universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Psychoanalytische Pädagogik und Montessori-Pädagogik in der Wiener Zwischenkriegszeit

Das wechselseitige Zusammenspiel von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik im Wien der Zwischenkriegszeit und deren Repräsentation in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik

Verfasserin

Claudia Beyerknecht

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl laut Studienblatt: A 297

Studienrichtung laut Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik UniStG

Betreuer: Univ. Doz. Dr. Thomas Stephenson

Gewidmet meiner Mutter
und meinem Großvater

VORWORT

Im Jahr 2001 kam ich im Zuge eines Praktikums im internationalen Montessori-Kindergarten „The Childrens's House" erstmals mit der Montessori-Pädagogik in Berührung. Im Anschluss an das Praktikum arbeitete ich dort acht Jahre lang als Nachmittagsbetreuerin. Das durch die Arbeit gewachsene Interesse an der Montessori-Pädagogik führte schließlich dazu, dass ich die Montessori-Ausbildung absolvierte und Seminare sowie Symposien - die Montessori-Pädagogik betreffend - besuchte. Während ich in der pädagogischen Praxis im Zuge meines Berufs in die Thematik weiter hinein wuchs, lernte ich auf wissenschaftlicher Ebene im Rahmen meines Pädagogikstudiums die Psychoanalytische Pädagogik kennen. Für mich stellte sich bald die Frage, warum es in beiden Disziplinen keine Zusammenarbeit gibt, zeigte sich doch für mich Parallelen in der Betrachtungsweise des kindlichen Erlebens von Seiten der Psychoanalytischen als auch der Montessori-Pädagogik. In Gesprächen mit meinem damaligen Chef, Herrn Herbert Wolschner, erfuhr ich, dass es in der Zwischenkriegszeit durchaus ein Zusammenwirken gab. Während eines Montessori-Symposiums besuchte ich einen Workshop, der die Wiener Montessori-Pädagogik in der Zwischenkriegszeit zum Thema hatte. Über den Besuch von Seminaren von Thomas Stephenson, die sich der Analyse und Erfassung wissenschaftlichen Arbeitens und dessen Merkmale widmeten, beschloss ich dieser besonderen Art der Verbindung im Zuge meiner Diplomarbeit in wissenschaftsreflexiver Weise über die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik zu beforschen und intensiver auf den Grund zu gehen. Auch über die Abfassung dieser Arbeit stellte sich für mich ein starker Bezug zur pädagogischen Praxis ein – mittlerweile arbeite ich an der „Libo-Montessori-Schule" als Lehrerin, dabei merkte ich, wie bereichernd es in der pädagogischen Praxis sein kann, einen psychonanalytischen Zugang zu haben, um das Kind in seinem Erleben sowie das eigene Handeln umfassender verstehen und reflektieren zu können.

DANKSAGUNG

Mein Dank gilt in erster Linie Frau Mag.[a] Romana Gruber, die mir während der langen Diplomarbeitsphase emotional und als Tutorin eine unglaubliche Unterstützung war, sowie meinem Diplomarbeitsbetreuer Univ. Doz. Doktor Thomas Stephenson, der meine Freude am wissenschaftlichen Arbeiten erweckte.

Vielen Dank auch meiner lieben Freundin, Frau Mag.[a] Bettina Demel, die sich die Mühe machte, diese lange Arbeit gegenzulesen.

Ganz großer Dank gebührt meinem Freund Mag. Gregor Zamarin, der in den letzten Jahren immer für mich da war und mir durch seine Liebe und Geduld in sehr schweren Zeiten eine große Stütze war.

Außerdem möchte ich mich bei meiner Familie bedanken, ganz besonders bei meinem Vater und meiner Tante: Ihr habt mein Leben in großem Maße bereichert. Schön, dass ich euch alle wiederhabe und wir wieder vereint sind.

Vielen Dank auch meinen Großeltern, die mein ganzes Leben lang eine große Stütze für mich waren. Auch möchte ich meinem Bruder Benedikt danken.

Danke meiner lieben Kollegin und Freundin Frau Mag.[a] Androulla Höller für ihre große Unterstützung und ihr Verständnis.

Darüber hinaus möchte ich meinen Freunden danken, die in den letzten Jahren sehr viel auf mich verzichten mussten und trotzdem noch da sind.

Mein Dank gebührt auch folgenden Personen: Susanne Blattl, Dieter Beyerknecht, Mag.[a] Liza Fabrick, Martina Fellner, Petra Libowitzky, Erika Mühlbauer, Brigitte Muhr, Mag.[a] Renate Nowack, Zorro Obrovac-Melber, Wolfgang Paulhart, Mag. Dr. Klaus Pollheimer, Marion Windischhofer, sowie Herbert und Katharine Wolschner.

Zu guter letzt möchte ich meiner Mutter danken, weil sie mich auf die Welt gebracht hat: Du warst stets der notwendige Rückhalt in meinem Leben und du hast immer an mich geglaubt, auch wenn ich mich selbst schon aufgegeben hatte. Es tut unglaublich weh, dass du das Ende meiner Diplomarbeit nicht mehr miterleben konntest. Ich vermisse dich jeden einzelnen Tag.

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG 1

I. HISTORISCHE DARSTELLUNG DER REFORMPÄDAGOGISCHEN UND PSYCHOANALYTISCHEN BEWEGUNGEN IN DEREN ANFÄNGEN UND AUSBREITUNG IM ROTEN WIEN DER ZWISCHENKRIEGSZEIT 15

1 Ursprünge und Prägungen der reformpädagogischen Bewegung des 20. Jhdts. 15

2 Zur Geschichte der reformpädagogischen Bewegung und ihrer Bedeutung für die pädagogischen Entwicklung im deutschsprachigen Raum (1900 bis 1938) 16

3 Gesellschafts-politische Bedingungen als Voraussetzung für das Aufblühen von Reformpädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik im Roten Wien der Zwischenkriegszeit 20

3.1 Historischer Abriss der Psychoanalytischen Pädagogik und ihrer ersten Blütezeit im Wien der Zwischenkriegszeit bis 1938 21

3.2 Die Jugendkulturbewegung 25

3.3 Bildungspolitische Entwicklungen im Roten Wien als Wegbereiter der Umsetzung psychoanalytischer und individualpsychologischer Initiativen im pädagogischen Praxisfeld 26

3.3.1 Historischer Einblick in die Bildungsreformen Wiens nach dem ersten Weltkrieg. 27

3.3.2 Kontakte der Individualpsychologie, Psychoanalyse und Montessori-Bewegung zu Mitgliedern der Sozialdemokraten im Roten Wien der Zwischenkriegszeit ... 28

4 Zusammenfassung 31

II. DIE PSYCHOANALYTISCHE PÄDAGOGIK UND DIE WIENER MONTESSORI-PÄDAGOGIK IN IHRER PRAXISAUSGESTALTUNG 34

1 Psychoanalytische und individualpsychologische Initiativen im pädagogischen Praxisbereich in der Wiener Zwischenkriegszeit 34

1.1 Psychoanalytisch pädagogische Initiativen im Bereich Kindererziehung 35

1.1.1 August Aichhorns Fürsorgeerziehungsheim für verwahrloste Kinder und Jugendliche in Oberhollabrunn (1919 bis 1921) und St. Andrä (1922-1923) 35

1.1.2 Das Kinderheim Baumgarten (1919-1920) 36

1.1.3 Die individualpsychologische Versuchsschule für Knaben (1930-1935) 37

1.1.4 Die Burlingham-Rosenfeld-Schule (1927-1932) 38

1.1.5 Der Versuch psychoanalytischer Heilpädagogik in einem öffentlichen Kindergarten (1931) 39

1.1.6 Die Wiener Montessori-Pädagogik (1922/23-1938) 40

1.1.7 Jackson Nursery (1937-1938) 41

1.2 Beratungs- und Fortbildungsangebote der Psychoanalyse und Individualpsychologie im Bereich der Erwachsenenbildung 42

1.2.1 Erziehungsberatungsinitiativen der Individualpsychologie und Psychoanalyse im Roten Wien 42

1.2.2 Fortbildungskurse und Seminare für PädagogInnen im Rahmen der Psychoanalytischen Pädagogik 44

1.3 Das Ende der Zusammenarbeit von ProtagonistInnen der reformpädagogischen und psychoanalytischen Bewegungen in Wien (1934 bis 1938) 47

