chronologischer Reihenfolge aufgelistet:

- Band V: 25. *Kindgartenerziehung: Nutzen und Gefahren (1949)*
- Band VII: 18. *Der Eintritt in den Kindergarten. Psychologische Voraussetzungen (1960)*
- Band X: 22. *Der Kindergarten aus der Sicht der Tiefenpsychologie (1979)*

²⁴ Die Diskussion um John Bowlbys Arbeit über *Trennung und Trauer* (1958; 1960) kann im Band VI Anna Freuds Schriften, ab Seite 1771 nachgelesen werden.

Außerdem an dieser Stelle zu nennen, ist ein in Band VIII – Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung – befindliches Unterkapitel, mit dem Titel:

- *Ein praktisches Beispiel: Eintritt in den Kindergarten* (ab Seite 2208).

Aufgrund der Titel dieser Artikel erscheint es naheliegend, in ihnen relevante Textstellen für die Bearbeitung und Beantwortung der Forschungsfragen zu finden. Es wird im Folgenden immer wieder auf diese Artikel verwiesen und aus ihnen zitiert. Sie bilden die Grundlage, nicht aber die alleinige Basis für die Arbeit an den ausgegebenen Fragen.

Ein weiterer Artikel, der anhand des Titels auch auf eine gewisse Nähe zur Fragestellung schließen lässt, ist der im Band IV befindliche Artikel mit dem Titel: „*Gemeinschaftsleben im frühen Kindheitsalter*“, aus dem Jahr 1951. Dieser wird allerdings zu vernachlässigen sein, da in diesem Artikel das Zusammenleben der sechs Kinder aus dem KZ Theresienstadt in den Blick genommen wurde. Diese Kinder kannten von frühester Kindheit an kein Familiengefüge, keine Bindung und unverwechselbare Beziehung zu einer erwachsenen Bezugsperson, da sie im KZ von ständig wechselnden Insassen zwar versorgt wurden, aufgrund der gegebenen Umstände aber nie eine stabile Beziehung zu einer Bezugsperson entwickeln konnten. Das Gemeinschaftsleben, auf das sich der Titel des Artikels bezieht, ist auf das Leben in dieser speziellen Kindergruppe bezogen, die bislang weitgehend ohne Erwachsene zu Recht kommen musste. „Für psychoanalytische Erkenntnisse war aufschlussreich, dass diese kleinen Opfer des Naziregimes die so wichtigen frühen Objektbeziehungen zu einer Mutter – oder einer entsprechenden Bezugsperson – entbehren müssen. Dafür hatten sie jedoch sehr früh untereinander sehr enge Gruppenbeziehungen entwickelt“ (Peters 1979, 253). Im Zusammenhang mit dem Eintritt dieser Kinder ins Heim wurde beispielsweise von dem Fehlen des Geschwisterneids, sowie dem Fehlen jeglicher Form von Eifersucht auf die Beziehung zur Betreuerin, usw. berichtet (Peters 1979, 253).

Die Reaktionen der Kinder des KZ Theresienstadt auf den Eintritt in das Heim können aufgrund ihrer außergewöhnlichen Lebensgeschichte nicht für diese Arbeit herangezogen werden, da sie aufgrund ihrer ungewöhnlichen Konstellation einen

Spezialfall darstellen und somit eine Ausnahme und nicht die Regel der Fälle bilden. Obwohl dieser Beitrag über die Schicksale der Kinder aus dem KZ, unbestrittenerweise, ein sowohl interessantes als auch berührendes Schriftstück über das Leben in dieser speziellen Kindergruppe ist, streift er die ausgegebenen Forschungsfragen nur unzureichend. Durch das Fehlen von stabilen Beziehungen zu Erwachsenen im KZ war beim Eintritt in das Heim nämlich auch ein Fehlen von typischen Trennungsreaktionen, wie sie bei einer Trennung von Mutter und Kind vorkommen, feststellbar.

Nach der Darstellung der relevanten Literatur wird nun in den folgenden Unterpunkten, die Bearbeitung dieser erfolgen. Im nächsten Unterpunkt sollen Überlegungen und Äußerungen der Autorin fokussiert werden, die im Zusammenhang mit dem Eintritt in die institutionelle Kleinkindbetreuung stehen.

4.2.3. Gedanken Anna Freuds zu Theorie und Konzepten des Kindergartens und dem Eintritt

In diesem Unterpunkt werden allgemeine Aussagen der Autorin zum Kindergarten und Kindergarteneintritt in den Fokus gerückt, die ihr Verständnis von Kleinkindbetreuung widerspiegeln sollen.

Abgesehen von dem Ausbau des Betreuungsangebotes für das Vorschulalter in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg erkannte und zeigte Anna Freud in dem Artikel „*Kindergartenerziehung: Nutzen und Gefahren*“ aus dem Jahr 1949, auch die Variationen in der Organisationsform und Methodik im Kindergarten auf. Dabei ließ sie immer wieder erkennen, dass sie selbst sich dem Grundkonzept von Maria Montessori am nächsten fühlte. Sie hatte vor dem Zweiten Weltkrieg bereits in einem nach dem Montessori-Konzept geführten Kindergarten in Wien gearbeitet. Anna Freud selbst spricht im Zusammenhang mit der Tätigkeit in diesem „Vorkindergarten, der den Namen *Haus der Kinder* führte“ (Peters 1979, 222; Hrvhbg. i. Orig.), von einem „experimentellen Kindergarten“. „Als ich etwas tiefer in die psychoanalytische Theorie eingedrungen war, stellte eine amerikanische Freundin mir und einigen Kollegen die Mittel zur Verfügung, um einen experimentellen Kindergarten für Ein- bis Zweijährige einzurichten. (Er war

experimentell, weil sich bis dahin noch niemand auf das Gebiet der Gruppenerziehung für Kinder dieses Alters vorgewagt hatte“ (Bd. IX, 2573f).²⁵ Sie verweist damit darauf, dass es ein erster Versuch war, mit Kindern dieser Altersgruppe zu arbeiten und betont in weiteren Ausführungen auch die konzeptuelle Anlehnung an Maria Montessoris Vorstellungen Kindergruppen zu führen, die auch ihrer Arbeitsweise entgegen kam.

Neben unterschiedlichen Organisationsformen und Methodiken im Kindergarten betonte Anna Freud außerdem den Bedeutungswandel des Kindergartens bedingt durch die Notlage des Zweiten Weltkrieges. Der Kindergarten hatte aufgrund des Krieges seinen Aufgabenbereich erweitern müssen, entwickelte sich von einer ergänzenden Betreuungseinrichtung hin zu einem Familienersatz. Die meisten Kinder waren während des Krieges in Heimen untergebracht, die Väter mussten in den Krieg ziehen oder waren bereits tot, die Mütter mussten in Fabriken Kriegsdienst leisten. Kinder, die zwar zuhause schliefen, verbrachten trotzdem den Großteil des Tages in den Gruppen. Kindergärten wurden in Zeiten des Krieges mehr und mehr zu Kinderheimen umgestaltet (Bd. II, 481f). Einrichtungen, wie die *Hampstead Nurseries*, griffen die veränderten Bedürfnisse ihrer Schützlinge, die sich durch die kriegsbedingte Notlage ergaben, in ihren Überlegungen zur Gestaltung des Betreuungsangebots auf. „Unter diesen Umständen waren die Kinder für die Erfüllung fast all ihrer Bedürfnisse auf die Kindergärten angewiesen: für Sicherheit, Ernährung, die Regelmäßigkeit und Hygiene des Alltags, für die medizinische Versorgung, häufig auch die Bekleidung; für ihren Mittagsschlaf, ihre täglichen Spaziergänge und körperlichen Betätigungen, ihre Ausflüge und Ferien, ihre Sonderversnügungen, Geburtstage und Weihnachtsfeiern; für die Anregung und Befriedigung ihrer Interessen und Gefühle wie für ihre Beschäftigung und die Entwicklung ihrer Fertigkeiten“ (Bd. V, 1523). Anna Freud lässt aber bei all den Veränderungen im Angebot des Kindergartens, die den Kindern helfen sollten, den Schrecken des Krieges und die damit verbundene Trennung von den Eltern zu meistern, keinen Zweifel daran, dass die Familie – „die ordentlich funktionierende Familie“ (Bd. IX, 2579) – und das Aufwachsen in dieser, für das Kleinkind beste

²⁵ Bei der Zitation wurde darauf verzichtet, die Autorin anzuführen. Da ihre gesammelten „*Schriften*“ verwendet wurden, soll die Angabe des Bandes und der Seitenzahl zur Orientierung genügen.

Entwicklungschancen bereit hält. Aus diesem Grund plädierte sie auch für den Tageskindergarten, der den Kindern Anregung bieten soll, dabei aber immer nur ergänzenden Charakter zur Familie einnimmt und diese nicht zu ersetzen versucht. „Kindergärten haben die besten Resultate, wo sie die häuslichen Erziehungsbemühungen nicht wiederholen, sondern erweitern und ergänzen“ (Bd. V, 1529). Die Erfahrungen, die Anna Freud in den *Hampstead Nurseries* machte, festigten ihre Ansicht, dass der Kindergarten seinen ergänzenden Charakter nicht übersteigen sollte. Kindergärten, die während des Krieges zu Kinderheimen umfunktioniert wurden, mussten diesen Grundsatz brechen und ebenso einen Ersatz zur Familie bieten. „Physisch gediehen die Kinder prächtig, waren oft ‚die Gesundheit selbst‘; aber diesen erfreulichen Erfolgen im Bereich des Körpers fehlte das normale Gegenstück im Bereich des Seelenlebens. Viele dieser Kinder blieben egozentrisch, zurückgezogen, ohne Interesse an ihrer Umgebung, mit einem Wort: asozial“ (Bd. V, 1525). Die Betreuung der Grundbedürfnisse wie Nahrung, Hygiene, Sauberkeit gelang in den Betreuungsstätten höchst zufriedenstellend, allerdings wurden die Kinder durch ein ständig wechselndes Betreuungspersonal betreut. Die Kinder wurden versorgt, konnten aber aufgrund dieses Wechsels in der Versorgung, keine stabile Beziehung zu einer Bezugsperson aufbauen. Als ernstzunehmende Folge, die als Konsequenz eine Umstrukturierung der Gruppen nach sich zog, kam es zu einer gewissen Abstumpfung der Gefühle der Kinder. „Kindergärten hatten eine positive Wirkung, wo der Fortschritt des Kindes nicht so sehr von Gefühlsbeziehungen, sondern von unpersönlichen Faktoren wie Raum oder geeignetem Material abhängt“ (Bd. V, 1525f). „Andererseits versagten die Kindergärten bei Errungenschaften, die normalerweise mit einer emotionalen, persönlichen Beziehung verknüpft sind, wie das Sprechenlernen und die Reinlichkeitsgewöhnung“ (Bd. V, 1526).

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich die erfüllbare Aufgabe des Kindergartens auf Anregung und Förderung im motorischen Bereich beschränkt. An seine Grenzen kommt der Kindergarten, wenn eine persönliche Beziehung – wie sie zwischen Mutter und Kind vorherrscht – für die Entwicklung des Kindes von Nöten ist. „Hoffnungen, dass das Gruppenleben in einer Gemeinschaft von Altersgenossen an sich und ohne Bindung an die Mutter und die

Familie ausreichen würde, um ein Kind zu sozialisieren, erfüllten sich nicht“ (Bd. V, 1527). Die Leitung der *Hampstead Nurseries* reagierte auf die gewonnenen Erfahrungen und es kam zu der bereits angesprochenen Umstrukturierung der *Nurseries*. Durch die Installation der Kleinfamilien wurde der ständige Betreuerwechsel vermieden und die Kinder erhielten die Möglichkeit, die für sie so wichtige Beziehung zu einer Bezugsperson, aufzubauen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, auf den Anna Freud im Zusammenhang mit dem Kindergarten verwiesen hat, betrifft den freiwilligen Charakter dieser Institution. Im Unterschied zur Schulpflicht hatte der Kindergarten im 20. Jahrhundert freiwilligen Charakter. „Einer der auffälligsten Züge der Vorschulerziehung in allen Ländern ist ihr *nicht-obligatorischer, freiwilliger* Charakter“ (Bd. V, 1519; Hrvhbg. i. Orig.), im Gegensatz zum Eintritt in die Schule, der ja gesetzlich reglementiert war und ist. Die Änderung, hin zu einer reglementierten Vorschulerziehung, ist erst mit 1.9.2010 in Kraft getreten. Erst im 21. Jahrhundert, genauer gesagt ab dem Jahr 2010, wurde ein verpflichtendes Kindergartenjahr für Fünfjährige durchgesetzt.²⁶ Im Wirkungszeitraum Anna Freuds wurde die Entscheidung, ob ein Kind in den Kindergarten gehen sollte oder nicht, den Eltern überlassen. Dabei wurde meist weniger in Hinblick auf das Bedürfnis des Kindes entschieden, viel mehr spielten äußere Umstände in die Entscheidung mit hinein. Faktoren, wie finanzieller Druck oder Druck durch die nachbarschaftliche Umgebung oder auch Druck von Seiten der Arbeitsstelle, beeinflussten die Eltern – respektive die Mutter – maßgeblich in ihrer Entscheidung. „In all diesen Fällen geben Erfordernisse der Mutter und nicht des Kindes den Ausschlag, ob und wann das Kind einen Kindergarten besucht“ (Bd. V, 1521).

Die Frage nach dem richtigen Zeitpunkt des Eintritts in den Kindergarten wurde, wie bereits angedeutet, nicht dahingehend diskutiert, ob ein Kind tatsächlich schon reif und bereit für das Leben in einer Kindergruppe ist. Überwogen finanzielle oder berufliche Beweggründe, so wurde der Eintritt des Kindes in den Kindergarten häufig vollzogen. Anna Freud hat aber darauf hingewiesen, dass ein Kind eine ganze

²⁶ Die Argumentation für die Reglementierung in diesem Bereich stützt sich einerseits auf die erleichterte Eingewöhnung auf den späteren Schulalltag und andererseits auf eine allmähliche und damit nicht plötzliche Trennung vom Elternhaus bedingt durch den Schuleintritt.

Reihe an Voraussetzungen erfüllen müsse, damit es den Eintritt in den Kindergarten bewältigen und von diesem profitieren könne. Zu diesen Voraussetzungen zählen etwa die „selbständige Fortbewegung; Sprache; Reinlichkeit, verbunden mit der Fähigkeit, das Klosett einigermaßen unabhängig zu benutzen; die Fähigkeit, ohne große Hilfe zu essen; Orientierung in neuer Umgebung; die Fähigkeit, eine Trennung von der Mutter über eine Anzahl von Stunden ohne übermäßige Schwierigkeit auszuhalten und die Kindergärtnerinnen als Ersatz zu akzeptieren; die Fähigkeit, Spielkameraden zu akzeptieren; die Fähigkeit, Spielzeug geschickt und/ oder phantasievoll zu benutzen“ (Bd. VII, 1913). Da bei fortwährenden Problemen in mehreren Bereichen durchaus die Fähigkeit des Kindes den Kindergartenalltag zu bewältigen in Frage gestellt wurde und auch die Befürchtung einer nicht entsprechenden Entwicklung des Kindes vorlag, versuchte Anna Freud über eine Darstellung von Entwicklungslinien eine Orientierung zu schaffen.

Diese *Entwicklungslinien* sollten helfen, den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder festzustellen, da sie sich in unterschiedlichen Bereichen durchaus variabel entwickeln konnten. Mit Hilfe dieser Entwicklungslinien sollte in weiterer Folge auch bei den Kindergärtnerinnen ein Bewusstsein für Entwicklungsprobleme und Regressionen geschaffen werden, um mehr Toleranz für (Fehl-)Verhalten zu entwickeln. „Die Entwicklung eines menschlichen Individuums verläuft nicht in einer geraden, aufsteigenden Linie, sondern wird immer wieder durch vorübergehende Rückschritte unterbrochen, ohne dass die Vorwärtsbewegung als solche aufgehalten oder gefährdet wird“ (Bd. VII, 1921). Anna Freud sah in diesen Rückschritten, die Kindern zugestanden werden müssen, die Chance neu Erlerntes, beziehungsweise Fortschritte, zu sichern. Neben den Entwicklungserfolgen, die sich im Kindergarten geradezu selbstverständlich einstellen, greifen Kinder – vor allem in Stresssituationen – wieder auf altbewährte Mittel zurück, auf bereits überwundene Automatismen. „Das Kindergartenkind hat ein Recht auf solche Unterbrechungen der Vorwärtsbewegung, die im Grunde die Entwicklung erst sichern“ (Bd. X, 2903). Die Rückgriffe auf bereits überwundene Zustände wären im Sinne Anna Freuds somit nicht als Rückschritte zu werten, vielmehr würden diese ein normales Vorgehen beim Lernen von Neuem darstellen. Schließlich sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, „was das Kind zwischen dem ersten und dem sechsten Lebensjahr zu

erwerben hat, ist mehr als je im späteren Leben; nie wieder werden ähnlich große Anforderungen an den Menschen gestellt werden“ (Bd. X, 2896). Auch in Bezug auf die Kindergartenarbeit lässt Anna Freud keinen Zweifel an deren Bedeutung und Wichtigkeit: „Kindergartenarbeit ist Arbeit für das Kind in dem Lebensalter, das die größten Ansprüche an den Einzelmenschen stellt“ (Bd. X, 2904).

Durch die vorangegangenen Ausführungen wurde, wenn auch stark verkürzt, ein Bild der Vorstellung Anna Freuds betreffend Kleinkindbetreuung dargestellt. Die Bedeutung der Kindergartenarbeit, welche vor allem in der Öffentlichkeit in den Schatten der Schule gedrängt wurde, schätzte Anna Freud immer als sehr hoch ein. Anna Freud machte in ihren Werken – entgegen der verbreiteten Meinung im 20. Jahrhundert – auch darauf aufmerksam, dass der Eintritt in den Kindergarten für die Kinder keineswegs als selbstverständlich bewältigbar anzusehen ist. Die Fülle an Anforderungen, die an Kleinkinder gestellt werden, aber auch die tief greifenden Änderungen im Alltag des Kindes, die sich zwangsläufig durch den Eintritt in die Fremdbetreuung ergeben, gehen mit der – oftmals – ersten Trennung vom Elternhaus einher. Der Aspekt der Trennung ist es auch, der im folgenden Unterpunkt den Fokus der Beschäftigung bilden soll.

4.2.4. Thematisierung von Trennung und Getrennt-Sein im Zuge des Kindergarteneintritts

Durch den Eintritt in den Kindergarten sieht sich die Familie, und im Speziellen das Kind selbst, mit Veränderungen im Alltag konfrontiert. Beispielsweise müssen Kinder, die in den Kindergarten eintreten, lernen, sich in einer Gruppensituation zurechtzufinden. Sie lernen neue Regeln, auch verbunden mit einem Zeitrhythmus, der oftmals nicht mit jenem aus der Familie, übereinstimmt. Außerdem sind die Kinder mit einer neuen Umgebung konfrontiert. Ein weiterer Aspekt, der für den Unterschied zwischen Betreuung in der Familie und im Kindergarten geradezu charakteristisch ist, bezieht sich auf die zeitweilige Trennung des Kindes von der Bezugsperson, (in den meisten Fällen) von der Mutter. Dieser Aspekt der Trennung wird im Folgenden herausgegriffen. Aussagen Anna Freuds zum Trennungsaspekt im Zusammenhang mit dem Kindergarteneintritt werden zum Thema der Auseinandersetzung.

Trennungen von Eltern und Kindern hatte Anna Freud schon zu genüge in den *Hampstead War Nurseries* miterleben müssen und diesbezüglich bedauernd festgestellt, dass die Kinder die Erfahrungen des Krieges zwar verkraften können, die Trennung von der Mutter aber deutliche Spuren hinterlässt. Als weiterführende Literatur wird an dieser Stelle auf die Diplomarbeit aus dem Jahr 1997 von Theres Aichhorn, die den Titel „*The Hampstead Nursery at the Anna Freud Centre in London, as an example for psychoanalytic pedagogics*“ trägt, verwiesen. Theres Aichhorn stellt in ihrer Arbeit unter anderem die Kriegskinderheime vor und geht dabei auf Aufgaben und Ziele dieser ein. Einen, für sie und ihrer Einschätzung nach auch für Anna Freud, wesentlichen Aspekt bildet dabei die Gestaltung der Trennung der Kinder von ihren Eltern. Auch wenn die Trennung aufgrund der kriegsbedingten unsicheren Lage für viele eine notwendige Lösung war, stellte Theres Aichhorn – in Anlehnung an Anna Freuds Darstellungen – diesbezüglich fest: „During their observations and research, they found out that the children suffered more from the separation from their mothers than from the war experiences“ (Aichhorn 1997, 21). Als Konsequenz dieser Feststellung kam es zu einer wesentlichen Änderung zu anderen Heimen dieser Zeit, die Eltern konnten ihre Kinder jederzeit besuchen. Besuche waren, entgegen der bis dato verbreiteten Meinung, nicht nur erwünscht, sondern vielmehr gefordert. In sehr schwierigen Fällen wurden Mütter sogar in den *War Nurseries* vorübergehend beschäftigt, um das Kind nicht, durch die Trennung von der Mutter, zusätzlich zu belasten. „When Anna Freud established the Hampstead War Nurseries it was her concern that the children did not have to be separated from their parents“ (Aichhorn 1997, 54).

Natürlich können diese Überlegungen aus den *Hampstead War Nurseries* nicht ohne gedankliche Überarbeitung in den Kindergarten übertragen werden, vor allem da – wie bereits ausführlicher in Punkt 4.2.3. angesprochen wurde – Kindergärten in Kriegszeiten zu Kinderheimen umfunktioniert wurden und die, daraus resultierenden Trennungen, meist über einen längeren Zeitraum andauerten. Trotzdem ist die Erkenntnis, dass Kinder die Schrecken des Krieges zwar verkraften können, der Verlust der Mutter aber deutlich an ihnen nagt, eine bedeutende. Zu ähnlichen Ergebnissen, nämlich „dass jede Unterbrechung oder Zerstörung dieser Bindung die

gesamte Gefühlsentwicklung des jungen Kindes aufs schwerste beeinträchtigt“ (Bd. VII, 1916), kamen auch Untersuchungen im Zusammenhang mit Krankenhausaufenthalten und dem Eintritt in Fürsorgeanstalten. Im Artikel „*Besuche im Kinderkrankenhaus: Die Seite des Kindes*“ aus dem Jahr 1952 beispielsweise, welches im Band V der Schriften Anna Freuds veröffentlicht wurde, geht die Autorin auf Trennungen im Kleinkindalter, bedingt durch einen Krankenhausaufenthalt, ein. Dabei stellt Anna Freud wiederum fest: Das „Kind zwischen ein und drei Jahren leidet am meisten unter der Trennung von seinen Eltern. Seine Bindungen sind schon zu differenziert, als dass es sich wie der Säugling von jedermann versorgen ließe. Andererseits ist es noch zu unreif, um die Notwendigkeit seines Krankenhausaufenthaltes zu verstehen“ (Bd. V, 1605). Offensichtlich ist die Beziehung zur Mutter für das Kleinkind ein essentieller Baustein um glücklich sein zu können und um eine günstige Entwicklung zu erreichen. Eine Trennung, auch wenn diese zum Schutz und zur Sicherheit des Kindes geschieht, hinterlässt zwangsläufig immer auch Angst, Schmerz, Wut und Verzweiflung. Überträgt man nun diese Erkenntnis, auf die Trennung durch den Eintritt in den Kindergarten, muss noch immer davon ausgegangen werden, dass sich das Kind – wenn auch nur mit einem Bruchteil der Intensität – trotzdem mit negativen Gefühlen konfrontiert sieht. „Für ein junges Kind ist die Trennung von den einzigen Menschen, zu denen es eine Bindung hat, ein schreckliches Erlebnis, gleichgültig wie sie durchgeführt wird“ (Bd. IX, 2583).²⁷

Im Artikel „*Der Eintritt in den Kindergarten. Psychologische Voraussetzungen*“ aus dem Jahr 1960, der im Band VII der Schriften Anna Freuds veröffentlicht wurde, zeigt die Autorin die Bedeutung des Kindergarteneintritts auf und stellt psychologische Voraussetzungen eines Kindes, die beim Eintritt in die Fremdbetreuung ihrer Meinung nach eine wichtige Rolle spielen, dar. Anna Freud spricht in dem Artikel aber auch den Bedeutungswandel an, den der Eintritt in den Kindergarten im 20. Jahrhundert vollzogen hat. Mittlerweile – also im Laufe des 20. Jahrhunderts – hat ein Umdenken bezüglich des Eintretens in den Kindergarten

²⁷ Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Anna Freud bzgl. der Durchführung der Trennung und deren Auswirkung auf das Kind an anderer Stelle auch zu einer anderen Einschätzung gelangt. Die Vorbereitung der Trennung stellt einen wesentlichen Linderungsaspekt des Leidens des Kindes dar. Vgl. hierzu: 4.2.5 Folgen der Trennung auf die kindliche Entwicklung und 4.2.6. Praxisleitende Konsequenzen.

stattgefunden hat. „Noch in jüngster Vergangenheit wurde von allen Kindern als selbstverständlich erwartet, dass sie im Alter von dreieinhalb Jahren imstande sein sollten, sich bei Eintritt in den Kindergarten an der Eingangstür von der Mutter zu trennen und sich, vom ersten Tag angefangen, an die fremde Umgebung, die fremde Kindergärtnerin und fremde Altersgenossen zu gewöhnen“ (Bd. VII, 1914). Der Irrglaube, dass der Eintritt in den Kindergarten mit all seinen Herausforderungen, unter anderem mit der Trennung von der Familie – im speziellen von der Mutter – keine einschneidende Erfahrung für das Kind bildet, war noch weit verbreitet, auch unter den Kindergärtnerinnen selbst. „Während Kindergärtnerinnen übereinstimmend annehmen mögen, dass von dem Kind nicht viel verlangt wird und dass die angelegten Maßstäbe für normales Verhalten großzügig sind, scheint es mir sehr zweifelhaft, ob diese Überzeugung der Wahrheit entspricht“ (Bd. VII, 1913). Anna Freud thematisiert diesen ersten Übergang von der Familie in die Fremdbetreuung, der bis dahin noch ganz selbstverständlich vonstatten ging, und hinterfragt die geltenden Ansichten kritisch. Sie sieht im Eintritt in den Kindergarten und der zeitgleichen Abkapselung vom Familiengefüge, eine wesentliche Herausforderung und Belastung für das Kind. Die Folge der Anerkennung dieses bedeutsamen Schrittes für die Kinder war eine – wenn auch nicht flächendeckende – Überdenkung der Gestaltung des Kindergarteneintritts, hervorgerufen durch den eben dargelegten, grundlegenden Wandel im Verständnis. „Zumindest die fortschrittlichen Anstalten berücksichtigen heute bei ihrem Verfahren, dass die erste Trennung vom gewohnten Heim ein bedeutsamer Einschnitt in der Entwicklung eines Kindes ist, der sorgfältiger Vorbereitung bedarf“ (Bd. VII, 1915). Moderne Ansätze, wie den Eintritt in den Kindergarten durch Vorbesuche vorzubereiten, die Gruppe und auch die Kindergärtnerin vor dem tatsächlichen Eintritt kennen zu lernen, sowie die Räumlichkeiten und Angebote wurden in den „fortschrittlichen Anstalten“ (Bd. VII, 1915), wie Anna Freud zu sagen pflegte, bereits umgesetzt. In Zusammenhang mit diesen Umstrukturierungen des Kindergarteneintritts, hin zu einem sanften Übergang wurde „den Müttern erlaubt, ihre Kinder am ersten Tag in den Kindergarten einzuführen und den ganzen Tag, oder auch mehrere Tage, als Zuschauer im Hintergrund anwesend zu bleiben, bis das Kind sich an die Trennung gewöhnt hat“ (Bd. VII, 1915).

Das Zugeständnis, des bedeutsamen Einschnitts in die kindliche Entwicklung durch den Eintritt in den Kindergarten, lässt sich anhand der vollzogenen Änderungen und Umstrukturierungen hin zu einem sanften Übergang nicht mehr von der Hand weisen. Im nächsten Unterpunkt sollen nun Folgen und Auswirkungen auf die weitere kindliche Entwicklung aufgezeigt werden, die Anna Freud durch eine frühe Trennung bedingt sieht.

4.2.5. Folgen einer frühen Trennung für die weitere kindliche Entwicklung

Der Kindertageeintritt und die damit verbundene Trennung vom Elternhaus bedeuten einen „Einschnitt in der Entwicklung eines Kindes“ (Bd. VII, 1915). Die Trennung von der Mutter ist allerdings nur ein Aspekt, der beim Kindertageeintritt zur Herausforderung wird. Die Gruppensituation, die fremde Umgebung und das Teilen-müssen der, zu einer Bezugsperson werdenden, Betreuerin mit anderen Kindern, dies alles sind nur einige wenige Umstände, die den Eintritt zusätzlich erschweren. Um diesen Einschnitt im kindlichen Leben entsprechend abzumildern und zu erleichtern, wurden verschiedene Maßnahmen getroffen, hin zu einer sanften Eingewöhnung in die Kindergruppe. Trotz dieser Bemühungen kommt es für das Kind zu wesentlichen Änderungen in seinem Alltag. Eine dieser Änderungen bezieht sich auf die Mutter-Kind Beziehung, schließlich sieht sich das Kind mit einer zeitweiligen Trennung von der Mutter konfrontiert, die bis dahin zu einem stabilen, konstanten Teil in der Tagesroutine des Kindes geworden war. Der Kindertageeintritt und die damit verbundene Trennung von der Mutter hinterlässt, so kann man an dieser Stelle bereits ganz allgemein formulieren, Spuren. Spuren, die nicht immer sofort erkennbar und bemerkbar werden, die aber auf das kindliche Verhalten und Handeln wirken und sich in diesem zeigen. Die Folgen einer frühen Trennung – beispielsweise aufgrund des Kindertageeintritts –, die Anna Freud hinsichtlich der kindlichen Entwicklung herausgearbeitet und in ihren Werken festgehalten hat, sollen nun im folgenden Unterkapitel ausführlicher dargestellt werden.

Da in diesem Unterpunkt der Arbeit, die Folgen einer Trennung für die kindliche Entwicklung erarbeitet werden sollen, wird in einem ersten Schritt versucht zu klären, welcher Zeitpunkt, nach Ansicht Anna Freuds, als günstig erscheint, um eine

Trennung von der Mutter zu wagen. Anschließend wird dann näher auf Reaktionen und Folgen der Trennung für die weitere kindliche Entwicklung eingegangen.

I. Entwicklungslinie von der infantilen Abhängigkeit zum erwachsenen Liebesleben

Wie bereits in 4.2.3. angedeutet wurde, hat Anna Freud Orientierungshilfen, in Form von Entwicklungslinien, zur Einschätzung des jeweiligen Entwicklungsstandes eines Kindes, entworfen. Anhand von verschiedenen Entwicklungslinien soll der jeweilige Entwicklungsstand eines Kindes festgestellt werden, um sein Verhalten einzustufen. Ohne näher auf die einzelnen Bereiche eingehen zu wollen, die Breite an unterschiedlichen Reaktionen und Verhalten zeigt ganz deutlich, dass ein Kind sich unterschiedlich schnell in den verschiedenen Bereichen entwickeln kann und auch ein Zurückfallen bzw. Regredieren in bereits überwundene Muster, ein weder ungewöhnliches Verhalten, noch ein Zeichen von Rückschritt darstellen muss. Erst ein Verharren in bereits überwundenen Mustern müsse nach Anna Freud als Anlass zur Besorgnis für die weitere Entwicklung des Kindes angesehen werden (vgl. 4.2.3.). Anhand der Entwicklungslinien, deren Aufgabe unter anderem das Bewusstmachen der Bandbreite des kindlichen Verhaltens ist, sollte aber auch deutlich werden, dass nicht das chronologische Alter, Auskunft über den Entwicklungsstand des Kindes geben kann. Konsequenterweise weiter gedacht, bedeutet dies, dass Schwierigkeiten bei einer Trennung von der Mutter, wie beispielsweise beim Eintritt in den Kindergarten, somit nicht am Alter des Kindes festgemacht werden können, vielmehr müsse die Frage nach seinem Entwicklungsstand in den Fokus der Überlegung und Entscheidung gerückt werden. In diesem Zusammenhang erwähnte Anna Freud im Band VIII ihrer Schriften (Seite 2208ff), im Kapitel: „*Ein praktisches Beispiel: Eintritt in den Kindergarten*“, die fünf folgenden psychischen Entwicklungslinien. Jene:

- *von der infantilen Abhängigkeit zum erwachsenen Liebesleben;*
- *zur körperlichen Selbständigkeit;*
- *vom Egoismus zur Freundschaft und Teilnahme an einer menschlichen Gemeinschaft;*
- *von der Autoerotik zum Spielzeug und vom Spiel zur Arbeit;*

- *des Benehmens im Kindergarten – Beziehungen zwischen den inneren Instanzen.*

Obwohl alle fünf Bereiche beim Eintritt in die Fremdbetreuung von entscheidender Bedeutung sind, soll in Hinblick auf den Trennungsaspekt, welcher in der vorliegenden Arbeit fokussiert wurde, vor allem auf die Entwicklungslinie *von der infantilen Abhängigkeit zum erwachsenen Liebesleben* eingegangen werden (Bd. VIII, 2184ff; 2209f).

Bei der Entwicklungslinie von der *infantilen Abhängigkeit zum erwachsenen Liebesleben* durchläuft das Kind von seiner Geburt an insgesamt acht Stufen bis zur Pubertät und der damit verbundenen Loslösung und Unabhängigkeit von der elterlichen Obhut. In dieser Entwicklungslinie sieht Anna Freud den entscheidenden Indikator, um eine Einschätzung über den richtigen Zeitpunkt des Kindertageeintritts und der damit verbundenen Trennung von der Mutter zu wagen. „Unserer heutigen Auffassung nach sind solche Ausbrüche von Verzweiflung nur unvermeidlich, wenn ein Kind in den Kindergarten eintritt, ehe es gefühlsmäßig dazu bereit ist. Maßgebend ist nicht das chronologische Alter (3½ Jahre), sondern die erreichte Stufe im kindlichen Liebesleben“ (Bd. VIII, 2209). Im Zusammenhang mit dem Eintritt in den Kindergarten sind die ersten drei Stufen dieser Entwicklungslinie besonders bedeutsam, da sich während dieser drei Stufen, die Fähigkeit des Ertragens einer Trennung von der Mutter, maßgeblich verändert.