1.4 Zusammenfassung 49

2 Die Wiener Montessori-Pädagogik als spezielle Ausprägungsform psychoanalytisch pädagogischer Initiativen in Wien 53
2.1 Lili Roubiczek und die Wiener Montessori-Pädagogik: Zur Geschichte der Wiener Montessori-Bewegung in der Wiener Zwischenkriegszeit 53
2.1.1 Die Anfänge der Montessori-Bewegung: Die Montessori-Schule in der Troststraße 54
2.1.2 Die Montessori-Bewegung im Wien der Mitte der 1920er Jahre bis 1930: erste Kontakte zur Psychoanalyse 59
2.1.3 Das Kinderhaus am Rudolfsplatz 60
2.1.4 Die Montessori-Volksschule in der Grünentorgasse 61
2.1.5 Annäherung der Wiener Arbeitsgemeinschaft an die Psychoanalyse 62
2.2 Die Wiener Montessori-Arbeitsgemeinschaft in Zusammenarbeit mit Anna Freud 63
2.2.1 Lili Roubiczek und die Psychoanalyse 63
2.2.2 Die Montessori-Pädagoginnen unter dem Einfluss der Psychoanalyse 64
2.3 Personale Verbindungen zwischen PsychoanalytikerInnen und den Wiener Montessori-Pädagoginnen als Wegebreiter für die fruchtbare Zusammenarbeit auf professioneller Ebene 71
2.4 Die letzten Jahre der Wiener Montessori-Bewegung in der Zwischenkriegszeit (1934-1938) 73
2.4.1 Das Kinderhaus am Rudolfsplatz und die Montessori-Volksschule Grünentorgasse in der Zeit des Austrofaschismus: 73
2.4.2 Das Ende der Wiener Montessori-Bewegung in der Zwischenkriegszeit 74
2.5 Zusammenfassung 75
III. Zur Repräsentation des Wiener Zusammenspiels von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik 78
1 Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik 80
1.1 Zum Überblick wesentlicher psychoanalytischer Periodika nach der Jahrhundertwende bis in die Zwischenkriegszeit des 20. Jhdts. 80
1.2 Geschichtlicher Hintergrund und Aufbau der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik 82
1.2.1 Zum Aufbau der Zeitschrift 83
1.2.2 Ziel und Aufgabe der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik 83
1.2.3 Umriss der Inhalte der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik 83
2 Methodisches Vorgehen und Erfassung des quantitativen Niederschlags der Reformpädagogik in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik 84
2.1 Forschungsvorgehen der quantitativen Erfassung der Artikel mit reformpädagogischer Auseinandersetzung 85
2.2 Zur quantitativen Erhebung der Artikel 86
2.2.1 Zur Datendeskription 89
2.2.2 Zur Interpretation der Untersuchungsergebnisse 91
3 Zur Auseinandersetzung mit der Montessori-Pädagogik in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik 92
3.1 Zur Vorstellung der Beiträge mit Montessori-pädagogisch geprägten Inhalten aus der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik 92
3.2 Biographischer Hintergrund ausgewählter AutorInnen der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik und ihr Bezug zur Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik 119
3.2.1 Biographisches Verzeichnis 119

3.2.2 Ausbildung und Zugehörigkeit der AutorInnen zu psychoanalytischen, resp. montessori-spezifischen Verbänden: 129
3.2.3 Zur Datendeskription: Zusammenfassende Ergebnisdarstellung der AutorInnen nach institutionellem Bezug zur Psychoanalyse/Montessori-Pädagogik aus dem biographischen Verzeichnis 135
3.2.4 Ergebnisinterpretation 139
3.2.5 Zusammenfassung 141

4 Untersuchung der ausgewählten Artikel 143

4.1 Standortbestimmung und Überblick über die Untersuchung 143

4.2 Die methodische Vorgehensweise und der Empirische Zirkel: Differenzierung und Kategorisierung der Artikel 145

4.2.1 Textsorten^{EZ} 146
4.2.2 Themen^{EZ} 146
4.2.3 Bereiche^{EZ} 148

4.3 Differenzierung nach der Dimension „Textsorte“: Berichte und Fachartikel 148

4.4 Analyse der Textsorte Berichte 150

4.4.1 Artikel in Zuordnung zu den Themen^{EZ}: Berichte 150
4.4.2 Charakteristik zum Forschungsgang 151
4.4.3 Zur Untersuchung 152
4.4.4 Zur Ergebnisdarstellung: Berichte 157

4.5 Analyse der Textsorte Fachartikel 158

4.5.1 Charakteristik zum Forschungsgang 160
4.5.2 Artikel in Zuordnung zu den Themen^{EZ} und Bereichen: Theorie 160
4.5.3 Artikel in Zuordnung zu den Themen^{EZ} und Bereichen^{EZ}: Empirie 172
4.5.4 Artikel in Zuordnung zu den Themen^{EZ} und Bereichen^{EZ}: Empirie/Theorie übergreifend (E^{T}) 180

4.6 Ausblick auf die weitere Untersuchung 188

5 Die inhaltliche Ausprägung des Zusammenspiels von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik im Spiegel der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik 191

5.1 Vorgehensweise und Methodik 192

5.1.1 Überblick zur theoretischen Auseinandersetzung mit Elementen der Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht 193
5.1.2 Überblicksdarstellung der Artikel zur Untersuchung von Charakteristika der konkreten Ausprägungen der pädagogischen Praxis in ihrem Zusammenspiel von Montessori-Pädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik 194
5.1.3 Methodische Aspekte: Die Heranziehung der Abschnitte^{EZ} als Strukturierungselement 195

5.2 Untersuchung und Ergebnisdarstellung der Artikel aus dem Bereich der Theorie 197

5.2.1 Zur Untersuchung der Artikel: Theorie 197
5.2.2 Ergebnisgegenüberstellung 216
5.2.3 Zusammenfassung 229

5.3 Untersuchung und Ergebnisdarstellung der Artikel aus den Bereichen Empirie und Empirie^{Theorie} 232

5.3.1 Methodisches Vorgehen 234
5.3.2 Zur Untersuchung der Artikel: Empirie und Empirie^{Theorie} 236
5.3.3 Ergebnisdarstellung 288

5.4 Zusammenführung der Ergebnisse aus Theorie, Empirie und Empirie^{T} 300

6 Zusammenfassung und Darstellung der Untersuchungsergebnisse 316
6.1 Zusammenfassung 316
6.2 Darstellung der empirischen Untersuchungsergebnisse 319
6.2.1 Die Rezeption des Wiener Zusammenspiels in der Zeitschrift über die quantitative Artikelzählung 319
6.2.2 Die Rezeption des Wiener Zusammenspiels in der Zeitschrift über die ausbildungs- und berufsbiographischen Bezüge der AutorInnen zur Montessori-Pädagogik und der Psychoanalyse 319
6.2.3 Der Höhepunkt des Zusammenspiels über den Rezeptionsverlauf der 25 Artikel 320
6.2.4 Die Rezeption des Wiener Zusammenspiels in der Zeitschrift über die Differenzierung und Kategorisierung der 25 Artikel 326
6.2.5 Die Rezeption des Wiener Zusammenspiels in der Zeitschrift über die inhaltliche Auseinandersetzung 327
IV. RESÜMEE UND AUSBLICK 332
1 Beantwortung der Forschungsfragen 332
2 Diskussion und Ausblick 342
LITERATURVERZEICHNIS 346
TABELLENVERZEICHNIS 355
ABBILDUNGSVERZEICHNIS 356
ANHANG 358

Lassen Sie Ihren Urteilen die eigene stille, ungestörte Entwicklung, die, wie jeder Fortschritt, tief aus innen kommen muß und durch nichts gedrängt oder beschleunigt werden kann. Alles ist austragen und dann gebären.

[…]

[R]eifen wie der Baum, der seine Säfte nicht drängt und getrost in den Stürmen des Frühlings steht ohne die Angst, daß dahinter kein Sommer kommen könnte. Er kommt doch. Aber er kommt nur zu den Geduldigen, die da sind, als ob die Ewigkeit vor ihnen läge, so sorglos still und weit.

[…]

[Sie sollten] Geduld […] haben gegen alles Ungelöste in Ihrem Herzen und […] versuchen, die Fragen selbst liebzuhaben wie verschlossene Stuben und wie Bücher, die in einer sehr fremden Sprache geschrieben sind. Forschen Sie jetzt nicht nach den Antworten, die Ihnen nicht gegeben werden können, weil Sie sie nicht leben könnten. Und es handelt sich darum, alles zu leben. Leben Sie jetzt die Fragen. Vielleicht leben Sie dann allmählich, ohne es zu merken, eines fernen Tages in die Antwort hinein.

Rainer Maria Rilke

(aus „Briefe an einen jungen Dichter“- 1997/2006, 25-31)

EINLEITUNG

Das ausgehende 19. Jahrhundert war im europäischen Raum durch zahlreiche Veränderungen geprägt. So erweiterten und veränderten politische, gesellschaftliche, aber auch wissenschaftliche Umbrüche den Blick auf den Menschen, auf seine Stellung in der Gesellschaft, auf seine Bedürfnisse und schließlich auch auf seine Entwicklung, Erziehung und Bildung von Kindheit an. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts kam es damit auch zu einschneidenden Entwicklungen und Veränderungen pädagogischer wie psychologischer Theorien und Ansätze, die auch das Bild des Kindes verändern sollten und die den Grundstein für „Das Jahrhundert des Kindes“ legten, wie Ellen Key im Jahre 1900 das 20. Jahrhundert im gleichnamigen Buch bezeichnete. Die schwedische Reformpädagogin sollte mit ihrer Prognose auch in gewisser Weise, und zumindest für den deutschsprachigen Raum recht behalten, denn in kaum einer anderen Zeit zuvor hat man sich politisch, soziologisch, psychologisch und pädagogisch so intensiv mit dem Kind und seiner Entwicklung auseinandergesetzt, wie in jenem Jahrhundert. Besonders auch den Bemühungen der reformpädagogischen Bewegung, der Psychoanalyse und Individualpsychologie in den ersten drei Jahrzehnten des 20.Jahrhunderts ist dieser Umstand wohl am meisten zu verdanken.

Auf den Theorien und Ideen Rousseaus, Pestalozzis und Fröbels baute eine Gruppe von „pädagogischen Revolutionären“ auf, deren Bildungsziel, ähnlich wie in der Zeit der Aufklärung, die Herauslösung aus der gesellschaftlichen Bevormundung durch pädagogische Autonomie war (vgl. Schöler 1981, 11f; Scheibe 1982, 3f; Hedderich 2001, 18ff). Charakteristisch für die neu aufgekommene Erziehungslehre, die Reformpädagogik, war die „Hinwendung zum Kind“ (Hedderich 2001, 20) oder eine „Pädagogik vom Kinde aus“ (Bittner und Göppel 2001, 20). Neben der Abschaffung der Prügelstrafe standen auch jene reformpädagogischen Postulate im Vordergrund, die auf die psychische Entwicklung des Kindes abzielten. Die formulierten Zielsetzungen sollten in Form neuer Maßnahmen im Rahmen von Erziehung und Bildung erreicht werden. Insgesamt kam es dabei zu einer veränderten anthropologischen Sichtweise auf das Kind (vgl. Hedderich 2001, 20).

Die neuen Erziehungsansätze bedeutender ReformpädagogInnen wie Maria Montessori (1870-1952) und Berthold Otto (1859-1933), der sein einflussreiches Werk „Die Reformation der Schule“ 1912 veröffentlichte, hatten schließlich eine radikale Änderung des Schul -und Bildungswesens zu Beginn des 20. Jahrhunderts zur Folge. Zentrale Anliegen waren dabei Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit des Kindes und die damit verbundenen Erfordernisse für Erziehung und Bildung. Auch die 1909 veröffentlichte Erstschrift Maria Montessoris „Il metodo della pedagogia scientifica“ - die deutsche Erstausgabe „Selbsttätige Erziehung des Kindes“ erschien 1913 - entwickelte sich zu einem maßgeblichen Werk mit breiter Rezeption durch PädagogInnen, so auch im deutschsprachigen Raum und in Wien (vgl. Oswald und Schulz-Benesch 2004, V).

Weitere Ursachen für die pädagogische Revolution um die Jahrhundertwende waren wissenschaftliche Entwicklungen innerhalb der Psychologie. Empirische Forschungsergebnisse, wie die von Wundt und

Stern, „brachten neue Erkenntnisse über die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern“ (Schöler 1981, 11). Theorien, wie die der geisteswissenschaftlichen Schule Wilhelm Diltheys legten ihren Fokus auf die Individualität und Eigenständigkeit des Menschen (vgl. Schöler 1981, 12).

Auch Sigmund Freuds Entdeckungen über die kindliche Psyche und Sexualität führten zu bedeutenden gesellschaftlichen und pädagogischen Veränderungen. In Bezug auf erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen setzte sich die von Freud begründete psychoanalytische Bewegung, die damals vorwiegend in Wien beheimatet war, zu Beginn des 20. Jahrhunderts immer intensiver mit der kindlichen Entwicklung und der Frage auseinander, ob Neurosenbildungen durch die Unterlassung triebunterdrückender Erziehungsmaßnahmen gegenüber dem jungen Menschen vermieden werden könnten. Zahlreiche PsychoanalytikerInnen und PädagogInnen befanden die Integration der Psychoanalyse in der Pädagogik für äußerst relevant und gründeten eine Psychoanalytische Pädagogik[1] mit dem Ziel, die damals aktuelle Erziehungslehre im Sinne der Psychoanalyse zu verbessern (vgl. Frühwirth 2007, 7). VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik wie August Aichhorn, Siegfried Bernfeld und Anna Freud, die vor ihrer psychoanalytischen Ausbildung aus dem pädagogischen Bereich kamen, wollten eine Form von Erziehung schaffen, die es dem Kind ermöglichen sollte, sich in seinem natürlichen, triebhaften Wesen entfalten zu können, ohne autoritäre Einflussnahme durch den Erwachsenen. In diesen Überlegungen lässt sich eine Übereinstimmung mit den Anliegen der Reformpädagogik finden und die Psychoanalyse begann sich den Ideen der Reformpädagogik anzunähern (vgl. Adam 1981, 56; 59).

Ihren Höhepunkt hatte das reformpädagogische Interesse der Psychoanalyse in der Zwischenkriegszeit in Wien, dem geografischen Zentrum der Lehre Freuds, wofür auch die damalige Verwebung von politischen, gesellschaftsreformistischen – insbesondere sozialistischen – Bewegungen, wie der Jugendkulturbewegung[2], mit ihren pädagogischen Initiativen und Wirkungsfeldern jener Zeit als maßgebend betrachtet werden können. Wien wurde durch die Unterstützung der sozialdemokratischen Partei in der Nachkriegszeit zum Zentrum für moderne Psychologie und Reformpädagogik. Alfred Adler, das Ehepaar Bühler, Sigmund Freud und deren AnhängerInnen repräsentierten das „Psychologische Wien“ und zeigten sich für das Aufblühen beider Richtungen als maßgebend (vgl. Handlbauer 2004, 75). Anfang der 1920er Jahre veranlassten der Sozialdemokrat Otto Glöckel (1874-1935) und seine MitarbeiterInnen eine Reformierung des Sozial- und Bildungswesen. Unter diesen Bedingungen begannen VertreterInnen aus Reformpädagogik und Psychologie ihre gemeinsamen Beziehungen zu intensivieren. Es entstanden zahlreiche pädagogische Versuchsprojekte, bei denen ProtagonistInnen aus Psychoanalyse und Individualpsychologie „ihre Finger im Spiel“ hatten (vgl. Zwiauer 2001, 144), was sicher auch auf den Umstand zurückzuführen ist, dass einige Mitglieder der

[1]Die Schreibweise „Psychoanalytische Pädagogik“ als institutionalisierte Disziplin, die sich aus der Psychoanalyse heraus entwickelte, wird im Laufe der Arbeit mit großen Anfangsbuchstaben beibehalten.

[2]Einige ProtagonistInnen der Wiener Reformpädagogik und Psychoanalyse waren AnhängerInnen der Jugendkulturbewegung, die von Siegfried Bernfeld Mitte der 1910er Jahre angeführt wurde (vgl. Fallend 1992, 64ff; Handlbauer 2004; 90; Zwiauer 2004, 227ff).

Sozialdemokratie der Lehre Sigmund Freuds, und besonders auch der Individualpsychologie, zugetan waren und umgekehrt[3] (vgl. Reichmayr 1981, 151).

Unter diesem Spannungsfeld zwischen Politik, Psychologie und Reformpädagogik wurde im Wien der Zwischenkriegszeit versucht nach dem Erziehungsansatz der „Pädagogik vom Kinde aus" in der pädagogischen Praxis zu arbeiten (vgl. Zwiauer und Eichelberger 2001, 9). Otto Glöckel, der von 1919 bis 1920 amtierende sozialdemokratische Unterstaatsekretär für Unterricht, war die treibende Kraft in der Etablierung der Reformpädagogik zu dieser Zeit. Bereits in seiner vor der Konstituierenden Nationalversammlung gehaltenen Rede als erster Unterrichtsminister der ersten Republik im Jahre 1919 stellte er sich „bewusst in die Tradition Pestalozzis" (Lechner 1981, 33) und forderte die Wiederbelebung der früheren Schulreform, die in der Aufklärung ihren Anfang genommen hatte. Glöckel wurde schließlich zum Hauptinitiator der Österreichischen und Wiener Schulreform (vgl. Lechner 1981, 33ff). Er war von 1922 bis 1934 Präsident des Wiener Stadtschulrats und hatte die pädagogischen Entwicklungen der Stadt in der Hand. Glöckel forderte die Abschaffung der Drillschule und die Eröffnung von Arbeits- und Gesamtschulen. Die Schüler sollten am „echten" Leben lernen, um sich in der realen Welt zurechtzufinden. Wien wurde vom Schweizer Pädagogen Adolphe Ferrière zur „Hauptstadt des Kindes" in Europa getauft (vgl. Zwiauer und Eichelberger 2001, 9ff).

Als maßgebliche Eckpfeiler der pädagogischen Reformbewegungen in Wien lassen sich dabei einige Maßnahmen und Institutionen herausstellen: die Integrierung der Montessori-Pädagogik in Kindergarten und Volksschule, die individualpsychologische Erziehungsberatung, eine individualpsychologisch-orientierte Versuchsschule, die psychoanalytisch-orientierte Rosenfeld-Burlingham-Schule, August Aichhorns psychoanalytisch geprägte Heimerziehungsanstalt in Oberhollabrunn und Erziehungsberatungsstellen, sowie das von Siegfried Bernfeld und Willi Hoffer geführte Kinderheim Baumgarten (vgl. ebd. 10; Reichmayr 1981, 154). Die stattgefundenen Entwicklungen und Initiativen sind dabei vorwiegend dem Engagement dreier wichtiger Persönlichkeiten innerhalb der Psychoanalyse zu verdanken, die auch in der Pädagogik „Fuß fassten" und bei der Gründung einer Psychoanalytischen Pädagogik mitbeteiligt waren: August Aichhorn, Siegfried Bernfeld und Anna Freud.

Einführende Worte zum Thema

Die Montessori-Pädagogik fand einen besonderen Stellenwert in der Wiener Reformpädagogik. Maria Montessoris Schülerin und Begründerin der Wiener Montessori-Bewegung Lili Esther Roubiczek (1898-1966) und ihre AnhängerInnen waren verantwortlich für die Etablierung und Verbreitung der Montessori-Pädagogik in Wien, die sich vorwiegend im Kindergartenbereich zum Musterbeispiel

[3]Als Beispiele dafür sind der sozialistische Pädagoge und Gründer der Jugendorganisation „Rote Falken" Anton Tersarek (1896-1966), der sich der Psychoanalyse sehr verbunden fühlte und Siegfried Bernfeld (1892-1953), der als politisch engagierter Sozialdemokrat galt, zu nennen (vgl. Reichmayr 1981, 152f, 159; Paret 1992, 15ff).

reformpädagogischen Arbeitens in Österreichs Hauptstadt entwickelte (vgl. Seebauer 2007, 178ff). Aber auch bei Psychoanalytischen PädagogInnen fand sie Anklang. Besonders Siegfried Bernfeld und Anna Freud zeigten sich an der Montessori-Pädagogik interessiert. Letztere leitete in den frühen 1930er Jahren regelmäßige Supervisionsgruppen für die Montessori-PädagogInnen in Wien, durch die sich die Beziehungen zwischen Psychoanalytischen PädagogInnen und den Montessori-ErzieherInnen intensivierten (vgl. Hammerer 1997, 193f).