Auf der ersten Stufe der Entwicklungslinie, der Stufe der biologischen Einheit, die mit der Geburt des Kindes beginnt, ist das Kind ohne die Mutter, drastisch formuliert, nicht lebensfähig (Bd. VII, 1916). „Wo Mutter und Kind in der Phase der biologischen Einheit (1) voneinander getrennt werden, gleichgültig aus welchem Anlass, sehen wir als Ergebnis beim Kind Ausbrüche von Trennungsangst und Trennungsschmerz im eigentlichen Sinne des Wortes“ (Bd. VIII, 2186f). Auf dieser Stufe ist jede Trennung eine ernsthafte Gefahr für die Entwicklung des Kindes (Bd. VII, 1916). Auch auf der zweiten Stufe, welche ungefähr das zweite Lebensjahr andauert, „bleibt die Notwendigkeit engen und ungebrochenen Kontaktes zur Mutter erhalten. Das Kleinkind ist zur Befriedigung seiner körperlichen und der Bedürfnisse seines erwachenden Seelenlebens immer noch von der Mutter abhängig und sträubt

sich ... Trost und Befriedigung von einem unbekanntem Mutterersatz anzunehmen“ (Bd. VII, 1916). Diese Abhängigkeit von der Mutter entwickelt sich jedoch weiter zu einer, wie Anna Freud es formulierte, „Liebesbindung an die Mutter von überaus besitzergreifender, tyrannischer und rücksichtsloser Qualität“ (Bd. VII, 1917). Obwohl in Hinblick auf eine zeitweilige Trennung von der Mutter in den ersten beiden Stufen nur eine geringfügige Veränderung feststellbar ist, entwickelt sich die Beziehung zwischen Mutter und Kind auf der zweiten Stufe in der Regel wesentlich weiter. „Im zweiten Lebensjahr wird die Beziehung zur Mutter enger und intensiver. Viele Kinder dieses Alters können es kaum ertragen, von der Mutter auch nur für kurze Zeit getrennt zu werden; ihr Schmerz in solchen Momenten ist von einer Tiefe und Heftigkeit, als ob die Mutter für immer verschwunden wäre“ (Bd. V, 1452). Im Zusammenhang mit Trennungen ist folglich auf der zweiten Stufe noch keine entscheidende Änderung anzumerken. Weiterhin ist der enge Kontakt zwischen Mutter und Kind als normal zu werten und ebenso als gewöhnlich einzustufen, sind heftige Proteste bei Trennungen, da diese „in dieser Phase nicht altersgemäß sind“ (Bd. VII, 1917). „Erzwungene Trennungen (Evakuierungen, Krankenhausaufenthalt, Erkrankung oder Wochenbett der Mutter) wirken oft als traumatischer Schock auf das Kind, nicht selten mit dem Ergebnis völliger Entfremdung von der Mutter“ (Bd. V, 1452).

An dieser Stelle ist unbedingt anzumerken, dass sich Anna Freud in ihren Ausführungen auf Trennungen über einen längeren Zeitraum bezieht. Beim Eintritt in den Kindergarten kommt es zwar nur zu einer vergleichsweise kurzen Trennung, wodurch man annehmen könnte, dass die Intensität der schmerzlichen Gefühle relativ gering gehalten werden kann. Allerdings darf an dieser Stelle nicht vergessen werden, dass das Kind die schmerzliche Trennung von der Mutter Tag für Tag erlebt. Ganz allgemein in Bezug auf Trennungen von Kindern zwischen 1 ½ und 2 ½ Jahren stellte Anna Freud fest: „Kleinkinder dieses Alters können plötzliche Veränderungen und Trennungen, die nicht länger als einen Tag dauern, ohne sichtbare Folgen ertragen; wenn die Trennung diese Frist übersteigt, ziehen sie zunehmend ihre Gefühlsbindungen ein und greifen auf primitivere Triebziele und Verhaltensformen zurück. Ihre fortgeschrittenen Erwerbungen sind desto gefährdeter, je neuer, also je weniger verfestigt sie sind“ (Bd. III, 739). An anderer Stelle wurde bereits

festgehalten, dass Rückschritte in der kindlichen Entwicklung prinzipiell nicht als pathogen einzustufen sind, sondern helfen, den Entwicklungserfolg zu sichern. Als tatsächliche Gefahr für die Entwicklung des Kindes werden Rückgriffe auf frühere Verhaltensmuster erst angesehen, wenn sie dauerhaft bleiben, oder das Kind mehr und mehr in diese verfällt.

Erst auf der dritten Stufe der Entwicklungslinie *von der infantilen Abhängigkeit zum erwachsenen Liebesleben* tritt allmählich auch eine entscheidende Änderung in der Abhängigkeit zur Mutter ein. Das Kind lernt auf der dritten Stufe der Entwicklungslinie, die Liebesbeziehung zur Mutter auch bei deren Abwesenheit nicht nur in sich zu tragen, sondern auch aufrecht zu erhalten. „Das Kind hat ein ‚inneres Bild‘ der Mutter erworben, eine relativ stabile Vorstellungsrepräsentanz, die seine Beziehung zu ihr über Zeiten ihrer physischen Abwesenheit hinwegträgt – immer vorausgesetzt, dass die Dauer dieser Abwesenheit seinem jeweiligen Entwicklungsstand angemessen bleibt“ (Bd. VII, 1917). Durch das erworbene Bild der Mutter, welches sich im Inneren des Kindes verfestigt hat und ihm Sicherheit zu geben scheint, werden kurze Trennungen von der Mutter erst möglich. „Bereit, sich für kurze Zeit von ihr zu trennen, entwickelt es die Fähigkeit, fremde Menschen zu akzeptieren, den Kreis seiner nahen Bekannten zu erweitern, neue Wagnisse und Abenteuer einzugehen – dies alles natürlich nur, wenn am Anfang die Perioden der Unabhängigkeit nicht zu lange dauern und der Rückweg zur Mutter offensteht“ (Bd. VII, 1917).

Die Qualität der Mutter-Kind-Beziehung ist, soviel haben die vorangegangenen Ausführungen gezeigt, gerade in den ersten Lebensjahren einem deutlichen Wandel unterzogen. Von einer biologischen Einheit, hin zu einer Quelle für Befriedigung der Bedürfnisse, hin zu einer Liebesbindung unabhängig von dem Nutzen, den das Kind aus der Triebbefriedigung durch die Mutter zieht und letztendlich hin zu einer Liebesbeziehung, die auch eine Trennung verkraften kann. Während also auf der ersten und zweiten Stufe, Trennungen für Kinder nur schwer zu verkraften sind und diese auch eine Gefahr für die Entwicklung des Kindes darstellen können, können Kinder, die sich bereits auf der dritten Stufe befinden, die zeitweilige Trennung von der Mutter akzeptieren und ertragen, da sie ein inneres Bild von ihr entwickelt haben,

welches unabhängig von ihrer tatsächlichen Anwesenheit ist. „Trennungen zwischen dem Kind und seinem Liebesobjekt werden nach Erreichung von Stufe 3 besser vertragen als vorher. Je sicherer die konstanten Objektbeziehungen des Kindes sich verankert haben, d.h., je unabhängiger sie von der körperlichen Anwesenheit oder Abwesenheit der betreffenden Person und den von ihr ausgehenden Befriedigungen oder Versagungen sind, desto länger kann die Trennung von ihr dauern, ohne traumatische Wirkung zu haben“ (Bd. VIII, 2187).

Nach Anna Freuds Ausführungen ist die Fähigkeit des Kindes eine Trennung von der Mutter zu verkraften, somit als Resultat einer Entwicklungslinie zu sehen, die sich wiederum aus unterschiedlichen Phasen zusammensetzt. Die unterschiedlichen Phasen auf der Entwicklungslinie *von der infantilen Abhängigkeit zum erwachsenen Liebesleben* deuten einerseits – wie bereits dargestellt wurde – auf einen günstigen Zeitpunkt für den Eintritt in die Fremdbetreuung bzw. für eine Trennung von der Mutter hin, andererseits erlauben sie auch den Rückschluss, dass Trennungen in den verschiedenen Phasen unterschiedliche Wirkungen und Folgen für das Kind nach sich ziehen, „dass sie auf jeder Stufe eine andere Bedeutung haben und das Kind an einem anderen empfindlichen Punkt treffen“ (Bd. VIII, 2186). Auf diese unterschiedlichen Wirkungen und Folgen, die Anna Freud in einer frühen Trennung bedingt sieht, wird im Folgenden hingewiesen.

II. Folgen einer Trennung auf die kindliche Entwicklung

Da bereits herausgearbeitet wurde, ab wann ein Kindergarteneintritt für das Kind als sinnvoll anzusehen ist, und zwar in Hinblick auf seine Fähigkeit eine Trennung von der Mutter zu ertragen, soll nun auf die Auswirkungen und Folgen der Trennung, in den unterschiedlichen Entwicklungsphasen eingegangen werden. Anna Freud war durch ihre Erfahrungen in den *Hampstead War Nurseries*, aber auch im Zuge der Untersuchungen zu Krankenhausaufenthalten immer wieder mit Trennungsverhalten von Kindern konfrontiert und hat in einer Vielzahl ihrer verfassten Artikel auf dieses verwiesen und wichtige Denkanstöße hierzu geliefert.

Wie bereits erwähnt, reagierte Anna Freud sehr früh auf die gewonnenen Erkenntnisse zum Trennungserleben von Kleinkindern und strukturierte die

Hampstead Nurseries um, indem sie Kleinfamilien installierte. Natürlich muss an dieser Stelle wiederum darauf hingewiesen werden, dass Erkenntnisse zu Trennungen aufgrund des Eintritts in die *Hampstead Nurseries* nicht eins zu eins auf Überlegungen zum Kindergarteneintritt übersetzt werden können, da diese Trennungen sich meist über einen längeren Zeitraum erstreckten. Die Erkenntnisse aus den Heimeintritten, oder auch im Zuge der Krankenhausaufenthalte haben aber wesentlich zu einem Umdenken und Umgestalten des Kindergarteneintritts beigetragen und sollen aus diesem Grund auch in dieser Arbeit berücksichtigt und herangezogen werden. Die Installation von Kleingruppen und verschiedene Vorbereitungsmaßnahmen auf den Heimaufenthalt – wenn die Notlage dies zuließ –, im besonderen ein Besuchsrecht, mehr noch die Forderung an die Eltern, ihre Kinder in den Heimen zu besuchen, sollten helfen, die Tiefe und das Ausmaß der Trennungsschmerzes für die Kinder in einem erträglichen Maß zu halten. Dass es bei den Kindern durch die Trennung vom gewohnten Umfeld zu schmerzlichen Reaktionen kommen würde, war für Anna Freud und ihre Mitarbeiterinnen keineswegs überraschend. Die Regelmäßigkeit und Schwere der Reaktionen, sowie das Schema, welches sich ihnen immer wieder zeigte, waren doch auch für sie nicht abschätzbar gewesen.

Wie auch Untersuchungen von John Bowlby zeigten, stellten ebenso die Mitarbeiter Anna Freuds ganz allgemein beim Eintritt in die Fremdbetreuung denselben Reaktionsablauf fest, von „zuerst lauten Protest, schmerzliche Sehnsucht und Hoffnung; dann zunehmend Ärger und Verzweiflung; und schließlich die von uns so genannte Phase der Abwendung, gekennzeichnet durch schwere Regressionen, d.h. Verlust oder Störung von physischen und psychischen Funktionen“ (Bd. VI, 1773).²⁸ Anna Freud verwendet für dieses Repertoire an schmerzlichen Gefühlen in ihren Ausführungen den Begriff *Trennungsschmerz*. „Während manifestes Leiden vor allem in den ersten zwei Phasen des Trennungsschmerzes (Sehnsucht und Verzweiflung) zutage tritt, ist die dritte Phase des Besetzungsrückzugs, soviel wir wissen, die pathologisch folgenschwerste. Wir sind der Meinung, dass sich diese

²⁸ Bowlby schlägt hierfür den Terminus *Trennungsangst* vor, Anna Freud hingegen lehnt diesen mit der Begründung, dass Angst am wohl wenigsten bei dem Bild auftritt, ab. „Nach unserer Erfahrung taucht Angst erst später auf, nämlich zur Zeit, wenn die verlorene Mutter zurückgekehrt oder eine Ersatzmutter vom Kind akzeptiert worden ist; d.h. Angst entsteht, wenn das Kind die Wiederholung des Verlusts fürchtet“ (Bd. VI, 1773).

Phase durch sorgfältige Vorbereitung vermeiden lässt“ (Bd. VI, 1776). Anna Freud plädiert dafür, dass Kleinkind auf eine bevorstehende notwendige Trennung vorzubereiten, um dem Rückzug seiner Liebe zur Mutter, und in weiterer Folge um einer Beziehungsstörung, vorzubeugen. Den Trennungsschmerz sieht Anna Freud folglich in erster Linie in der Libidotheorie begründet, „als Resultat einer Unterbrechung der ersten kindlichen Erfahrung mit Objektliebe“ (Bd. VI, 1774). Vereinfacht formuliert bedeutet dies, dass das Kleinkind die Trennung von der Mutter als unlustvoll erlebt und infolge dessen – abgestimmt auf den jeweiligen Entwicklungsstand auf den sich das Kind gerade befindet – schmerzliche Gefühle entwickelt. Bei längerer Abwesenheit kann es sogar so weit kommen, dass das innere Bild der Mutter mit negativen Aspekten überlagert wird, oder dass das Kind dieses innere Bild der Mutter mehr und mehr verliert. Als nächsten Schritt wendet sich das Kleinkind von seiner Umwelt ab.

Der bereits angesprochene Reaktionsablauf gestaltet sich in den jeweiligen Entwicklungsphasen, in denen sich das Kind befindet, unterschiedlich intensiv. Obwohl beispielsweise unbestritten ist, dass sich ein Säugling unter mütterlicher Betreuung besser entwickelt, „kann man beobachten, dass der Säugling zu dieser Lebenszeit keine Schwierigkeit hat, Nahrung und Pflege von einer Ersatzperson anzunehmen, wenn er von der Mutter getrennt wird“ (Bd. II, 530). Die Bedürfnisse eines Säuglings zwischen dem ersten und sechsten Lebensmonat sind so überwältigend stark, dass er auf die Befriedigung dieser nicht verzichten kann. „Die Bedürfnisse des Kindes sind überwältigend und stürmisch und verlangen nach augenblicklicher Befriedigung;“ (Bd. II, 534). Schon aufgrund seiner Abhängigkeit in Bezug auf die Erfüllung der körperlichen Bedürfnisse, kann ein Säugling nicht lange auf die Versorgung durch eine Ersatzperson verzichten. Allerdings wurden bei Säuglingen dieses Alters, die von Ersatzpersonen betreut wurden, immer wieder Verdauungs- und Schlafstörungen festgestellt. Kleinkinder, die sich auf der ersten Stufe der Entwicklungslinie *von der infantilen Abhängigkeit zum erwachsenen Liebesleben* befinden, so hat Anna Freud zusammenfassend formuliert, reagierten „auf Trennung von der Mutter kaum mit Affekten, sondern mit Störungen von Körperfunktionen wie Schlaf, Nahrungsaufnahme und Verdauung“ (Bd. VI, 1775). Schwere Störungen, die teils sogar dauerhaft blieben, wurden bei Säuglingen

vermerkt, die aufgrund des Eintritts in das Heim, abrupt abgestellt werden mussten. Um nun mit Trennungsschmerz, mit Gefühlsrückzug zu reagieren, muss das Kind erst eine Beziehung zur Mutter entwickelt haben, die unabhängig von der Bedürfnisbefriedigung ist. Gegen Ende des ersten Lebensjahres und damit am Beginn der zweiten Entwicklungsstufe angelangt, entwickelt sich die Beziehung zwischen Mutter und Kind weiter. Die Gefühle zur Mutter werden intensiver, das Kleinkind „vermisst die Mutter auf dieser Stufe um ihrer selbst willen. Es folgt ihr mit den Augen, antwortet auf ihr Lächeln und reagiert auf ihre Stimmungen. Die Befriedigung seines Zärtlichkeitsbedürfnisses wird für sein psychisches Leben ebenso wichtig wie die Befriedigung von Hunger, Durst etc. für sein körperliches Wohlbefinden“ (Bd. II, 531). Durch die Erweiterung der Beziehung um die Gefühlsebene, wird die Trennung von der Mutter für das Kleinkind zunehmend schwerer zu ertragen. „Die Trennung von der Mutter in diesem Entwicklungsstadium hat Folgen von etwas längerer Dauer. Die bei uns gelassenen Kinder zeigen häufig Mangel an Esslust, unruhigen Schlaf, ein unfreundliches, abweisendes Benehmen. Ihr Kontakt mit der Umwelt ist deutlich gestört“ (Bd. II, 531).

In der Blüte der zweiten Entwicklungsstufe, im zweiten Lebensjahr des Kindes, wird die Bindung zwischen Mutter und Kind noch intensiver und enger. Anna Freud spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer „Liebesbindung an die Mutter von überaus besitzergreifender, tyrannischer und rücksichtsloser Qualität“ (Bd. VII, 1917). Das Kind möchte die Mutter nicht teilen und eine Trennung von dieser stellt das Kind vor eine schier unbewältigbare Herausforderung. „Der Trennungsschmerz des kleinen Kindes wird gewöhnlich in seiner Stärke und Bedeutung unterschätzt. Er ist von kurzer Dauer, dauert normalerweise nicht länger als 36 oder 48 Stunden, während die Trauerzeit der Erwachsenen nach einem entsprechend großen Objektverlust etwa ein Jahr zum Ablauf braucht“ (Bd. II, 533). Nun ist es aber ein Trugschluss, aus dem relativ schnellen Überwinden dieses Trennungsschmerzes anzunehmen, dass dieser eher oberflächlichen Charakter hat. Die Argumente für den schnellen Verlauf liegen, wie bereits dargestellt wurde, in der Abhängigkeit und Dringlichkeit der Bedürfnisbefriedigung des Kleinkindes. Kinder, die sich in zweiten Phase der Entwicklung *von der infantilen Abhängigkeit zum erwachsenen Liebesleben* befinden und eine Trennung von der Mutter verkraften müssen, können

mit der vollständigen Verweigerung von Nahrung und Schlaf reagieren (Bd. II, 532). Neben den bereits erwähnten körperlichen Auswirkungen wurde bei vielen Kindern, eine „erhöhte Bereitschaft zu körperlichen Erkrankungen“ (Bd. II, 534) beobachtet und ebenso ein vermehrtes Zurückfallen in Verhaltensweisen aus früheren Entwicklungsphasen. Eine weitere mögliche Folge der Trennung bezieht sich auf die Bindung zur Mutter. Anna Freud berichtet davon, dass die Kinder in vielen Fällen beim Wiedersehen mit der Mutter, diese nicht zu erkennen scheinen. Überraschenderweise werden Väter, die meist weniger Kontakt und eine weniger enge Bindung zu den Kindern haben, von ihnen beim Wiedersehen hingegen aber oft liebevoll in Empfang genommen. Eine Erklärung dafür sieht Anna Freud in dem Umstand, dass die Kinder von den Vätern auch zuhause keine ständige Anwesenheit gewohnt sind und sich für die Kinder in ihrer Beziehung zu den Vätern vergleichsweise wenig ändert. „Nur die Mutter wird ‚vergessen‘, weil die innere Bindung an sie durch die erlebte Enttäuschung, die ungestillte Sehnsucht etc. ins Wanken gerät; das Kind verfeindet sich aufgrund dieser Unlusterlebnisse mit dem Erinnerungsbild der Mutter und verdrängt es aus seinem Bewusstsein“ (Bd. II, 535). Bei Kleinkindern, die durch verschiedene Umstände mehr als einmal mit einer längeren Trennung konfrontiert werden, hat Anna Freud permanente Folgen im Bereich der Beziehungsgestaltung feststellen müssen. „Solche Kinder verlieren entweder die Fähigkeit, Objekte überhaupt zu besetzen, und wenden sich von der Umwelt ab, oder ihre Objektbeziehungen bleiben flüchtig und oberflächlich, weil sie die Stufe der Objektkonstanz nicht erreichen bzw. zurückgewinnen“ (Bd. VI, 1785f).

Im dritten Lebensjahr des Kindes tritt dann schlussendlich die größte Änderung in der Qualität der Mutter-Kind Beziehung ein. Das Kind hat ein inneres Bild der Mutter erworben, welches es auch in ihrer Abwesenheit in sich behält. „Erst wenn Stufe 3 erreicht ist und seine Beziehung zur Mutter auch in ihrer Abwesenheit konstant bleibt, werden Trennungen von ihr besser vertragen und neue Beziehungen zu anderen Erwachsenen oder zu Altersgenossen angeknüpft“ (Bd. VIII, 2210).

Wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen sollten, hängt die Bandbreite an Reaktionen der Kinder auf Trennungen von der Mutter sehr stark mit der jeweiligen Entwicklungsstufe auf der Entwicklungslinie *von der infantilen Abhängigkeit zum*

erwachsenen Liebesleben zusammen. Nicht das chronologische Alter, sondern der Entwicklungsstand des Kindes muss in die Entscheidung für den richtigen Zeitpunkt einer Trennung, wie beispielsweise beim Eintritt in die Fremdbetreuung, einfließen. Muss eine Trennung aufgrund von äußeren Umständen jedoch vollzogen werden, ohne Rücksicht auf den Entwicklungsstand des Kindes nehmen zu können, sollte diese – um permanente Folgen und Schäden beim Kind in Bezug auf seine Fähigkeit zur Beziehungsgestaltung gering zu halten – unbedingt vorbereitet werden (Bd. II, 557; Bd. III, 739; Bd. VI, 1776).

4.2.6. Praxisleitende Konsequenzen

In den vorangegangenen Unterpunkten wurde aus der Perspektive Anna Freuds, auf ihr Verständnis von Kleinkindbetreuung und dem Eintritt in diese, auf den Trennungsaspekt im Zuge des Kindergarteneintritts und auf die Folgen einer Trennung für die weitere kindliche Entwicklung eingegangen. Nun sollen Konsequenzen aufgezeigt werden, die Anna Freud aus ihren Überlegungen abgeleitet hat.

In diese Kategorie, nämlich als praxisleitende Konsequenz, sind die Umstrukturierungsmaßnahmen an den *Hampstead Nurseries* einzuordnen. Aufgrund der Erkenntnisse, die Anna Freud in den Kinderheimen gewinnen konnte, hat sie eine Umstrukturierung ihrer Heime vorgenommen. Die Gruppen wurden in Kleingruppen, die einer familienähnlichen Konstellation glichen, umgewandelt. Diese Maßnahme hatte für die Kinder den Vorteil, dass sie stabile Bezugspersonen zur Verfügung hatten und sich an diese gewöhnen konnten. Ein weiterer Aspekt, der ebenfalls im Zusammenhang mit der Trennung von der Mutter steht, betrifft die Vorbereitung und Durchführung der Trennung. Im Rahmen der Untersuchungen zu Krankenhausaufenthalten und zu Heimeintritten wurde die Bedeutung der Trennung und deren Auswirkungen und Folgen für die kindliche Entwicklung mehr und mehr in den Blick genommen. Dabei haben Anna Freud und ihre Mitarbeiter feststellen können, dass das Ausmaß des Trennungsschmerzes und in weiterer Folge seine Wirkung auf die kindliche Entwicklung weit größer sind, wenn die Trennung für das Kind völlig überraschend eintritt (Bd. III, 739).

Die Trennung von der Mutter stellt für das Kleinkind immer eine Herausforderung dar, die Intensität des Trennungsschmerzes hängt dabei ganz wesentlich von der Durchführung der Trennung ab. Während Anna Freud nun einerseits darauf hinweist, dass die Trennung für Kleinkinder „ein schreckliches Erlebnis [ist; Anm. K.P.], gleichgültig wie sie durchgeführt wird“ (Bd. IX, 2583), muss angemerkt werden, dass sie diese Aussage an anderer Stelle entkräftet. „Unser eigenes Kindermaterial zeigt, dass die abnormen Reaktionen weniger auf der Tatsache der Trennung selbst beruhen als auf der Form, in der die Trennung von der Mutter durchgeführt wird. Die traumatische Wirkung eines Erlebnisses beruht auf der Plötzlichkeit, mit der ein Individuum einer Gefahrensituation ausgesetzt wird, auf die es psychisch nicht vorbereitet ist und für deren Verarbeitung ihm keine ausreichenden Mittel zur Verfügung stehen“ (Bd. II, 557). Der Grad und die Tiefe dieses Einschnitts in die kindliche Entwicklung können durch verschiedene Maßnahmen, wie beispielsweise durch die Besuchsaufforderung, die ja auch in den *Hampstead Nurseries* vollzogen wurde, entscheidend gemildert werden. „Unter dem Eindruck solcher Erfahrungen haben wir versucht, ein Programm der ‚Trennung in kleinen Schritten‘ auszuarbeiten, um deren Konsequenzen für das Kind zu mildern“ (Bd. III, 739). Darunter versteht Anna Freud verschiedene Maßnahmen, wie beispielsweise ein Kennenlernen der Gruppe und der Betreuerin im Vorfeld, oder die Forderung an die Eltern sich für die Eingewöhnung des Kindes Zeit zu nehmen und diese zu begleiten. In einigen Fällen berichtet Anna Freud sogar von einer vorübergehenden Beschäftigung für die Mütter in den *Hampstead Nurseries*, um den Trennungsschmerz der Kinder zu lindern. Trotz aller Bemühungen zur Erleichterung der Eingewöhnung darf aber nicht aus dem Fokus geraten, dass selbst Maßnahmen zur Vorbereitung keinen uneingeschränkten Erfolg garantieren. Vor allem bei Kindern zwischen 1 ½ und 2 ½ Jahren wurden trotz aller Bemühungen, oft schwere Trennungsreaktionen registriert. Erst wenn das Kind die dritte Entwicklungsstufe auf der Linie *von der infantilen Abhängigkeit zum erwachsenen Liebesleben* erreicht hat (siehe oben), kann das Kind die zeitweilige Trennung von der Mutter tatsächlich verkraften und erst dann wird der Kindergarteneintritt für das Kind „von Gewinn sein“ (Bd. VII, 1918). Selbst wenn das Kind bereits die dritte Stufe auf der Entwicklungslinie *von der infantilen Abhängigkeit zum erwachsenen Liebesleben* erreicht hat und folglich für den Eintritt in den Kindergarten bereit scheint, „auch dann soll die Trennung zwischen Mutter

und Kind nur allmählich vor sich gehen und die Zeitdauer der mütterlichen Abwesenheit nur schrittweise zunehmen. Am besten sind diejenigen Kindergärten, die zu Anfang dem Kind ein freies Hin und Her zwischen Mutter und Gruppe gestatten“ (Bd. VIII, 2210). Die, in diesem Zusammenhang, wohl wichtigste Erkenntnis, die allen Bemühungen um eine Trennung abzumildern und den Kindergarteneintritt für Kinder entsprechend zu erleichtern vorausgeht, ist die Anerkennung der Bedeutung der Mutter-Kind Beziehung für die kindliche Entwicklung in den ersten Lebensjahren (Bd. VII, 1870).

Kindergärtnerinnen sind in ihrer täglichen Arbeit nicht nur mit Kindern konfrontiert, die bereits ‚reif‘ für den Eintritt in den Kindergarten sind. Umso wichtiger ist es, so meint Anna Freud, dass diese über ein Wissen zu den Entwicklungsstufen verfügen und sich auch der Bandbreite kindlichen Verhaltens bewusst sind. Das Wissen um die verschiedenen Entwicklungsstufen könne den Praktikern in der täglichen Arbeit helfen, nicht nur kindliches Verhalten zu verstehen, sondern auch ein Verständnis für Rückschritte bei Kindern zu entwickeln. Anna Freud sieht keine Notwendigkeit darin, Kindergärtnerinnen mit abnormen Verhalten und Verhaltensstörungen theoretisch zu konfrontieren. Ihrer Meinung nach, ist schon das normale kindliche Verhalten, mit dem sie im Kindergarten tagtäglich in Kontakt stehen, so breit angelegt, dass die Analyse der eigens erlebten Fälle bereits lohnenswert erscheint. „Dieses Bild [von verschiedenen Störungen und Abnormitäten; Anm. K.P.] ist so verwirrend, dass es mir nicht geraten scheint, alle Kindergärtnerinnen mit der vollen Psychopathologie der Kindheit zu konfrontieren“ (Bd. VII, 1912). „Ich schlage deshalb vor, ein anderes Verfahren zu wählen und Kindergärtnerinnen anhand der ihnen selbst anvertrauten und bekannten Kinder über Normalität und Abnormalität aufzuklären. Ich bin sicher, dass jede durchschnittliche Kindergartengruppe genügend Variationen aufweist, um die Verbindungen zwischen den beiden Verfassungen zu illustrieren“ (Bd. VII, 1912). Die Auseinandersetzung mit den Kindern, die ihren Alltag prägen, erscheint Anna Freud schon als lohnenswerte und lehrreiche Aufgabe, um sich dem riesigen Komplex des kindlichen Verhaltens anzunähern und in einem weiteren Schritt, dieses besser einschätzen zu lernen.

Nach dieser ausführlichen Darstellung der einzelnen Teilbereiche in Anlehnung an die Schriften Anna Freuds, soll nun – derselben Vorgehensweise folgend – auf die Arbeiten Nelly Wolffheims eingegangen werden und damit wird der Blick nach Deutschland verlegt.

4.3. *Nelly Wolffheim*

Den Blick über die Grenzen des Landes gerichtet, soll nun an dieser Stelle Nelly Wolffheim, als weitere Vertreterin der Psychoanalytischen Pädagogik, vorgestellt werden, da sie es war, die den „ersten ‚Psychoanalytischen Kindergarten‘ in Deutschland ins Leben gerufen“ hat (Berger 1996, 4). „Nelly Wolffheims Schwerpunkt war die frühkindliche Erziehung, und hier vor allem der Kindergarten“ (Berger 1996, 4). Durch ihre eigene Psychoanalyse bei Karl Abraham und Karen Horney in Berlin wurde sie mit dieser vertraut und arbeitete Gedanken und Theorien in ihren Privatkindergarten, für den das Erkennen und Ausleben lassen von Triebbedürfnissen charakteristisch war, mehr und mehr ein (Biermann 1998, 30f.). Auch in ihrem späteren Engagement im jüdischen Kindergärtnerinnenseminar, welches sie in Deutschland 1939 schließlich kriegsbedingt aufgeben musste, stellte sie ihr Konzept eines psychoanalytisch geführten Kindergartens in den Fokus. In weiser Voraussicht, dass viele ihrer jüdischen Auszubildenden wohl nie im Berufsleben stehen würden und täglich mit der Angst konfrontiert, das Land verlassen zu müssen, setzte Nelly Wolffheim in ihrer Ausbildungsstätte noch andere Schwerpunkte. Aus den eben erwähnten Gründen legte sie bei der Ausbildung neben einer psychoanalytischen Sensibilisierung, großen Wert auf das Erlernen von Fremdsprachen, wie Englisch und Hebräisch, um – im Kontext der bevorstehenden Emigration – etwaigen Sprachproblemen in einem neuen Land vorzubeugen und so die Orientierung in der neuen Umgebung zu erleichtern. Außerdem lernten ihre Schülerinnen das Führen eines Haushalts, da junge Mädchen in einer neuen Umgebung oftmals als Haushälterinnen eingestellt wurden. „Sie zählt unzweifelhaft neben Anna Freud, Melanie Klein, Hermine Hug-Hellmuth und Dorothy Burlingham zu den maßgebenden Vertreterinnen der Psychoanalytischen Pädagogik und Kinderanalyse im deutschsprachigen Raum“ (Berger 1996, 4).

Für die Erarbeitung der biographischen Informationen zu Nelly Wolffheim wurden die Werke *„Nelly Wolffheim – Eine Wegbereiterin der modernen*

Erlebnispädagogik?“, von Manfred Berger aus dem Jahr 1996 und das Werk von Gerd Biermann *„Nelly Wolffheim und die Psychoanalytische Pädagogik“*, welches 1998 herausgegeben wurde, herangezogen.

4.3.1. Biographische Informationen

Nelly Wolffheim wurde am 29. März 1879 in Berlin geboren. Sie stammte aus einem wohlhabenden, jüdischen Elternhaus und hatte einen älteren Bruder, dem sie aufgrund seines hübschen Erscheinungsbildes und seines schulischen Erfolges mit Eifersucht und Neid begegnete. „Nelly war von Geburt an ein schwächliches Kind, auf welches in der Familie viel Rücksicht genommen wurde“ (Biermann 1998, 18). Eine Vielzahl an Krankheiten, eine Schieloperation im Alter von fünf Jahren und ein deutlich sichtbarer Hautausschlag, der erheblichen Anteil bei der Entwicklung ihrer Minderwertigkeitsgefühle hatte, ließen Nelly Wolffheim in ihrer Kindheit und Jugend zu einem Außenseiter werden. Durch die vielen krankheitsbedingten Fehlstunden wurde es für Nelly Wolffheim auch immer schwieriger dem Regelunterricht zu folgen. „Auf ärztlichen Rat [hin; Anm. K.P.] wurde Nelly mit 14 Jahren aus der Schule genommen und erhielt Privatunterricht“ (Biermann 1998, 20). Auch Nelly Wolffheims Mutter war sehr kränklich und so „entwickelte sich zwischen beiden eine neurotische Zweisamkeit wechselseitiger Abhängigkeiten“ (Biermann 1998, 17). Nelly Wolffheims Kindheit und Jugend war, so kann an dieser Stelle zusammenfassend festgehalten werden, also von Krankheiten geprägt, „die Erinnerungen an vielfältige Krankenhaus- und Sanatoriumsaufenthalte, die mit Schmerzen und seelischem Kummer verbunden waren [blieben ihr; Anm. K.P.], gegenwärtig“, ebenso wie die damit verbundenen Trennungsängste von ihrer Mutter (Biermann 1998, 51). Während der Pubertät waren Nellys Leiden auch von Depressionen und Suizidgedanken begleitet, im Alter von 21 Jahren entwickelte sie eine Gehstörung. In diesem Jahr begann sie auch ihre Behandlung bei dem angesehenen deutschen Psychoanalytiker Karl Abraham. Ab 1925 führte sie ihre Analyse bei Karen Horney, bedingt durch den frühen Tod Karl Abrahams, fort.