Bereits Mitte der 1920er Jahre wandte sich die in Wien gerade aufblühende Montessori-Bewegung immer häufiger psychoanalytischen Ideen zu. Roubiczek zeigte sich äußerst interessiert an der Verbindung von Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik und integrierte die Psychoanalytische Pädagogik als wichtigen Teilbereich in die Montessori-Ausbildungskurse. Zusätzlich bemühte sie sich um ein Zusammentreffen von Anna Freud und den Mitgliedern der Montessori-Bewegung. Es gelang ihr, Freuds Tochter von ihren Ideen zu begeistern und sie dazu zu bewegen, die Montessori-PädagogInnen in ihrer pädagogischen Arbeit durch Reflexionsstunden psychoanalytisch zu begleiten (vgl. ebd., 193). Diese Zusammenarbeit war nicht nur für die Montessori-Arbeitsgemeinschaft von Vorteil, sie eröffnete gleichzeitig den Psychoanalytischen PädagogInnen neue Zugänge und Erkenntnisse aus der pädagogischen Praxis für die Kinderanalyseforschung - durch den engen Kontakt mit den Montessori-PädagogInnen in Wien stand es ihnen frei, die Kinder bei ihrer Arbeit in den Kinderhäusern zu beobachten (vgl. Zwiauer 1995, 28). Dieser intensive Austausch erlebte seinen Höhepunkt 1937 im Jackson-Nursery Projekt von Anna Freud und Dorothy Burlingham, an dem auch die Montessori-Pädagoginnen Annie Hermann und Herta Fuchs mitarbeiteten und das in den Räumlichkeiten des Montessori-Kinderhauses im ersten Bezirk durchgeführt wurde (vgl. Bittner und Fröhlich 1997, 115f; Hammerer 1997, 153).

Dieses Zusammenspiel, das eine Zusammenarbeit mit PsychoanalytikerInnen, sowie eine enge personale Verwebung der ProtagonistInnen hinsichtlich ihrer Verbundenheit mit Psychoanalyse und/oder Montessori-Pädagogik mit sich brachte, findet auch in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ ihren Niederschlag.

Die Publikationsreihe wurde 1926 von Heinrich Meng und Ernst Schneider gegründet. Ihre Herausgabe stellte einen besonders wichtigen Schritt für den fruchtbaren Austausch zwischen Pädagogik und Psychoanalyse in der Wiener Zwischenkriegszeit dar. Die Zeitschrift, die von 1926 bis 1937 regelmäßig erschienen ist, kann als repräsentativstes psychoanalytisch-pädagogisches Publikationsorgan dieser Zeit gelten, in der sowohl PsychoanalytikerInnen als auch PädagogInnen erstmals die Möglichkeit hatten, sich miteinander über Erziehung und den damit verbundenen Problemen und Erfahrungen aus der Praxis auszutauschen (vgl. Frühwirth 2007, 58). Dabei kam es häufig auch zu angeregten Diskussionen über Reformpädagogik und über Fragen zu Berührungspunkten, zu einem Zusammenspiel sowie zu praktizierten Verbindungen zwischen Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse.

Mit dem Aufkommen des Nationalsozialismus' und dem Ausbruch des Zweiten Weltkriegs kam es aufgrund der Ermordung oder Vertreibung von beinahe allen, vorwiegend jüdischen, ProtagonistInnen zu einem jähen Ende dieser Zusammenarbeit im deutschsprachigen Raum, wie auch der Psychoanalytischen Pädagogik und Reformpädagogik per se.

Bereits nach dem Zweiten Weltkrieg wurde versucht an die Arbeit in der Zwischenkriegszeit anzuschließen, jedoch ohne Erfolg. Die Lehrerin der Montessori-Volksschule Emma Plank-Spira kehrte 1948 auf Einladung Anton Tesareks nach Wien zurück, um beim Wiederaufbau des Bildungssystems mit zu helfen. Ihr Beitrag stellte neben der Eröffnung eines Kindergartens nach dem Vorbild des Kinderhauses am Rudolfsplatz den Versuch der Nacherziehung der Wiener Kindergärtnerinnen dar. Doch die Nacherziehung der durch den sieben Jahre andauernden Einfluss des Naziregimes geprägten Pädagoginnen erwies sich als besonders mühsam. So ging Plank-Spira wieder in die USA zurück. Erst knapp vierzig Jahre später, im Jahre 1984, kehrte sie wieder zurück, zu einer Zeit in der Wien bereit war für eine Renaissance und setzte wichtige Impulse für den Aufbau der heutigen Wiener Montessori-Pädagogik. (vgl. Zwiauer 2001, 163ff)

Psychoanalytische Pädagogik und Montessori-Pädagogik im aktuellen Diskurs

So schienen bis in die Mitte der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts die beiden pädagogischen Ausprägungsformen in Österreich verschwunden zu sein. Erst Anfang der 1970er Jahre lässt sich eine „Wiederbelebung" bzw. Neuentwicklung und Etablierung, sowohl der Psychoanalytischen Pädagogik als auch der Montessori-Pädagogik, ausmachen – diese waren aber inzwischen grundlegenden Veränderungen unterworfen und ihre Entwicklung ist nicht im Sinne eines Anschließens an die Arbeiten der Zwischenkriegszeit zu begreifen (vgl. Datler 1995, Hammerer 1997).

Der Disziplin „Psychoanalytische Pädagogik" gelang es, sich inzwischen im deutschsprachigen Raum, und so auch in Wien zu institutionalisieren und auch universitär zu verankern: So stellt sie heute einen Teilbereich der Bildungswissenschaft dar und „bildet gemeinsam mit der Forschungseinheit Heilpädagogik und Integrative Pädagogik die Arbeitsgruppe für Sonder- und Heilpädagogik"[4]. Aus personeller Sicht ist hierbei v.a. Wilfried Datler hervorzuheben, der 1995 zum Leiter der Arbeitsgruppe für Sonder- und Heilpädagogik und 2002 zum Leiter der neu eingerichteten Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik bestellt wurde.

Neben der universitären Ausprägung der Psychoanalytischen Pädagogik in Wien ist auch die 1996 gegründete APP (Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik Wien)[5] hinsichtlich ihrer

4 Universität Wien (o.J.): Psychoanalytische Pädagogik: Leitbild. Online-Dokument. URL: http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fe4/; Download: 7.11. 2010; 21:19

[5]Die APP Wien ist eine Gründung der Sigmund Freud-Gesellschaft, des Wiener Arbeitskreises für Psychoanalyse, und des Alfred Adler Instituts des Österreichischen Vereins für Individualpsychologie (vgl. o.A. (o.J.): APP: Arbeitsgemeinschaft Psychoanaltische Pädagogik. Online-Dokument. URL:. http://www.app-wien.at/, Download: 7.11.2010, 21:43.

wissenschaftlichen, wie professionellen Aktivitäten, der Einführung psychoanalytischer Ansätze in institutionalisierte Kontexte mit besonderer Relevanz für die Ausprägung einer Psychoanalytischen Pädagogik in Wien erwähnenswert. Den Vorsitz hat hier Helmuth Figdor, Vorsitzenderstellvertreter ist Wilfried Datler (vgl. Figdor 2008, 26ff[6]). Innerhalb der APP werden zahlreiche Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für PädagogInnen angeboten, wie der Ausbildungslehrgang zum/r psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberater/in, Vorträge und Fortbildungsseminare, sowie Supervisionsseminare. Neben dem Angebot an privater und institutionalisierter psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung für Eltern, Kinder und ErzieherInnen im Raum Wien, Niederösterreich und Burgenland, engagieren sich Mitwirkende der APP in verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern wie Kindergarten, Schule und auch sozialpädagogischen Einrichtungen mit dem Ziel, psychoanalytisch-pädagogische Inhalte in pädagogische Konzepte und Institutionen einzubringen und zu integrieren. (vgl. Gruber und Kainersdorfer 2008, 315-372)

Die österreichische Montessori-Pädagogik erlebte erst Ende der 1970er Jahre einen neuerlichen Aufschwung. Ausgehend von den ersten Initiativen in Salzburg und Vorarlberg entwickelte sich eine neue Montessori-Bewegung in Österreich. Im Laufe der Jahre nahmen die Initiativen und Ausbildungsangebote stetig zu und es wurden verschiedene Montessori-Vereine in den einzelnen Bundesländern gegründet, die sich unter anderem im Österreichischen Bundesverband für Montessori-Pädagogik zusammenschlossen (vgl. Hammerer 1997, 11).

In Wien wurde die Österreichische Montessori-Gesellschaft (ÖMG) gegründet, ein bundesweiter Dachverband von Montessori-Schulen und Montessori-Kinderhäusern, sowie die Montessori-Akademie als Ausbildungsinstitut unter der Leitung von Saskia Haspel und Christiane Salvenmoser, das sich im 1995 gegründeten Montessori-Zentrum Wien befindet[7].

An der Universität Wien fand sich die Montessori-Pädagogik zum einen als Gegenstand bildungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen und Fragestellungen im Rahmen der Lehrveranstaltung „Didaktik nach der Entwicklungstheorie Maria Montessoris“ von Gottfried Biewer am Institut für Bildungswissenschaft bis zum Sommersemester 2007 wieder[8]. Zum anderen bietet Klaus Pollheimer in der Studieneingangsphase[9] und im Modellcurriculum in der LehrerInnenbildung[10] an der Universität Wien Proseminare und pädagogische Praxisseminare an, mit dem Ziel, den Lehramtsstudierenden einen Einblick in reformpädagogisches Arbeiten zu geben und mit ihnen Schulen[11] zu besuchen, die mit dem Konzept Montessoris oder anderen reformpädagogischen

[6] o.A. (o.J.): APP: Arbeitsgemeinschaft Psychoanaltische Pädagogik. Online-Dokument. URL: http://www.app-wien.at/index.html; Download: 7.11. 2010; 21:50

[7] Montessori-Zentrum Wien: Österreichische Montessori-Gesellschaft. Online-Dokument. URL: http://www.montessori.at/oemg.xhtml, Download: 20.06.2011; 20:09

[8] 190828 VO Didaktik nach der Entwicklungstheorie Maria Montessoris, SS 2007

[9] u.a. 190400 PS: Studieneingangsphase-Proseminar, SS 2011

[10] 190143 SE+EX MC Modul 2c: Pädagogisches Praktikum, SS 2011

[11] Im Sommersemester 2011 besuchte Prof. Pollheimer mit einer Gruppe von StudentInnen folgende Institutionen: Walz (Wiener Lernzentrum) (Leitung: Renate Corherr), die Kooperative Mittelschule Theodor-Kramer Straße (Leitung: Andrea Kallinger-Aufner), Libo-Montessori-Schule Maria Enzersdorf (Leitung: Petra Libowitzky), die

Ansätzen arbeiten. Für Prof. Pollheimer ist das „Ziel dieses pädagogischen Praktikums, das Kennenlernen anderer Lernkulturen, das eine Durchbrechung der Widerstände gegenüber Reformpädagogik durch die jungen und motivierten AbsolventInnen und LehrerInnen bewirken sollten“[12].

Auch an der pädagogischen Hochschule Wien finden immer häufiger Auseinandersetzungen mit dem Thema Reformpädagogik statt. Dabei ist besonders der in der LehrerInnenfortbildung tätige Erziehungswissenschaftler Harald Eichelberger hervorzuheben, der als Montessori-Ausbildner, Autor und Betreuer von Schulversuchen zur Aktualisierung der Reformpädagogik im Regelschulwesen einen wesentlichen Beitrag leistet[13].

Die praxisorientierten Initiativen Psychoanalytischer- und Montessori-Pädagogik würden vielleicht auch eine (Wieder)Annäherung und Bestrebungen nach einer potentiellen Zusammenarbeit nahe legen. Als einzige diesbezügliche Ausprägung lässt sich allerdings nur die Möglichkeit für interessierte PädagogInnen – demnach auch Montessori-PädagogInnen – ausmachen, an psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Vorträgen und Supervisionen teilzunehmen, die von der APP regelmäßig angeboten werden (vgl. Gruber und Kainersdorfer 2008, 341ff). In der pädagogischen Praxis lässt sich kein vergleichbares Projekt, wie in der Wiener Zwischenkriegszeit finden, mit Ausnahme der „Freien Schule Hofmühlgasse“, einer Alternativschule, die auch mit psychoanalytischen Elementen arbeitet, und somit als Versuch der Verbindung von Reformpädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik gelten darf. Ob auch Elemente aus der Montessori-Pädagogik im Unterrichtskonzept integriert sind, findet sich nicht explizit angegeben, der Kanon der angewandten reformpädagogischen Ansätze legt es allerdings nahe (vgl. Aichhorn 2006, 25ff). Eine praktische Zusammenarbeit von Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik in dem Sinne, wie es in der Zwischenkriegszeit von statten ging, steht demnach bislang noch aus.

Anhand einzelner Publikationen (bspw. Zwiauer und Eichelberger 2001) lässt sich jedoch deutlich erkennen, dass in den letzten zwei Jahrzehnten die psychoanalytisch-pädagogischen und reformpädagogischen Initiativen in der Wiener Zwischenkriegszeit, und mit Ihnen das Zusammenspiel von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik, wieder an Aktualität gewinnen.

Forschungsstand und Forschungslücke

Nach dem Zweiten Weltkrieg gerieten die gemeinsamen Initiativen beider Disziplinen lange Zeit in Vergessenheit. Erst Ende der 1970er Jahre, zum Zeitpunkt der Renaissance der Reformpädagogik und

Erlebnis-Schule Maria Enzersdorf (Leitung: Barbara Ramos-Coca-Pfeiffer), die Ferdinand-Eymann-Waldorfschule (Leitung: Elisabeth Rössl-Majdan) und das neue Lerninstitut (LUV-Lernen und Verstehen) (Leitung: Josef und Brigitta Weninger).

[12]Persönliches Gespräch mit Prof. Pollheimer am 28.06.2011; 10:35-11:20

[13]Oldenbourg Verlag: Harald Eichelberger. Onlinedokument. URL: http://www.oldenbourg-verlag.de/en/wissenschaftsverlag/kontributor/harald-eichelberger. Download: 30.06.2011; 12:46

Psychoanalytischen Pädagogik, kam es auf wissenschaftlicher Ebene zu einer erneuten Annäherung an dieses Thema.

1980 stellte erstmals der deutsche Autor K. J. Jühlke in seiner Dissertation „Montessori und Freud“ Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse einander gegenüber und zeigte Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen beiden Disziplinen auf. Auf die historische Zusammenarbeit in der Wiener Zwischenkriegszeit geht er nicht ein. Erst in Franz Hammerers Werk „Maria Montessoris pädagogisches Konzept“ (1997) lässt sich eine Auseinandersetzung mit der Wiener Montessori-Pädagogik und ihrer speziellen Ausprägungsform im Wien der 20er und 30er Jahre des 20.Jahrhunderts finden.

Richtet sich der Blick auf Forschungsaktivitäten der Psychoanalytischen Pädagogik hinsichtlich Fragen zur Genese, Ausprägung und bestimmenden Faktoren jener Zeit, findet sich eine Vielzahl von Literatur und Publikationen. Allein die Forschungsarbeiten der „Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik“ in Wien reflektieren die Gewachsenheit und die Ausprägungsformen der sogenannten ersten Blütezeit der Psychoanalytischen Pädagogik in der Zwischenkriegszeit in Wien, wobei bspw. Datler und Gstach vornehmlich ihren Blick auf die Genese und Institutionalisierung von Beratungsinstitutionen richten (vgl. u.a. Datler, Gstach und Wittenberg 2001), die tiefenpsychologische Ansätze, besonders die der Individualpsychologie, beinhalten[14]. Michael Wininger wiederum stellte im Rahmen seiner Dissertation die Frage “Zur Rezeption der Psychoanalyse in der akademischen Pädagogik (1900-1945)“ und untersuchte die Rezeptionsgeschichte der Psychoanalyse in der deutschsprachigen Pädagogik zwischen 1900 und 1945 (vgl. Wininger 2009).

Eine historische Darstellung des intensiven Austauschs von Psychoanalytischer Pädagogik und Reformpädagogik in jener Zeit findet sich sowohl in historisch-bildungswissenschaftlichen, als auch in psychoanalytisch-pädagogischen Publikationen wieder. Im von Charlotte Zwiauer und Harald Eichelberger herausgegebenen Sammelband „Das Kind ist entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit“ (Zwiauer und Eichelberger 2001) werden einzelne exemplarische reformpädagogische Erziehungsversuche der Zwischenkriegszeit – darunter auch die Wiener Montessori-Pädagogik – von verschiedenen AutorInnen aus unterschiedlichen Disziplinen und Professionen vorgestellt, darunter bspw. auch Datler und Gstach.

Die Befassung mit jener Zeit und den Ausprägungsformen der Psychoanalytischen Pädagogik hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der Reformpädagogik zeigen sich auch im Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12 (2001). In diesem Sammelband mit dem Titel „Das selbständige

[14] zB. Datler, Gstach und Wittenberg: Individualpsychologische Erziehungsberatung und Schulpädagogik im roten Wien der Zwischenkriegszeit. In: Zwiauer u. Eichelberger (Hrsg.): Das Kind ist entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit. Picus: Wien, 2001, 227-269; Gstach und Datler: Zur Geschichte und Konzeption der individualpsychologischen Erziehungsberatung im Wien der Zwischenkriegszeit. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 26, 2001, 200-221; Gstach, J.: Zur Geschichte der tiefenpsychologischen Erziehungsberatung im Wien der Zwischenkriegszeit. In: Jahrbuch für Erziehungsberatung 4, 2001

Kind“ stellt Elisabeth Sattler die eingangs genannte Publikation „Das Kind ist entdeckt“ der LeserInnenschaft in einem kurzen Abstract vor. Die Erwähnung in einem psychoanalytisch-pädagogischen Publikationsorgan und der Verweis durch die Autorin lassen das Interesse des Themas auch für die Psychoanalytische Pädagogik der Gegenwart erkennen (vgl. Sattler 2002, 208ff).