Ihre Ausbildung zur Kindergärtnerin begann Nelly Wolffheim 1896, mit 17 Jahren, im Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin. Nach ihrer Ausbildung arbeitete sie einige Zeit lang als Kindergärtnerin, ihre erste Stelle in einem jüdischen Volkskindergarten gab

sie allerdings bereits nach wenigen Wochen auf. Die – im heutigen Verständnis unverhältnismäßig große – Gruppengröße von bis zu 100 Kindern pro Gruppe überforderte sie (Biermann 1998, 7). Während sie in kleineren Gruppen gut zurecht kam, fühlte sie sich in größeren Gruppen – wie sie in Volkskindergärten üblich waren – „unsicher und hatte im Grunde Angst vor den Kindern“ (Wolffheim 1930; zit. n. Biermann 1998, 142f). Über eine unbezahlte Anstellung in einem kleineren Kindergarten fand sie schließlich die Freude an der Arbeit in der Gruppe wieder, musste nach einigen Jahren dann ihre praktische Tätigkeit infolge von verschiedenen Krankheiten für ungefähr zehn Jahre aufgeben. Ihr ständiges Kranksein unterbrach zwar ihre praktische Tätigkeit im Kindergarten, doch wusste Nelly Wolffheim diese Zeit zu nutzen. „Seit etwa 1905 fing sie an, über Fragen der Erziehung in Familie und Kindergarten erfolgreich zu schreiben“ (Berger 1996, 9). 1914 eröffnete Nelly Wolffheim einen Privatkindergarten in einem Raum ihrer Privatwohnung, der zunächst nach den Grundsätzen Fröbels und Pestalozzis geleitet wurde. Dann allerdings, durch ihre eigene zunehmende Begeisterung für die Psychoanalyse, „stellte sie [ihren Privatkindergarten; Anm. K.P.] ca. 1922 auf die ‚analytische Methode‘ um“ (Berger 1996, 4). Durch die Analyse bei Karl Abraham und durch ihr Interesse an den Schriften Freuds – Freuds Traumdeutung weckte schließlich die Bereitschaft zu einer Psychoanalyse in ihr – wurde sie mehr und mehr mit der Theorie und dem Gedankengut der Psychoanalyse vertraut und sie war „von den tiefenpsychologischen Erkenntnissen über die Entwicklung des Kindes fasziniert“ (Biermann 1998, 25). Die eigene Analyse bei Karl Abraham und in späterer Folge bei Karen Horney ebnete ihr den Weg in den Psychoanalytischen Kreis in Berlin. Sie begann Vorlesungen und Seminare zum Thema zu besuchen und verfasste selbst einige Schriften, die ihr psychoanalytisches Bewusstsein widerspiegeln. Durch Karl Abraham kam Nelly Wolffheim in Berlin in den frühen 20er-Jahren auch in Kontakt mit Melanie Klein, für die sie zweieinhalb Jahre als Sekretärin arbeitete und aus dieser Tätigkeit entwickelte sich eine bereichernde Verbundenheit. Melanie Klein unterstützte auch Wolffheims psychoanalytisch geführten Privatkindergarten, indem sie „sozusagen als Supervisorin fungierte und Kindergartenkinder in psychoanalytische Behandlung nahm“ (Berger 1996, 13). Trotz dieser persönlichen Verbundenheit stand Nelly Wolffheim den Ansichten Melanie Kleins in wissenschaftlicher Hinsicht nicht kritikfrei gegenüber. Beispielsweise kritisierte

Nelly Wolffheim, dass Melanie Klein in ihren Überlegungen den Alltag und das reale Leben des Kindes, ihres Erachtens nach, mehr und mehr aus den Augen verlor und stattdessen die unbewussten Motive zu sehr in den Fokus rückte (Biermann 1998, 194).²⁹ Nelly Wolffheims „Interesse galt vor allem dem Kindergartenkind in seiner Ganzheit (bestehend aus Ich, Über-Ich und Unbewusstem). Mit ihrem psychoanalytischen Kindergarten wirkte sie bewusst der damals tradierten und etablierten Kleinkinderpädagogik entgegen, die den Kindergarten doch mehr als eine Bewahrungsanstalt sah und dem Kind wenig Freiheit und Selbständigkeit zugestand, geschweige eine eigene Sexualität“ (Berger 1996, 87).

1922 nahm Nelly Wolffheim am Internationalen Psychoanalytischen Kongress in Berlin teil, ab 1923 war sie an den Ausbildungskursen der Berliner Psychoanalytischen Gesellschaft zugelassen worden. „Durch ihre regelmäßige Anwesenheit als Hörerin am Psychoanalytischen Institut, wo sie als Analysandin von *Karl Abraham* und *Karen Horney* wohlgelitten und geachtet war, erwarb sich Nelly Wolffheim ein tiefenpsychologisches Wissen und Erfahrung, was sie in ihrer Kindergartenarbeit anwandte und das in ihren vielen Arbeiten seinen Niederschlag fand“ (Biermann 1998, 30f; Hrvhbg. i. Orig.). 1930 erscheint ihre Arbeit „*Psychoanalyse und Kindergarten*“, in der „*Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*“ in Wien, was ihr im nachhinein betrachtet von entscheidendem Vorteil gewesen sein könnte, denn so wurde ihr die Nähe zu Freud und dessen Lehre, in Berlin nicht zu sehr angelastet. Nelly Wolffheim lebte in Berlin in den 30er-Jahren bereits recht isoliert, nachdem sie sich 1930 im Alter von 50 Jahren – altersbedingt – von der aktiven Kindergartenstätigkeit zurückgezogen hatte, „wissend, dass man früher als in anderen Berufen ins Rentenalter gelangt und bei dem intensiven, oft hektischen und emotional belastenden Umgang mit einer Schar kleiner Kinder schneller körperlich und geistig erschöpft ist“ (Biermann 1998, 41). Auch aus dem Berliner Institut für Psychoanalytische Pädagogik zog sich Nelly Wolffheim zurück und gab ebenso ihre Mitarbeit bei der „*Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*“ auf. Ein gewichtiger Grund für ihre zunehmende Isolierung war natürlich das

²⁹ Die langjährige Freundschaft zwischen Nelly Wolffheim und Melanie Klein endete dann allerdings in London, als Klein eine Bemerkung in Zusammenhang mit Wolffheims Krankheiten machte, die diese wiederum zur Überzeugung veranlasste, dass Klein mit Abraham über ihre Analyse gesprochen hatte und somit die Anonymität der Patientin bei der Behandlung verletzt wurde.

erstarkende Naziregime in den 30er-Jahren, welches die jüdische Bevölkerung in Berlin zunächst allgemein in eine zunehmende Isolierung trieb. Die Situation für die jüdische Bevölkerung sollte mit der Machtübernahme Hitlers, mit seiner Ernennung zum Reichskanzler im Jahr 1933, allerdings noch eine deutliche Verschlechterung erfahren. Nelly Wolffheim fand hingegen eine Lücke, in der sie eine wichtige Arbeit für sich und für junge jüdische Mädchen erfüllen konnte. Da jüdischen Mädchen unter dem Naziregime die Möglichkeit zur Ausbildung an der Universität und auch an öffentlichen Ausbildungsanstalten verwehrt wurde, übernahm sie im Jahr 1934 ein Kindergärtnerinnen-Seminar, welches nur jüdische Mädchen zuließ und versuchte dadurch den jungen Mädchen, abseits von ihrer ungewissen Zukunft, zumindest die Hoffnung auf ein Leben nach dem Naziwahnsinn zu bewahren (Biermann 1998, 35ff).

1936 starb schließlich Nelly Wolffheims Mutter. Nelly Wolffheims Vater starb bereits 1910, als Nelly 31 Jahre alt war. Die Beziehung zu ihrem Vater war aber, im Gegensatz zu der Beziehung zu ihrer Mutter, nie sehr innig. Kurz vor Kriegsbeginn, im Jahr 1939, konnte die damals 60-jährige Nelly Wolffheim doch noch Berlin verlassen und nach London fliehen. „Es gelang gewissermaßen in letzter Minute, im Frühjahr 1939, wo allen mit der Besetzung der restlichen Tschechoslowakei der akut drohende Weltkrieg bewusst war, Nelly Wolffheim über einen Aufenthalt im Jüdischen Krankenhaus in Berlin mit einem Flug nach London zu Freunden nach England zu retten“ (Biermann 1998, 39). In England angekommen, versuchte Nelly Wolffheim sich bei der Entwicklung von Kinderspielen, betreute Kinder und gab Erziehungskurse. Außerdem verfasste sie weiter einige wissenschaftliche Arbeiten, allerdings konnten diese erst nach dem Krieg verwertet werden, da Nelly Wolffheim auf Deutsch schrieb. In ihren beiden letzten Lebensjahrzehnten entstanden weitere wissenschaftliche Arbeiten, die wichtigsten wurden 1966 in einer Gesamtausgabe zusammengefasst. Darin enthalten, ist beispielsweise die bereits erwähnte Arbeit „*Psychoanalyse und Kindergarten*“, sowie ein Bericht über Kinder aus Konzentrationslagern. Außerdem hat Nelly Wolffheim in Zusammenarbeit mit Gerd Biermann eine Zitatensammlung Sigmund Freuds zur Kinderpsychologie herausgegeben, die ebenfalls in der Gesamtausgabe abgedruckt ist. Gerade der Bericht über die Kinder im Konzentrationslager scheint für Nelly Wolffheim selbst

eine besondere Bedeutung gehabt zu haben. „Nellys Bericht blieb über lange Zeit der erste und einzige im deutschen Sprachraum über die Schicksale von Kindern und Jugendlichen als Opfer des Holocaust“ (Biermann 1998, 50).³⁰ Nach der Beendigung ihrer Analyse bei Karen Horney 1932, bedingt durch deren Emigration in die USA, und auch nach ihrer eigenen Emigration nach England war Nelly Wolffheim überraschend – angesichts dem Verlauf ihrer Kindheit und Jugend, die von Krankheiten geradezu übersät war – relativ gesund, vor allem im hohen Alter. Einzig eine Gallenoperation und ein daraus resultierender Riss am Herzen zogen einen längeren Krankenhausaufenthalt nach sich. Nelly Wolffheim verbrachte ihren Lebensabend in einem Altersheim in London und gibt in diesem Zusammenhang in ihrem, von Heinrich Meng angeregten Lebensbericht *„Die Rätselhaftigkeit menschlichen Lebens“*, zu Protokoll: „Ich, die ich soviel gelitten habe, genieße es jetzt bewusst, dass ich, wenigstens zur Zeit, gesünder bin als die meisten anderen hier“ (Wolffheim 1964; zit. n. Biermann 1998, 188).³¹ Nelly Wolffheim erreichte trotz ihres Bemühens, sowohl in Form von schriftlichen Arbeiten, als auch in ihrer praktischen Tätigkeit, die mehr als nur psychoanalytisch orientiert war, nie eine bedeutende Stellung im psychoanalytischen Fachkreis, was Monika Hoffmann und Erika Sommer, die das Vorwort in Biermanns Buch über Nelly Wolffheim verfassten, nicht zu letzt in ihrer fehlenden Akademikerlaufbahn begründet sehen (Biermann 1998, 9). Das Interesse an der Gründerin des ersten deutschen Kindergartens, der nach psychoanalytischen Gesichtspunkten geführt wurde, wurde erst „im Zuge der ‚antiautoritären Bewegung‘“ (Berger 1996, 4) – also in den späten 60er-Jahren – intensiver. In dieser Zeit wurde auf neue-alte Ideen aus der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg zurückgegriffen, aus einer Zeit, in der die Psychoanalyse im Bereich der Kleinkindpädagogik deutlich stärker verankert war (Berger 1996, 4). „Am 2. April 1965 ist Nelly Wolffheim, wenige Tage nach Vollendung ihres 86. Lebensjahres in London gestorben, kaum beachtet von der deutschen (psychoanalytisch/pädagogischen) Fachwelt“ (Berger 1996, 18).

³⁰ Nelly Wolffheims Gesamtausgabe *„Psychoanalyse und Kindergarten und andere Arbeiten zur Kinderpsychologie“* wurde, wie bereits erwähnt 1966, von Biermann und Richter herausgegeben. 1975 erscheint die Taschenbuch Version im Kindler Verlag.

³¹ Der von Heinrich Meng, einem Zeitgenossen Nelly Wolffheims, angeregte Lebensbericht Nelly Wolffheims, *„Die Rätselhaftigkeit menschlichen Lebens“*, erschien 1964 im Deutschen Zentralblatt für Krankenpflege. Außerdem ist diese Arbeit, in dem von Gerd Biermann herausgegebenen, und hier bereits im Zusammenhang mit den biographischen Informationen zur Autorin vorgestellten Buch: *„Nelly Wolffheim und die Psychoanalytische Pädagogik“*, aus dem Jahr 1998 abgedruckt.

4.3.2. Zur Auswahl und Charakterisierung der relevanten Artikel und Textauszüge

Nelly Wolffheim hatte – wie bereits in den biographischen Informationen angedeutet wurde – nicht nur in einem Kindergarten gearbeitet, sie stellte ihren eigenen Privatkinderknoten in den 20er-Jahren, aufgrund ihrer eigenen Erfahrung mit der Psychoanalyse, um. Von der für damalige Verhältnisse ebenfalls modernen Pestalozzi-Fröbel-Tradition, die schließlich auch Nelly Wolffheims Ausbildung prägte, sattelte sie auf einen tiefenpsychologisch orientierten Ansatz um, ohne aber dadurch die Bedeutung des Ansatzes Fröbels und Pestalozzis herabzusetzen oder zu schmälern. Vielmehr schrieb sie dem fortschrittlichen Denken Fröbels eine besondere Bedeutung in Hinblick auf die Entstehung von neuen Ansätzen im Bereich der Kleinkindpädagogik zu. „Friedrich Fröbel war der Schöpfer einer neuen pädagogischen Idee und in gewissem Sinne ein Vorläufer der Kinderpsychologie. Die für seine Zeit neue erzieherische Orientierung stützte sich vor allem auf die Erkenntnis von der Bedeutung der frühen Kindheit für die Entwicklung des individuellen Menschen. Als Vorläufer der Kinderpsychologie können wir Fröbel ansehen, weil er auf manche Phänomene im seelischen Geschehen beim Kind hingewiesen hat, die vor ihm – und wir möchten sagen vor Freud – nicht ins Blickfeld der Beobachtung gerückt worden waren“ (Wolffheim 1975, 90).³²

Da sich Nelly Wolffheim nachweislich eingehend mit praktischen und theoretischen Fragen im Bereich der Kleinkindpädagogik auseinandersetzte, liegt an dieser Stelle die Vermutung nahe, dass in ihren Überlegungen auch der Eintritt in den Kindergarten und die damit verbundene Trennung vom Elternhaus thematisiert wurde. Nach der einleitenden biographischen Vorstellung Nelly Wolffheims, soll nun in diesem Unterpunkt der Arbeit die Literatur vorgestellt werden, die für die Bearbeitung der ausgegebenen Forschungsfragen und folglich für die Erarbeitung der nächsten Unterpunkte verwendet wurde. Die, im Unterpunkt 4.3.1., verwendeten Werke von Berger (1996) und Biermann (1998), die in erster Linie für die Erarbeitung von biographischen Informationen vorgesehen waren, können auch für die weitere Arbeit an der Forschungsfrage herangezogen werden, da beide zusätzlich

³² Auf Friedrich Fröbels Bedeutung im Zusammenhang mit dem Kindergarten wurde bereits im Kapitel 1.2. – Entwicklungen im Verständnis des Kindergartens – verwiesen.

zu den biographischen Informationen, ebenso wichtige Arbeiten zum Bereich der Kleinkindpädagogik enthalten. Unter anderem ist beispielsweise in Manfreds Bergers Buch, ebenso wie im Buch von Gerd Biermann, die – für die Forschungsfragen relevante – Arbeit über „*Psychoanalyse und Kindergarten*“, integriert. Diese Arbeit wurde 1930 in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ erstmals veröffentlicht und liegt ebenfalls in der Gesamtausgabe Nelly Wolffheims (1966 bzw. 1975), in der ihre wichtigsten Arbeiten gesammelt wurden, vor. In der Arbeit über „*Psychoanalyse und Kindergarten*“ aus dem Jahr 1930 geht Nelly Wolffheim „der Frage nach, welchen Beitrag der Kindergarten unter psychoanalytischem Aspekt zur Entwicklung des Kindes leisten kann“ (Berger 1996, 5). Diese Arbeit ist es auch, auf der hinsichtlich der ausgegebenen Forschungsfragen, der Fokus liegen muss. Eine weitere Arbeit, auf die im Folgenden immer wieder zurückgegriffen wurde, ist der von Heinrich Meng angeregte Lebensbericht Nelly Wolffheims, der den Titel „*Die Rätselhaftigkeit menschlichen Lebens*“ trägt. Dieser wurde im Original 1964, im „Deutschen Zentralblatt für Krankenpflege“ abgedruckt und ist ebenfalls in Biermanns Werk aus dem Jahr 1998 enthalten. Die bereits erwähnte Gesamtausgabe Nelly Wolffheims wichtigster Schriften aus dem Jahr 1966 bzw. 1975, in der unter anderen die Arbeit über psychoanalytisch orientierte Kindergartenarbeit integriert ist, erscheint im Zusammenhang mit den Forschungsfragen insgesamt gesehen als durchaus interessant, da bereits der Titel dieses Sammelbandes, „*Psychoanalyse und Kindergarten und andere Arbeiten zur Kinderpsychologie*“, unmissverständlich auf eine Nahebeziehung zur übergeordneten Fragestellung dieser Diplomarbeit hindeutet. Neben der bereits mehrfach erwähnten Arbeit „*Psychoanalyse und Kindergarten*“ wurden des Weiteren auch die Kapitel „*Fröbel als Vorläufer von Freud*“³³, „*Psychologisches zum Kinderspiel*“, sowie das Kapitel „*Eltern und junge Kinder in Kibbuz (Probleme der Gemeinschaftserziehung, dargestellt an Hand von amerikanischer, englischer und deutscher Literatur)*“ aus dem Sammelband zur Bearbeitung der Forschungsfragen in den Blick genommen. Obwohl diese eben erwähnten, kleineren Arbeiten nicht direkt auf die Forschungsfragen abzielen – dies zeigt bereits ein erster Blick auf die Titel der Arbeiten –, dürfen in ihnen aufschlussreiche Gedanken und Überlegungen beispielsweise zum

³³ Das Zitat zu Fröbel am Beginn dieses Unterpunktes (4.3.2.) stammt beispielsweise aus der angegebenen Arbeit.

Gemeinschaftsleben oder auch zum Trennungserleben von Kindern erwartet werden, welche wiederum wesentliche Teilaspekte der vorliegenden Arbeit bilden und daher in die Arbeit mit einfließen können und sollen.

Die Arbeit zu „*Kinder aus Konzentrationslagern (Mitteilungen über die Nachwirkungen des KZ-Aufenthaltes auf Kinder und Jugendliche)*“, welche ebenfalls in Nelly Wolffheims Sammelwerk abgedruckt ist, muss an dieser Stelle wiederum gesondert betrachtet werden. Schon in den biographischen Informationen wurde kurz angedeutet, dass diese Arbeit der Autorin selbst, sehr am Herzen lag. Der Krieg und die Kriegsgräuere haben viele Kinder zu Waisen und Obdachlosen gemacht. Die Trennungen von ihren Eltern, die sich durch den Krieg ergeben haben und der Umstand, wie die Kinder die Trennungen und teilweise auch deren brutale Durchführung miterleben mussten, viele Kinder ihre Eltern sogar sterben sahen, wirkten natürlich auf die Schwere und das Ausmaß des Trennungsschmerzes. Nelly Wolffheim (1975, 213) merkte in diesem Zusammenhang an: „Sie hatten zu viel Tod und Abschied gesehen, um wirkliche Kinder zu sein.“ Ohne näher auf die unterschiedlichen Umstände und ohne näher auf die schrecklichen Erlebnisse einzugehen, die diese Kinder prägten, eine Erkenntnis soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, da auch in Anlehnung an Anna Freud, im Unterpunkt 4.2.2., bereits auf diese verwiesen wurde: Neben all dem Kriegswirren und –gräuere um sie herum, ist doch die Trennung von der Familie, von ihren Eltern, „scheinbar ihre tragischste Erfahrung“ (Wolffheim 1975, 210).

Die Berichte aus den Lagern und die in diesem Zusammenhang gewonnenen Erkenntnisse können bei der Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit zwar nicht generell zur Verwendung herangezogen werden, da die Berichte eine Ausnahmesituation wieder spiegeln. Allerdings deutete Nelly Wolffheim in dem Unterkapitel „*Einzelbeobachtungen und Erfahrungen*“ unter anderem Auswirkungen der Trennung für die kindliche Entwicklung an und bezog sich in ihren Überlegungen auch auf John Bowlby. Diese Überlegungen und Ergebnisse werden im Unterpunkt 4.3.5. behandelt, da es sich um allgemeine Überlegungen zum Trennungserleben der Kinder handelt, die zwar unter den speziellen Bedingungen des Krieges gewonnen wurden und folglich eine Ausnahmesituation verdeutlichen,

trotzdem aber allgemein gewonnene Thesen im Zusammenhang mit dem kindlichen Trennungserleben herausstreichen und bestätigen. Im folgenden Unterpunkt der Arbeit soll zunächst aber das Kindergartenkonzept Nelly Wolffheims beleuchtet werden, um dann im Speziellen den Blick auf den Eintritt in die außerfamiliäre Kleinkindbetreuung zu richten.

4.3.3. Gedanken Nelly Wolffheims zu Theorie und Konzepten des Kindergartens und dem Eintritt

In diesem Unterpunkt der Arbeit wird zunächst Nelly Wolffheims Vorstellung eines psychoanalytisch geführten Kindergartens allgemein in den Fokus der Auseinandersetzung gestellt, um dann im Speziellen den damit verbundenen Einstieg in die außerfamiliäre Kleinkindbetreuung herauszuarbeiten.

Wie bereits in den biographischen Informationen angedeutet wurde, versuchte Nelly Wolffheim in ihrem Privatkindergarten, den sie von 1914-1930 führte, den vorherrschenden Normen zur Kindergartenpädagogik entgegen zu wirken und setzte – konträr zur verbreiteten Realität von Aufbewahrungsstätten – ein Konzept um, welches den Blick auf die Individualität des Kindes richten sollte. „Die Theorie – mit der sich Nelly Wolffheim identifizierte – bestand in dem Anspruch, im Kindergarten müssten sich Kinder in einer lebendigen, ganzheitlichen Auseinandersetzung mit der Welt und dem eigenen Ich bilden“ (Biermann 1998, 7). Die Kindergärten waren zu dieser Zeit aber mehr und mehr zu „Auffangbecken des sozialen Elends geworden. In Gruppen bis zu hundert Kindern standen die körperliche Versorgung und zwangsläufig die Disziplin, nicht aber die Individualität des einzelnen Kindes im Vordergrund“ (Biermann 1998, 7). Nelly Wolffheim lehnte ihrerseits aber das Arbeiten in einem Massenkindergarten nicht nur ab, sie kritisierte die Verbreitung dieser Institutionen, obwohl sie den steigenden, kriegsbedingten Bedarf nicht leugnen konnte. „Ich möchte hier bekennen, dass ich Massenkindergärten für das junge Kind für absolut ungeeignet halte und sie einzig und allein als eine bedauerliche Notstandseinrichtung ansehe“ (Wolffheim 1975, 150). Ihr Verständnis eines psychoanalytisch geführten Kindergartens, den unter anderen ein „familienhaft-mütterliches Prinzip“ (Wolffheim 1975, 110) leitet, ließ sich in einem Massenkindergarten nicht umsetzen bzw. war mit dem Konzept des

Massenkindergartens nicht vereinbar. Nelly Wolffheim sah ihre Vorstellung vom Kindergarten in einem Massenkindergarten nicht nur in Gefahr, verschiedene grundlegende Faktoren – wie beispielsweise der Analyse von Übertragungsprozessen, welcher bei Nelly Wolffheim eine zentrale Bedeutung zukam – waren in einem derart großen Rahmen kaum realisierbar.

Neben der Beachtung und Reflexion der Übertragung, auf die im Folgenden noch näher eingegangen werden soll, zählte zu den Charakteristiken Nelly Wolffheims Arbeitshaltung beispielsweise ein Erkennen und Ausleben lassen von kindlichen Triebbedürfnissen, wenn auch in bestimmten Grenzen. Weiters sah sie in einem fundierten Wissen über die kindliche Entwicklung eine wesentliche Voraussetzung für die Ausübung des Berufs der Kindergärtnerinnen (Biermann 1998, 31f). Ein weiterer Aspekt ihres Kindergartenkonzepts bezieht sich auf die Beziehungsgestaltung zu den Eltern des Kindergartenkindes. Nelly Wolffheim sah eine glückliche Kindergartenzeit, neben anderen Faktoren, auch in einer günstigen und wohlwollenden Haltung der Eltern bedingt und förderte diese durch verschiedene Elternkurse und intensive Gespräche mit den Eltern. „Ich erkannte mehr und mehr, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder, das heißt das Bemühen, eine gute Beziehung mit ihnen zu begründen, von größter Wichtigkeit für die den Kindergarten besuchenden Kinder ist“ (Wolffheim 1964; zit. n. Biermann 1998, 164). All diese Bemühungen und Lockerungen im Alltag des psychoanalytisch geführten Kindergarten Nelly Wolffheims zielten darauf ab, den Kindern ganz allgemein eine glücklichere Kindergartenzeit zu bereiten und im Speziellen den Eintritt in die Fremdbetreuung für die Kinder zu erleichtern. Den Kindergärtnerinnen kam in diesem Zusammenhang eine gewichtige Rolle zu, sei es beispielsweise bei der Beziehungsgestaltung zu den Eltern, sowie auch im Umgang mit den Kindern selbst. Trotz einer gewissen Bewegungs- und Aktionsfreiheit der Kinder, nahmen die Kindergärtnerinnen in Nelly Wolffheims System eine Führungsrolle ein, da „das Kind zwar ohne zu viel Einschränkungen aufwachsen solle, jedoch nicht ganz ohne eine leitende Führung bleiben dürfe, die es als Rückhalt brauche“ (Wolffheim 1964; zit. n. Biermann 1998, 92). Die Aufgaben und Ziele eines psychoanalytisch geführten Kindergartens bestehen, so kann an dieser Stelle zusammenfassend festgehalten werden, neben der „Erweiterung der kindlichen Gefühls- und Interessenswelt“, auch

im Lösen „zu starke[r; Anm. K.P.] und enge[r; Anm. K.P.] Familienbindungen“ und damit verbunden, im Lösen der Kinder aus den Wirrungen des Ödipuskonflikts, wie es Berger (1996, 5) in Anlehnung an Wolffheim formulierte. Weiters sah Nelly Wolffheim Aufgaben des Kindergartens, im Integrieren der Kinder in einer „erweiterten Gemeinschaft“, sowie im Bereitstellen von „Sublimierungsmöglichkeiten und Ersatzbefriedigungen“ und – wie bereits angedeutet wurde – im Gewinnen der „Eltern für eine verständnisvolle Mitarbeit“ (Berger 1996, 5).

Nelly Wolffheim rückte bei den theoretischen Überlegungen zur Kleinkindbetreuung unter anderem die Bedeutung der Übertragung in den Blick. Da Kleinkinder sich in der Kindergartenzeit in ihrer Entwicklung auf der Höhe des Ödipuskonfliktes befinden und ihre Gefühle stellvertretend für die nicht anwesenden Eltern auf die Kindergärtnerin projizieren, wäre es, im Sinne Nelly Wolffheims, für diese wichtig, eine gewisse Distanz zu den oftmals auch starken Gefühlen der Kinder zu entwickeln, „so wird die Führung der Kinder affektfreier sein“ (Wolffheim 1975, 106). Mehrmalig führte sie in ihrem Werk „*Psychoanalyse und Kindergarten*“ Beispiele an, die verdeutlichen sollten, dass die – teils widersprüchlichen – Gefühle der Kinder nicht den Betreuerinnen gelten, sondern ihnen lediglich ersatzweise entgegen gebracht werden. In diesem Zusammenhang betonte Nelly Wolffheim wiederum die Bedeutung einer psychoanalytisch orientierten Ausbildung der Kindergärtnerinnen, um die Gefühle, sowie das Verhalten und Handeln der Kinder – und auch das Spiel, welches ja den Kindern als wesentliches Ausdrucksmittel ihrer Gefühle dient – besser einzuschätzen und zu verstehen und um ihnen entsprechend Hilfe bei der Bewältigung dieser oftmals ambivalenten Gefühle bieten zu können (Wolffheim 1975, 107).

Im Zusammenhang mit dem kindlichen Ödipuskonflikt kommt Nelly Wolffheim schließlich auch auf den Eintritt in den Kindergarten zu sprechen. Im Sinne Wolffheims könne die Intensität des Trennungsschmerzes einen wesentlichen Indikator dafür bilden, wie stark das Kind noch in den Ödipuskonflikt verstrickt ist. „Wichtig ist es, dass wir gleich bei der Aufnahme von Kindern zu erforschen trachten, in welcher Phase der Entwicklung sie stehen. Ein übergroßer

Trennungsschmerz beim Abschied von der Mutter deutet meist auf eine zu starke Bindung hin, wenn es nicht mit besonderen Angsterscheinungen zusammenhängt“ (Wolffheim 1975, 107). Der Eintritt in den Kindergarten bedeutet aber ganz allgemein für das Kleinkind, unabhängig wie stark sein Trennungsschmerz ausfällt, immer eine wesentliche Änderung im Alltag des Kindes. „Da, wo die Mutter nicht durch andere Pflichten verhindert ist, sollte sie bei Schwierigkeiten noch etwas mit dem Kind im Kindergarten bleiben. In den meisten Fällen wirkt die normale Anziehungskraft des Kindergartenlebens aber so stark, dass Schwierigkeiten, wenn sie überhaupt auftreten, nicht lange anhalten“ (Wolffheim 1975, 108). Nelly Wolffheim wies damit darauf hin, dass Reaktionen des Kindes auf den Eintritt in den Kindergarten weder als ungewöhnlich einzustufen sind, noch halten diese – im Normalfall – der Neugier auf das Leben in der Gruppe und der neuen Umgebung dauerhaft stand. Die Kinder müssen sich zwar erst an die neue Situation gewöhnen und sich auf diese einstellen, dies sollte jedoch mittels einfühlsamer Hingabe der Betreuerinnen am Beginn des Kindergartenlebens und mit der Unterstützung der Familie, insbesondere mit Unterstützung der Mutter, zu bewältigen sein. „Bleiben Angst und Ablehnung bestehen, wird es sich manchmal empfehlen – falls die äußere Möglichkeit dazu vorliegt –, den Kindergartenbesuch abubrechen und ihn später, wenn das Kind sich vielleicht in einer besseren seelischen Lage befindet, *an anderer Stelle* zu wiederholen“ (Wolffheim 1975, 108; Hrvhbg. i. Orig.).

Es wurde bereits bei den Aufgaben und Zielen des Kindergartens darauf hingewiesen, dass Nelly Wolffheim der Beziehungsgestaltung zur Familie des Kindes einen gewichtigen Part für eine gelingende und positive Kindergartenzeit zuschrieb. Die Eltern, und in den meisten Fällen im Speziellen die Mutter, kann bei der Eingewöhnung des Kindes in den Kindergarten maßgeblich zu einem günstigen Verlauf beitragen. Sie kann andererseits aber die Meinungsbildung des Kindes ebenso in die entgegengesetzte Richtung lenken und durch eine ablehnende Haltung, die Eingewöhnungsphase verzögern bzw. erschweren. „Eine meist unbewusste, wohl auf Eifersucht beruhende Gegeneinstellung zum Kindergarten veranlasst aber manche Mutter, statt dem Kinde zu helfen, die Bindung an sich selbst und die Familie fester zu gestalten und ihm somit das Einleben zu erschweren“ (Wolffheim 1975, 109). Die Strategie der verstärkten Miteinbeziehung der Mutter im

Kindergarten, vor allem in der Eingewöhnungsphase des Kindes, hat folglich zweierlei Vorteile: Zum Einen kann das Kind langsam an die zeitweilige Trennung gewöhnt werden, bei dringenden Bedarf wäre die Mutter vor Ort und könnte sogar in die Situation eingreifen. Zum Anderen wurde aber dadurch auch der Mutter die nötige Zeit geschaffen, sich an die neue Situation zu gewöhnen und eine mögliche abwehrende, unbewusste Haltung – die sich im Verhalten des Kindes spiegeln könnte – abzubauen. Der Anbahnung einer positiven Beziehungsgestaltung zwischen Eltern und Kindergärtnerin im Allgemeinen, und in weiterer Folge der Anbahnung einer wohlwollenden Haltung der Mutter zur Institution, schrieb Nelly Wolffheim, wie durch die vorangegangenen Ausführungen deutlich werden sollte, eine besondere Bedeutung in Hinblick auf eine für das Kind möglichst wenig belastende Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuung zu. Dies macht im Umkehrschluss auch deutlich, dass die Vorbereitung der Kindergärtnerinnen auf diese für das Kind schwierige, weil neue, Erfahrung des Eintritts auch mancher Unstrukturierungen bedarf, vor allem aber bewusst gestaltet und auf diese spezielle Situation abgestimmt werden müsse und, im Sinne Nelly Wolffheims, durchaus von der täglichen Routine im Betrieb abweichen könne. Nelly Wolffheim trat beispielsweise bei der Eingewöhnung des Kindes für ein verstärkt „vorsichtiges Verhalten der Kindergärtnerin [ein; Anm. K.P.] ... um dem Kinde das Erlebnis des Kindergartenbeginns nicht zum Trauma werden zu lassen“ (Wolffheim 1975, 107f). Der Eintritt in den Kindergarten bildet zwar nur einen Bruchteil der Zeit, die das Kind insgesamt im Kindergarten verbringt, allerdings trägt er wesentlichen Anteil dabei, wie das Kind die Kindergartenzeit erlebt – mit anderen Worten lässt sich sagen, dass eine glückliche Kindergartenzeit unter anderem von einem günstigen Verlauf des Eintritts bzw. der Eingewöhnung abhängt.

Der Eintritt in die außerfamiliäre Kleinkindbetreuung macht, so kann an dieser Stelle in Anlehnung an die Ausführungen Nelly Wolffheims zusammenfassend festgehalten werden, auch im Alltag des Kindergartens und in der Routine der Kindergärtnerin eine gewisse Flexibilität erforderlich und beeinflusst damit neben dem Alltag des Kindes und seiner Familie, auch die Arbeit im Kindergarten. Allgemein ist an dieser Stelle anzumerken, dass Nelly Wolffheim, der Betreuung in der Gruppe und damit der Betreuung im Kindergarten – unabhängig von der Größe der Gruppe – für Kinder

unter 3 ½ Jahren, kritisch gegenüberstand. „Diese kleinen Kinder lieben es normalerweise zwar, unter Kindern zu sein, bleiben aber in der Masse für sich, bis sich nach und nach der Wunsch nach einer Interessensgemeinschaft herausbildet“ (Wolffheim 1975, 113). Kinder, die den Wunsch nach einer Interessengemeinschaft noch nicht in sich hegen, stattdessen noch an eine individuelle Betreuung durch die Mutter nicht nur gewöhnt sind, sondern diese auch einfordern, können – nach Nelly Wolffheim – sehr oft die Anforderungen, die das Gruppenleben an sie stellt, noch nicht bewältigen, sind ihnen noch nicht gewachsen. Einen günstigen Zeitpunkt für den Eintritt der Kinder in eine erweiterte Gemeinschaft, wie den Kindergarten, sah Nelly Wolffheim an die Fähigkeit gebunden, mit anderen Kindern zu spielen und in weiterer Folge, dieses gemeinsame Spiel auch zu genießen und zu vertiefen. „Aber übersehen wir nicht die Tatsache, dass die Fähigkeit, mit anderen zu spielen, selten vor etwa 3 ½ Jahren beginnt. Vorher ist das Kind meist noch zu sehr auf sich selbst eingestellt und versteht es noch nicht, sich in die Spielphantasien anderer hineinzudenken“ (Wolffheim 1975, 113). Im Sinne Nelly Wolffheims kann erst ab dem Zeitpunkt, wenn das Kind beginnt mit anderen Kindern zu spielen und sich dadurch der Gruppe anzunähern, der Kindergarten tatsächlich eine Bereicherung für das Kind darstellen.