Darüber hinausgehend haben sich Günther Bittner und Volker Fröhlich im Artikel „Maria Montessori und die Psychoanalyse“ aus dem Sammelband „Kinder sind anders“ mit der Wiener Montessori-Bewegung und dem historischen Zusammenspiel mit der Psychoanalyse in der Zwischenkriegszeit auseinandergesetzt (vgl. Bittner und Fröhlich 1997, 103-127). Dabei fassten die Autoren das schwierige Unterfangen, die Beziehungen zwischen Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik historisch nachzuzeichnen, zu einem Ergebnis zusammen:

> „Die Psychoanalyse hat bis heute keine vernünftige Pädagogik, die Montessori-Pädagogik keine vernünftige Psychologie des Kindes hervorgebracht. Sollten sich die beiden nicht doch noch einmal, wie damals in Wien, zusammentun?“ (Bittner und Fröhlich 1997, 124).

Mit der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“, die in der vorliegenden Diplomarbeit eine zentrale Position einnehmen wird, befassten sich Bittner und Rehm in ihrem herausgegebenen Band „Psychoanalyse und Erziehung. Ausgewählte Beiträge aus der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik.“ (1964), in der sie das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik anhand ausgewählter Beispiele thematisierten und untersuchten (vgl. Bittner und Rehm 1964). Auch Ulrich Schüler setzte sich in seiner Dissertation „Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ (1974) mit dem psychoanalytisch-pädagogischen Publikationsorgan auseinander und bemühte sich,

> „einen Einblick in die Fülle von Informationen, Reflexionen und Tatsachenmaterial, die in beinahe elf Jahren von einer großen Zahl psychoanalytisch orientierter [PädagogInnen und PsychoanalytikerInnen] in zahlreichen Beiträgen zusammengestellt wurde, zu bieten“ (Schüler 1974, 10).

Das von Roubiczek initiierte Wiener Modell eines psychoanalytisch-orientierten Montessori-Kindergartens in der Zwischenkriegszeit wird bis in die heutige Zeit mit Vorbildcharakter versehen (vgl. Hammerer 1997, 12; Zwiauer 2001, 119). Wie bereits erwähnt, lassen sich bis heute Arbeiten und Beiträge finden, die sich mit dem Zusammenwirken der beiden Erziehungsansätze im „Roten Wien“ befassen (vgl. u.a. Bittner und Fröhlich 1996; Hammerer 1997; Zwiauer und Eichelberger 2001, Seebauer 2004). Welche Ausprägung diese Zusammenarbeit hatte und wie sie in ihren Verwebungen zu verstehen ist, dieser Frage möchte in der Diplomarbeit nachgehen – und zwar mit dem Fokus auf die „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“, die zum einen als das maßgebliche Publikationsorgan für jene Zeit im Hinblick auf die Aktivitäten der Disziplin verstanden werden kann. Zum anderen stand in den Auseinandersetzungen jener Publikationsreihe vorwiegend die Frage, was die Psychoanalyse für die Pädagogik leisten könnte, im Vordergrund. Immer wieder bezogen sich dabei ProtagonistInnen der Psychoanalyse auf theoretische Konzepte bedeutender VertreterInnen der Reformpädagogik, wie Fröbel, Montessori, Pestalozzi und Rousseau, durch die sie versuchten, ihre psychologischen Ausführungen auf pädagogischer Ebene zu überprüfen und zu bestätigen. Besonders auch die Verwebung und das Zusammenwirken mit dem Wiener Montessori-Modell werden innerhalb

dieser Artikel deutlich. Dies wird in der vorliegenden Arbeit nun genauer in den Blick genommen und ausgearbeitet. Neben den thematischen Befassungen und Verweisungsstrukturen in den Aufsätzen richtet sich mein Blick dabei auch auf die jeweiligen professionellen und institutionellen Verortungen bzw. auf die (berufs-)biographischen Verbundenheiten.
Bereits der erste Blick auf die Publikationsreihe „Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik" zeigte, dass darin Ende der 1920er und Anfang der 1930er Jahre ein aktiver Austausch zu diesem Thema stattfand: eine Auseinandersetzung von PsychoanalytikerInnen und Montessori-PädagogInnen, die es in vergleichbarer Art und Weise bis in die Gegenwart nicht mehr gab. Ein zweiter Blick auf Artikel zu diesem Themenfeld zeigte aber auch gleichzeitig eine Vielgestaltigkeit der professionellen bis hin zu persönlichen Verbindungen der AutorInnen, die diesem Zusammenspiel vorausgingen und zugrunde lagen.
Die „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik", die, ausgehend von Wien, Einfluss auf die Pädagogik im deutschsprachigen Raum hatte, eröffnet so einen Spiegel – sowohl für inhaltliche Faktoren, die im Rahmen des Zusammenwirkens Gegenstand der Auseinandersetzungen und Erkenntnisbestrebungen waren, als auch für die damit in Zusammenhang stehenden praktischen pädagogischen Ausprägungen jener Zeit.

Die vorliegende Diplomarbeit hat sich nun eine Aufbereitung jenes Bildes des Zusammenspiels im Spiegel der Zeitschrift zur Aufgabenstellung gemacht: Es soll mittels einer systematischen Reflexion des Zusammenspiels von ProtagonistInnen der Psychoanalyse und der Montessori-Pädagogik, die einen Niederschlag in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik" fanden und gleichzeitig an praktischen pädagogischen Ausprägungsformen im Wien der Zwischenkriegszeit beteiligt waren, ein vertiefter Einblick in die Art und Weise des Zusammenwirkens der beiden Ansätze gegeben werden, und damit auch ein Beitrag zum aktuellen bildungswissenschaftlichen/psychoanalytisch-pädagogischen Diskurs bezüglich dem Verstehen vergangener und potentieller Verbindungen und Verbindbarkeit von Montessori-Pädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik geleistet werden.

Skizzierung von Fragestellung und Forschungsvorgehen

Zentrales Anliegen der vorliegenden Diplomarbeit ist, der Art und Weise des Zusammenwirkens von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik in den 20er und 30er -Jahre des 20. Jahrhunderts auf den Grund zu gehen.
Die „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik" wird mir als zentraler Untersuchungsgegenstand für meine Recherchen dienen, lässt sie sich doch als ältester und sichtbarster Zeitzeuge der systematischen Bemühungen „der Anwendung von Ergebnissen der psychoanalytischen Forschung im Bereich Erziehung" (Huber 1981, 138) verstehen. Ein Nachgehen der Inhalte der Artikel und ihrer AutorInnen eröffnet und verspricht darüber hinausgehend noch weitere Erkenntnisse hinsichtlich der Art und Weise der Verbindung der beiden pädagogischen Ausprägungsformen in jener Zeit: So zeigt

sie zum einen als wissenschaftliches Publikationsorgan, wie damals über eine Zusammenarbeit zwischen Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik geschrieben und gedacht wurde. Zum Anderen spiegelt sie aber auch die vielseitigen und vielschichtigen Verwebungen und zeigt, inwiefern sie personal, institutionell und theoretisch geprägt waren, mit teilweise sogar expliziten Verweisungsstrukturen durch die AutorInnen.

In diesem Sinn folgt die Arbeit der übergeordneten Fragestellung

„Inwiefern lässt sich das Zusammenspiel von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik im Spiegel diesbezüglicher Publikationstätigkeiten in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik begreifen und charakterisieren?“

in einer zweifachen Weise:

So gilt es zum Einen, die Artikel genauer in den Blick zu nehmen, hinsichtlich des Publikationsorgans zu kontextualisieren und zu betrachten. Zum Anderen soll hier aber auch den Spuren gefolgt werden, die sich durch die AutorInnen, ihre professions-biographischen Entwicklungen und Verbindungen abzeichnen. Sie versprechen weiterführende Einblicke in die Charakteristik des damals erfolgten Zusammenspiels.

Für einen Einblick sowie einen Umriss des behandelten Problemaufriss der Arbeit wird zunächst die historische Darstellung der reformpädagogischen und psychoanalytischen Bewegungen in deren Anfängen bis zu deren Ausbreitung im Roten Wien fokussiert. Dabei soll die Frage herausgearbeitet werden, welche gesellschaftspolitische Bedingungen und Einflüsse sich als ausschlaggebend erwiesen für die pädagogischen und psychologischen Entwicklungen in der Österreichischen Hauptstadt, um schließlich aufzuzeigen, warum eine psychoanalytisch orientierte Montessori-Pädagogik gerade im Wien der Zwischenkriegszeit ihre Umsetzung fand.

In einem weiteren Schritt sollen dann die Tätigkeiten der Psychoanalytischen Pädagogik und der Montessori-Pädagogik in ihrer Praxisausgestaltung in der Wiener Zwischenkriegszeit herausgearbeitet werden. Dabei wird in einem hermeneutischen Verstehensprozess unter Heranziehen von fachspezifischer Literatur folgender Frage nachgegangen:

1. „Inwiefern lässt sich vor dem Hintergrund der (historischen) Betrachtung der praktischen Ausprägung von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik im historischen Kontext das Zusammenspiel beider pädagogischer Ausprägungsformen begreifen und herausarbeiten/verstehen?“

Diese ***erste diplomarbeitsleitende Fragestellung*** wird dabei in folgende Subfragen unterteilt:

1.1. „Inwiefern lässt sich der Einfluss der Psychoanalyse auf die Wiener Reformpädagogik in ihrer Praxisausgestaltung in Wien historisch erfassen und nachzeichnen?“

Hier werden die psychoanalytisch-pädagogischen Initiativen und Projekte im Wien der Zwischenkriegszeit aufgearbeitet und vorgestellt, zu denen auch das Wiener Montessori-Modell zählte.

und

1.2. „Inwiefern lässt sich der Einfluss der Psychoanalyse auf die Wiener Montessori-Pädagogik in ihrer Praxisausgestaltung historisch erfassen und herausarbeiten?“

Hier erfolgt die Vorstellung und Beschreibung des Wiener Montessori-Modells, das sich besonders unter dem Einfluss der Psychoanalyse zu einer speziellen Ausprägungsform von Montessori-Pädagogik im Wien der Zwischenkriegszeit entwickelte.

Im Anschluss erfolgt die Untersuchung der Repräsentation des Zusammenspiels in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Dabei steht die ***zweite diplomarbeitsleitende Frage*** der Arbeit im Zentrum des Interesses:

2. „Inwieweit und inwiefern lässt sich die Repräsentation des Zusammenspiels zwischen Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik begreifen und herausarbeiten?“

Hier wird zunächst ein Blick auf die Publikationsreihe selbst erfolgen, auch um zu einer Rahmensetzung der maßgeblichen Artikel und einer Orientierung hinsichtlich ihrer Bedeutung zu gelangen.

Nach der Vorstellung des Aufbaus der Zeitschrift sowie einer quantitativ ausgerichteten Umschau gilt es in einem ersten Schritt der Untersuchung vor allem jene Artikel, die sich explizit mit Reformpädagogik befassen, auszumachen, und in einen quantitativen Kontext zu stellen. So wird im Zuge einer Artikelzählung der erschienenen Beiträge in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik zuerst der Häufigkeit des Niederschlages von Reformpädagogik insgesamt, sowie der Montessori-Pädagogik im Besonderen nachgegangen. Damit soll eine quantitative Orientierung hinsichtlich der Relevanz und Bedeutung, die diese Auseinandersetzungen inne hatten, geschaffen werden. Hier gilt es, folgende Subfragen hinsichtlich der zweiten diplomarbeitsleitenden Fragestellung aufzuarbeiten:

2.1. Inwiefern lässt sich die Repräsentation der Montessori-Pädagogik in der Zeitschrift erfassen?

und

2.2. Inwiefern lässt sich der Niederschlag der Auseinandersetzungen zwischen Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik in ausgesuchten Artikeln inhaltlich begreifen und herausarbeiten?

Hinsichtlich der Aufarbeitung der Frage 2.2 werden im Rahmen der inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik Artikel, deren AutorInnen in ihren Aussagen Hinweise über das Zusammenspiel von PsychoanalytikerInnen und Montessori-PädagogInnen geben, sowie deren Unterschiede und Gemeinsamkeiten innerhalb ihres theoretischen Konstrukts diskutieren, ausgewählt und zusammengefasst.

Der dabei angesprochene Fokus führt schließlich aber auch zu den bereits erwähnten Zusammenhängen mit den damaligen praktischen, pädagogischen Ausprägungen der Aktivitäten der AutorInnen. Dabei wird auch jene Frage behandelt:

2.3. „Inwieweit und inwiefern lässt sich das Zusammenspiel von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik durch die diesbezüglich publizierenden AutorInnen der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik vor dem Hintergrund ihrer professionellen, institutionellen, personellen und wissenschaftlichen Verbindungen über die Betrachtung ihres (beruflich-) biographischen Kontextes herausarbeiten?“

Dabei wendet sich der Blick auf den personal-professionellen Hintergrund und der Verwebung der AutorInnen im Hinblick auf Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik.
Abschließend erfolgt die Textanalyse der inhaltlich zusammengefassten Artikel, um das was mit dem Blick auf den Praxiskontext bereits in der *ersten diplomarbeitsleitenden Fragestellung* historisch nachgezeichnet wurde, mittels relevanter Aussagen der AutorInnen in den ausgewählten Artikel der Zeitschrift in ihrem wissenschaftlichen Niederschlag strukturell und inhaltlich aufzuzeigen und zu charakterisieren. Dabei gilt es, ausgewählte wissenschaftliche Beiträge in ihren personalen, wie inhaltlichen Strukturen und Vernetzungen mittels einer qualitativen Analyse auszumachen und darzustellen.

<u>Aufbau der Arbeit</u>
Zusammenfassend lassen sich vier Teile der Arbeit ausmachen:

Teil I der Arbeit begibt sich zurück zu den Anfängen der Reformpädagogik und der Psychoanalytischen Pädagogik bis in die Wiener Zwischenkriegszeit: der ersten Blütezeit ihrer speziellen Ausprägungsform, die zeitgleich mit der Epoche der Wiener Reformpädagogik verlief (vgl. Bittner und Göppel 2001, 17) und die eng mit den Initiativen einzelner AnhängerInnen der sozialdemokratischen Partei in Zusammenhang standen. Dabei steht besonders die Frage im Fokus, welche gesellschaftspolitischen Bedingungen und Voraussetzungen ausschlaggebend waren für das Aufblühen von Reformpädagogik und Psychoanalytische Pädagogik im Roten Wien der Zwischenkriegszeit, die besonders in ***Kapitel drei*** aufgearbeitet wird.

Der **II. Teil** der Arbeit widmet sich der Praxisausgestaltung der Psychoanalytischen Pädagogik und der Montessori-Pädagogik in der Wiener Zwischenkriegszeit. Dabei wird in ***Kapitel eins*** der Frage nachgegangen, welche pädagogischen Initiativen - zu denen auch die Zusammenarbeit mit der Montessori-Pädagogik zählte - von Seiten der Psychoanalyse ausgingen bzw. inwiefern sie von dieser maßgeblich geprägt waren. In ***Kapitel zwei*** wird die Wiener Montessori-Pädagogik als spezielle Ausprägungsform psychoanalytisch-pädagogischer Initiativen genauer in den Blick genommen und

herausgearbeitet, inwiefern sich historisch betrachtet der Einfluss der Psychoanalyse auf die Wiener Montessori-Arbeitsgemeinschaft und ihre pädagogische Arbeitsweise auswirkte.

Im **III. Teil** der Arbeit soll die Repräsentation des Zusammenspiels zwischen Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik im Spiegel der Publikationstätigkeit in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik ausgemacht werden. Neben deren Verortung der Zeitschrift im Rahmen der verschiedensten psychoanalytischen Publikationsorgane von der Jahrhundertwende bis 1938, und der Nachzeichnung des geschichtlichen Umrisses und Aufbaus der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik (***Kapitel 1.1, 1.2***), wird, gemäß der Struktur der Arbeit, in einem ersten Schritt „das Zusammendenken" von Psychoanalyse und Reformpädagogik allgemein in einer quantitativen Erhebung der aus den Artikelnamen hervorgehenden Nennungen, bzw. Namen ihrer ProtagonistInnen aus der Zeitschrift herausgearbeitet werden. Eine quantitative Analyse wird sich damit auseinandersetzen, wie viele der gesamten Beiträge, die in der Zeitschrift erschienen sind, sich insgesamt mit reformpädagogischen Themen befassen. Damit soll ein Über- sowie Einblick in das Verhältnis von psychoanalytisch-pädagogischen Artikeln in ihren jeweiligen Bezugnahmen geschaffen werden. Des Weiteren wird der Frage nachgegangen, ob und inwiefern das Zusammenspiel von Wiener Montessori-Pädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik als Unikum im Vergleich zu anderen reformpädagogischen Richtungen angesehen werden kann (***Kapitel zwei***).
Jene Artikel, die die Montessori-Pädagogik thematisieren, rücken mit ***Kapitel drei*** ins Zentrum der weiteren Untersuchung. Dabei soll zum einen die inhaltliche Auseinandersetzung der AutorInnen mit dem Thema erfasst werden und, zum anderen in einem biographischen Verzeichnis aufgezeigt werden, inwiefern jene AutorInnen professionell, institutionell, personell und wissenschaftlich mit der Psychoanalyse und der Montessori-Pädagogik in Verbindung standen bzw. inwieweit und inwiefern sie sich mit beiden Disziplinen und ihrem Zusammenwirken im jeweiligen Artikel auseinandersetzen (***Kapitel 3.1, 3.2***).
In einem weiteren Schritt werden in ***Kapitel vier*** diese ausgewählten Artikel einer ersten Analyse unterzogen. Dabei werden die einzelnen Beiträge, die Montessoris Namen oder Aspekte ihrer Pädagogik beinhalten, kontexualisert und in Hinblick auf ihre thematische Befassung mit der Montessori-Pädagogik ausdifferenziert. Nach einer ersten Ausdifferenzierung und Ausgrenzung jener Beiträge, die inhaltlich keine Repräsentation des Zusammenspiels versprechen, werden in ***Kapitel fünf*** die verbliebenen Artikel einer Aussagenanalyse unterzogen, die aufzeigen soll, inwiefern sich das Zusammenspiel in den jeweiligen Beiträgen inhaltlich begreifen lässt. Im abschließenden ***Kapitel sechs*** werden die Ergebnisse des gesamten Untersuchungsteils dargestellt.

Im Resümee (***IV. Teil***) der Arbeit werden die Ergebnisse aus den vorherigen Kapiteln zusammengefasst und in den Kontext zu den jeweiligen Forschungsfragen gestellt.