Da nun wesentliche Bausteine des psychoanalytisch geführten Kindergarten Nelly Wolffheims erläutert wurden und dabei im Speziellen auch der Blick auf den Eintritt in die außerfamiliäre Kleinkindbetreuung gelegt wurde, soll in im nächsten Unterpunkt der Trennungsaspekt fokussiert werden. Die Trennung des Kindes von seiner gewohnten Bezugsperson, respektive von der Mutter, die sich aufgrund des Eintritt zwangsläufig ergibt, auch wenn der Eintritt in fortschrittlichen Einrichtungen zunächst in Form eines sanften Überganges vollzogen und damit anfänglich von der Mutter begleitet wird, soll im nächsten Unterpunkt ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden. Ob, und in weiterer Folge wie, Nelly Wolffheim auf den Trennungsaspekt beim Kindergarteneintritt in ihren Arbeiten eingeht, soll zum Thema der Auseinandersetzung werden.

4.3.4. Thematisierung von Trennung und Getrennt-Sein im Zuge des Kindergarteneintritts

Der Eintritt in die außerfamiliäre Fremdbetreuung ist mit vielerlei Umstellungen und Änderungen im Alltag des Kindes und dessen Familie verbunden, die Trennung des Kindes von seiner Mutter bildet dabei nur einen, aber nicht unwesentlichen, Aspekt. Dieser Aspekt der Trennung wurde bei Nelly Wolffheim unter anderem im Zusammenhang mit dem Ödipuskomplex aufgegriffen. Wie bereits im Unterpunkt 4.3.3. angedeutet wurde, können „bei manchen Kindern durch den Besuch des Kindergartens – namentlich anfangs – Schwierigkeiten ausgelöst werden, die aus den naturgegebenen Konflikten dieser Altersstufe zu erwachsen scheinen. Dass derartige Schwierigkeiten nicht so häufig entstehen, wie wir sie theoretisch erwarten dürften, scheint mir ein Zeichen dafür zu sein, dass der Kindergartenbesuch für die meisten Kinder den wünschenswerten Ausgleich zu schaffen vermag, dass er dem Kinde in seinen Konflikten ein Helfer sein kann“ (Wolffheim 1930; zit. n. Berger 1996, 25). Zu diesen „naturgegebenen Konflikten dieser Altersstufe“, wie es Wolffheim formulierte (1930; zit. n. Berger 1996, 25), zählt auch die Verstrickung des Kindes in den Ödipuskonflikt. Der Eintritt in den Kindergarten trifft das Kind, den Erläuterungen Nelly Wolffheims zufolge, nicht selten in seiner Entwicklung auf der „Höhe des Ödipuskomplexes“ (Wolffheim 1975, 104), wodurch der Trennung zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson, die ohnehin schon eine schmerzliche Wirkung auf das Kind hat, eine weitere, erschwerende Komponente hinzukommt. Nelly Wolffheims Beobachtungen deuteten an, dass es vermehrt Buben waren, die beim Eintritt starke Trennungsgefühle und –schmerzen zeigten, wodurch die Ödipusthese Bestätigung finden würde. „Es ist mir aufgefallen, dass es besonders oft Knaben sind, die so unzertrennlich an der Mutter hängen, und es liegt die Vermutung nahe, dass hier auf beiden Seiten die Wirkungen der Ödipussituation deutlich werden“ (Wolffheim 1930; zit. n. Berger 1996, 28). Das Verhalten des Kindes beim Eintritt kann ganz allgemein – wie im vorangegangenen Unterpunkt bereits beschrieben wurde – als Indikator dienen, um ein vages Bild von der Beziehung des Kindes zu seiner Mutter zu bekommen. Die Intensität des Trennungsschmerzes wiederum im Speziellen kann unter anderem als Gradmesser herangezogen werden, um zu erkennen, wie stark das Kind noch in ödipale Konflikte verstrickt ist. Nelly Wolffheim sah gerade im Erleben der Gruppe, im Alltag des Kindes in der neuen

Umgebung – also im Kindergarten – auch eine Chance und wichtige Aufgabe des Kindergartens, um die ödipalen Verstrickungen innerhalb der Familie zu lösen und damit dem Kind die Möglichkeit zu geben, sich aus diesen zu befreien. „Im Zusammenleben mit anderen Kindern bietet sich Gelegenheit zu einer Sublimierung der im Kinde wirksamen sexuellen Strömungen. Wir müssen es als wünschenswert erachten und vielleicht eine der wichtigsten Aufgaben des Kindergartens darin sehen, dass wir den Kindern dort eine Erweiterung der Gefühls- und Interessenswelt schaffen. Es ist anzunehmen, dass der Abbau des Ödipuskomplexes erschwert wird, wenn dem Kinde keine eingreifenden Ablenkungsmöglichkeiten geboten werden“ (Wolffheim 1975, 109).

Im Zusammenhang mit dem Ödipuskomplex wies Nelly Wolffheim schließlich auch auf die Bedeutung der Stellung des Kindes innerhalb der Familie hin, sowie auf die Geschwisterkonstellation und –dynamik, da sich diese, ihrer Meinung nach, im erweiterten Kreis der Kindergartengemeinschaft widerspiegeln würden. Kinder, die bislang die ungeteilte Aufmerksamkeit in der Familie genossen haben, sehen sich durch die Trennung von der Mutter und dem damit verbundenen Eintritt in die Kindergartengemeinschaft mit größeren Änderungen ihres bisherigen Alltags konfrontiert, während Geschwisterkinder bereits im Familienverbund oftmals die Erfahrung des Teilens der Aufmerksamkeit der Mutter machen mussten. Andererseits könne sich im Kindergarten der Neid eines Kindes auf ein jüngeres Kind der Familie zeigen, welches sich noch in der Obhut der Mutter befindet. „Die im Geschwisterkreis durchlebten – freilich zumeist nicht bewussten – Konflikte treten oft verstärkt in Erscheinung, wenn ein Kind in einen ihm neuen Kinderkreis versetzt wird“ (Wolffheim 1975, 110). Bei der Arbeit im Kindergarten müsse folglich immer mitbedacht werden, dass hier teilweise familiäre Konflikte hineingetragen, auf die Gemeinschaft des Kindergartens übertragen und in diesem ausgelebt werden. „So können wir das Kindergartenkind niemals nur als Massenteil ansehen, sondern sollten uns stets bewusst sein, dass die persönliche Situation des einzelnen Kindes sich in der Gemeinschaft auswirkt“ (Wolffheim 1975, 110). Trennungsreaktionen des Kindes können, wie durch die vorangegangenen Ausführungen in Anlehnung an Nelly Wolffheim deutlich werden sollte, niemals losgelöst von der Familien- und Geschwisterkonstellation betrachtet werden, sie sind

vielmehr Ausdruck und Folge, oder um es anders zu formulieren, ‚Spiegel‘, des bisher in der Familie Erfahrenen und Erlebten.

Mit anderen Worten kann an dieser Stelle zusammenfassend festgehalten werden, dass der Kindergarten den Raum und die Möglichkeit bereit hält, um einen Ersatz für die Familie und die Konflikte in dieser zu schaffen. Beim Eintritt in den Kindergarten, oder ganz allgemein formuliert, beim Eintritt in die außerfamiliäre Kleinkindbetreuung, wird das Kind mit der Trennung von seiner wichtigsten Bezugsperson konfrontiert. Das Verhalten des Kindes bzw. die Wirkung der Trennung auf das Kind durch den Eintritt dürfe, im Sinne Nelly Wolffheims, nicht losgelöst von der Familienkonstellation beurteilt werden. Vielmehr müsse die Stellung des Kindes innerhalb der Familie notwendigerweise in Überlegungen zum Trennungsverhalten miteinbezogen werden. „Die manche Kinder befallende Angst, von der Mutter verlassen zu werden, spielt in der Zeit des Ödipuskomplexes eine große Rolle und kann besonders stark werden, wo Eifersucht auf jüngere Geschwister mitschwingt“ (Wolffheim 1975, 107). Nelly Wolffheim machte damit auf die Bedeutung der Familie des Kindes aufmerksam und stellte einen Zusammenhang zwischen Familienkonstellation, ödipalen Verstrickungen und schließlich dem Trennungsverhalten beim Eintritt in die außerfamiliäre Kleinkindbetreuung her. Die Trennung des Kindes im Zuge des Eintritts in die Fremdbetreuung wurde bei Nelly Wolffheim nun einerseits in Verbindung mit dem Ödipuskomplex angedacht, wie bereits dargestellt wurde. Andererseits gewann in ihren Überlegungen zum Trennungserleben auch die Familien- und Geschwisterkonstellation an Bedeutung. Es muss an dieser Stelle aber festgehalten werden, dass Nelly Wolffheim in ihren Ausführungen zum Eintritt in den Kindergarten und der damit verbundenen Trennung nicht näher auf das Trennungserleben der Kinder, durch den Verlust der Mutter und den damit verbundenen Verlust der exklusiven Beziehung zu dieser, eingegangen ist.

Das Erleben des Kindes bei der Trennung von der Mutter, die der Eintritt in den Kindergarten mit sich bringt und einen Hauptaspekt der Beschäftigung dieser Arbeit im Allgemeinen und dieses Unterpunkts der Arbeit im Speziellen bildet, wird in ihren Ausführungen nicht weiter thematisiert. Stattdessen nahm Nelly Wolffheim im

Zusammenhang mit dem Eintritt in die außerfamiliäre Kleinkindbetreuung Kinderfreundschaften in den Blick und stellte hierzu fest, dass Kinderfreundschaften, die durch den Eintritt getrennt werden, diesen erheblich belasten und verzögern können. Der Verlust von Freundschaften unter Kindern wirkt sich, so zeigten Nelly Wolffheims Erfahrungen, auch ähnlich aus, wie Verluste von späteren Freundschaften unter Erwachsenen. „Als wesentlicher Unterschied [zu Erwachsenenbeziehungen; Anm. K.P.] ist nur das schnelle Vergessen respektive Überwinden des Freundschaftsverhältnisses zu konstatieren, wenn Trennung eintritt, soweit man dies nach den nach außen hin bemerkbaren Anzeichen vermuten kann“ (Wolffheim 1975, 132). Zerbrochene Kinderfreundschaften hinterlassen beim Kind aber ebenso ein Gefühl von Schmerz, allerdings deutete Nelly Wolffheim an, „dass das kleine Kind auch hier [beim Überwinden einer Kinderfreundschaft; Anm. K.P.] über einen stärkeren Verdrängungsmechanismus verfügt als der Erwachsene, so dass es mit seiner Hilfe besser über den Trennungsschmerz hinwegkommt“ (Wolffheim 1975, 132). Es muss an dieser Stelle notwendigerweise herausgestrichen werden, dass der Verlust einer Kinderfreundschaft nicht zum direkten Vergleich mit jener Trennung, die das Kind beim Eintritt in den Kindergarten erlebt, herangezogen werden kann. Die Trennung von der Mutter durch den Eintritt in die außerfamiliäre Kleinkindbetreuung ist – wie bereits erwähnt wurde – mit vielerlei Faktoren verbunden, die sich summieren und diese Trennung zu einem Spezialfall werden lassen. Die bis dahin immer stärker werdende Beziehung zur Mutter als wichtigste Bezugsperson im Leben des Kindes, aber auch die Wirkung und das Erleben der Gruppe, sowie die ungewohnte neue Umgebung, dies sind nur einige wenige Faktoren, die an dieser Stelle in Erinnerung gerufen werden sollen und die die Besonderheit des Eintritts in die außerfamiliäre Kleinkindbetreuung herausstreichen und gleichzeitig verdeutlichen, dass das Kind hier eine immense Änderung in seinem Alltag erfährt und zu bewältigen hat.

Da in diesem Unterpunkt nun die Trennung des Kindes durch dessen Eintritt in die Fremdbetreuung in den Blick genommen wurde, soll nun im nächsten Unterpunkt herausgearbeitet werden, welche möglichen Folgen für die weitere kindliche Entwicklung Nelly Wolffheim mit dieser frühen Trennung verbunden sah.

4.3.5. Folgen einer frühen Trennung für die weitere kindliche Entwicklung

Mögliche Folgen einer frühen Trennung, im Speziellen bedingt durch den Eintritt in außerfamiliäre Kleinkindbetreuung, wurden von Nelly Wolffheim nicht explizit behandelt bzw. beschrieben. Indirekt ließen sich aber doch einige wenige Aussagen und Textpassagen in Nelly Wolffheims Sammelwerk finden, die Schlüsse in diese Richtung erlauben. Außerdem wurde bereits in 4.3.2. angedeutet, dass Nelly Wolffheim in ihrem Bericht über „*Kinder aus Konzentrationslagern*“ unter anderem darauf eingeht, wie frühe Trennungen – auch wenn diese durch den Krieg zustande kamen und damit eine spezielle Situation widerspiegeln – auf die weitere kindliche Entwicklung wirken können. Die Ergebnisse hierzu sind zwar durch die kriegsbedingte Notlage entstanden, allerdings hat Nelly Wolffheim auch weiterführende, allgemeine Überlegungen angeschlossen, die nicht unerwähnt bleiben sollen. Zu guter Letzt wird in diesem Unterpunkt Nelly Wolffheims Arbeit über das Projekt des Gemeinschaftslebens im Kibbuz³⁴ in den Blick genommen, da diese ebenfalls Einsichten über das allgemeine Trennungserleben von Kleinkindern beinhaltet.

Im Werk „*Psychoanalyse und Kindergarten*“ ist Nelly Wolffheim – wie bereits erwähnt wurde – nicht direkt auf die Folgen, einer durch den Kindertageeintritt bedingten Trennung, für die kindliche Entwicklung eingegangen. Allerdings hob sie im Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung hervor, dass der Kindergarten und das damit verbundene „Leben in der Gemeinschaft viel vom Kinde verlangt, dass es vieles, was es möchte, im Interesse der anderen nicht tun darf, dass es Rücksichten nehmen muss, Vorsicht zu üben hat, dass es eigene Wünsche, Triebansprüche, Affektäußerungen selbst in einem frei geführten Kindergarten nicht unbeherrscht ausleben darf“ (Wolffheim 1975, 134). Genau diese Verzichte und Einschränkungen, mit denen ein Kind sich im Kindergarten konfrontiert sieht, eröffnen für das Kind, so sah es Nelly Wolffheim, wiederum neue Möglichkeiten des

³⁴ In der Arbeit „*Eltern und junge Kinder im Kibbuz*“ wird der Versuch und die daraus resultierenden Probleme eines Projekts in Israel am Beginn des 20. Jahrhunderts vorgestellt, welches, so lässt sich verkürzt zusammenfassen, die uns gängigen Familienstrukturen, völlig auf den Kopf stellte. Im Kibbuz wurde aus Überzeugung ein Gemeinschaftsleben vollzogen, in dem Frauen und Männer gemeinsam für die Gemeinschaft arbeiteten, während die Kinder in einem Kinderhaus erzogen wurden. Die Erziehung der Kinder erfolgte in und durch die Gemeinschaft, nicht in den einzelnen Familien. Die Trennung der Kinder erfolgte bereits im frühen Säuglingsalter, allerdings legte man großen Wert auf eine nahe Mutter-Kind-Beziehung, auch wenn diese zeitlich beschränkt war.

Erlebens, sowie neue Erfahrungsräume. Beispiele, die sie in diesem Zusammenhang anführte, bezogen sich hauptsächlich auf die Einschränkungen, die sich durch das Leben in der Gruppe für das Kind ergaben. Sie wies in diesem Zusammenhang nicht gesondert auf das Trennungserleben des Kindes beim Kindertageeintritt hin. Unter Berücksichtigung der sich summierenden und bereits mehrfach erwähnten Faktoren, die bei frühen Trennungen aufgrund des Eintritts in die Kleinkindbetreuung zu tragen kommen, könne man nun aber diese Trennung und den damit verbundenen Verlust, der bis dahin immer stärker werdenden exklusiven Zweierbeziehung zwischen Mutter und Kind, auch als eben solche unerfreuliche Verzichtleistung bzw. Einschränkung des Kindes auffassen, und somit – nach Nelly Wolffheim – gleichzeitig als Entwicklungschance. Schließlich begriff Nelly Wolffheim den Kindergarten als erweiterten Spiel- und Erfahrungsraum für das Kind, erweitert im Vergleich zu den Möglichkeiten, die sich im Familienumfeld ergeben. Wie bereits im Unterpunkt 4.3.3. beschrieben wurde, traut Nelly Wolffheim allerdings nur Kindern, die eine gewisse Reife erlangt haben, zu, diese Möglichkeiten tatsächlich auch wahrzunehmen und in weiterer Folge die Entwicklungschancen und –räume zu nutzen. Für diese Kinder, die bereits eine zeitweilige Trennung von der Mutter verkraften können und das Kindergartenleben mit all seinen Vorteilen, aber auch Einschränkungen genießen können, kann der Kindergarten, alleine durch seine Vielfalt an Neuem, ganz allgemein formuliert, eine Bereicherung bedeuten. Nelly Wolffheim sah im Eröffnen und Bereitstellen von neuen Möglichkeiten eine der wesentlichen Aufgaben des Kindergartens begründet. Sie ging aber noch einen Schritt weiter, indem sie die Nutzung der neuen Möglichkeiten und Räume, die sich zwangsläufig auch durch Einschränkungen ergeben können, als Baustein für die kindliche (Weiter-)Entwicklung definierte. „Wollten wir dem Kinde alle Versagungen ersparen, würden wir es auf seiner Entwicklungsstufe stehen lassen; nur durch Einschränkungen wächst das Kind, kann es wachsen“ (Wolffheim 1975, 134). Die „Notwendigkeit des Ertragens eines Quantums Unlust beim Kleinkind“, wie es Nelly Wolffheim (1975, 134f) formulierte, bildet folglich nach ihrer Ansicht, einen nicht umgeharen, sondern vielmehr notwendigen Aspekt bei der Entwicklung des Kindes.

Im Sinne Nelly Wolffheims lässt sich nun zusammenfassend sagen, dass die Verzicht und Einschränkungen, mit denen das Leben im Kindergarten notwendigerweise verbunden ist, auch als Chance wahrzunehmen sind, um den Kindern neue Entwicklungsräume und Entfaltungsmöglichkeiten zu bieten und in weiterer Folge um ihre (Weiter-)Entwicklung anzutreiben. Dem Aspekt der Trennung des Kindes von der Mutter durch den Eintritt in den Kindergarten wird damit im Hinblick auf die kindliche Entwicklung, neben der verständlich schmerzlichen Komponente des Verlusts dieser exklusiven Zweierbeziehung, zusätzlich eine positive Note verliehen. Nach diesem allgemeinen Versuch, Folgen einer Trennung mit der kindlichen Entwicklung in Verbindung zu bringen, soll nun auf den bereits erwähnten Bericht „*Kinder aus Konzentrationslager*“ eingegangen werden, auch wenn darauf hingewiesen werden muss, dass in diesem Bericht der Kindergarten und die Betreuung in diesem nicht Teil der Auseinandersetzung wurden. Die Trennungen, die in dem Bericht erwähnt wurden, kamen aufgrund der Kriegsnotlage zustande und spiegeln damit eine Ausnahmesituation wider. Aus diesem Grund können die Überlegungen zum Trennungserleben, die aus dem Bericht gewonnen werden, nicht vollends für die Beantwortung der ausgegebenen Forschungsfragen verwendet werden. Trotzdem sollen sie aber als Basisinformationen zum allgemeinen Trennungserleben von Kindern, in dieser Arbeit Erwähnung finden und präsentiert werden.

Im Unterkapitel „*Einzelbeobachtungen und Erfahrungen*“ des bereits mehrfach angeführten Berichts über „*Kinder in Konzentrationslagern*“ sprach Nelly Wolffheim unter anderem die Bedeutung der Durchführung der Trennung an und wies in diesem Zusammenhang auf die jeweils variierenden Auswirkungen auf Kinder und in weiterer Folge auf die kindliche Entwicklung hin, welche von unterschiedlichen Verläufen in der Durchführung beeinflusst waren. Sie stellte diesbezüglich ganz allgemein fest, dass eine unvorbereitete Trennung „Kinder zutiefst verwunden“ (Wolffheim 1975, 235) könne. Beispielsweise berichtete Nelly Wolffheim (1975, 248f) von einem vierjährigen Jungen, welcher „durch das plötzliche Fernsein der Mutter einen starken Schock erlitten“ hatte (Wolffheim 1975, 248). Auf die näheren Umstände, die zu der für das Kind so plötzlichen Trennung führten, einzugehen, würde an dieser Stelle zu weit führen. Es lässt sich allerdings in

Anlehnung an die beiden vorangegangenen Zitate zusammenfassend sagen, dass zum Einen die Durchführung der Trennung auf das allgemeine Trennungserleben des Kindes wirkt und dieses beeinflusst. Zum Zweiten wurde herausgestrichen, dass die Plötzlichkeit der Trennung ebenso einen entscheidenden Faktor einnimmt, wenn es um die Tiefe und das Ausmaß der Trennungsgefühle geht, sowie um die Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung. Die Plötzlichkeit der Trennung, die dem Kind die Möglichkeit der Vorbereitung nimmt, könne – so können die beiden vorangegangenen Zitate gelesen werden – zu massiveren Entwicklungsproblemen beim Kind beitragen. Im Umkehrschluss müsste dies aber auch bedeuten, dass mit einer entsprechenden Vorbereitung des Kindes auf eine bevorstehende Trennung, der Schmerz des Kindes nicht nur geringer gehalten, sondern gleichzeitig dadurch möglichen Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung vorgebeugt werden kann. Das Beispiel des kleinen Jungen verdeutlicht jedoch, dass gerade jene Trennungen, die aufgrund von Notlagen zustande kommen, meist ohne entsprechende Vorbereitung auskommen müssen und vollzogen werden. Der Krieg und die Notlage, in der sich die Familien durch diesen befinden, bringen es mit sich, dass den Familien oft die Zeit und Möglichkeit zur Vorbereitung des Kindes auf eine bevorstehende Trennung genommen wird. Nelly Wolffheim hob im Zusammenhang mit den plötzlichen und für die Kinder unerwarteten Trennungen in ihren Ausführungen hervor, dass der Prozentsatz der Kinder, die aufgrund der Naziverfolgungen oftmals bereits sehr früh von ihren Eltern getrennt wurden und keine Folgeschäden von dieser frühen Trennung davontrugen, wohl sehr gering sei. „Dass es unter den in allerfrühester Kindheit von der Mutter getrennten Säuglingen und Kleinkindern auch solche gibt, die dies Trauma überstehen konnten, ohne tiefgreifenden psychischen Schaden erlitten zu haben, muss wie ein Wunder angesehen werden“ (Wolffheim 1975, 260). Sie verwies hierzu auf Ergebnisse aus der damaligen Kinderpsychologie, welche der „Kind-Mutterbeziehung nicht nur, wie dies früher geschah, vor allem in bezug auf die körperliche Entwicklung [Bedeutung zuschrieb; Anm. K.P.], sondern sie [die Kinderpsychologie; Anm. K.P.] hat nachgewiesen, dass die Nachwirkungen einer Trennung des Säuglings- und Kleinkindes von der Mutter weit umfassendere sind“ (Wolffheim 1975, 260). Die Entwicklung jener Säuglinge und Kinder, deren Beziehung zur Mutter oder zu einer mutterähnlichen Figur in frühester Kindheit dauerhaft getrennt wurde und die fortan

ohne diese wichtige Bindung auskommen mussten, könne „körperlich, geistig, gefühlsmäßig und in sozialer Beziehung berührt werden“ (Bowlby 1953; zit. n. Wolffheim 1975, 260). In weiterer Folge sei aufgrund der frühen, schmerzlichen Trennung nicht auszuschließen, dass Störungen in der Entwicklung der Betroffenen auftreten.³⁵ Nelly Wolffheim blieb, wie die vorangegangenen Zitate und Erklärungsversuche zeigen, in ihren Ausführungen zu den Folgen einer frühen Trennung auf die kindliche Entwicklung – auch in Anlehnung an die Erfahrungsberichte der KZ-Kinder – sehr allgemein gehalten. Sie unterstrich zwar die Möglichkeit von Folgen und Störungen, die frühe Trennungen nach sich ziehen können, ging aber in ihren Ausführungen nicht näher auf diese ein.

Neben der Thematisierung in der Arbeit zu den KZ-Kindern, hat Nelly Wolffheim auch in ihrer Arbeit „*Eltern und junge Kinder in Kibbuz*“ die besondere Bedeutung der frühen Mutter-Kind-Beziehung betont und diesbezüglich in Anlehnung an Bowlby festgestellt, „dass die Art der elterlichen Fürsorge, welche das Kind in seinen frühesten Jahren erhält, von vitaler Wichtigkeit für seine zukünftige seelische Gesundheit ist“ (Bowlby 1953; zit. n. Wolffheim 1975, 269). Bowlby machte damit auf einen wichtigen und besonders im Zusammenhang mit der Gemeinschaftserziehung im Kibbuz bedeutsamen Aspekt aufmerksam: Nicht die gemeinsam verbrachte Zeit von Mutter und Kind legt die Basis für eine nahe Beziehung zwischen den beiden, sondern die Art und Weise wie diese Zeit miteinander genutzt und verbracht wird. Die frühen Mutter-Kind Trennungen im Kibbuz sollten sich aufgrund der besonderen Konstellation nicht mindernd auf die Qualität der Mutter-Kind Beziehung auswirken. Die Mütter – so die Annahme der Initiatoren dieser Einrichtungen – nutzten, wenn sie bei ihren Kindern waren, diese Zeit intensiv. Die anfängliche Anordnung, die Kinder gleich nach der Geburt in die Obhut der Gemeinschaft zu geben, wurde allerdings trotzdem bald in einigen Kibbuzim abgeändert. Der Eintritt der Babys in das gemeinschaftliche Kinderhaus wurde auf sechs Wochen nach der Geburt verlegt.

Es muss im Zusammenhang mit den Trennungen der Kinder, die Nelly Wolffheim in ihrem Bericht zu „*Kindern in Konzentrationslagern*“ anführte und die stellvertretend

³⁵ vgl. hierzu Bowlby in Wolffheim 1975, 260; 269;

für den Großteil einer Generation von Kindern stehen, abschließend angemerkt werden, dass diese Trennungen aufgrund ihrer besonders bedauerlichen Entstehung während der Nazizeit, sowie die Auswirkungen und Folgen auf die Entwicklung der Betroffenen, in keinerlei Relation zu setzen sind und als solche für sich stehen. Die unfassbare Brutalität und Grausamkeit, die viele Kinder miterleben mussten und die viele Leidensgeschichten der Naziopfer kennzeichnen, trug das Ihrige dazu bei, dass zum Einen ein Überwinden der Trennungen ohne Folgeschäden in der Entwicklung und zum Anderen ein Verwinden des Vergangenen, für viele nahezu unmöglich wurde. Die Durchführung und die Umstände der Trennungen, die die Kinder unter dem Naziregime miterleben mussten, stellen einen bedauerlichen Sonderfall dar. Aus diesem Grund können sie nicht allgemein für die Beantwortung der Fragestellung diese Arbeit herangezogen werden, sollten aber auch nicht gänzlich unerwähnt bleiben. Eine stabile und gesunde Entwicklung bei Säuglingen und Kleinkindern hängt, so lässt sich in Anlehnung an die erwähnten Arbeiten Nelly Wolffheims an dieser Stelle zusammenfassend festhalten, folglich maßgeblich von den Erfahrungen der ersten Lebensjahre ab. Eine frühe, abrupte und dauerhafte Trennung, der für das Kleinkind so wichtigen Mutter-Kind-Beziehung, wie sie infolge des Krieges beispielsweise notwendig wurde, berührt die kindliche Entwicklung in jedem Fall und kann diese auch schwerwiegend gefährden. Die Durchführung der Trennung, so wurde im Zusammenhang mit den KZ-Kindern deutlich, bildete einen wesentlichen Faktor bei der Intensität des Trennungsschmerzes und in weiterer Folge bei den Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung. Allgemeinen Wert besitzt zudem die Erkenntnis, dass eine Vorbereitung auf eine bevorstehende Trennung, das Ausmaß und die Tiefe des Schmerzes verringern kann und im Gegensatz dazu eine plötzliche Trennung eher einen Schockzustand auslösen und entwicklungsgefährdende Folgen nach sich ziehen könne.

Da nun bereits Nelly Wolffheims Verständnis eines psychoanalytisch geführten Kindergartens und der damit verbundene Eintritt in diesen, sowie der Aspekt der Trennung und mögliche Folgen auf die kindliche Entwicklung, in den vorangegangenen Unterpunkten ins Zentrum der Auseinandersetzung gestellt wurden, soll nun im folgenden Unterpunkt der Blick auf praxisleitende Konsequenzen gerichtet werden.

4.3.6. Praxisleitende Konsequenzen

Nelly Wolffheims Bestreben, der Kindergartenpädagogik eine psychoanalytische Basis zuzuführen, sollte durch die vorangegangenen Ausführungen deutlich geworden sein und kann an dieser Stelle wohl als ihr Hauptanliegen in Bezug auf die tägliche Praxis angesehen werden. Ein fundiertes psychoanalytisches Wissen, welches bei der Ausbildung zur Kindergärtnerin ihrer Meinung nach nicht fehlen sollte, könne einerseits helfen, die Kindergärtnerinnen auf die verschiedenen kindlichen Entwicklungsstufen vorzubereiten und sie für diese zu sensibilisieren und sollte andererseits den Praktikern ermöglichen, ein tieferes Verständnis für das Verhalten und die Gefühle – und damit auch für unbewusste Anteile im Verhalten – der ihnen anvertrauten Kinder zu entwickeln. „Wir müssen vor allem die im Unbewussten wurzelnden Ursachen mancher Schwierigkeiten, die Kinder der Erziehung bereiten, erforschen. Wenn unser Blick entsprechend geschult ist, wird des Kindes Verhalten im Allgemeinen, seine Fehlhandlungen, vor allem auch seine Spiele als Ausfluss des Innenlebens uns manchen Aufschluss geben können“ (Wolffheim 1975, 103). Nelly Wolffheim wies in diesem Zusammenhang ebenso darauf hin, dass die Gefühle und das Verhalten der Kinder nie losgelöst von der Situation innerhalb Familie verstanden werden können und die Kinder unbewusst im Kindergarten ein Ventil sehen, ihren oftmals schmerzlichen, ambivalenten und teils unterdrückten Gefühlen freien Lauf zu lassen. „Im Kindergarten werden häufig häusliche Gefühlseinstellungen auf die Kindergärtnerin übertragen“ (Wolffheim 1975, 106). Sich als Praktikerin im täglichen Umgang mit den Kindern immer wieder ins Bewusstsein zu rufen, dass viele Gefühle – vor allem auch in Hinblick auf die Ödipuskonflikte, die in den Kindern wurzeln – lediglich ersatzweise im Kindergarten ausgelebt und auf die Betreuerinnen übertragen werden, kann helfen, schwierige Situationen „affektfreier“ (Wolffheim 1975, 106) zu lösen. Die Familie im Allgemeinen, sowie die Mutter als engste Bezugsperson des Kleinkindes, spielen, eine wesentliche Rolle in den Überlegungen Nelly Wolffheims und es erscheint daher nicht verwunderlich, dass sie die Bedeutung einer guten Zusammenarbeit mit den Eltern besonders betonte. Einen wichtigen und bis dahin stark vernachlässigten Aspekt der Kindergartenarbeit bildet folglich, nach Nelly Wolffheim, die Beziehungsgestaltung zu den Eltern. Die Miteinbeziehung der Eltern, sowie im Speziellen eine positive Grundeinstellung der Mutter – der bis zum Eintritt in den

Kindergarten in der Regel engsten Bezugsperson des Kindes – könne ganz wesentlich dazu beitragen, eine für das Kind positive und gewinnende Atmosphäre im Kindergarten zu schaffen. Verschiedene Maßnahmen, wie beispielsweise eine Vorbereitung der Eltern auf die Kindergartenzeit, sowie mehrmalige Elternabende unter dem Kindergartenjahr und die Miteinbeziehung der Eltern bei verschiedenen Anlässen, sollten helfen unbewusste Ablehnungstendenzen abzubauen, um in weiterer Folge die Schaffung einer wohlwollenden Haltung der Eltern zum Kindergarten zu begünstigen. Die Gewinnung der Eltern für die Arbeit mit den Kindern im Kindergarten stellte, im Sinne Nelly Wolffheims, einen wesentlichen Faktor dar, für einen positiven Eintritt und Einstieg in die Fremdbetreuung und für einen daraus resultierenden glücklichen Verlauf der Kindergartenzeit. Die Bedeutung des Kindergarteneintritts reicht aber ihrer Ansicht nach weit über die Kindergartenzeit hinaus. „In diesem Sinne werden wir auch die Beziehung des Kleinkindes zur Kindergartenleiterin als wichtig ansehen, da sich nach ihr die Haltung zu Lehrern und anderen übergeordneten Personen formen kann. Eine gut verlaufende Kindergartenzeit ist eine günstige Vorbereitung auf die Schule“ (Wolffheim 1975, 137). Die Erfahrungen, die Kinder in der ersten Betreuungsinstitution außerhalb der eigenen Familie sammeln, werden auf spätere Lebenssituationen übertragen und gestalten dadurch die neuen Eindrücke auch mit. Ein guter Verlauf des Eintritts in die außerfamiliäre Kleinkindbetreuung erscheint vor dem Hintergrund des eben Dargestellten als umso wichtiger.

Infolge der psychoanalytischen Denkweise Nelly Wolffheims muss an dieser Stelle, im Sinne einer praxisleitenden Konsequenz, wohl auch ihr Grundverständnis einer „generelle[n; Anm. K.P.] Offenheit, die alle Vertuschungsversuche überflüssig macht“ in der Erziehung der Kinder genannt werden (Wolffheim 1975, 119). Die Forderung an die Kindergärtnerin in ihrer Arbeit und im Umgang mit den Kindern offen und weitestgehend ehrlich zu sein, brachte aber auch Schwierigkeiten mit sich. Nelly Wolffheim war mit dieser Forderung durchaus bewusst, dass auch die Kindergärtnerinnen erst von den Ungereimtheiten ihrer eigenen Erziehung befreit werden müssen, um tatsächlich eine möglichst offene, ehrliche Betreuung im Kindergarten umsetzen zu können. Um sich von den Erfahrungen der eigenen Kindheit und möglichen Erziehungsfehlern zu lösen, schlug sie eine intensive

Befassung mit psychoanalytischen Schriften vor, im günstigsten Falle verbunden mit einer eigenen Analyse und wurde damit nicht müde, die wachsende Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik zu betonen (Wolffheim 1975, 119).

Abschließend soll an dieser Stelle noch das ehrgeizige und aus heutiger Sicht, sowohl überzogene, als auch unerfüllbare Ziel der Neurosenprophylaxe angeführt werden. Nelly Wolffheim sah einen wichtigen Aspekt der Kindergartenarbeit darin begründet, durch eine entsprechende psychoanalytisch orientierte Führung der Kinder, der Entwicklung von Neurosen im besten Fall entgegen wirken zu können, bzw. Neurosen bei Kleinkindern frühest möglich zu erkennen. „Es muss als wahrscheinlich angenommen werden, dass durch eine richtige Führung des Kindes nach dieser Seite hin der Entwicklung mancher Neurose entgegengewirkt wird“ (Wolffheim 1930; zit. n. Berger 1996, 71). Kommt diese Hilfe – durch die richtige Führung, die Kinder vor Neurosen bewahren zu können – in Ausnahmefällen zu spät bzw. sind vorhandene Neurose bereits zu stark ausgebildet, um sie durch die Beeinflussung des Kindergartens zurückzubilden, dann wäre es nach Nelly Wolffheim wichtig und angezeigt, die Eltern von einer psychoanalytischen Behandlung, zur Behebung der Neurose, zu überzeugen und in weiterer Folge die Kinder an Psychoanalytiker, die mit dem Kindergarten im günstigsten Fall bereits in Kontakt stehen, zu verweisen. „Wir wollen hervorheben, dass wir es als eine der Aufgaben des Kindergartens betrachten, durch gute Beobachtung der Kinder frühzeitig neurotische Symptome zu erkennen, damit die häusliche Umgebung des Kindes durch unseren Einfluss und unsere Aufklärung zu einer möglichst günstigen Führung des Kindes veranlasst und unter Umständen über die Notwendigkeit einer Psychoanalyse belehrt wird“ (Wolffheim 1930; zit. n. Berger 1996, 80). Obwohl Nelly Wolffheim in ihren Ausführungen hierzu auf ein „Mitteilungsverhältnis“ (Wolffheim 1930; zit. n. Berger 1996, 83) zwischen Analytiker und Pädagogen verwiesen hat, wird doch das ungleiche Kräfteverhältnis der beiden Parteien herausgestrichen. „Der Pädagoge muss sich in einem solchen Fall bescheiden in die zweite Stelle drängen lassen, nicht etwa, weil seine Arbeit an sich eine weniger wichtige ist, doch weil in dieser besonderen Situation, also während der analytischen Kur, die Analyse und der Analytiker über allem zu stehen haben“ (Wolffheim 1930; zit. n. Berger 1996, 82). Während die Kindergärtnerin dem Analytiker, oder der

Analytikerin, Veränderungen oder Auffälligkeiten im Verhalten des zu behandelnden Kindes mitteilen sollte, wird der Analytiker durch sein Einwirken auf die Pädagogin versuchen, „Fehler in der Führung des Kindes auf ein Minimum zu reduzieren“ (Wolffheim 1930; zit. n. Berger 83). Die Beobachtungen Nelly Wolffheims zeigten aber auch, dass die Psychoanalytische Behandlung eines Kindes nicht nur Einfluss auf dieses eine Kind nahm, sondern immer auf die gesamte Gruppe wirkte. Sie berichtete in diesem Zusammenhang von Kindern, welche in ihrem Verhalten, mit Beginn der Psychoanalytischen Behandlung und damit mit Einsetzen des Aufarbeitungsprozess, den die Psychoanalytische Kur in Gang brachte, eine deutliche Änderung durchmachten. Während „Erna“ nach Beginn der Analyse immer wieder aggressive Tendenzen gegenüber anderen Kindern zeigte und ihr Verhalten somit für die Kindergartengruppe fast unerträglich wurde, änderte „Leni“ die Art ihrer Beschäftigung im Kindergarten (Grosskurth 1993, 151f; Wolffheim 1975, 148ff).³⁶ Ohne nun näher auf die beide angeführten Beispiele einzugehen, kann an dieser Stelle abschließend resümierend angemerkt werden, dass über diese Änderung im Verhalten hinaus, eine weitere Änderung bei beiden Kindern auffällig wurde: Die Übertragungsversuche, die die beiden Kinder bislang auf ihre Kindergärtnerin richteten, wurden nun bereits in der Analyse ausgelebt und auf die Analytikerin projiziert. Dadurch kam es in weiterer Folge zu Änderungen im Verhalten der Kinder im Kindergarten allgemein und zu Änderungen in der Beziehungsgestaltung zur Kindergärtnerin im Speziellen. Änderungen im Verhalten der Kinder sind demnach, als Ausdruck und Folge der in ihnen angeregten Aufarbeitungsprozesse zu werten. Mit ihrem eigenen psychoanalytischen Kindergarten ging Nelly Wolffheim als Beispiel für eine funktionierende und befruchtende Zusammenarbeit zwischen Psychoanalytikerin – Melanie Klein – und Pädagogin – ihr selbst, als Gruppenleiterin – voran. „Wir haben ja durch die Psychoanalyse gelernt, die Tragweite gemachter Fehler zu begreifen und sehen Erziehungsmaßnahmen unter einem anderen Gesichtswinkel an, als dies bisher geschah“ (Wolffheim 1975, 103). Geltende Normen und Regeln in der Erziehung wurden unter anderem durch die Ergebnisse aus der Psychoanalytischen Forschung

³⁶ Der Fall „Erna“ wurde in Melanie Kleins Buch „*Die Psychoanalyse des Kindes*“, aus dem Jahr 1932, dargelegt.

zwar kritisiert und in Frage gestellt, die Diskussion setzte gleichzeitig aber einen Bedeutungsanstieg pädagogischer Themen in den 1920/30er Jahren in Gang.

Im nun abgeschlossenen Kapitel der Arbeit wurde auf allgemeine Ansichten und Überlegungen Nelly Wolffheims zum Kindergarten und Kindertageeintritt eingegangen. Weiters wurde der Trennungsaspekt in den Fokus der Auseinandersetzung gerückt, sowie Überlegungen zu möglichen Folgen einer frühen Trennung auf die kindliche Entwicklung herausgearbeitet. Abschließend wurden in Anlehnung an Nelly Wolffheim praxisleitende Konsequenzen beschrieben. Wie bereits erwähnt, arbeitete Nelly Wolffheim mit Melanie Klein zusammen, die fallweise besonders auffällige Kinder aus Wolffheims Kindergarten psychoanalytisch behandelte. Melanie Klein kommt in der Entwicklungsgeschichte der (Kinder-)Psychoanalyse eine herausragende – wenngleich nicht unumstrittene – Bedeutung zu. Ihre Überlegungen zur außerfamiliären Kleinkindbetreuung und der damit verbundenen Trennung aus der exklusiven Zweierbeziehung zur Mutter sollen im nachstehenden Kapitel Behandlung finden.

4.4. Melanie Klein

Abschließend soll nun Melanie Klein und im Besonderen sollen ihre Gedanken und Theorien zur kindlichen Trennung im Zusammenhang mit dem Eintritt in die Kleinkindbetreuung in den Blick genommen werden. Melanie Klein, die zwar in Österreich geboren wurde und ihre Schulbildung in Wien absolvierte, wurde in der vorliegenden Arbeit an den Schluss gestellt, da sie trotz ihrer österreichischen Wurzeln erst in der Zeit als sie Österreich bereits den Rücken gekehrt hatte, einschlägig beruflich tätig wurde. Erstmals in Kontakt mit der Psychoanalyse kam sie 1914 durch das Lesen der Abhandlung Freuds „Über den Traum“ (Grosskurth 1993, 3; Hrshbg. i. Orig.). Melanie Klein lebte zu diesem Zeitpunkt in Budapest und folglich ist der Beginn ihrer psychoanalytischen Laufbahn in Budapest anzusetzen. Von dort zog es Melanie Klein zunächst nach Berlin, wo sie ihre Theorien zur Kinderanalyse weiter entwickelte und mit Karl Abraham einen sowohl einflussreichen als auch sehr geschätzten Kollegen Freuds als Förderer an ihrer Seite wusste. Doch auch Berlin verließ Melanie Klein – nach dem frühen Tod von Karl Abraham – sehr bald wieder, da nach Abrahams Tod vermehrt Kritik an ihren

theoretischen Überlegungen und Konzepten laut wurde. Durch ihre gute Verbindung zu Ernest Jones bekam sie 1926 die Möglichkeit, in England Fuß zu fassen und sich in der britischen psychoanalytischen Gesellschaft zu etablieren, um letztlich ihren bedeutenden Einfluss in Großbritannien geltend zu machen. „Melanie Klein war die erste europäische Psychoanalytikerin vom Kontinent, die Mitglied der Britischen Psychoanalytischen Vereinigung wurde, und letztlich wurde ihr Einfluss dort beherrschend“ (Grosskurth 1993, 5). In London hatte Melanie Klein den Raum und die Möglichkeiten, ihre Gedanken und Theorien zu entfalten und sie war zudem wesentlich an der Entwicklung und dem damit verbundenen Anstieg des Ansehens der Britischen Psychoanalytischen Gesellschaft mitbeteiligt. In Österreich – ihrer ursprünglichen Heimat – wurden Melanie Kleins Gedanken und Theorien recht bald als unwillkommenes Gegenstück und Abweichung zu den Lehren Sigmund Freuds angesehen.

Für die Erarbeitung der biographischen Informationen zu Melanie Klein wurde das Werk von Phyllis Grosskurth „*Melanie Klein - Ihre Welt und ihr Werk*“ aus dem Jahr 1993 verwendet. Ähnlich wie bei der Erarbeitung der biographischen Informationen zu Anna Freud, wurde der Fokus im folgenden Unterpunkt nicht darauf gelegt, ihre Werke und Erfolge für die Psychoanalyse aufzulisten. Viel mehr wurde versucht, einen Einblick in Melanie Kleins bewegtes Leben – familiär wie beruflich – zu liefern.

4.4.1. Biographische Informationen

Melanie Klein wurde 1882 als viertes Kind der jüdischen Familie Reizes in Wien geboren. Melanie Kleins „Kindheit war zwar nicht streng orthodox, aber dennoch von jüdischen Riten geprägt und sie war sich ihrer jüdischen Herkunft immer zutiefst bewusst“ (Grosskurth 1993, 17). Schon Melanie Kleins Vater, Moriz, ein polnisch-jüdischer Arzt, hatte sich bereits von den streng orthodoxen Ansichten seiner Familie gelöst, in dem er gegen den Willen seiner Eltern ein Medizinstudium begann und abschloss. Außerdem war er vor der Heirat mit Melanie Kleins Mutter, Libussa, bereits verheiratet und ging – für damalige Verhältnisse nicht unproblematisch – zweimal den Bund der Ehe ein. Vor 1882 und damit vor der Geburt Melanies zog es die Familie von Deutsch-Kreutz nach Wien, „zweifellos in der Hoffnung auf Besserung ihrer angespannten Finanzlage“ (Grosskurth 1993, 9). Obwohl Moriz

Reizes Arzt war, war es zusätzlich von Nöten, dass auch Libussa arbeitete, um Geld für die Deckung der Familienkosten zu verdienen. Die finanzielle Situation der Familie verbesserte sich, wie erhofft, tatsächlich in Wien und die Familie konnte in eine bessere Wohngegend (Wien-Währing) ziehen. Melanie Klein hatte es innerhalb ihrer Familie aus mehreren Gründen schwer. Zum Einen war sie die Jüngste, zum Anderen wurde ihr gesagt, dass sie unerwartet, um nicht zu sagen „unerwünscht“, kam (Grosskurth 1993, 20). Die Konstellation der Kinder innerhalb der Familie brachte es mit sich, dass Melanie früh und vor allem „heftig mit ihren älteren Geschwistern konkurrierte“ (Grosskurth 1993, 12). Ihre älteste Schwester Emilie wurde von ihrem Vater bevorzugt, Emanuel als der einzige Junge hatte sowieso einen besonderen Status in der Familie, zum Einen aufgrund seiner künstlerischen Begabung und nicht zu letzt wegen seines anfälligem Gesundheitssystems. Und schließlich Sidonie, ihre um vier Jahre ältere Schwester, die 1886 im zarten Alter von acht Jahren an Skrofulose, einer Form der Tuberkulose verstarb, an welcher sie wahrscheinlich bereits länger litt (Grosskurth 1993, 19). Als Trost für Melanie kann aber an dieser Stelle angeführt werden, dass obwohl die „Mutter die drei älteren Kinder gestillt hatte, Melanie aber einer Amme übergeben wurde“ (Grosskurth 1993, 13), sie trotzdem die „Lieblingstochter ihrer Mutter“ (Grosskurth 1993, 13) war. Zu ihrem Vater hatte sie, im Gegensatz dazu, ein recht distanziertes, wenig inniges Verhältnis, was wohl auch dem Umstand geschuldet war, dass ihr Vater bereits „ein ‚später Fünfziger‘ [war; Anm. K.P.], als sie geboren wurde“ (Grosskurth 1993, 14). Melanie versuchte bei ihrem Vater vor allem durch Wissen zu punkten und ihr schulischer Ehrgeiz führte schließlich mitten im Schuljahr zu einem Wechsel vom Lyzeum in ein Gymnasium. „Sie war von Ehrgeiz getrieben. Sie hatte nicht nur vor, Medizin zu studieren, wie sie behauptet[e; sic!], sondern sie plante zudem, sich auf Psychiatrie zu spezialisieren – ein außerordentliches Bestreben für ein jüdisches Mädchen aus dem Mittelstand, wenn man an die Schwierigkeiten denkt, die Freud zur selben Zeit in Wien in seinem Beruf begegneten“ (Grosskurth 1993, 21f). Während der Gymnasialzeit von Melanie Klein „verschlechterte sich der Gesundheitszustand“ ihres Vaters drastisch, „und der Haushalt wurde nur von der unbezwingbaren Libussa aufrechterhalten“ (Grosskurth 1993, 22). Neben ihrem kranken Vater ging es auch ihrem Bruder, Emanuel, zu dem Melanie eine innige Beziehung hatte, immer schlechter. In dieser Zeit der Krankheit und Sorge um den

Vater und um ihren geliebten Bruder lernte Melanie, im Alter von siebzehn Jahren, ihren späteren Mann Arthur Stevan Klein kennen, „einen Vetter zweiten Grades mütterlicherseits, der aus seiner Heimat im damaligen slowakischen Teil Ungarns zu Besuch nach Wien gekommen war“ (Grosskurth 1993, 25). Er studierte in der Schweiz an einer Eliteuniversität Chemie und wurde schließlich Ingenieur.

Im April 1900 starb Moriz Reizes und zwei Jahre später starb auch Melanie Kleins Bruder Emanuel. Einen Tag nach ihrem einundzwanzigsten Geburtstag, im Jahr 1903, heirateten Melanie Klein und Arthur Stevan Klein. Nach ihrer Heirat zogen die Kleins nach Rosenberg, welches damals zu Ungarn zählte, da Arthurs Familie dort lebte. Bereits Anfang des Jahres 1904 bekam Melanie ihr erstes Kind, Melitta. „Hans, ihr zweites Kind, wurde am 2. März 1907 geboren, und aus Briefen geht hervor, dass sie während der Schwangerschaft in einem Zustand tiefer Depression war“ (Grosskurth 1993, 60). Melanie hatte sehr viel Briefkontakt mit ihrer Mutter und aus diesen Briefen wurde schnell ersichtlich, dass Melanie sich in Rosenberg nicht wohl fühlte. Ihr psychischer Zustand verschlechterte sich allerdings noch um ein Vielfaches, als sie mit ihrem Mann und den Kindern in ein kleines Dorf, namens Krappitz, gezogen war. Arthur Klein hatte dort ein vielversprechendes Jobangebot angenommen. Melanie Kleins Mutter, Libussa, verbrachte mittlerweile immer wieder längere Aufenthalte bei den Kleins als unterstützende Kraft, da „Melanie [während dieser Zeit; Anm. K.P.] ebensoviel Zeit außerhalb ... [verbrachte; Anm. K.P.] wie zu Hause“ (Grosskurth 1993, 62). Um ihre Verstimmungen und Depressionen in den Griff zu bekommen, war sie viel und lange getrennt von ihrem Mann und auch von ihren Kindern. In dieser Zeit übernahm Libussa die Obsorge für die Kinder, die Kinder litten aber unter dem ständigen Fortsein ihrer Mutter. „1908, als Hans noch nicht ein Jahr alt war, machte sie von Ende Januar bis Mitte April Besuche in Rosenberg und Budapest; eine Woche verbrachte sie in Abbazia“ (Grosskurth 1993, 62). Die vielen Abwesenheiten von Melanie Klein wirkten sich nun zum Einen auf die Beziehung zu ihren Kindern aus, der es in Anbetracht der Umstände an Stabilität und Sicherheit fehlte. Zum Anderen wurde aber auch ihre ohnehin schon angeschlagene Ehe durch ihre Abwesenheiten auf eine harte Probe gestellt. 1910 zog es die Familie nach Budapest und damit in ein Umfeld, in dem Melanie Anschluss

und Anregung fand, sich wohl fühlte und dadurch eine Verbesserung ihres gesundheitlichen Zustandes eintrat.

1914 wurde für Melanie Kleins in vielerlei Hinsicht ein wichtiges und ereignisreiches Jahr. „Durch den Kriegsausbruch 1914 wurde Libussa auf Dauer an den Kleinschen Haushalt in Budapest gefesselt“ (Grosskurth 1993, 79). Im Juli 1914 kam auch das dritte Kind der Familie Klein, Erich, auf die Welt. In dieser Zeit erkrankte Libussa, die schließlich im November 1914 verstarb. Im Jahr 1914 begann Melanie Klein ihr Interesse für Freuds Schriften und die Psychoanalyse im Allgemeinen zu entdecken. Angeregt durch Freuds Abhandlung „Über den Traum“, wuchs ihr Interesse für die Psychoanalyse und gleichzeitig wuchs der Wunsch und die Hoffnung in ihr, etwas gegen ihre eigenen Verstimmungen und Depressionen zu tun. „Melanie Klein begann die Analyse anfänglich wegen einer akuten Depression, die durch den Tod ihrer Mutter verstärkt worden war“ (Grosskurth 1993, 91). Sie ging bei Ferenczi in Analyse, der einen außerordentlichen Ruf in der ungarischen psychoanalytischen Bewegung genoss und zu diesem Zeitpunkt als enger Verbündeter Freuds galt. Melanie Klein wurde 1919, als sie die Fallstudie „Analyse eines Kindes“ vorgetragen hatte, Mitglied der Budapester Vereinigung. „Melanie Kleins Fallstudie wurde im folgenden Jahr [1920; Anm. K.P.] unter dem Titel ‚Der Familienroman in statu nascendi‘ in der *Internationalen Zeitschrift für Psychoanalyse* veröffentlicht“ (Grosskurth 1993, 95; Hrshbg. i. Orig.). Diese Fallstudie sorgte in der Psychoanalytischen Vereinigung noch für einigen Unmut, da „sie die Analyse ihres eigenen Sohnes Erich darstellte, dessen Identität in späteren Versionen getilgt wurde“ (Grosskurth 1993, 95). Da es zu dieser Zeit durchaus nicht ungewöhnlich war, die eigenen Kinder zu analysieren und die Ergebnisse zu verwerten, stieß Melanie Kleins nachträglicher Versuch, Erichs Identität zu verschlüsseln, auf Unverständnis. Melanie Kleins Kritiker nützten ihren kläglichen und zugleich unwirksamen Versuch, die Identität ihres Sohnes in ihrer überarbeiteten Version der Fallstudie zu verschleiern, um ihre wissenschaftliche Arbeitsweise und in weiterer Konsequenz ihre wissenschaftliche Glaubwürdigkeit anzuzweifeln.³⁷

³⁷ Es soll an dieser Stelle nicht darauf vergessen werden, dass es in Bezug auf die Analyse der eigenen Kinder wiederum Freud selbst war, der auf diesem Weg vorangegangen war, schließlich hatte Freud seine Tochter Anna zeitweilig behandelt. Außerdem fällt auch die erste – von Freud herausgegebene – Kinderanalyse, die „Analyse eines fünfjährigen Knaben“ (auf welche bereits mehrfach hingewiesen

Trotz des Fauxpas bei der Anonymisierung ihres Sohnes Erich – und in weiterer Folge auch bei Melitta und Hans in späteren Schriften – stieg durch die Veröffentlichung ihrer ersten psychoanalytisch orientierten Arbeit ihr Ansehen in der psychoanalytischen Bewegung. Diese erste Abhandlung sollte die positive Wirkung psychoanalytischer Kenntnis bei der Erziehung von Kindern verdeutlichen und zeigen, „welch‘ wunderbare Ergebnisse eine Mutter erzielen kann, wenn sie ihr Kind gemäß aufgeklärten psychoanalytischen Ansichten aufzieht“ (Grosskurth 1993, 95).

Melanie Klein etablierte sich mehr und mehr in der ungarischen psychoanalytischen Bewegung. Ferenczis Einfluss auf Melanie Klein, auf ihr Denken und Verständnis von der Psychoanalyse, war dabei unverkennbar. Er war es, der sie schließlich auf den Pfad der Kinderanalyse führte. „Ferenczi ermutigte auch andere Kolleginnen, sich auf die Kinderanalyse zu konzentrieren – Ada Schrott und sogar Anna Freud. Die Kinderanalyse erschien als geeignetes Betätigungsfeld für eine Frau, und im Fall Melanie Klein ist es möglich, dass Ferenczi ihr die genaue Beobachtung von Kindern vorschlug, damit sie dem Kern ihrer eigenen Probleme näherkommen konnte“ (Grosskurth 1993, 93). Dieser Gedanke stellt allerdings lediglich eine Vermutung der Autorin Phyllis Grosskurth dar, was sich an ihrer vorsichtigen Formulierung erkennen lässt. Die Vermutung, dass Ferenczi Klein zur Kinderanalyse brachte um ihr ihre eigenen innerfamiliären Konflikte bewusst zu machen, kann und soll an dieser Stelle nicht verifiziert werden. Weniger mutmaßend kann an dieser Stelle die Einschätzung Ferenczis bezüglich der Kinderanalyse und deren Vertreterinnen angeführt werden, die sich sehr an Freuds Einschätzung hierzu hält: Die Kinderanalyse stelle – nach Freud und dessen Verbündeten Ferenczi – einen Bereich der Psychoanalyse dar, der nach weiblichen Vertreterinnen geradezu verlangte. So ritterlich dieser Gedankengang auf den ersten Blick auch erscheinen mag, überdenkt man diese Überlegung, so bedeutet dies im Umkehrschluss auch, dass Ferenczi

wurde; vgl. auch Fußnote 6 und Fußnote 38), in diese Kategorie. Der Vater des *kleinen Hans* war ebenfalls Psychoanalytiker und führte die Behandlung durch, Freud nahm bei der Analyse des Kindes eine beratende Tätigkeit ein. Der Junge wurde, so könnte man zusammenfassend festhalten, vom eigenen Vater, jedoch mit Anweisungen und Ratschlägen Freuds, behandelt. Während im Nachhinein und auch heute der Wert der Analyse eigener Kinder als höchst zweifelhaft angesehen wurde und wird, war Freud „weit davon entfernt, das Verfahren [die Analyse eigener Kinder; Anm. K.P.] für fragwürdig zu halten; er glaubte vielmehr, das Kind spreche nur deshalb so offen, weil es von seinem Vater befragt werde“ (Grosskurth 1993, 103). Freuds Beispiel folgend, sei an dieser Stelle auch an Hermine Hug-Hellmuth erinnert, die ihren Neffen *Rolf* analysierte, allerdings mit tragischem Ende (vgl. 4.1.1.).

ebenso wie Freud, den Frauen in ihrem Umfeld, den Platz in der Psychoanalyse wiesen – und zwar jenen Platz in der Psychoanalyse, den sie für sie ausgewählt hatten.

Während Melanie Kleins berufliche Laufbahn gerade erst am Anfang stand, sich langsam in Gang setzte, kam ihr Privatleben zur selben Zeit immer mehr ins Stocken. Das Privatleben Melanie Kleins erschien zu dieser Zeit wenig verheißungsvoll und brachte schließlich die endgültige – wenn auch noch nicht rechtskräftige – Trennung von ihrem Mann mit sich. Aufgrund des Krieges musste er seine Familie verlassen und Kriegsdienst leisten. Diese durch den Krieg bedingte, weitere Trennung war wohl der letzte Anstoß für das Scheitern der Ehe der Kleins. Nach Arthurs Rückkehr 1916 vom Kriegsdienst, war ihre Ehe nicht mehr zu retten. „Melanie Klein hatte eineinhalb Jahre lang ohne ihren Mann die Freiheit gekostet und konnte die Fassade ihrer Ehe nicht länger aufrechterhalten“ (Grosskurth 1993, 90). Zu einer rechtskräftigen Scheidung kam es zu diesem Zeitpunkt, auch aufgrund der angespannten finanziellen Situation Melanie Kleins, aber noch nicht.

Der Umschwung in Europa, hin zum Antisemitismus, hatte auch vor Ungarn keinen Halt gemacht. Im Zuge der rassistischen Welle verlor Arthur Klein seine Arbeitsstelle, erhielt aber in Schweden ein gleichwertiges Jobangebot, sowie die schwedische Staatsbürgerschaft. Melanie und die Kinder fanden vorerst in Rosenberg, bei Arthurs Familie, Unterschlupf, da sie in Budapest nicht mehr sicher vor Anfeindungen waren. Etwas über ein Jahr, bis Anfang 1921, verbrachte Melanie mit ihren Kindern in Rosenberg, bei Melanies Schwiegereltern. Im September 1920, beim Internationalen Psychoanalytischen Kongress in Den Haag, kam es zur folgenschweren Begegnung mit dem deutschen Arzt und Psychoanalytiker Karl Abraham. Obwohl sie bei dem Kongress vermutlich nicht persönlich mit Abraham in Kontakt kam, reifte nach dem Kongress der Entschluss in ihr, Rosenberg zu verlassen und stattdessen nach Berlin und damit in Abrahams psychoanalytischen Wirkungskreis zu ziehen. Der Umzug nach Berlin war jedoch trotz der Aussicht auf berufliche Weiterentwicklung mit Problemen verbunden, da Melanie Klein vorerst nur mit ihrem jüngsten Sohn Erich umsiedeln konnte und ihre beiden älteren Kinder, Melitta und Hans, zurücklassen musste. Melitta und Hans sollten nicht mitten im

Jahr aus ihrer Umgebung und ihren Schulen gerissen werden, sondern ihre Ausbildung in Rosenberg abschließen. Melanie Klein entschied sich trotz dieses Umstandes, mitten im Schuljahr – Anfang 1921 – für einen Umzug nach Berlin. „Als sie in Berlin ankam, war sie achtunddreißig Jahre alt. Ihr seit so vielen Jahren brachliegendes Potential wurde endlich freigesetzt, aber sie hatte bei jedem Schritt mit Widerstand zu kämpfen“ (Grosskurth 1993, 118). Der Widerstand bzw. die Kritik der Kollegen in Berlin konzentrierte sich auf Melanie Kleins Bestreben den Bereich der Kinderanalyse nun in Berlin weiter auszubauen. Der Bereich der Kinderanalyse erweckte bei den Kollegen im Berliner Umfeld einiges Unbehagen, da man über die Konsequenzen und Spätfolgen einer Analyse im Kindesalter vorerst nur spekulieren konnte und eher geneigt war zu glauben, eine Analyse bei Kindern würde in jedem Fall negative Auswirkungen auf die weitere Entwicklung nach sich ziehen. „Man war unsicher, ob es ratsam sei, allzu tief in das Unbewusste eines Kindes einzudringen“ (Grosskurth 1993, 118f).³⁸

In den insgesamt fünf Jahren, die sie in Berlin verbrachte und die schließlich nach Abrahams frühem Tod zu Weihnachten 1925 ein jähes Ende fanden, hatte sie ihre Vorstellungen der Kinderanalyse auf theoretischen Boden grundgelegt und ihre Ideen und Konzepte dazu weiter ausgearbeitet. Sie wurde im Februar 1923 Mitglied der Berliner Vereinigung und legte im gleichen Jahr ihre Arbeit über „*Eine Kinderentwicklung*“ vor, welche umgehend veröffentlicht wurde. Ebenfalls zu dieser Zeit kam Arthur von Schweden nach Berlin, um seinen Kindern, seiner Familie, näher zu sein. Dies hatte jedoch keine positive Auswirkung auf seine bereits zerbrochene Ehe, sondern bewirkte im Gegenteil den Entschluss Melanies, sich von ihrem Mann auch vor Gesetz zu trennen. Im unveröffentlichten autobiographischen

³⁸ Auch Freud hatte diesbezüglich mit Kritik zu kämpfen, denn „die Veröffentlichung dieser ersten Analyse an einem Kinde [„*Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben*“ - der kleine Hans – aus dem Jahr 1909; Anm. K.P.] hatte viel Aufsehen und noch mehr Entrüstung hervorgerufen und dem armen Jungen war großes Unheil prophezeit worden, weil er in so zartem Alter ‚entharmlost‘ und zum Opfer einer Psychoanalyse gemacht worden war“ (Freud Bd. XIII, 431). Freud traf Hans dreizehn Jahre nach dem Erscheinen der Arbeit, 1922, wieder und konnte feststellen, dass die prophezeite Katastrophe ausblieb. In seiner „*Nachschrift zur Analyse des kleinen Hans*“, welche im dreizehnten Band seiner Gesammelten Werke erschien, hielt er fest: „Der kleine Hans war jetzt ein stattlicher Jüngling von 19 Jahren. Er behauptete, sich durchaus wohl zu befinden und an keinerlei Beschwerden oder Hemmungen zu leiden“ (Freud Bd. XIII, 431). Diese Feststellung Freuds kann und soll keine allgemeine, uneingeschränkte Gültigkeit für eine positive Wirkung einer Analyse bei Kindern darstellen. Sie widerlegt und entkräftet lediglich die Befürchtung der Kritiker von Kinderanalysen, die die weitere Entwicklung von Kindern durch die Behandlung mit einer Psychoanalyse in jedem Fall als gefährdet ansehen.

Werk Melanie Kleins, welches sich in Besitz des Melanie-Klein-Trusts befindet und auf welches sich Grosskurth an einigen wenigen Stellen bezieht, wird durch verschiedene Schilderungen ersichtlich, dass Melanie Klein „die Art, wie ihr Mann den Jungen [Sohn Erich; Anm. K.P.] behandelte, missbilligte, und dass sie viele der Schwierigkeiten des Sohnes auf die Behandlung durch den Vater zurückführte“ (Grosskurth 1993, 122). 1924 heiratete Melitta, Melanies Tochter, die eine Ausbildung zur Ärztin absolvierte und schließlich ebenfalls Interesse an der Psychoanalyse zeigte. Nachdem nun Melitta verheiratet war und damit finanziell unabhängig von Melanie, wagte diese endlich den Schritt und reichte die Scheidung ein. Arthur bekam das Sorgerecht für den älteren Sohn Hans und Melanie bekam Erich. Im Zusammenhang mit der Scheidung Melanies von Arthur hat Grosskurth eine Abweichung des tatsächlichen Verlaufes und der Darstellung im autobiographischen Werk Melanie Kleins festgestellt. Melanie Klein setzte ihre Scheidung in ihrer Autobiographie an die Anfangszeit in Berlin. Bei der Rekonstruktion der Ereignisse mit Hilfe unzähliger Familienbriefe aus dieser Zeit hat sich im Nachhinein allerdings herauskristallisiert, dass die Scheidung wohl erst gegen Ende ihrer Berliner Zeit stattgefunden haben muss. „Die von Melanie Klein niedergeschriebene Geschichte [ihre Autobiographie; Anm. K.P.] ist die ‚offizielle‘ Version. 1983 wurde jedoch auf dem Dachboden des Hauses ihres Sohnes [Eric Clyne; Anm. K.P.] eine große Sammlung früherer Familienbriefe entdeckt. Diese Briefe enthalten Informationen, die sich von einigen in der Autobiographie enthaltenen Angaben stark unterscheiden“ (Grosskurth 1993, 5). Grosskurth erklärte sich die Abweichungen in der Autobiographie beim Datum Melanie Kleins Scheidung, durch eine absichtliche Täuschung. „Sie wollte es in ihrer Erinnerung so sehen, als sei Berlin in ihrem Leben ein vollständig neuer Anfang gewesen, aber in Wirklichkeit war es eine äußerst unglückliche Zeit“ (Grosskurth 1993, 112f).

Melanie Klein ging in Berlin bei Abraham in Analyse, um Probleme in der neuerlich aufgenommenen Analyse ihres Sohnes Erichs zu besprechen. Allerdings kamen bei der Analyse auch andere Themen zur Sprache, wie der Verlust ihrer Mutter, die Scheidung von ihrem Mann, oder auch das drohende Zerwürfnis mit der eigenen Tochter und schlussendlich die erfrischende und zugleich unglückliche Liebe zu einem Mann, den Melanie Klein als „die Liebe ihres Lebens angesehen hat“

(Grosskurth 1993, 186). „Abraham hat Melanie Klein zweifellos geholfen, die schwierigste Zeit ihres Lebens zu überstehen“ (Grosskurth 1993, 145). Abraham war es auch, der Melanie Klein mit Nelly Wolffheim, die ebenfalls bei ihm in Analyse war, bekannt machte. Melanie Klein besuchte auf Anraten Abrahams Nelly Wolffheims Kindergarten und nahm besonders auffällige Kinder der Gruppe in Analyse. Nelly Wolffheim im Gegenzug arbeitete teilweise als Melanie Kleins Sekretärin und bekam so einen guten Überblick über ihre Arbeitsweise. „Nelly Wolffheim fand Melanie Kleins Arbeitsweise überhaupt nicht wissenschaftlich, sondern vielmehr künstlerisch-kreativ“ (Grosskurth 1933, 153). 1924 referierte Melanie Klein bei einem Kongress in Salzburg über die Frühanalyse. Dieser Vortrag wurde schließlich 1932 in überarbeiteter Form in ihr Werk *„Die Psychoanalyse des Kindes“* aufgenommen, allerdings sorgte der Vortrag für Aufruhr in der psychoanalytischen Bewegung, „weil sie [Melanie Klein, darin; Anm. K.P.] die Datierung des Ödipuskomplexes anzuzweifeln begann, den Eckstein der Sexualtheorien Freuds“ (Grosskurth 1993, 145). Melanie Klein setzte die ödipale Phase beim Kleinkind deutlich früher an als Freud. Sie „behauptete, sie habe bei ihren Kinderanalysen schon am Beginn des zweiten Lebensjahres eine ausgeprägte Vorliebe für den andersgeschlechtlichen Elternteil beobachtet“ (Grosskurth 1993, 145). Trotz des „Gegenwindes“ in der Berliner Psychoanalytischen Vereinigung konnte Melanie Klein ihre Gedanken und Ideen reifen lassen und ausbauen. Das berufliche Weiterkommen Melanie Kleins konnte jedoch nicht über die trübe Lebenssituation, in der ihr feindlich gestimmten Umgebung, hinwegtäuschen. Durch einen Auftrag von Ernest Jones erhielt Melanie Klein die Möglichkeit, im Juli 1925 in London Vorträge über die Kinderanalyse zu halten. „Diese drei Juliwochen gehörten zu den glücklichsten ihres Lebens. Endlich stand sie im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und man hörte ihr mit Respekt zu“ (Grosskurth 1993, 172). Diesen Respekt vor ihrer psychoanalytischen Arbeit vermisste sie die ganze Zeit über in Berlin und nach Abrahams Tod im Dezember 1925 nahmen die Kritiker Melanie Kleins in Berlin Überhand. Der Schutz, den sie durch Abraham genoss, war nun gebrochen, „die Gegnerschaft gegen Melanie Klein, die durch Abrahams Gegenwart in Schach gehalten wurde, [brach; Anm. K.P.] nach seinem Tod in voller Stärke aus“ (Grosskurth 1993, 176). Unter anderem wurde Melanie Klein von ihren Kritikern angelastet, dass sie sich „ausschließlich mit dem Innenleben der Kinder“

auseinandersetzte und diesem „unglaublich komplexe und raffinierte Wahrnehmungen“ attestierte (Grosskurth 1993, 147). „Man lastet ihr auch an, sie betone die aggressiven Impulse ganz kleiner Kinder. Immer wieder hört man, sie habe Umweltfaktoren nicht beachtet“ (Grosskurth 1993, 147). Der Tod Abrahams war für Melanie Klein nicht nur mit persönlichem Schmerz verbunden, er nahm ihr mehr oder weniger die Möglichkeit in Berlin weiter zu arbeiten und die Kinderanalyse voranzutreiben. Die familiäre Situation, die Scheidung und das Ende der Beziehung zu ihrem Geliebten trugen das Übrige dazu bei, dass Melanie Klein Berlin recht bald hinter sich ließ. Ein dreiviertel Jahr nach Abrahams Tod, im September 1926, begann ein neues Kapitel in Melanie Kleins Leben – sie hatte ein Angebot von Ernest Jones bekommen, um in London psychoanalytisch tätig zu werden.

Melanie Klein kam also im September 1926 in London an, vorerst ohne ihre – mittlerweile erwachsenen – Kinder. Erich kam im Dezember desselben Jahres nach. Ernest Jones, der ein wichtiger Mann in der britischen Bewegung war, war sehr interessiert daran, den Bereich der Kinderanalyse in London auszubauen und sah in Melanie Klein hierfür die treibende Kraft. Jones erkannte schnell, dass Melanie Kleins Dasein „von nun an untrennbar mit dem Schicksal der Vereinigung verbunden“ war (Grosskurth 1993, 190). Nicht zu letzt dürften persönliche Beweggründe bei Jones ausschlaggebend für sein Interesse an der Kinderanalyse gewesen sein, da „seine Frau bei ihren Mutterpflichten große Schwierigkeiten hatte, und ein Teil der Übereinkunft, nach der Melanie Klein nach England kommen sollte, besagte, dass sie außer der beiden Kinder auch Frau Jones analysieren sollte“ (Grosskurth 1993, 197). Schon ein Jahr nach ihrer Ankunft in England, 1927, wurde sie Mitglied der Britischen Psychoanalytischen Vereinigung. Obwohl der – für die meisten Mitglieder unangenehme – Konflikt mit Freud und seiner Tochter Anna mittlerweile offen ausgetragen wurde und die zwischen ihnen herrschenden persönlichen und wissenschaftlichen Differenzen nicht mehr zu überbrücken waren, „eine Zeitlang schienen die Mitglieder der Britischen Vereinigung fest hinter ihr zu stehen“ (Grosskurth 1993, 227). Melanie Klein selbst sah sich in der Tradition von Sigmund Freud arbeitend, seinen Weg allerdings nicht nur folgend – wie es ihrer Meinung nach Hermine Hug-Hellmuth und Anna Freud taten – sondern gewisse

Aspekte und Ansätze erweiternd, verbessernd (Grosskurth 1993, 208). Die Erweiterungen und Verbesserungen ergaben sich ihrer Meinung nach geradezu zwangsläufig, durch ihre intensivere Auseinandersetzung mit dem Bereich der Kinderanalyse, welche bei Freud selbst ja nicht im Mittelpunkt der Beschäftigung stand. Die geographische Entfernung zwischen den beiden Parteien bedingte jedoch noch eine gewisse Ruhe vor dem Sturm. „Das Jahrzehnt von 1928 bis 1938 [bis zur Ankunft der Freuds in London; Anm. K.P.] war, relativ gesehen, das friedlichste und produktivste im turbulenten Leben Melanie Kleins“ (Grosskurth 1993, 227). 1932 erschien Melanie Kleins Werk „*Die Psychoanalyse des Kindes*“, welches „den Höhepunkt von Melanie Kleins Einfluss in der Britischen Vereinigung vor dem Zweiten Weltkrieg [markierte; Anm. K.P.], aber bei ihren Gegnern verstärkte das Buch nur die Antipathie gegen sie“ (Grosskurth 1993, 247). In diesem Buch findet sich auch ihr Konzept zur „paranoid-schizoiden“ und „depressiven Position“ beim Kleinkind. Melanie Klein hatte aufgrund ihrer Beobachtung sehr kleiner Kinder die Annahme aufgestellt, dass „die Seele des Kleinkindes eine brodelnde Masse von Konflikten ist, wobei die Angst das zentrale Problem ist, das überwunden werden muss – und dass es die Aufgabe des Analytikers ist, indem er die Angst zwingt, an die Oberfläche zu kommen, dem Kind zur Unterscheidung zwischen Realität und Phantasie zu verhelfen“ (Grosskurth 1993, 244). An dieser Stelle unterschied sich auch Melanie Kleins Ansatz grundlegend von jenem Freuds: Während Melanie Klein die Seele des Kindes als „brodelnde Masse“ und deren Entwicklung als „dynamischen Prozess betrachtet, in dem eine Reihe von Gefühlen und psychischen Prozessen gleichzeitig wirksam sind“ (Grosskurth 1993, 244), hatte Freud seinerseits bereits ein Modell der kindlichen Seele „mit klar unterschiedenen Entwicklungsstufen“ entworfen, an welchem sich auch Anna Freud orientierte.³⁹

Während nun Melanie Kleins beruflicher Erfolg immer weitere Bögen spannte, kam es gerade in der Beziehung zu ihrer Tochter Melitta, die beruflich gesehen – durch ihr Interesse an der Psychoanalyse – in Melanies Fußstapfen zu treten schien, zum Bruch. 1928, nachdem Melitta zuvor ihr Studium abgeschlossen hatte, folgte sie ihrer Mutter nach London. Während Melitta sich ihrer Doktorarbeit widmete, blieb ihr

³⁹ Vergleiche hierzu den Unterpunkt 4.2.5. Folgen einer frühen Trennung für die weitere kindliche Entwicklung im Kapitel über Anna Freud.

Ehemann Walter Schmideberg in Berlin. 1929 erhielt Melitta eine Lehranalyse von der Ärztin und Psychoanalytikerin Karen Horney. 1933 folgte eine Analyse bei Edward Glover. Edward Glover und Melitta Schmideberg waren es auch, die sich bei verschiedenen Anlässen der Psychoanalytischen Bewegung immer wieder als erbitterte Gegner Melanie Kleins erwiesen. Melitta, gestärkt durch ihre Lehranalysen bei Horney und Glover, „erkannte, dass sie in den letzten Jahren in einem Zustand neurotischer Abhängigkeit von ihrer Mutter gewesen war“ und erklärte ihr 1934 „kategorisch eine Unabhängigkeitserklärung“ (Grosskurth 1993, 248). Das Band zwischen Mutter und Tochter war ab diesem Zeitpunkt und für immer gerissen, es sollte nicht mehr zu einer Aussöhnung zwischen ihnen kommen. Melitta Schmideberg zog nach dem Krieg nach Amerika und kehrte Melanie Klein und auch der Psychoanalyse den Rücken (Grosskurth 1993, 464). Ein weiterer Tiefpunkt in Melanie Kleins innerfamiliären Leben ereignete sich ebenfalls im Jahr 1934. Hans, Melanie Kleins ältester Sohn, starb bei einer Wanderung im Tatra-Gebirge. Melanie Klein war starr vor Trauer und nicht in der Lage der Beerdigung in Budapest beizuwohnen. Die persönlichen Tragödien in Melanie Kleins Leben schlugen sich auch in ihrer weiteren Arbeit nieder. „Bis an ihr Lebensende wandte sie ihre Aufmerksamkeit den Fragen von Verlust, Kummer und Einsamkeit zu, Erfahrungen, die das wiederkehrende Muster ihres Lebens bildeten“ (Grosskurth 1993, 271). Nun war nur mehr ihr Sohn Erich geblieben, der mittlerweile verheiratet war und sein erstes Kind erwartete. Melanie Klein zog für eine Zeit lang nach Devonshire, weg von London, zu Sohn Erich und dessen Frau. Melanie tat der Umgebungswechsel gut, sie unterstützte die werdende Mutter – Erichs Ehefrau, Judy – und kam nach einer Gallenblasenoperation und den tragischen Ereignissen der letzten Jahre rund um ihre Familie so wieder zu Kräften.

„Dass sie aus den Tiefen ihrer Depression auftauchte, sah man an der Art, wie sie sich wieder in den Kampf um den Primat ihrer Ideen stürzte“ (Grosskurth 1993, 295). Zu ihren Gegnern zählte neben Sigmund und Anna Freud, unter anderem Edward Glover, ihre Tochter Melitta Schmideberg – bis diese der Psychoanalyse den Rücken wandte – und Maria Montessori. Der Kampf gegen Sigmund und vor allem gegen Anna Freud um die Anerkennung in der Psychoanalytischen Bewegung wurde nun für Melanie Klein, nachdem die Freuds nun auch in England angekommen

waren, schwieriger. 1938 bestand die Britische Vereinigung bereits zu einem Drittel aus Psychoanalytikern vom Kontinent, welche in England aufgrund des drohenden Krieges Unterschlupf fanden. Diese Gruppe, vor allem die Wiener Psychoanalytiker, stand geschlossen hinter Sigmund und Anna Freud und sah in den Weiterentwicklungen, die Melanie Klein erarbeitete, lediglich eine Abweichung von Freuds etablierter Psychoanalyse (Grosskurth 1993, 280). Freud selbst war zu diesem Zeitpunkt gesundheitlich nicht mehr in der Lage an Sitzungen der Britischen Vereinigung teilzunehmen, er verstarb im September 1939. Anna Freud war zu seiner Vertreterin geworden und damit auch zur Hauptgegnerin Melanie Kleins. Als der Krieg auch auf London übergriff und Bombardierungen aus Luftangriffen erwartet wurden, verließ Melanie Klein London in Richtung Schottland. In Schottland blieb Melanie Klein allerdings nicht untätig, sondern führte ihre psychoanalytische Arbeit weiter. Unter anderem behandelte sie dort einen Jungen namens „Richard“. Erst gute fünfzehn Jahre später begann Melanie Klein die Arbeit an der Verschriftlichung des Falles „Richard“, des Jungen aus Pitlochry (Schottland). „1956 begann Melanie Klein ... die Mengen von Aufzeichnungen zu einem zusammenhängenden Ganzen zu ordnen – es wurde die längste jemals aufgezeichnete Fallgeschichte“ (Grosskurth 1993, 336f).⁴⁰ Melanie Klein pendelte in den Jahren 1940 und 1941 immer wieder nach London und musste mit ansehen und wahrnehmen, wie Anna Freuds Einfluss während dieser Zeit in London – durch ihre ungebrochene Anwesenheit in London und durch die Installation der Hampstead Nurseries, der Kriegskinderheime – mehr und mehr anwuchs. Schließlich, im Herbst 1941 zog es Melanie Klein nach London zurück, wohl auch um ihre ohnehin schon angeschlagene Stellung in der Vereinigung zu stärken. Die nächsten Jahre standen im Zeichen der intensiven Kontroversen mit Anna Freud und der Frage, „wie die Britische Vereinigung intakt bleiben und dennoch den Theorien von Melanie Klein und Anna Freud Raum geben konnte“ (Grosskurth 1993, 333). Sogar die Abspaltung der Kleinianer von der Psychoanalytischen Bewegung, da sie nach Ansicht Glovers u.a. eine Abweichung dieser bildeten, stand im Raum. Die Kontroversen bezogen sich zum Einen auf Melanie Kleins neue Denkansätze zur frühen emotionalen Entwicklung, welche unter anderem Freuds Datierung des Ödipuskomplexes in

⁴⁰ Der Fall „Richard“ ist in Melanie Kleins Sammelwerk „*Gesammelte Schriften*“ in ihrem Band IV, welches aus zwei Teilen besteht, als „*Darstellung einer Kinderanalyse*“ nachzulesen. (Siehe Literaturverzeichnis)

Frage stellte. Als Konsequenz akzeptierten die Wiener Freudianer (und unter anderem Glover und Schmideberg) Melanie Kleins Ansätze und Theorien nicht mehr als zugehörig zu Freuds Vorstellung von Psychoanalyse, sondern sahen diese vielmehr als Abtrift von der traditionellen Psychoanalyse Freuds an. Zum Anderen ging es den Parteien aber auch um die Gewinnung und Ausbildung neuer Kandidaten, neuer Analytiker. Es war bis dato nicht geklärt, welche Denkweise die angehenden Analytiker lernen sollten und vor allem war nicht geklärt, ob beide Ausbildungsstränge gleich viel wert waren. Den Kandidaten sollte mit der Entscheidung für den einen und gegen den anderen Ausbildungsstrang kein finanzielles Risiko erwachsen, was wiederum nur möglich wäre, wenn beide Stränge nach außen hin – und damit hin zu den Patienten, die für die erbrachte Leistung zahlen – als ebenwertig transportiert würden und als ebenwertig angesehen werden. Die Lösung dieses konstitutionellen Problems fand man in einer Dreiteilung der Britischen Psychoanalytischen Gesellschaft in: Kleinianer, Freudianer und in die „Middle-Group“⁴¹, wobei darauf geachtet wurde, beiden Schulen – der Melanie Klein Schule, sowie der Tradition Freuds – zumindest theoretisch gleiche Voraussetzungen zu schaffen.⁴² Melanie Klein hatte an dieser Stelle durch die Dreiteilung der Britischen Psychoanalytischen Gesellschaft einen Sieg über Anna Freud errungen. Ihre Ideen und Ansätze bildeten zwar eine Abweichung von Freuds Vorstellungen, blieben aber innerhalb der Psychoanalyse und durften daher nicht von dieser abgestoßen werden. Es war allerdings nur ein kleiner Sieg, da Anna Freud ihrerseits ihren Einfluss in Amerika zu nutzen wusste. Die Gruppe der Psychoanalytiker in den Vereinigten Staaten entwickelte sich nach dem Zweiten Weltkrieg entscheidend weiter, und wurde zur „einflussreichste[n; Anm. K.P.] Gruppe“ (Grosskurth 1993, 487). Die vielen Psychoanalytiker, die von Europa nach Amerika emigrierten und nun die Gruppe der Vereinigten Staaten mit bildeten – um nicht zu sagen führten –, waren zur überwiegenden Mehrheit Anhänger Freuds, die

⁴¹ Der Name „Middle-Group“ deutet schon an, dass sich die Angehörigen dieser Gruppe nicht in einer der beiden Traditionen einbetten und in gewisser Weise damit einschränken lassen wollten.

⁴² Es ist an dieser Stelle nicht weiter von Belang näher auf die mühselige Kontroverse zwischen Freudianern und Kleinianern in der Britischen Psychoanalytischen Bewegung einzugehen. Grundsätzlich kann aber an dieser Stelle angemerkt werden, dass die Kontroverse um die Psychoanalyse in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts leider sehr destruktiv veranlagt war. Anstatt neue Gewinne der Psychoanalyse herauszuarbeiten und zu präsentieren, war man zu sehr mit dem Aufzeigen von Unterschieden beschäftigt, die die beiden Schulen mehr und mehr voneinander entzweiten.

keinen Hehl um ihre Sympathie für Anna Freud und ihre Antipathie gegen Melanie Klein machten. In der Britischen Psychoanalytischen Gesellschaft allerdings war Melanie Kleins Position, nach den Unruhen der letzten Jahre, deutlich gestärkt. „1950 gab es in London fünfundsiebzig praktizierende Analytiker. Zu dieser Zeit war es nach John Bowlby ‚sonnenklar, dass es vorteilhaft war, ein Kleinianer zu sein‘ (Interview am 19.1.1982)“ (Grosskurth 1993, 543).

In ihren letzten Lebensjahren arbeitete Melanie Klein unter anderem an ihrer Autobiographie, welche sich im Besitz des Melanie-Klein-Trusts befindet. Grosskurth, welcher Einblick in dieses Dokument gewährt wurde und welche auch den Vergleich mit den im Privatbesitz Eric Clynes befindlichen Familienbriefen ziehen konnte, schätzte die Autobiographie Melanie Kleins als „Dokument, das gekennzeichnet ist von der Neigung alter Menschen zu Wiederholungen und zum Ausblenden schmerzlicher Erinnerungen“ ein (Grosskurth 1993, 551). Mitte der fünfziger Jahre zog Melanie Klein in eine Wohnung in West Hampstead, die ihr das mühselige Treppensteigen, ersparte. Außerdem stellte sie eine Haushälterin ein, „Kathleen Cutler, die sie bis zu ihrem Tod hingebungsvoll versorgte“ (Grosskurth 1993, 553). Eine der wenigen Einladungen aus Amerika, genauergesagt aus Philadelphia, im Jahr 1960 musste Melanie Klein aus gesundheitlichen Gründen absagen. Sie hatte Blutarmut und fühlte sich für eine Reise ins ihr feindlich gesinnte Amerika nicht genug bei Kräften. Um ihre Kräfte wieder zu erlangen, wollte sie einen Urlaub in der Schweiz machen. Allerdings erwies sich diese Unternehmung als folgenschwerer Fehler. Mit Hilfe von Esther Bick, einer engen Vertrauten Melanie Kleins, gelang es, diese wieder nach London zu bringen und schließlich in ein Krankenhaus. Die Ärzte diagnostizierten Dickdarmkrebs bei Melanie Klein und Anfang September wurde sie operiert. Am 22. September [1960; Anm. K.P.] starb Melanie Klein, nachdem sie sich bei einem Sturz aus dem Bett die Hüfte gebrochen hatte und Komplikationen eingetreten waren. In einem Gespräch mit ihrem Enkel Michael, zu dem Melanie Klein ein inniges Verhältnis pflegte, betonte sie, dass sie „keine Angst vor dem Tod“ habe (Grosskurth 1993, 587): „Das einzig Unsterbliche sei das, was man geleistet habe, und ihre Stärke und ihr Mut lägen in ihrer Überzeugung, dass ihre Ideen von anderen weitergetragen würden“ (Grosskurth

1993, 587). Melanie Klein wurde eingäschert, Melitta Schmideberg – ihre Tochter, die in New York lebte – erschien nicht zu der Einäscherszeremonie.

Melanie Klein war, so kann man resümierend an dieser Stelle festhalten, der „Wandervogel“ der Psychoanalyse – bedingt auch, aber nicht in erster Linie, durch die historischen Geschehnisse ihrer Zeit. Ihr Weg führte sie von Budapest über Berlin und schließlich nach London, wo sie der Britischen Psychoanalytischen Bewegung unverkennbar ihren Stempel aufdrückte. Nach der Darstellung ihres ereignisreichen Lebens soll nun im Anschluss im nächsten Unterpunkt der Arbeit, die für die Erarbeitung der Forschungsfragen relevante Literatur ausgewählt und vorgestellt werden.

4.4.2. Zur Auswahl und Charakterisierung der relevanten Artikel und Textauszüge

Da im letzten Unterpunkt das durchaus interessante und turbulente Leben Melanie Kleins ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wurde, soll nun in diesem Unterpunkt des Kapitels der Fokus auf der Beschäftigung mit und der Auswahl der für das ausgegebene Forschungsvorhaben relevanten Literatur liegen.

Insgesamt lässt sich nach eingehender Lektüre Melanie Kleins *„Gesammelter Schriften“*⁴³ bereits an dieser Stelle resümierend festhalten, dass ihr Forschungsinteresse, ihre Konzepte und Theorien und damit auch ihre Werke vorrangig, um nicht zu sagen fast ausschließlich, im kinderanalytischen Bereich anzusiedeln sind. Neben der *„Darstellung einer Kinderanalyse“*, welche das vierte – aus zwei Teilen bestehende – Band ihrer gesammelten Schriften umfasst und den Fall *„Richard“* in aller Ausführlichkeit darlegt, sind ihre weiteren Schriften ebenso von Fallbeispielen aus ihren Kinderanalysen durchzogen. Das Untermauern ihrer theoretischen Überlegungen mit analytischem Fallmaterial kann als charakteristisch für Melanie Kleins Arbeitsweise angesehen werden und bildet einen großen und gewichtigen Teil ihrer wissenschaftlichen Arbeit. Dieser Umstand, dass Fallmaterial

⁴³ Bei den für diese Arbeit verwendeten *„Gesammelten Schriften“* Melanie Kleins handelt es sich um die Erstausgabe in deutscher Sprache, die Ende der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts erschienen ist. Der erste Teil des ersten Bandes ist im Jahr 1995 herausgegeben worden, während der zweite Teil des vierten Bandes erst 2002 erschien. (vgl. Literaturverzeichnis)

von Kindern, sowie Überlegungen zur kindlichen Entwicklung in den Schriften Melanie Kleins in großem Umfang vorhanden sind, nährte die Annahme, dass in ihnen auch zum Thema der vorliegenden Arbeit, welche auf den Trennungsaspekt beim Eintritt in die außerfamiliäre Kleinkindbetreuung abzielt, ausreichend relevante Textpassagen und Aussagen zu finden sein sollten. Diese Annahme konnte sich jedoch nicht bestätigen. Melanie Klein ging in ihren Arbeiten nicht näher auf den Kindergarten, den Kindergarteneintritt und die damit verbundene Trennung von der engen Beziehung zur ersten Bezugsperson – in den meisten Fällen der Mutter – ein. Dies erscheint gerade vor dem Hintergrund ihrer Tätigkeit als „Supervisorin“ (Berger 1996, 13) in Nelly Wolffheims Kindergarten, zunächst als verwunderlich.

Melanie Klein – und dies wird beim Lesen ihrer Schriften nur allzu deutlich – war aber keine in der Praxis stehende Kindergärtnerin, wie es beispielsweise Nelly Wolffheim oder auch Anna Freud⁴⁴ waren. Sie war eine Analytikerin, die sich innerhalb der Psychoanalyse dem Bereich der Kinderanalyse verschrieb und diesen entscheidend weiterentwickeln wollte. Sie sah ihre Aufgabe als Kinderanalytikerin einerseits in der theoretischen Auseinandersetzung mit bestehenden Konzepten zur kindlichen Entwicklung, sowie – bei Bedarf – in deren Weiterentwicklung. Andererseits war sie in der Praxis als Kinderanalytikerin tätig und behandelte beispielsweise besonders auffällige Kinder aus Nelly Wolffheims Kindergartengruppe. Ihre kinderanalytische Arbeit sowie ihre theoretischen Überlegungen hierzu bezogen sich demnach nicht auf eine (Kindergarten-)Gruppe, sondern beschränkten sich auf einzelne Kinder. Theorie und Praxis beeinflussten und befruchteten Melanie Kleins Arbeit wechselseitig, wodurch ihre Arbeit dynamischen, lebendigen Charakter⁴⁵ erhielt und Melanie Kleins fortlaufende Überarbeitung zentraler Begriffe, Gedanken und Theorien erklärbarer wird. Da Melanie Klein in ihren Schriften, wie bereits angedeutet wurde, wesentliche, innovative Überlegungen zur frühen Kindheit und zur frühen kindlichen Entwicklung erarbeitet hat, sollen

⁴⁴ Anna Freud absolvierte zwar eine Ausbildung zur Lehrerin, war aber ebenso im Kleinkindbereich beruflich tätig (vgl. hierzu 4.2.1. und 4.2.3.).

⁴⁵ Die Dynamik und Bewegung in Melanie Kleins Arbeitshaltung spiegelt sich neben der fortlaufenden Überarbeitung von Überlegungen und Begrifflichkeiten, auch in ihren Theorien und Ansätzen. So wurde bereits im Unterpunkt zu den biographischen Informationen (4.4.1.) herausgearbeitet, dass Melanie Klein die Entwicklung der kindlichen Psyche, sowie allgemein „das Seelenleben als einen dynamischen Prozess betrachtet“ (Grosskurth 1993, 244).

diese in Verbindung mit den ausgegebenen Forschungsfragen gebracht und in den folgenden Unterpunkten dargestellt werden. Im nächsten Unterpunkt sollen zuvor jene Textstellen herausgegriffen werden, in denen die Autorin – wenn auch lediglich in Randbemerkungen – den Kindergarten erwähnt, oder aber den Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung gezielt ausklammert. Für die Erarbeitung der folgenden Unterpunkte wurden vorrangig die Bänder I- III aus *Melanie Kleins Gesammelten Schriften* verwendet.⁴⁶

4.4.3. Gedanken Melanie Kleins zu Theorie und Konzepten des Kindergartens und dem Eintritt

Die Kindergartenzeit allgemein, sowie der Eintritt in die institutionelle Fremdbetreuung und die damit verbundene Trennung vom Elternhaus, diese Themengebiete lagen außerhalb Melanie Kleins vorrangigen Forschungsinteresses und wurden in ihren Arbeiten – wenn überhaupt – nur an einzelnen Stellen beiläufig gestreift, jedoch nicht explizit aufgegriffen und herausgearbeitet. Um diese Ausklammerung der Kindergartenzeit bei Melanie Klein zu belegen und zu verdeutlichen, sollen im Folgenden Beispiele angeführt werden, in denen die Autorin den Kindergarten erwähnt, bzw. in denen sie diesen bewusst nicht erwähnt.

Die Arbeit „*Die Zwangsneurose eines sechsjährigen Mädchens*“, welche im Werk „*Die Psychoanalyse des Kindes*“ aus dem Jahr 1932 nachzulesen ist, über – das aus Nelly Wolffheims Kindergarten stammende Kind – „*Erna*“, dient an dieser Stelle als anschauliches Beispiel.⁴⁷ Der Fall des kleinen Mädchens, bei dem „zahlreiche schwere Krankheitserscheinungen“ (Bd. II, 56) vorlagen, wurde von Melanie Klein ausführlich dargestellt. Nelly Wolffheims Kindergarten dagegen, der Melanie Klein überhaupt erst in Kontakt mit dem Kind brachte, wurde in ihren Ausführungen zu dem Fall lediglich einmal kurz erwähnt. „Alle diese Zwangshandlungen, die sie nachts vom Schläfe abhielten, betrieb Erna auch am Tage; sie onanierte in Gegenwart Fremder, zum Beispiel im Kindergarten fast unausgesetzt“ (Bd. II, 56).

⁴⁶ Da in den folgenden Unterpunkten fast ausschließlich aus Melanie Kleins Sammelwerk „*Gesammelte Schriften*“ zitiert wurde, wurde auf die Angabe der Autorin verzichtet. In den wenigen Fällen, in denen Zitate aus anderen Büchern verwendet wurden, sind die Autoren natürlich namentlich vermerkt.

⁴⁷ Auf diese Arbeit wurde bereits im Unterpunkt 4.3.6. verwiesen.

Melanie Klein ging im weiteren Verlauf der Arbeit auf die Analyse des Kindes ein und beschrieb Beispiele seiner ausgeprägten Neurose. Die Suche nach weiteren Details zu *Ernas* Kindergartenesein, sowie zu einer möglichen Zusammenarbeit mit der Kindergärtnerin, verlief jedoch ergebnislos.

In einer anderen, früheren Arbeit „*Eine Kinderentwicklung*“, welche aus dem Jahr 1921 stammt, stellte sich Melanie Klein unter anderem die Frage, wie „sich praktisch die Erziehung mit analytischem Einschlag durchführen“ lassen könne (Bd. I/Teil 1, 88). Im Zusammenhang mit einer psychoanalytischen Erziehung plädierte sie für die „Gründung von Kindergärten, an deren Spitze Analytikerinnen stehen. Es ist kein Zweifel, dass eine Analytikerin, die einige von ihr unterrichtete Kindergärtnerinnen zur Verfügung hat, eine ganze Schar Kinder so zu beobachten vermag, dass sie die gelegentliche Angebrachtheit analytischer Eingriffe erkennt und auch gleich durchführt“ (Bd. I/Teil 1, 88).⁴⁸ 1921 titulierte Melanie Klein diesen eben beschriebenen Vorschlag einer psychoanalytischen Erziehung im Kleinkindbereich noch als „Notbehelf“, der „übergangsweise, bis andere Zeiten andere Möglichkeiten bringen“ (Bd. I/Teil 1, 88) zum Einsatz kommen solle. Optimistisch beschrieb Melanie Klein 1921 einen Kindergarten mit analytischer Spitze, als vorübergehende Notlösung, die noch lange nicht an eine Idealvorstellung einer psychoanalytischen Erziehung im Kleinkindbereich heranreicht. Zehn Jahre später, in der Arbeit über das Mädchen „*Erna*“, wird der institutionellen Kleinkindbetreuung jedoch kein Platz mehr eingeräumt.

Auch aus einer weiteren Arbeit des Jahres 1923 „*Die Rolle der Schule in der libidinösen Entwicklung des Kindes*“ geht hervor, dass Melanie Klein den Bereich Kindergarten, als erste außerfamiliäre Betreuungseinrichtung im Leben des Kindes, immer mehr vernachlässigte, um nicht zu sagen ausblendete. Ihre Überlegungen zum Übergang in die institutionelle Fremdbetreuung beziehen sich auf den Übergang vom Elternhaus in den Schulalltag. „Mit Schulbeginn tritt das Kind aus dem Milieu heraus, das den Boden für seine Fixierungen und Komplexbildungen abgab, findet sich neuen Objekten und Tätigkeiten gegenübergestellt, und hat nun an diesen die

⁴⁸ Im Zusammenhang ihrer späteren Arbeit mit Nelly Wolffheim legt diese Formulierung von Melanie Klein den Schluss nahe, dass sie sich als ausübende Kinderanalytikerin auch in dem von Nelly Wolffheim geführten und gegründeten Kindergarten an der Spitze der Hierarchie sah.

Beweglichkeit seiner Libido zu erproben“ (Bd. I/Teil 1, 142). Ein möglicher Grund für die Ausklammerung der Kindergartenzeit wird in der Arbeit „*Kriminelle Strebungen bei normalen Kindern*“ aus dem Jahr 1927 angedeutet. Demnach trägt der familienhafte Aufbau des Kindergartens, sowie die Anforderungen, die der Kindergarten an die Kinder stellt, dazu bei, dass die Zeit im Kindergarten noch nicht als wesentlicher Bruch zur jener Zeit in der Familie angesehen wird. Erst durch den Eintritt in die Schule zeichnete sich, nach Melanie Kleins Ansicht, ein deutlicher Bruch im Alltag des Kindes ab. Während im Familienverbund und – so die Vermutung in Anlehnung an Melanie Klein an dieser Stelle – auch im Kindergarten, dem Spielen und der Phantasie des Kindes wenig Grenzen gesetzt sind, muss das Kind in der Schule der Realität mehr Raum geben, wird beurteilt und hat bei Verhaltenswidrigkeiten mit Konsequenzen zu rechnen. Melanie Klein sah das Kind durch den Schuleintritt mit einer der „Härten des Lebens“ konfrontiert (Bd. I/Teil 1, 275), während sie diesen Charakterzug dem Kindergarten weder zuschrieb, noch den Kindergarten in diesem Zusammenhang erwähnte.⁴⁹ Aus heutiger Sicht ist klar, dass der Eintritt in die erste außerfamiliäre Betreuungseinrichtung – der Eintritt in den Kindergarten oder die Kinderkrippe – einen entscheidenden Einschnitt im Leben des Kleinkindes darstellt und mit wesentlichen Änderungen im Alltag des Kindes einhergeht.

Wie eben dargelegt wurde, hat Melanie Klein den Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung in ihren Überlegungen mehr und mehr ausgeblendet. Die Ausblendung der institutionellen Kleinkindbetreuung in Melanie Kleins späteren Arbeiten spiegelte wohl ihre Enttäuschung über den Verlauf der tatsächlichen Praxis im Kleinkindbereich wider und dürfte sie, in ihren Entschluss sich explizit analytisch mit diesem Bereich auseinander zu setzen, bestärkt haben. Ihr bedeutendes Konzept der „paranoid-schizoiden“ und „depressiven Position“ soll nun im nächsten Unterpunkt der Arbeit Darstellung finden. Dieses Konzept fokussiert vorrangig das erste Lebensjahr des Kindes, berührt dabei aber auch den für die vorliegende Arbeit so wichtigen Aspekt der Beziehungsentwicklung zur ersten Bezugsperson, der Mutter. Auch wenn Melanie Klein den Kindergarten und den Eintritt in diesen, sowie

⁴⁹ Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangte auch Hermine Hug-Hellmuth, wie im Unterpunkt 4.1.5. nachzulesen ist.

die damit einhergehende Trennung von der ersten Bezugsperson nicht explizit in ihre Überlegungen eingearbeitet hat, so kann ihr Konzept zum ersten Lebensjahr zumindest in Verbindung damit gebracht werden. Schließlich hob Melanie Klein in ihren Ausführungen immer wieder hervor, dass die Erfahrungen, welche der Säugling während dieser ersten Lebenszeit macht, auch in spätere Situationen und Lebensabschnitte hineinfließen. Die Trennungserfahrungen, welche im nächsten Unterpunkt fokussiert werden sollen, bilden hierbei keine Ausnahme.

4.4.4. Thematisierung von Trennung und Getrennt-Sein im Zuge des Kindergarteneintritts

Wie bereits angedeutet wurde, hat Melanie Klein in ihrer theoretischen Auseinandersetzung mit der frühen Kindheit zwar den Fokus auf das erste Lebensjahr des Kindes, in welchem das Kind ihrer Meinung nach die paranoid-schizoide Position durchlebt und in die depressive Position eintritt, gelegt, gleichzeitig aber immer wieder betont, dass die Erfahrungen dieses ersten Lebensjahres darüber hinaus im weiteren Lebensverlauf wirksam werden. „Die Erfahrung hat mich gelehrt, dass wir die Komplexität der vollentwickelten Persönlichkeit nur verstehen können, wenn wir einen Zugang zur Psyche des Babys finden und beobachten, wie sie sich im späteren Leben weiterentwickelt“ (Bd. III, 286). Durch ihre intensive Auseinandersetzung und Arbeit an dieser ersten Lebenszeit hat sie mit dem Klischee der unbeschwerten Kindheit gebrochen und diesbezüglich festgestellt: „Auch wenn Psychologie und Pädagogik die Kindheit seit jeher als glückliche und von Konflikten völlig unbelastete Zeit betrachten und das Leid erwachsener Menschen auf die Unbilden und Härten der Realität zurückführen, müssen wir konstatieren, dass *genau das Gegenteil der Fall ist*. Was wir durch die Psychoanalyse über das Kind und den Erwachsenen erfahren, beweist, dass all die Leiden des späteren Lebens vor allem Wiederholungen dieser frühen Leiderfahrungen darstellen und jedes Kind in den ersten Jahren seines Lebens unermesslichen Kummer ausgesetzt ist“ (Bd. I/Teil 1, 265f; Hrshbg. i. Orig.). Die erste leidvolle Erfahrung des Säuglings bildet seine Geburt und die damit verbundene Trennung aus der physiologisch-biologischen Einheit mit der Mutter. Um begrifflichen Verwirrungen an dieser Stelle vorzubeugen, muss darauf verwiesen werden, dass Melanie Klein den Terminus „Trennungsangst“, der in dieser Arbeit im

Zuge des Eintritts in die außerfamiliäre Kleinkindbetreuung benutzt wurde, vorrangig im Zusammenhang mit der geburtsbedingten Trennung von Mutter und Kind verwendet hat (Bd. III, 12; 376 – Fußnote 5). Der Mutter, die im Normalfall die erste Bezugsperson im Leben des Kindes darstellt, kommt jedoch auch nach der Auflösung des Zustandes der biologischen und physiologischen Einheit eine bedeutende Rolle zu. Die Beziehungsbildung des Kindes zur Mutter und die Trennung von ihr – sowohl im Allgemeinen, aber im Speziellen bedingt durch den Kindertarteneintritt – wurden in der vorliegenden Arbeit in den Fokus der Auseinandersetzung gerückt. Da der Kindertarteneintritt, sowie die damit verbundene Trennung von Mutter und Kind, in Melanie Kleins Überlegungen nicht explizit thematisiert wurden, erscheint es an dieser Stelle folgerichtig, die theoretischen Überlegungen Melanie Kleins zum ersten Lebensjahr vor dem Hintergrund der Beziehungsgestaltung zur ersten Bezugsperson darzustellen. Anhand des Aspekts, der sich entwickelnden Beziehung zur Mutter, welcher zentralen Wert für die gesamte vorliegende Arbeit besitzt, soll nun zunächst Melanie Kleins Konzept der paranoid-schizoiden und depressiven Position erläutert werden, um im Anschluss daran ein Stück weit diskutieren zu können, inwiefern diesem Bedeutung bei einer Trennung zukommen könnte.

Vorab gilt es aber die Notwendigkeit der Einführung Melanie Kleins gewählter Begriffe der „paranoid-schizoiden“ und „depressive Position“ und der damit verbundenen Abgrenzung von bestehenden Konzeptionen zu erklären. Während Sigmund Freud und in Anlehnung an ihn unter anderem Anna Freud die Kindheit in Entwicklungsphasen, -stufen und -linien beschreibt, unterscheidet Melanie Klein „Positionen“. Ziel dieser begrifflichen Abgrenzung von den bestehenden Termini lag für Melanie Klein in der Verdeutlichung, dass die verschiedenen Positionen zwar charakteristisch für gewisse Lebensabschnitte, aber nicht losgelöst voneinander zu betrachten sind. Die Entwicklung des Säuglings befindet sich ihrer Ansicht nach in einem ständigen Fluss und kann in diesem Sinne als lebendiger Prozess verstanden werden, wobei nicht nur „eine Reihe von Gefühlen und psychischen Prozessen gleichzeitig wirksam wird“ (Grosskurth 1993, 244), sondern bereits überwundene

Positionen auch in späteren Lebensabschnitten reaktiviert werden können.⁵⁰ Das Konzept der paranoid-schizoiden und depressiven Position bezieht sich, wie bereits mehrfach betont wurde, zunächst auf die Entwicklung des Säuglings im ersten Lebensjahr, ist aber nach Melanie Kleins Auffassung nicht ausschließlich auf diese beschränkt, sondern fließt vielmehr in spätere Entwicklungsschritte mit ein. Die Beziehungsentwicklung zur ersten Bezugsperson bildet innerhalb dieses Gesamtkonzepts wiederum einen gewichtigen Aspekt. Dieser Aspekt der Beziehungsbildung ist es auch, der die Verbindung zur vorliegenden Arbeit darstellt und aus diesem Grund im Fokus der Auseinandersetzung steht, wenn Melanie Kleins Konzept der Positionen nun näher beleuchtet wird.

Während der paranoid-schizoiden Position, die Melanie Klein für die ersten Lebensmonate ansetzt, ist der Säugling von seinen Triebregungen, Ängsten und Phantasien beherrscht (Bd. II, 7). Die Ängste des Kindes in der paranoid-schizoiden Position hängen eng mit seinen aggressiven Triebregungen und Phantasien zusammen, welche sein Handeln und Tun dominieren und welche bei jeglicher Versagung zum Kampf gegen die „böse Mutter“ aufrufen. Gleichzeitig fürchtet das Kind bei einem Gegenangriff der „bösen Mutter“ verletzt zu werden (Bd. I/Teil 1, 405). Wie auch beispielsweise bei Anna Freud nachzulesen ist, liegt das vorrangige Ziel des Säuglings während dieser ersten Lebensphase in der Befriedigung seiner körperlichen Bedürfnisse. Charakteristisch für die paranoid-schizoide Position ist außerdem, die Unfähigkeit des Säuglings, die Mutter als ganzes Objekt, welches positive und negative Eigenschaften vereint, wahrzunehmen. Der Säugling differenziert zwischen einer „guten Mutter“, die sich um ihn kümmert und ihm dadurch Befriedigung verschafft und einer „bösen Mutter“, die ihm Befriedigung versagt. Beide Partialobjekte werden vom Säugling in sein Inneres aufgenommen und darin verankert. „Ich habe bereits erwähnt, dass das Kind die Außenwelt, soweit

⁵⁰ Die indirekte Kritik an Freuds Konzept, welches die Entwicklung in voneinander getrennte Stufen organisiert, kann an dieser Stelle nicht nachvollzogen werden. Anna Freud hat beispielsweise in ihren Überlegungen zur Entwicklungslinie „*Von der infantilen Abhängigkeit zum erwachsenen Liebesleben*“ mehrfach darauf hingewiesen, dass Regressionen und damit Bewegungen zwischen einzelnen Stufen keineswegs pathologischen Hintergrund haben müssen und im Gegensatz dazu der Sicherung des Entwicklungsfortschritts dienen (vgl. hierzu 4.2.3. und 4.2.5.). Die striktere, theoretische Trennung durch ein Stufen- oder Liniensystem bei Freud und unter anderem bei Anna Freud sollte vermutlich lediglich den Zweck der einfacheren Orientierung und verständlicheren Darstellung erfüllen, wurde aber in der Praxis nicht als solche aufgefasst und eingeschätzt.

es sie zu erfassen vermag, psychisch in sich aufnimmt – introjiziert. Zu Anfang introjiziert es die guten und bösen Brüste, nach und nach aber nimmt es die ganze Mutter (die in seiner Vorstellung ebenfalls als eine gute und eine böse Mutter erscheint) in sein Inneres auf“ (Bd. I/Teil 2, 85). Die Beziehungsgestaltung des Säuglings zur Mutter steht noch an ihrem Beginn.

Bereits „mit Beginn des zweiten Monats [des Babys registrierte Melanie Klein aufgrund der Erfahrungen, die ihre Analysen einbrachten; Anm. K.P.] eindeutig eine starke und emotionale Beziehung zur Mutter als Person“, die unabhängig von der Befriedigung der körperlichen Bedürfnisse ist (Bd. I/Teil 2, 270). Das Anbahnen einer emotionalen Beziehung des Kindes zu seiner Mutter reicht nach Melanie Klein somit bis ins zweite Lebensmonat des Kindes zurück. Allerdings kann in dieser frühen Lebensphase noch nicht von einer stabilen Beziehung gesprochen werden, vielmehr handelt es sich um eine Annäherung. Das frühe Ein- und Ansetzen der Beziehungsgestaltung zwischen Mutter und Kind und das damit verbundene frühe Aufflammen der depressiven Position unterstreicht aber Melanie Kleins These, „dass die Libidostufen weit stärker ineinander übergreifen, als man gewöhnlich vermutete“, dass sie vielmehr ineinander übergehen und nicht voneinander zu trennen sind (Bd. I/Teil 2, 272). Während in der paranoid-schizoiden Position die Mutter in der Vorstellung des Babys doppelt, nämlich als gute und als böse Mutter getrennt voneinander, existiert, helfen zunehmende Erfahrungen dem Baby bei der Wahrnehmung der Realität. Das Baby beginnt der Mutter sowohl positive als auch negative Aspekte zuzuschreiben und damit ambivalente Gefühle in einer Person vereint zu sehen und gleichzeitig diese ambivalenten Gefühle ein und derselben Person entgegen zu bringen. Hierbei kann es im Gefühlsleben des Säuglings aufgrund der teils widersprüchlichen Emotionen zu starken Konflikten kommen, deren Bewältigung eine positive und glückliche Beziehungsgestaltung zur Mutter begünstigt. „Wenn sich die Konflikte als unerträglich erweisen, kann das Kind keine glückliche Mutterbeziehung aufbauen“ (Bd. I/Teil 2, 84).

Durch die veränderte Wahrnehmung von Partialobjekten hin zu ganzen Objekten deutet sich das Abwenden von der „paranoid-schizoiden“ und Hinwenden zur „depressiven Position“ an. Da Melanie Klein die beiden Positionen nicht streng

voneinander abgrenzt, erscheint es nicht weiter verwunderlich, dass für das tatsächliche Eintreten des Säuglings in die depressive Position nur vage zeitliche Bestimmungen gefunden wurden. „In die depressive Position, ... tritt das Kind um die Mitte des ersten Lebensjahres ein“ (Bd. II, 8). Mit der Etablierung des Säuglings in der depressiven Position kommt es, wie bereits beschrieben wurde, zu einer Veränderung in der kindlichen Wahrnehmung hin zu ganzen Objekten mit den bereits angedeuteten, einhergehenden Konsequenzen für die Beziehungsgestaltung zur Mutter. Die Mutter wird nun realitätsgetreu als ganzes Objekt, mit positiven und negativen Aspekten wahrgenommen, gespeichert und verinnerlicht. Ohne Frage erfährt der Säugling während dieser Zeit neben Befriedigung und Glücksgefühlen, auch Versagungen und Enttäuschungen durch seine Mutter. Beispielsweise muss der Säugling lernen, mittels seines erworbenen Erfahrungsschatzes, ein kurzes Fernbleiben bzw. nicht sofortiges Reagieren der Mutter zu verkraften und zu akzeptieren. „Wenn der Säugling auf die Rückkehr der Mutter vertrauen kann, weil ihm seine Erfahrung bewiesen hat, dass er sein Liebesobjekt zurückgewinnen wird, hat er bereits entscheidende Schritte auf dem Weg zu einer immer besseren Prüfung der äußeren Realität und somit entscheidende Schritte des Ich-Wachstums bewältigt; er beginnt auch, die depressive Position zu überwinden“ (Bd. I/Teil 2, 306). Das Fernbleiben, welches Melanie Klein an dieser Stelle anführt, ist aufgrund seiner kurzen Dauer bis zur Rückkehr der Mutter noch nicht mit einer stundenweisen Trennung, welche beispielsweise der Kindergartenbesuch erfordert, zu vergleichen. Vielmehr dürfte es sich bei dem beschriebenen Fernbleiben, den Ausführungen Melanie Kleins zufolge, um ein verzögertes Reagieren auf die Bedürfnisse des Kindes handeln. Trotzdem erlebt das Kind diese Erfahrung als kurze Trennung und lernt gleichzeitig, dass seine Bedürfnisse nicht immer sofort erfüllt werden können.

Wie durch die vorangegangenen Darlegungen deutlich werden sollte, bilden kürzere Trennungserfahrungen, inklusive der Erfahrung der Rückkehr der Mutter, einen ganz wesentlichen Bestandteil dieser ersten Lebensphase des Säuglings und damit gleichzeitig einen großen Anteil seines Erfahrungsschatzes (Bd. I/Teil 2, 306). In Anlehnung an Melanie Kleins Konzept der Positionen sei außerdem daran erinnert, dass die Erfahrungen des Kindes, welche im Verlauf des ersten Lebensjahres gesammelt werden, in spätere Situationen und Lebensabschnitte mit einfließen. Der

Eintritt in die institutionelle Kleinkindbetreuung und die damit verbundene zeitweilige Trennung von der Mutter stellt beispielsweise eine solche spätere Erfahrung im Leben des Kindes dar. Melanie Klein thematisierte zwar den Kindergarteneintritt und die dadurch bedingte Trennung nicht explizit, allerdings erlaubt die nachstehende Äußerung eine vorsichtige Einschätzung. „Ich behaupte, dass eine zufriedenstellende Beziehung zu anderen Personen nur möglich ist, wenn das Kind sein inneres Chaos (die depressive Position) erfolgreich bewältigt und seine ‚guten‘ inneren Objekte sicher verankert hat“ (Band I/Teil 2, 168). Die eben erwähnten Fähigkeiten, zum einen die sichere Verankerung der Mutter im Inneren des Kindes und zum anderen die Fähigkeit neue Beziehungen zuzulassen, die ein Kind nach Melanie Kleins Ansicht erst mit dem Bewältigen der depressiven Position entwickelt, bilden Grundvoraussetzungen für die Fähigkeit des Kindes eine Trennung von der Mutter zu ertragen. Darüber hinaus zählen sie zu den zentralen Faktoren für einen günstigen und dadurch weniger belastenden Kindergarteneintritt. Die Vermutung, dass Melanie Klein eine Trennung von der Mutter, wie sie beispielsweise der Kindergarteneintritt mit sich bringt, nicht vor dem positiven Durcharbeiten der depressiven Position ansetzen würde, darf in Anlehnung an Melanie Kleins Äußerung angestellt werden. Allerdings soll ebenso der wiederholte Hinweis nicht fehlen, dass Melanie Klein selbst das kindliche Trennungserleben im Zusammenhang mit dem Eintritt in die Kleinkindbetreuung nicht thematisiert hat.

Melanie Kleins Konzept der paranoid-schizoiden und depressiven Position wurde in diesem Unterpunkt der Arbeit vor dem Hintergrund der Beziehungsentwicklung des Säuglings zu seiner ersten Bezugsperson – welche in den meisten Fällen die Mutter ist – herausgearbeitet. Melanie Klein hat den Kindergarten, den Kindergarteneintritt und die damit verbundene Trennung von der ersten Bezugsperson in ihren Arbeiten nicht explizit thematisiert. Vor dem Hintergrund ihres Konzepts zur paranoid-schizoiden und depressiven Position wurde allerdings eine vorsichtige Einschätzung zu einem günstigen Zeitpunkt für den Eintritt in die Fremdbetreuung, welche gleichzeitig eine Trennung von der Mutter bedeutet, möglich. Das Ertragen einer zeitweiligen Trennung von der Mutter, welches eine Grundvoraussetzung für den gelingenden Eintritt in die außerfamiliäre Kleinkindbetreuung darstellt, setzt, Melanie Kleins Ansicht nach, den positiven Abschluss, des von ihr entworfenen

Konzepts der depressiven Position voraus. Mögliche Folgen, die eine frühe Trennung im Hinblick auf die weitere kindliche Entwicklung nach sich ziehen könne, sollen im nächsten Unterpunkt herausgearbeitet werden.

4.4.5. Folgen einer frühen Trennung für die weitere kindliche Entwicklung

Die Beziehung des Kindes zu seiner Mutter verändert sich während des ersten Lebensjahres, in welchem das Kind nach Melanie Klein die paranoid-schizoide Position im Normalfall bewältigt hat und bereits in die depressive Position eingetreten ist, maßgeblich. Sie gewinnt, wie im vorangegangenen Unterpunkt herausgearbeitet wurde, durch die zunehmenden gesammelten und gespeicherten Erfahrungen – welche auch Trennungserfahrungen umfassen – an Intensität und Tiefe und stellt, nach Melanie Klein, ein Muster für folgende Beziehungen, in die der Säugling im Laufe der Zeit eintritt, dar. Die Erfahrungen dieser ersten Lebenszeit wirken und prägen, so kann zusammenfassend festgehalten werden, nach Melanie Kleins Ansicht folglich nicht nur die erste Beziehung zur Mutter, sondern werden zudem in spätere Beziehungen hineingetragen.

Auch wenn Melanie Klein in ihren Überlegungen nicht explizit auf den Eintritt in die außerfamiliäre Kleinkindbetreuung und die damit verbundene Trennung von der Mutter hingewiesen hat, wurde im Unterpunkt 4.4.4. bereits die Vermutung geäußert, dass – nach Melanie Klein – ein günstiger Zeitpunkt für den Eintritt in die außerfamiliäre Fremdbetreuung und Loslösung aus der exklusiven Beziehung zur Mutter erst bestehe, wenn „das Kind sein inneres Chaos (die depressive Position) erfolgreich bewältigt und seine ‚guten‘ inneren Objekte sicher verankert hat“ (Bd. I/Teil 2, 168). Wie auch im Zusammenhang mit dem Abschließen und Bewältigen der paranoid-schizoiden Position festgestellt wurde, hat Melanie Klein ebenso zum Bewältigen der depressiven Position keine detaillierten zeitlichen Angaben festgesetzt. Es kann allerdings darauf hingewiesen werden, dass Melanie Klein im Zusammenhang mit dem Bewältigen der depressiven Position nicht mehr von einem Säugling gesprochen hat, sondern bereits von einem „Kind“ (Bd. I/Teil 2, 168). Diese begriffliche Unterscheidung bei Melanie Klein legt die Schlussfolgerung nahe, dass der Säugling im Laufe des ersten Lebensjahres zwar in die depressive Position eintritt, die Bewältigung dieser, dürfte aber erst sehr viel später gelingen. Ähnlich

wie bei Anna Freud, die ihre Überlegungen im Gegensatz zu Melanie Klein direkt auf den Kindertageeintritt bezieht, wäre ein günstiger Zeitpunkt für den Kindertageeintritt demnach nicht an das chronologische Alter des Kindes, sondern an sein Trennungserleben gebunden. Erst wenn das Kind die Mutter sicher in seinem Inneren verankert hat – wie Melanie Klein (vgl. 4.4.4.) formulierte – bzw. wenn das Kind ein inneres Bild der Mutter auch während der Zeit ihrer Abwesenheit in sich aufrecht erhält – wie Anna Freud formulierte (vgl. 4.2.5.) –, ist es fähig eine zeitweilige Trennung, wie sie beispielsweise der Kindertageeintritt erfordert, zu ertragen, neue Beziehungen zuzulassen und sich den Möglichkeiten und Chancen, die sich ihm im Kindergarten bieten, zu öffnen.

Welche Bedeutung Melanie Klein nun frühen Trennungen im Hinblick auf die weitere kindliche Entwicklung zugesteht oder inwiefern frühe Trennungen auf die erfolgreiche Durcharbeitung der Positionen Einfluss nehmen könnten, diese Fragen wurden in Melanie Kleins Arbeiten nicht aufgegriffen. In Anlehnung an ihr Konzept der Positionen kann aus diesem Grund zum Abschluss dieses Unterpunkts lediglich auf allgemeine Schlussfolgerungen verwiesen werden, die mit der kindlichen Entwicklung in Zusammenhang stehen. Melanie Kleins Orientierung in der Begriffswahl der Positionen an psychischen Krankheiten verdeutlicht, dass die angesprochenen Positionen ihrer Einschätzung nach „Fixierungspunkte“ (Bd. III, 198) für Erkrankungen darstellen. Die positive Bewältigung der Positionen könne, nach Melanie Klein, günstige Voraussetzungen für psychische Gesundheit in der Kindheit und in weiterer Folge im Erwachsenenleben schaffen. Eine unzureichende Bewältigung, „übermäßig intensive Verfolgungsangst und depressive Ängste können [im Umkehrschluss nach Melanie Klein; Anm. K.P.] in der Kindheit zu schweren psychischen Erkrankungen und zur geistigen Behinderung führen. Beide Formen der Angst bilden zudem auch die Fixierungspunkte für paranoische, schizophrene und manisch-depressive Erkrankungen im erwachsenen Leben“ (Bd. III, 198). Eine positive Bewältigung der von Melanie Klein postulierten Positionen besitzt demzufolge unschätzbaren Wert für die psychische Gesundheit des Säuglings und für seine Zukunft und unterstreicht gleichzeitig die Bedeutung des ersten Lebensjahres des Kindes, in welchem Melanie Klein den Verlauf der psychischen Gesundheit des Menschen grundgelegt sieht.

Im nächsten und letzten Unterpunkt im Kapitel über Melanie Klein sollen allgemeine praxisleitende, pädagogische Überlegungen aus ihren Arbeiten abgeleitet werden, die im Zusammenhang mit den ausgegebenen Forschungsfragen als passend und interessant erscheinen. Infolge der Arbeit an den praxisleitenden Konsequenzen kristallisierten sich aber auch mögliche Gründe für das Vernachlässigen des Bereiches der institutionellen Fremdbetreuung in Melanie Kleins Arbeit heraus, welche ebenfalls Erwähnung finden werden.

4.4.6. Praxisleitende Konsequenzen

Wie bereits in den biographischen Informationen herausgearbeitet wurde, hat sich Melanie Klein im Allgemeinen der Psychoanalyse und innerhalb dieser Forschungsrichtung im Speziellen dem Bereich der Kinderanalyse verschrieben. Sie war eine Kinderanalytikerin, die den Wert der Erkenntnisse, die die Psychoanalyse hervorgebracht hat, nicht zu letzt in Hinblick auf eine freiere Entwicklung und Entfaltung der heranwachsenden Generationen in ihrer theoretischen und praktischen Arbeit würdigte. Im Unterpunkt *„Psychologische und pädagogische Perspektiven“* ihres Artikels *„Eine Kinderentwicklung“* aus dem Jahr 1921 betonte sie jedoch, dass jede Erziehung – auch eine auf psychoanalytischen Erkenntnissen fußende – naturgemäß immer mit einem Maß an Einschränkung des freien Geistes verbunden ist und diese miteinschließt. Allerdings versuche eine Erziehung, deren Ideale an psychoanalytische Erkenntnisse orientiert sind, das Maß an Einschränkungen sowie das Hineindrängen in vorgegebene Systeme, bestehend aus Werten und Normen, welche Gesellschaften charakterisieren und prägen, möglichst gering zu halten. „Es ist zweifellos, dass jede Erziehung, auch die verständnisvollste, da sie ein gewisses Maß an Festigkeit voraussetzt, auch ein gewisses Maß an Widerstand und Unterwerfung erregen wird, ebenso wie eine größere oder kleinere Quantität an Verdrängung gegeben, unvermeidlich ist und wohl zu den Notwendigkeiten der Kulturentwicklung und Erziehung gehört. Die auf psychoanalytischer Einsicht basierende Erziehung wird aber dieses Maß auf ein Mindestmaß einzuschränken, die hemmende und schädigende Überlastung des psychischen Organismus zu vermeiden wissen“ (Bd. I/Teil 1, 44-45; Fußnote 18). Vorstellungen, Normen und Werte prägen jede Erziehung und bestimmen damit gleichzeitig das jeweilige Bild der nächsten,

heranwachsenden Generation. Der Erziehung würde im Sinne Kleins diesbezüglich unter anderem die Aufgabe zu Teil, Kinder für die jeweilige Kultur vorzubereiten und ein Hineinwachsen, sowie ein damit verbundenes Hineinpassen, in die Gesellschaft zu ermöglichen. Die heranwachsende Generation wird durch Erziehung also zwangsläufig in eine gewisse Richtung gelenkt. Laut Melanie Klein müsse eine psychoanalytisch fundierte Erziehung sicherstellen, dass dieses Maß an Lenkung so gering gehalten wird, dass die freie Entfaltung des Charakters nicht in Gefahr gerät. Erziehung droht den Menschen, so kann es formuliert werden, in eine Korsage zu pressen, wobei eine psychoanalytisch-orientierte Erziehungsmethode, die Heranwachsenden weniger einschnüren und ihnen Raum zum Atmen, Raum zur Entfaltung gewähren soll.

Im Zusammenhang mit Melanie Kleins Plädoyer für eine freie Erziehung, die den jungen Menschen möglichst wenige Einschränkungen auferlegt, steht auch ihre Forderung nach Offenheit und Ehrlichkeit im Umgang mit den Heranwachsenden. Eine offenere und ehrliche Haltung der Eltern – beispielsweise zu unbequemen Fragen im Bereich der Sexualität und Aufklärung – könnte nach Melanie Klein eine gesunde, konfliktfreie Entwicklung der Kinder begünstigen und der Bildung von Neurosen in diesem Sinne prophylaktisch entgegen wirken.⁵¹ Die Formulierung an dieser Stelle schließt ihre Kritik an der bis zu diesem Zeitpunkt ausgeübten, bestehenden Praxis mit ein. „Wir werden dann eben das Kind, in dem Maße als es die Entwicklung seiner Wissbegierde verlangt, der Kenntnis der, mit den Schleiern zugleich eines großen Teiles ihrer Gefährlichkeit entkleideten Sexualität, teilhaftig werden lassen. Damit erreichen wir, dass nicht, wie es über uns verhängt war, vorhandene Wünsche, Gedanken, Empfindungen zum Teil verdrängt, zum Teil aber – soweit das nicht gelingt – mit falscher Scham und nervösen Leiden ertragen werden müssen. Indem wir aber diese Verdrängung, indem wir die Belastung durch überflüssige Leiden verhüten, legen wir die Grundlagen für Gesundheit, für seelisches Gleichgewicht und günstige Charakterentwicklung“ (Bd. I/Teil 1, 16). Eine auf psychoanalytische Kenntnisse und durch Frühanalyse gestützte Erziehung

⁵¹ Der Aspekt der Neurosenprophylaxe, welcher im besten Fall aus der praktischen Umsetzung einer psychoanalytisch angelegten Pädagogik resultieren sollte, wurde in dieser Arbeit auch schon bei den Erläuterungen zu Nelly Wolffheim thematisiert. Die Benützung der ähnlichen Formulierungen zu diesem Aspekt deutet darauf hin, dass Melanie Klein und Nelly Wolffheim an dieser Stelle zur selben Einschätzung gekommen sind. (vgl. hierzu 4.3.6).

schon im vorschulischen Bereich flächendeckend aufzubauen, in den Kindergärten mit einer Kinderanalytikerin als Leiterin zu arbeiten, welche ihre Gruppenbetreuerinnen auf Herausforderungen in der kindlichen Entwicklung schult und aufmerksam macht, dies spiegelt – wie bereits in 4.4.3. ausführlicher beschrieben wurde – die Mindestvorstellung einer psychoanalytisch geführten, institutionellen Kleinkindbetreuung nach Melanie Klein. Ziel, einer nach diesen Vorstellungen ausgerichteten Pädagogik, wäre in erster Linie, die Verhinderung – oder in bestehenden Fällen eine Minderung – von neurotischen Symptomen im Kleinkindalter. In letzter Konsequenz könne als Ziel seelische Gesundheit als günstige Voraussetzung für eine glückliche, gesunde Entwicklung angesehen werden.

Der Optimismus über die Chancen und Möglichkeiten einer Erziehung, die auf psychoanalytischem Boden steht, prallte auf eine nüchterne Realität, denn in dieser bot sich ein ganz anderes Bild. Steigende Kinderzahlen in ohnehin schon überfüllten Gruppen machten ein aufmerksames Beobachten einzelner Kinder, sowie das Arbeiten am individuellen Entwicklungsfortschritt und Erkennen von Schwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten nahezu unmöglich. Melanie Klein musste bald realisieren, dass ihre Forderung einer allgemein psychoanalytisch geführten Kindergartenpädagogik, die durch eine Frühanalyse begleitet werden sollte, in der Praxis nicht umsetzbar war. Das Schicksal der Kinderpsychoanalyse beschränkte sich – wie in dieser Arbeit anhand Nelly Wolffheims Kindergarten dargestellt wurde – auf einige wenige Bedarfsfälle. Obwohl an dieser Stelle erwähnt werden muss, dass selbst in schwierigen Fällen – also in Bedarfsfällen – die Konsultierung einer Kinderanalytikerin eher die Ausnahme war, als die Regel und stark davon abhängte, inwieweit die Gruppenleiterin aufgeschlossen gegenüber psychoanalytischen Erkenntnissen und Theorien war. Als Folge der Enttäuschung über die strukturellen Gegebenheiten in der Kleinkindbetreuung hatte Melanie Klein in ihrer 1923 erschienenen Veröffentlichung „*Zur Frühanalyse*“ die Erwartungen an eine psychoanalytisch fundierte Pädagogik bereits heruntergesetzt und das damit verbundene Ziel der Neurosenprophylaxe aufgegeben. „Wir können die Faktoren, aus denen sich Sublimierung oder Gehemmtheit und Neurose entwickeln sollen, nicht verändern – die Frühanalyse aber gibt uns die Möglichkeit, zu einer Zeit, da

diese Entwicklungen sich noch vollziehen, deren Richtung grundlegend zu beeinflussen“ (Bd. I/Teil 1, 137). Das Ziel der Neurosenprophylaxe mittels einer psychoanalytischen Pädagogik war also aufgrund der strukturellen Gegebenheiten in weite Ferne geraten. Die Bedeutung der Frühanalyse für Bedarfsfälle, im Hinblick auf eine rechtzeitige Erkennung und Auflösung von Neurosen, wurde ins Zentrum der Überlegungen gerückt.

Resümierend kann nun festgehalten werden, dass die Erkenntnisse, die die Psychoanalyse unter anderem im Bereich der kindlichen Sexualität hervorbrachte, in der Realität wenig bis keinen Einfluss auf die damalige Erziehungsausübung hatten. Die Pädagogik im institutionellen Kleinkindbereich, ebenso wie die Erziehung innerhalb der Familie war weit davon entfernt auf psychoanalytischen Boden zu stehen. Die Kinderanalytikerin Melanie Klein hatte dies aufgrund ihrer Erfahrung durch die Arbeit mit Kindern erkennen müssen und ihre Arbeitshaltung diesem negativen Zeugnis angepasst. Sie sah ein Ziel der Kinderanalysen in der Minderung des zu strengen Über-Ichs und der damit verbundenen Stärkung des Ichs des kleinen Patienten (Bd. II, 28). Sie setzte während dieses Prozesses wenig Vertrauen in die Fähigkeiten der Eltern oder der Betreuer in den verschiedenen Institutionen, um diesen Prozess zu unterstützen. Vielmehr war sie davon überzeugt, dass das Kind von seiner Umwelt wenig Hilfestellung während seiner Analyse erhalten würde. Wenige Eltern und Erzieher waren ihrer Meinung nach in der Lage, psychoanalytisch interessiert bzw. gerüstet, um die Kinder hierbei unterstützen zu können und selbst psychoanalytisch interessierte Erzieher könnten Widerstände aufgrund des Bedarfs an Analyse beim Kind erwecken (Bd. II, 104). Melanie Klein setzte folglich in „die Beeinflussung der Umgebung nicht allzu große Hoffnungen. Wir [die Analytiker; Anm. K.P.] tun besser, uns auf das *beim Kinde erzielte Resultat* zu verlassen, das ihm eine bessere Anpassung auch an eine schwierige Umgebung ermöglicht und es in die Lage versetzt, die von der Umgebung ausgehende Belastung besser zu ertragen“ (Bd. II, 107; Hrvhbg. i. Orig.). Melanie Klein sah, so lässt sich zusammenfassend sagen, in der zur damaligen Zeit verbreiteten und ausgeübten Pädagogik an institutionellen Einrichtungen der Kleinkindbetreuung sowie in den Familien selbst, eine psychoanalytisch orientierte Erziehung nicht verwirklicht. Ihre im Gegensatz dazu nüchterne, um nicht zu sagen pessimistische Einschätzung der Praxis der Erziehung

in Institutionen und im Elternhaus in den zwanziger und dreißiger Jahren des vergangenen Jahrhunderts könnte, der Schluss liegt nahe und wurde bereits formuliert, mit ausschlaggebend für ihre starke Fokussierung auf den rein analytischen Bereich ihrer Arbeit gewesen sein. Nicht zu letzt dürften in ihre pessimistische Haltung zur damaligen Pädagogik schon Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus mit hinein gespielt haben, wenn auch diesbezüglich natürlich keine expliziten Aussagen ihrerseits in ihren Schriften gefunden wurden.

Der nun abgeschlossene Unterpunkt dieses Kapitels stellte die Möglichkeiten und Grenzen einer psychoanalytisch orientierten Pädagogik, nach Auffassung Melanie Kleins, ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Im Zuge dessen wurde Melanie Kleins Kritik an bestehenden Erziehungssystemen, sowie das Ausblenden psychoanalytischer Gewinne in der damaligen Pädagogik laut. Dieser Unterpunkt bildet den Abschluss des Kapitels zum Leben und Wirken der Kinderanalytikerin Melanie Klein und zugleich den Abschluss der Arbeit an den einzelnen Autorinnen. Im folgenden und letzten Kapitel werden die Ergebnisse der Arbeit an den einzelnen Autorinnen im Hinblick auf die ausgegebenen Forschungsfragen fokussiert und zusammengefasst festgehalten.

5. Ergebnisse und Fazit

Am Beginn dieses Kapitels, welches zugleich den Abschluss der Arbeit darstellt, soll zunächst als Erinnerung zurück verwiesen werden auf das ausgegebene Forschungsvorhaben. Den Fokus dieses bildete der Aspekt der Trennung beim Eintritt in die institutionelle Kleinkindbetreuung, in weiterer Folge sollten damit verbundene Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung in den Blick genommen werden. Es muss allerdings an dieser Stelle bereits angemerkt werden, dass nur Anna Freud und Nelly Wolffheim – und damit lediglich zwei der vier vorgestellten Repräsentantinnen der frühen Psychoanalytischen Pädagogik – den Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung allgemein und im Speziellen die Trennung von Mutter und Kind in Folge des Eintritts in den Kindergarten thematisiert haben. Hermine Hug-Hellmuth und Melanie Klein haben diesen Themenkomplex in ihren Überlegungen und Theorien zur kindlichen Entwicklung weitgehend ausgeblendet. Die Ausklammerung des Bereiches der institutionellen Kleinkindbetreuung bei Hermine Hug-Hellmuth und Melanie Klein war aufgrund der Bedeutung der beiden Autorinnen für den kinderanalytischen Bereich nicht erwartbar. Während Anna Freud und Nelly Wolffheim den Beruf der Kindergärtnerin auch praktisch ausübten und – die Vermutung schließt sich an dieser Stelle an – aus diesem Grund stärker mit dem Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung konfrontiert und tiefer darin verwurzelt waren, arbeitete und wirkte Hermine Hug-Hellmuth, und –zumindest in diesem Zusammenhang auf ihren Spuren wandelnd – ebenso Melanie Klein, intensiv im klinisch-analytischen Bereich.⁵² Hermine Hug-Hellmuth hatte zwar die Ausbildung zur Lehrerin absolviert, in ihren Arbeiten geht sich jedoch auf ihre Lehrtätigkeit, die zudem von nicht allzu langer Dauer war, nicht ein (vgl. 4.1.1.). Melanie Klein arbeitete zwar mit Kindern aus Nelly Wolffheims Kindergarten, allerdings wurde sie als Supervisorin für einzelne schwierige Fälle hinzugezogen, die sie individuell und außerhalb des Kindergartens behandelte. Sie war also nicht als Kindergärtnerin tätig (vgl. 4.4.1.). Beide – Hermine Hug-Hellmuth und Melanie Klein – beschränkten ihre psychoanalytische Arbeit auf Analysen mit Individuen und

⁵² Es wurde bereits im Zusammenhang mit den biographischen Informationen angedeutet, dass sich Melanie Klein durch ihre Arbeit im kinderanalytischen Bereich nicht als Nachfolgerin Hermine Hug-Hellmuth sah. Sie sah sich selbst vielmehr den Spuren Sigmund Freuds folgend und reihte stattdessen Anna Freud als Nachfolgerin Hermine Hug-Hellmuths ein. (vgl. 4.4.1.)

spezialisierten sich hierbei auf die Arbeit mit Kindern. Obwohl die gewonnenen Ergebnisse und Einsichten aus der Arbeit an den Beiträgen von Hermine Hug-Hellmuth und Melanie Klein nicht minder interessant oder bedeutungsvoll sind, erscheinen diese vor dem Hintergrund der ausgegebenen Forschungsfragen als nicht besonders aufschlussreich. Verschiedene Ansätze Anna Freuds und Nelly Wolffheims hingegen, die in ihren Kindergruppen und Kindergärten psychoanalytische Ideen und Ansätze praktisch umzusetzen versuchten, schließen die ausgegebenen Forschungsfragen mit ein und werden an dieser Stelle, als Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, zusammengefasst präsentiert.

Anna Freud sammelte bereits am Beginn ihrer praktischen Arbeit, in einem Vorkindergarten in Wien, welcher nach Montessori-Grundsätzen geführt wurde, wichtige Erfahrungen im Bereich der frühkindlichen Trennung. Nach ihrem kriegsbedingten Umzug nach London gründete sie die *Hampstead Nurseries*. Diese Kriegskinderheime erweiterten ihren Aufgabenbereich von ergänzenden Betreuungseinrichtungen, hin zu einem Familienersatz und beherbergten Kinder aufgrund der Notlage längerfristig. Der Krieg hatte den Bedarf an Heimen in die Höhe getrieben und spezifische Modifizierungen notwendig gemacht. Der Charakter dieser Heime ist natürlich mit herkömmlichen Tageskindergärten nicht vergleichbar, trotzdem konnten aber auch in ihnen in Hinblick auf den Themenkomplex der frühkindlichen Trennungen durch den Eintritt in Betreuungsinstitutionen wichtige Erkenntnisse und Einsichten gewonnen und entsprechend praxisleitende Konsequenzen abgeleitet werden. So wurden beispielsweise die Gruppen in *familienähnliche Kleingruppen*⁵³ umstrukturiert, um einen ständigen Betreuungswechsel zu vermeiden und dem Kind gleichzeitig die Gelegenheit zum Beziehungsaufbau zu einer Betreuerin zu ermöglichen. Eine weitere Änderung betraf das *Besuchsrecht der Eltern*, die in Anna Freuds Institutionen immer willkommen waren. In Härtefällen wurden Mütter, um die Kinder durch eine Trennung nicht zusätzlich zu belasten, sogar in den *Nurseries* vorübergehend beschäftigt (vgl. 4.2.4.). Ebenfalls in Kontakt mit der Wirkung der frühen Trennung von Mutter und Kind kam Anna Freud durch ihre Arbeit über Krankenhausaufenthalte von Kindern.

⁵³ Zentrale Ergebnisse der vorliegenden Arbeit wurden in diesem abschließenden Kapitel kursiv gesetzt, um deren Bedeutung hervorzuheben.

Schon anhand des Beschäftigungsfeldes, mit dem sich Anna Freud auseinandersetzte, wird deutlich, dass sie den Bereich der frühen Trennungen und deren Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung in ihren Überlegungen nicht nur berührte, sondern diesem, zentrale Aufmerksamkeit schenkte. All die Erfahrungen, aus teilweise unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Kinderbetreuung, die Anna Freud im täglichen Umgang mit den Kindern sammelte, der Trennungsschmerz mit dem sie in ihrer praktischen Arbeit immer wieder konfrontiert war, veranlassten sie zu einem Überdenken von bestehenden Eintrittsmodellen in die Kleinkindbetreuung. Sie trat für einen *sanften Übergang* vom Familienverbund in die institutionelle Kleinkindbetreuung ein und legte hierbei einen Schwerpunkt auf die Gestaltung der Trennung der Mutter-Kind-Beziehung. Der von ihr erarbeitete Vorschlag zur *Eingewöhnungsphase*, welcher sich im dritten Band ihrer Schriften findet, beinhaltet ein Programm zur „Trennung in kleinen Schritten“ (Bd. III, 739). Ohne an dieser Stelle näher auf die unterschiedlichen Maßnahmen dieses Programmes einzugehen, kann zusammenfassend festgehalten werden, dass das wesentliche Ziel dieses Programmes eine Verbesserung der Eintrittsmodalitäten in die institutionelle Kleinkindbetreuung bezwecken sollte. Durch einen sanfteren Übergang sollte dem Kind die Möglichkeit gegeben werden, sich an die Trennung von der Mutter zu gewöhnen, um dadurch seinem Schmerz entgegenzuarbeiten und zu lindern. In den Unterpunkten 4.2.4. und 4.2.6. der vorliegenden Arbeit wurde Anna Freuds Vorstellung des sanften Überganges in die Kleinkindbetreuung ausführlicher dargelegt.

Anna Freud war es auch, die herausstrich – dies wurde im Unterpunkt 4.2.3. erarbeitet –, dass die Fähigkeit des Kindes den Kindergarteneintritt zu verkraften, nicht an sein chronologisches Alter gebunden werden könne. Im Zusammenhang mit dem günstigen Zeitpunkt für einen Eintritt in die Kleinkindbetreuung soll an dieser Stelle auch auf Melanie Klein verwiesen werden. Melanie Klein hat zwar den Kindergarteneintritt und die damit verbundene Trennung des Kindes von seiner Mutter nicht explizit in ihre Überlegungen zur kindlichen Entwicklung eingearbeitet, trotzdem ließ sich aber in Anlehnung an ihr Konzept der Positionen feststellen, dass sie die Fähigkeit des Kindes eine Trennung von der Mutter zu verkraften, ebenso wie Anna Freud, nicht an sein chronologisches Alter gebunden sah, sondern

diesbezüglich sein Trennungserleben in den Blick nahm (vgl. 4.4.5.). Anna Freud, im Gegensatz zu Melanie Klein, fokussierte den Kindertageeintritt und die damit verbundene Trennung von der Mutter, sowie die Frage nach dem günstigen Zeitpunkt des Eintritts in die Fremdbetreuung in ihren Überlegungen und stellte anhand fünf verschiedener *Entwicklungslinien* dar, dass Kinder sich in den verschiedenen Bereichen durchaus unterschiedlich entwickeln können und darüber hinaus, ein Schwanken innerhalb einer Linie noch kein Indiz für eine Störung in der kindlichen Entwicklung darstellen müsse. Die Darstellung der Entwicklungslinien sollte auch als Hilfestellung für die Kindergärtnerinnen dienen, um mehr Toleranz für die Bandbreite des kindlichen Verhaltens, sowie für das Schwanken in ihm, zu schaffen. Im Zusammenhang mit einem günstigen Zeitpunkt für den Eintritt in den Kindergarten und für die damit verbundene Trennung von der Mutter wies Anna Freud auf die Entwicklungslinie „*Von der infantilen Abhängigkeit zum erwachsenen Liebesleben*“ hin. Anna Freuds Ansicht nach könne das Kind erst vom Kindergarten profitieren, seine Angebote und Möglichkeiten nutzen und die darin verbrachte Zeit genießen, wenn das Kind die Mutter in seinem Inneren sicher verankert hat und auf diese auch während ihrer Abwesenheit zurückgreifen kann. Erst mit dem Erreichen der dritten Stufe auf der angesprochenen Entwicklungslinie entwickelt das Kind ein „inneres Bild“ (Bd. VII, 1917) von der Mutter und erhält dieses auch während ihrer Abwesenheit aufrecht. Erst dann wird sein Handeln und Tun nach einer Trennung von der Mutter nicht mehr von Trennungsschmerz dominiert sein und das Kind beginnt sich den Möglichkeiten, die ihm der Kindergarten bietet, zu öffnen. Ganz allgemein hat Anna Freud an dieser Stelle festgestellt, dass ein Eintritt in die Kleinkindbetreuung vor der sicheren Verinnerlichung der Mutter und damit vor dem Erreichen der dritten Stufe auf der Entwicklungslinie „*von der infantilen Abhängigkeit zum erwachsenen Liebesleben*“, zu Problemen in der Entwicklung des Kindes führen könne. Neben der Verweigerung von Nahrung und Schlaf wurde zusätzlich eine erhöhte Krankheitsneigung bei diesen Kindern registriert. Außerdem kann es zu einem Rückzug der Gefühle zur Mutter kommen, da diese mit dem negativen Gefühl der Enttäuschung überlagert wird. Im schlimmsten Fall – dies gelte allerdings in Fällen wiederholter, längerfristiger Trennung – kann es sogar zu dauerhaften Problemen beim Beziehungsaufbau kommen. (vgl. 4.2.5.)

Anna Freud hat, so kann an dieser Stelle abschließend angemerkt werden, die Bedeutung des Eintritts in die institutionelle Kleinkindbetreuung und der damit verbundenen ersten Trennung der Mutter-Kind-Beziehung hervorgehoben und in vielen ihrer theoretischen und praktischen Arbeiten ins Zentrum des Interesses gerückt. Der Kindergarteneintritt stellt, nach ihrer Ansicht, einen wichtigen Einschnitt im Leben des Kindes dar und ist mit vielerlei Änderungen im Alltag des Kindes und seiner Familie verbunden.

Nelly Wolffheims Überlegungen zum Kindergarteneintritt und zu damit verbundenen Auswirkungen und Folgen für die kindliche Entwicklung, schließen sich an die bereits dargelegten Ansätze Anna Freuds an. Ebenso wie Anna Freud war Nelly Wolffheim am Beginn ihrer Arbeit in einem Kindergarten tätig und setzte aufgrund ihrer dort gewonnenen Erfahrungen und ihrem Kontakt mit der Psychoanalyse – durch ihre eigenen Analysen bei Karl Abraham und Karen Horney – schließlich in ihrem Privatkindergarten ein psychoanalytisch-pädagogischen Konzept der Betreuung um. Nelly Wolffheims eigene Krankengeschichte hielt sie lange Zeit von der praktischen Ausübung ihres Berufes ab. Nichts desto trotz setzte sie sich während dieser Zeit theoretisch mit Fragen rund um die Erziehung auseinander und arbeitete den Gewinn aus dieser Beschäftigung in ihr Konzept mit ein. Sensibilisiert durch ihre eigene Psychoanalyse legte Nelly Wolffheim in ihrer praktischen Tätigkeit in der Gruppe beispielsweise Gewicht auf *Übertragungstendenzen im Kindergarten* und lenkte ihren Blick auf *ödipale Verstrickungen*.

Die Thematisierung der frühen Trennung der Mutter-Kind-Beziehung durch den Eintritt in den Kindergarten erfolgte bei Nelly Wolffheim unter anderem im Zusammenhang mit den eben erwähnten *ödipalen Verstrickungen*. Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass Nelly Wolffheim die Intensität des Trennungsschmerzes beim Kindergarteneintritt heranzog, um abzuschätzen, wie stark das Kind noch in den Ödipuskonflikt innerhalb der Familie verstrickt ist. Außerdem dokumentierte sie im Bezug auf die ödipalen Verstrickungen, dass Buben, bei der durch den Eintritt in die Kleinkindbetreuung bedingten Trennung von der Mutter, vermehrt dazu neigen, Trennungsschmerz zu zeigen und Freuds Ödipusthese somit Bestätigung findet. Der Kindergarten hat nun,

nach Ansicht Nelly Wolffheims, unter anderem die Aufgabe, den Raum und die Möglichkeiten bereitzustellen, um das Kind aus dieser Verstrickung herauszulösen und seine bis dahin durch Abhängigkeit geprägte Beziehung zur Familie zu lockern. (vgl. 4.3.4.)

Die Reaktionen auf die Trennung der Mutter-Kind-Beziehung werden bei Nelly Wolffheim nicht nur in Verbindung mit ödipalen Verstrickungen gebracht, sondern bilden vielmehr auch bei ihr den Auslöser für ein Andenken neuer, milderer Formen des Kindergarteneintritts. Ein Aspekt, den vor allem Nelly Wolffheim in ihren Überlegungen zu einem gelingenden und möglichst wenig belastenden Verlauf des Kindergarteneintritts herausstrich, bildet die *Anbahnung einer guten Beziehung zur Familie, und vor allem zur Mutter*. Die Mutter könne durch eine wohlwollende Haltung zum Kindergarten und zur Kindergärtnerin eine gelingende Eingewöhnung begünstigen, andererseits werden sich Widerstände der Mutter auch im Verhalten des Kindes spiegeln. Aus diesem Grund legte Nelly Wolffheim großen Wert auf eine *positive Beziehungsgestaltung zur Mutter* und versuchte diese schon in Vorbesuchen günstig für den Kindergarten zu stimmen. (vgl. 4.3.3.)

Einen günstigen Zeitpunkt für den Eintritt in den Kindergarten sah Nelly Wolffheim nicht ans chronologische Alter oder an Entwicklungslinien gebunden, sondern an die *Fähigkeit des Kindes, mit anderen Kindern zu spielen* und sich an Kindergemeinschaften zu erfreuen. Sie bezweifelte aufgrund ihrer praktischen Erfahrung allerdings, dass diese Fähigkeit „vor 3 ½ Jahren beginnt“ (Wolffheim 1975, 113). Dieses Beispiel für einen günstigen Zeitpunkt des Kindergarteneintritts illustriert unter anderem, dass Nelly Wolffheim in ihren theoretischen Arbeiten sehr praxisnah blieb. Ihre theoretischen Arbeiten, die im Vergleich zu Anna Freud oder Melanie Klein zahlenmäßig gering waren, wiesen sprachlich einen unverkennbaren, praxisnahen, handfesten Charakter auf. Während Anna Freud den günstigen Zeitpunkt für den Eintritt in die institutionelle Kleinkindbetreuung an das theoretische Gerüst der Entwicklungslinien koppelte und Verbindungen zu psychoanalytischen Theorien herstellte, leiteten Nelly Wolffheims praktische Erfahrungen vorrangig ihre schriftlichen Arbeiten. Nelly Wolffheim wies im Zusammenhang mit dem Eintritt in die Kleinkindbetreuung, ebenso wie Anna Freud,

darauf hin, dass dieser eine große Herausforderung und Belastung für das Kind darstellt. Durch eine *gute Vorbereitung* und *Eingewöhnung* kann das Kind den Eintritt aber ohne tiefgreifende Folgen bewältigen. Die Neugier auf das Leben in der Gruppe und die neue Umgebung wird die anfangs auftretende, normale Angst des Kindes aufgrund der neuen, veränderten Situation, verdrängen und dem Kind beim Einleben in die neue Situation helfen. Mögliche Folgen der frühen Trennung für die kindliche Entwicklung, die durch den Eintritt in die institutionelle Kleinkindbetreuung auftreten können, arbeitete Nelly Wolffheim nicht gesondert heraus.

Um an dieser Stelle und damit am Schluss der vorliegenden Arbeit eine Brücke ins Hier und Jetzt der institutionellen Kleinkindbetreuung zu bauen, kann und muss festgehalten werden, dass Familien und damit Kinder in der heutigen Zeit oft schon früher mit dem Übergang in die Fremdbetreuung konfrontiert werden. Anstelle des Eintritts in den Kindergarten, ist es nun der Eintritt in die Kinderkrippe, der im Zusammenhang mit der ersten Trennung von der Mutter und Loslösung aus der exklusiven Beziehung zu ihr, verbunden ist. Wie bereits im Unterpunkt 1.1. und auch in 2.2. dargelegt wurde, sind es meist äußere Faktoren, die die Entscheidung für einen möglichst raschen Eintritt in die institutionelle Kleinkindbetreuung prägen. Ökonomische und finanzielle Erwägungen, ebenso wie bildungstheoretische Überlegungen bilden zentrale Faktoren bei der Entscheidungsbildung, das Erleben des Kindes und sein individueller Entwicklungsstand treten dabei hingegen in den Hintergrund. Wie bereits im Unterpunkt 2.2.2. ausführlicher dargestellt wurde, werden die Fragen inwiefern der Eintritt in die institutionelle Kleinkindbetreuung eine Belastung für das Kind darstellt, sowie die Frage nach einem – für das Kind – günstigen Zeitpunkt für den Eintritt, in jüngeren wissenschaftlichen Fachdiskussionen insgesamt gesehen nicht gerade ausführlich behandelt. Funder und Hover-Reisner haben zusätzlich, in ihrem Literaturumschauartikel aus dem Jahr 2009, festgestellt, dass Erträge aus psychoanalytisch orientierter Literatur, im Vergleich zu Erträgen aus entwicklungspsychologischer und bindungstheoretischer Richtung, in neueren Arbeiten zum Thema vernachlässigt werden (Funder und Hover-Reisner 2009, 177). Das kindliche Trennungserleben beim Eintritt in die institutionelle Kleinkindbetreuung in den Blick zu nehmen, stellt sich natürlich aus

forschungstechnischer Sicht, als nicht gerade einfaches Unterfangen dar. Trotzdem könnten weitere empirische Studien helfen, Lücken und Probleme in diesem Bereich der Kleinkindbetreuung aufzudecken, um in weiterer Folge Verbesserungsvorschläge in Verbindung mit dem Eintritt – welcher, wie diese Arbeit zeigen sollte, einen erheblichen Einschnitt im Alltag des Kindes bedeutet – anzudenken und zu erarbeiten.

Mit Bezugnahme auf die vorliegenden Ergebnisse dieser Arbeit darf daran erinnert werden, dass Anna Freud, Nelly Wolffheim und indirekt auch Melanie Klein – und damit bedeutende Vertreterinnen der frühen Psychoanalytischen Pädagogik – bei der Frage nach einem günstigen Zeitpunkt für den Eintritt in die institutionelle Kleinkindbetreuung, das Kind selbst – seinen individuellen Entwicklungsstand und sein (Trennungs-)Erleben – in den Blick genommen haben. Während bei Anna Freud *Entwicklungslinien* in Hinblick auf einen günstigen Zeitpunkt für den Kindergarteneintritt zu Rate gezogen wurden, Nelly Wolffheim die *Fähigkeit des Kindes mit anderen Kindern zu spielen* und sich an der Gesellschaft anderer Kinder zu erfreuen, als Voraussetzung für einen günstigen Zeitpunkt ansah, hat Melanie Klein im Zusammenhang mit der Fähigkeit des Kindes eine Trennung von der Mutter zu verkraften – und damit zwar nicht direkt im Zusammenhang mit dem Eintritt in die Fremdbetreuung –, auf die Bedeutung des positiven Bewältigens ihres *Konzepts zur paranoid-schizoiden und depressiven Position* hingewiesen. Ein Eintritt in die Fremdbetreuung, bevor entscheidende Schritte in der Entwicklung des Kindes absolviert wurden, könne, nach Ansicht der ausgewählten Autorinnen, durchaus problematisch für die weitere Entwicklung des Kindes werden.

Im Zusammenhang mit heutigen gängigen Methoden zur Eingewöhnungsphase kann an dieser Stelle noch abschließend das Resümee gezogen werden, dass Anna Freuds Ansatz einer sanften Eingewöhnung, inklusive ihrer angeführten Verbesserungsvorschläge, sowie Nelly Wolffheims Ideen hierzu, nicht veraltet wirken, sondern durchaus in ähnlicher Weise noch praktische Umsetzung finden. Bei der Lektüre der bis zu 100 Jahre alten Literatur und vor dem Hintergrund der Schnelllebigkeit unserer Jetzt-Zeit, erscheint es doch einigermaßen verwunderlich, viele vertraute Ideen und Ansätze wieder gefunden zu haben, die noch heute als

durchaus „modern“ einzustufen sind. Nun stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob die bearbeiteten Repräsentantinnen der frühen Psychoanalytischen Pädagogik ihrer Zeit gewissermaßen voraus waren, da ihre Ideen auch Jahrzehnte später – von kleineren Modifizierungen abgesehen – übernommen werden können, oder ob Entwicklungen und Ideen aus psychoanalytischer Richtung in der Pädagogik nicht vielmehr erst sehr langsam aufgegriffen und verwertet wurden und werden. Ohne jede Frage darf in diesem Zusammenhang aber nicht darauf vergessen werden, dass – und dies wurde mit Absicht in dieser Arbeit mehrfach betont – der Zweite Weltkrieg unter anderem auch verheerende Folgen für die noch junge Forschungsrichtung „Psychoanalyse“ nach sich zog und zu einem zeitweiligen Verschwinden psychoanalytischer Ansätze, Theorien und vor allem auch ihrer Vertreter führte.

6. Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. (2005): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Verlag Deutsches Jugendinstitut: München.
- Berger, M. (1986): Der Übergang von der Familie zum Kindergarten. Anregungen zur Gestaltung der Aufnahme in den Kindergarten. Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co: München.
- Berger, M. (1996): Nelly Wolffheim –Eine Wegbegleiterin der modernen Erlebnispädagogik? Integriert: Wolffheim, N. (1930): Psychoanalyse und Kindergarten. Verlag edition Erlebnispädagogik: Lüneberg.
- Berger, M. (1995): Frauen in der Geschichte des Kindergartens: ein Handbuch. Brandes & Aspel Verlag GmbH: Frankfurt a. M.
- Biermann, G. (1998): Nelly Wolffheim und die Psychoanalytische Pädagogik. Psychosozial Verlag: Gießen.
- Bowlby, J. (1953): Child Care and the Growth of Love. Pelican Books: London.
- Bühler, C. (1923): Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät. (Zweite, erweiterte und völlig veränderte Auflage), Gustav Fischer Verlag: Jena.
- Danner, H. (1998): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in die Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik, 4. überarbeitete Auflage, Ernst Reinhardt GmbH & Co, Verlag: München.
- Datler, W. und Bogyi G. (1989): Das „Hampstead-Projekt“. Über die Zusammenführung von Lehre, Forschung und Erzieherberatung unter Einsatz der Wiener Fassung des „Hampstead-Profiles“ nach Anna Freud.
- Dalter, W., Ereky K. & Strobel K. (2002): Allein unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen. In: Wagner-Winterhager, L. (Hrsg.) Das selbständige Kind. Jahrbuch der Psychoanalytischen Pädagogik 12. Psychosozial-Verlag: Gießen. S. 53-77
- Datler, W. und Stephenson, T. (1999): Tiefenpsychologische Ansätze in der Psychotherapie. In: Slunecko, T. (Hrsg.) Einführung in die Psychotherapie. Facultas- Univ.Verl.: Wien. S. 77-85
- Datler, W. (1983): Was leistet die Psychoanalyse für die Pädagogik? Ein systematischer Aufriss. Jugend und Volk Verlagsgesellschaft m. b. H. : Wien – München.
- Datler, W. (2005): Bilden und Heilen- Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. Empirie Verlag, 2.Auflage (unverändert): Wien.
- Deutsch, H. (1975): Selbstkonfrontation. Kindler Verlag GmbH: München.
- Dornes, M. (2006): Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. Fischer Taschenbuch Verlag GmbH: Frankfurt a.M.
- Figdor, H. (2006): Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten: Die Arbeit mit der ganzen Gruppe. In: Steinhardt, K. (Hrsg.) Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15. Psychosozial-Verlag: Gießen, 97-126

- Freud, A. (1922-1936/1980): Die Schriften der Anna Freud, Band I – Schriften aus den Jahren 1922-1936 – Einführung in die Psychoanalyse: Vorträge für Kinderanalytiker und Lehrer; Das Ich und die Abwehrmechanismen; Kindler Verlag GmbH: München.
- Freud, A. (1939-1945/1980): Die Schriften der Anna Freud, Band II – Schriften aus den Jahren 1939-1945 – Kriegskinder: Berichte aus den Kriegskinderheimen „Hampstead Nurseries“ 1941 und 1942 in Zusammenarbeit mit Dorothy Burlingham; Kindler Verlag GmbH, München.
- Freud, A. (1939-1945/1980): Die Schriften der Anna Freud, Band III – Schriften aus den Jahren 1939-1945 – Anstaltskinder: Berichte aus den Kriegskinderheimen „Hampstead Nurseries“ 1943-1945 in Zusammenarbeit mit Dorothy Burlingham; Kindler Verlag GmbH: München.
- Freud, A. (1945-1956/1987): Die Schriften der Anna Freud, Band IV – Schriften aus den Jahren 1945-1956 – Indikationsstellung in der Kinderanalyse und andere Schriften; Fischer Taschenbuch Verlag GmbH: Frankfurt a.M.
- Freud A. (1945-1956/1987): Die Schriften der Anna Freud, Band V – Schriften aus den Jahren 1945-1956 – Psychoanalyse und Erziehung und andere Schriften; Fischer Taschenbuch Verlag GmbH: Frankfurt a.M.
- Freud A. (1956/1965/1987): Die Schriften der Anna Freud, Band VI – Schriften aus den Jahren 1956-1965 – Forschungsergebnisse aus der Hampstead Child Therapy Clinic und andere Schriften; Fischer Tagebuch Verlag GmbH: Frankfurt a.M.
- Freud A. (1956-1965/1980): Die Schriften der Anna Freud, Band VII – Schriften aus den Jahren 1956-1965 – Anwendung Psychoanalytischen Wissens auf die Kindererziehung und andere Schriften; Kindler Verlag GmbH: München.
- Freud A. (1965/1980): Die Schriften der Anna Freud, Band VIII – Schriften aus dem Jahr 1965 – Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung; Kindler Verlag GmbH: München.
- Freud A. (1966-1970/1987): Die Schriften der Anna Freud, Band IX – Schriften aus den Jahren 1966-1970 – Probleme der psychoanalytischen Ausbildung, Diagnose und therapeutischen Technik; Fischer Taschenbuch Verlag GmbH: Frankfurt a.M.
- Freud, A. (1971-1980/1980): Die Schriften der Anna Freud, Band X – Schriften aus den Jahren 1971-1980 – Psychoanalytische Beiträge zur normalen Kinderentwicklung – Gesamtregister; Kindler Verlag GmbH: München.
- Freud, S. (1906-1909/1999): Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben [„Der kleine Hans“]. In: G.W. Band VII – Werke aus den Jahren 1906-1909; Fischer Taschenbuch Verlag GmbH: Frankfurt a.M., 243-377
- Freud, S. (1909-1913/1999): Über Psychoanalyse. In: G.W. Band VIII – Werke aus den Jahren 1909-1913; Fischer Taschenbuch Verlag GmbH: Frankfurt a.M., 3-60
- Freud, S. (1920-1924/1999): Jenseits des Lustprinzips. In: G.W. Band XIII – Werke aus den Jahren 1920-1924; Fischer Taschenbuch Verlag GmbH: Frankfurt a.M., 1-69
- Freud, S. (1920-1924/1999): Nachschrift zur Analyse des kleinen Hans. In: G.W. Band XIII – Werke aus den Jahren 1920-1924; Fischer Taschenbuch Verlag GmbH: Frankfurt a.M., 431-432
- Füchtner, H. (1979): Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik. Campus-Verlag: Frankfurt, Main.
- Gartner, K. (2003): Warum der kleine Ernst eine Holzspule schleudert. Oder: Die psychoanalytische Theorie der Bearbeitung von Erlebnisinhalten im Spiel ; eine Zusammenschau psychoanalytischer Theoriestücke als Vorarbeit für eine Analyse von Spielsituationen im Kindergarten. Diplomarbeit: Universität Wien

- Graf-Nold, A. (1988): Der Fall Hermine Hug-Hellmuth, Eine Geschichte der frühen Kinder-Psychoanalyse; Verlag Internationale Psychoanalyse: München und Wien.
- Griebel, W. & Niesel, R. (1998): Der Eintritt in den Kindergarten – eine bedeutsame Transition. In: K. Schüttler-Janikulla (Hrsg.), Handbuch für Erzieherinnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. München: mvg-Verlag.
- Grosskurth, P. (1993): Melanie Klein. Ihre Welt und ihr Werk. (Aus den Amerikanischen von Gudrun Theusner-Stampa); J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH: Stuttgart.
- Grossmann, K. und Grossmann K.E. (2004): Bindungen. Das Gefüge aus psychischer Sicherheit. J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH: Stuttgart.
- Hover-Reisner, N., Funder, A. (2009): Krippenbetreuung im Fokus der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Thema »Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern«. In: Datler, W., Steinhardt, K., Gstach, J., Ahrbeck, B. (Hrsg.): Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten. Psychosozial-Verlag: Gießen [Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17], 169-200
- Hug-Hellmuth, H. (1912): Vom wahren Wesen der Kinderseele; In: Freud, S. (Hrsg.) Imago - Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften (1. Jahrgang 1912 Heft 3); Verlag Hugo Helle & Co: Leipzig und Wien.
- Hug-Hellmuth, H. (1913): Aus dem Seelenleben des Kindes. Eine Psychoanalytische Studie; In: Freud, S. (Hrsg.): Schriften zur Angewandten Seelenkunde – 15. Heft; Franz Deuticke Verlag: Leipzig und Wien.
- Hug-Hellmuth, H. (1921): Aus dem Seelenleben des Kindes. Eine Psychoanalytische Studie; In: Freud, S. (Hrsg.): Schriften zur Angewandten Seelenkunde – 15. Heft (1921; Zweite, erweiterte Auflage); Franz Deuticke Verlag: Leipzig und Wien.
- Hug-Hellmuth, H. (1922): Tagebuch eines halbwüchsigen Mädchens (3. Auflage); Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Ges.m.b.H.: Wien.
- Hug-Hellmuth, H. (1924): Neue Wege zum Verständnis der Jugend. Psychoanalytische Vorlesungen für Eltern, Lehrer, Erzieher, Schulärzte, Kindergärtnerinnen und Fürsorgerinnen. Franz Deuticke Verlag: Leipzig und Wien.
- Klein, M. (1920-1945/1995): Melanie Klein – Gesammelte Schriften, Band I: Schriften aus den Jahren 1920-1945, Teil 1 – Herausgegeben von Ruth Cycon unter Mitarbeit von Hermann Erb; frommann - holzboog Verlag: Stuttgart.
- Klein, M. (1920-1945/1996): Melanie Klein – Gesammelte Schriften, Band I: Schriften aus den Jahren 1920-1945, Teil 2 – Herausgegeben von Ruth Cycon unter Mitarbeit von Hermann Erb; frommann - holzboog Verlag: Stuttgart.
- Klein, M. (1997): Melanie Klein – Gesammelte Schriften, Band II: Die Psychoanalyse des Kindes – Herausgegeben von Ruth Cycon unter Mitarbeit von Hermann Erb; frommann - holzboog Verlag: Stuttgart.
- Klein, M. (1946-1963/2000): Melanie Klein – Gesammelte Schriften, Band III: Schriften aus den Jahren 1946-1963 – Herausgegeben von Ruth Cycon unter Mitarbeit von Hermann Erb; frommann - holzboog Verlag: Stuttgart.

- Klein, M. (2002): Melanie Klein – Gesammelte Schriften, Band IV: Darstellung einer Kinderanalyse, Teil 1 – Herausgegeben von Ruth Cycon und Hermann Erb; frommann - holzboog Verlag: Stuttgart.
- Klein, M. (2002): Melanie Klein – Gesammelte Schriften, Band IV: Darstellung einer Kinderanalyse, Teil 2 – Herausgegeben von Ruth Cycon und Hermann Erb; frommann – holzboog Verlag: Stuttgart.
- Laewen, H.-J., Andres, B. & Hédervári, E. (2000): Die ersten Tage in der Krippe. Ein Modell für die Gestaltung die Gestaltung der Eingewöhnungssituation. Hermann Luchterhand Verlag: Berlin.
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz-Verlag: Weinheim und Basel.
- Peters, Uwe Hendrik (1979): Anna Freud: ein Leben für das Kind. Kindler Verlag GmbH, München.
- Salber, W. (1985): In Kusenberg, B. und Schröter, K. (Hrsg.): Anna Freud, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbeck bei Hamburg.
- Schäfer, G.E. (2003): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Beltz Verlag: Weinheim, Berlin, Basel.
- Scheerer, A.K. (2008): „Mein Baby wird keine Probleme machen ...“ Konflikt Diagnosen im Zusammenhang mit früher außerfamiliärer Betreuung. In: Psyche 62 (Heft 2), 118-135
- Schmidt, F.W. (1958): Das Problem der Übergänge. Bildung und Erziehung – Heft 2
- Steinhardt, K. (Hrsg. 2006): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15. Psychosozial-Verlag: Gießen. S. 9-14
- Textor, M. (2006): Die Vergesellschaftung der Kleinkindheit: Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld Kontroverser Erwartungen. In: Steinhardt, K. (Hrsg.) Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15. Psychosozial-Verlag: Gießen. S 81-96
- Vogrinez, M. (2010): Hermine Hug-Hellmuth. Zur Theorie und Praxis einer Pionierin der Psychoanalytischen Pädagogik. Diplomarbeit: Universität Wien
- Wolffheim, N. (1975): Psychoanalyse und Kindergarten und andere Arbeiten zur Kinderpsychologie. Mit einer Vollständigen Zitat-Sammlung ‚Sigmund Freud zur Kinderpsychologie‘. Kindler Verlag GmbH: München.

Internetquellen:

- Berger, M. (download: 13.12.2008): Von der Kleinkinder-Bewahranstalt zum Kindergarten als Bildungsinstitution. (Pädagogische Tagung von 2004, Innsbruck)
<http://www.tirol.gv.at/themen/bildung/bildung/download/dl-dokukigehemo.pdf>, 1-6)
- <http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fe4/>, download: 3.11.2009, 14:16Uhr
- <http://diestandard.at/1256745701833/Oberoesterreich-AK-Kinderbetreuungsatlas-zeigt-Verbesserungen> , download: 26.11.2009
- <http://kurier.at/nachrichten/1947494.php>, download: 17.10.2009

7. Lebenslauf

28. September 1984: geboren in Klagenfurt

Ausbildung

1999 – 2004: Oberstufenrealgymnasium für Leistungssportler in Maria Enzersdorf – Südstadt (Matura: Juni 2004)

ab WS 2004: Studium der Pädagogik (Schwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, Aus- und Weiterbildungsforschung)

Ausgewählte (berufliche) Tätigkeiten

Juli 2003 und 2004: Praktikum im Sommerhort der Gemeinde Gießhübl

Juni 2008 – Juni 2009: universitäres Praktikum bei der Wiener Kinderkrippen Studie (Wiki)

Sept. 2008- Sept. 2009: Teilzeitbeschäftigung im ÖLSZ Südstadt als Erzieherin

ab September 2009: Vollzeitbeschäftigung im ÖLSZ Südstadt als Erzieherin