I. HISTORISCHE DARSTELLUNG DER REFORMPÄDAGOGISCHEN UND PSYCHOANALYTISCHEN BEWEGUNGEN IN DEREN ANFÄNGEN UND AUSBREITUNG IM ROTEN WIEN DER ZWISCHENKRIEGSZEIT

Das folgende Kapitel soll einen historischen Umriss in die Entwicklungen der Reformpädagogik, der Psychoanalyse und Individualpsychologie von der Jahrhundertwende bis in die Zwischenkriegszeit des 20. Jhdts. darstellen, in der es, beruhend auf der Gründung einer Psychoanalytischen Pädagogik, schließlich zu einer Zusammenarbeit der Lehre Freuds und der Wiener Montessori-Pädagogik kam. Dabei wird erläutert, welche speziellen Bedingungen zu einem Zusammenwirken führten und warum sich besonders Wien als ideales Milieu für deren Entfaltung anbot und eignete.
Zunächst beginne ich mit den Anfängen der Reformpädagogik, die Ausgangspunkt für die psychologischen und pädagogischen Entwicklungen in der Wiener Zwischenkriegszeit waren.

1 Ursprünge und Prägungen der reformpädagogischen Bewegung des 20. Jhdts.

Im letzten Jahrzehnt des 19. Jhdts. wurde jene Kritik am öffentlichen Schulsystem immer lauter, die sich v.a. auf autoritäre Strukturen und lebensfremde Stoffauswahl[15] bezog. Besonders im deutschsprachigen Raum entstanden pädagogische Bewegungen, die die Auflösung der „alten Schulform“ forderten und versuchten, das Bildungs- und Schulwesen „im Sinne des Kindes“ zu reformieren. Im Zentrum der reformpädagogischen Forderungen stand die Abschaffung der Prügelstrafe. Der Erwachsene sollte das Kind als Individuum respektieren und durch Beobachtungen versuchen, sein Handeln und Denken besser verstehen zu lernen. (vgl. Hedderich 2001, 18ff)

> „Das Kind ist nicht als kleiner Erwachsener zu sehen. Es stellt eine eigene, besondere Form des Lebens dar und hat seine eigene Würde. […] Alle Erziehung hat ihren Ausgang vom Kinde her zu nehmen“ (Hedderich 2001, 20).

Diese reformpädagogischen Bestrebungen knüpften an die Ideen der Aufklärung an und hatten ihren Ursprung bereits ein Jahrhundert zuvor. Als Vorreiter gelten Rousseau, Pestalozzi und Fröbel, die an den Ideen und Forderungen der Reformpädagogik maßgeblich beteiligt waren. So stellten ihre Ansätze die Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit des Kindes ins Zentrum, dessen Entwicklung nur durch Unterstützung, anstelle von außen herangetragenen Lernzielen, gefördert werden könnte. Die Veröffentlichung von Jean-Jacques Rousseaus (1712-1778) Pionierwerk „Émile“ (1762) führte erstmals zu Diskussionen über Erziehungs- und Bildungsfragen des Menschen im 18. Jhdt., der Zeit

[15] Damit ist explizit Bildung über die ausschließliche Aufnahme von Inhalten aus Büchern gemeint (vgl. Hedderich 2001, 18).

der Aufklärung. In seinem Erziehungsroman forderte Rousseau die Schulung und Entfaltung der Sinne und kritisierte das lebensferne Lernen aus Büchern. Er plädierte für die Förderung der „natürlich angelegten Kräfte“ des Menschen und postulierte, dass die Kindheit als ein eigener Lebensabschnitt zu betrachten sei, der besonderer Widmung und Achtung bedürfe. Er sah im Menschen ein von Natur aus gutes Wesen, das sich erst durch den Einfluss der Gesellschaft und Umwelt verforme. Rousseaus Ideen wurden von Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) erneut aufgegriffen und weiterentwickelt, mit dem Ziel, den jungen Menschen dabei zu unterstützen, zu einer starken Persönlichkeit heranzuwachsen, der sich selbst helfen könne und nicht in ständiger Abhängigkeit zum Erwachsenen stehe. Besonderes Augenmerk legte der deutsche Pädagoge dabei auf die Elementarziehung, da in diesem jungen Alter die von Natur aus angeborenen Kräfte besonders gefördert und entfaltet werden könnten (vgl. o.A. 1926, 152f; Hedderich 2001, 18f).
Pestalozzis Schüler Friedrich Fröbel (1782-1852), der den Begriff „Kindergarten“ anstelle von Kinderbetreuungseinrichtungen in die Pädagogik einführte, vertrat Pestalozzis Ansatz, das Kind so zu erziehen, dass es sich selbst helfen könne. Er war für die Einbindung der Freiarbeit[16] in den Erziehungsalltag verantwortlich. Außerdem gilt er als pädagogischer Vorreiter, der auf die Wichtigkeit des Spiels für die kindliche Entwicklung hinwies (vgl. Scheibe 1982, 66ff).

Das anschließende Kapitel soll einen Überblick der Hauptinitiatoren der reformpädagogischen Bewegung in Europa darstellen, die auch in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik Erwähnung fanden.

2 Zur Geschichte der reformpädagogischen Bewegung und ihrer Bedeutung für die pädagogischen Entwicklung im deutschsprachigen Raum (1900 bis 1938)

Der eigentliche Auftakt der reformpädagogischen Bewegung wird zumeist mit der Veröffentlichung von *Ellen Keys* Werk „Das Jahrhundert des Kindes“ im Jahre 1900 (vgl. Scheibe 1982, 3) ausgemacht. Zunächst in Schweden erschienen, stand es unter heftiger Kritik und fand kaum Interesse bei den LeserInnen. Erst nach seinem Erscheinen im deutschsprachigen Raum, 1902, erlangte es Erfolg und wurde zum Leitfaden der deutschen Reformbewegung. Key (1849-1926) plädierte für ein Ende der „pädagogischen und gesellschaftlichen Verbrechen“ die an den Kindern in Schule und Familie verübt würden und forderte eine liebevolle Erziehung zu einem glücklichen Menschen. Ihre Botschaft traf damit exakt den ideologischen Nerv zahlreicher ReformpädagogInnen (vgl.Scheibe 1982, 52f).

[16] Freiarbeit ist eine Unterrichtsform, die nicht auf Frontalunterricht beruht, sondern auf freiem Arbeiten und offenem Lernen des Kindes ohne direkte Lenkung durch den/die Lehrer/In, der/die nur als Begleiter/in fungiert. (vgl. Hammerer 1997, 20ff)

Überblick ausgewählter RepräsentantInnen der reformpädagogischen Bewegung

Um die Jahrhundertwende gab es neben Key eine andere Frau, die die „Pädagogik des Kindes" revolutionierte. *Maria Montessori* (1870-1952), erste in Italien promovierte Ärztin, setzte sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts während ihrer Tätigkeit als Assistenzärztin an der Psychiatrischen Universitätsklinik in Rom für bessere pädagogische Bedingungen von Kindern mit geistiger Behinderung ein, die damals gemeinsam mit psychisch kranken Erwachsenen in einem Gefängnis eingesperrt waren. Während der Beobachtungen des Verhaltens der Kinder erkannte sie deren starkes Bedürfnis, „sich in einem leeren Raum geistige Anregung zu verschaffen" (Hedderich 2001, 14). Basierend auf den Arbeiten der französischen Ärzte Séguin und Itard entwickelte sie schließlich ein didaktisches Material, das die Sinne des geistig kranken Kindes fördern sollte und hatte damit großen Erfolg. 1907 eröffnete sie das erste Kinderhaus, das „Casa dei bambini", in einem Armenviertel in Rom, wo sie ihre Methode an psychisch gesunden Kindern erproben konnte. Revolutionär war in diesem Kinderhaus die Erschaffung einer eigenen Kinderwelt, in der der schöpferische Selbstaufbau des Kindes[17] geachtet und gefördert werden konnte (vgl. Hammerer 1997, 28). Dies gelänge – der Auffassung Montessoris nach - mit Hilfe von dem jeweiligen Entwicklungsgrad entsprechenden Lehrmaterialien (vgl. Hedderich 2001, 12ff), die den Kindern in einer „Vorbereiteten Umgebung[18]" zur freien Entnahme zur Verfügung standen (Hammerer 1997, 28f). Im Sommer 1909 veranstaltete sie den ersten Ausbildungskurs in Cittá di Castello in Umbrien, Italien (vgl. Kramer 2004, 167). Im selben Jahr veröffentlichte sie ihre Erstschrift „Il methodo della Paedagogika", die 1913 in Deutschland unter dem Titel „Selbsttätige Erziehung des Kindes" - heute „Die Entdeckung des Kindes" - erschien. Zunächst nur in Italien bekannt, verbreitete sich Montessoris Erziehungslehre in den 1910er Jahren in weiten Teilen Europas und in den USA, was auch auf den Umstand zurückzuführen war, dass Montessori zahlreiche Länder besuchte, um dort Ausbildungskurse und Vorträge abzuhalten. 1912 erschien in Nordamerika ihr Pionierwerk unter dem Titel „The Montessori-Method". Ihre Bemühungen, ihre Methode international bekannt zu machen, schien „Früchte zu tragen". Ihre ersten internationalen Kurse hielt sie 1913 und 1914 in einem Franziskanerinnenkloster in Rom, wo 1910 ein Modellkinderhaus aufgebaut wurde (vgl. Kramer 2004, 177f). Sie kündigte schließlich ihre Tätigkeit als Ärztin und konzentrierte sich ausschließlich auf die Ausbildung von ErzieherInnen und auf die Weiterentwicklung ihrer Methode sowie des Lehrmaterials (vgl. Kramer 2004). In den 1920er Jahren fand ihre Methode durch Lili Roubiczek ihren Weg nach Wien.

[17] Montessori ging davon aus, dass jedes Kind die Kraft in sich trüge, seine eigene Entwicklung selbst voranzutreiben und somit zum „Baumeister seiner Selbst" zu werden (vgl. Oswald und Schulz-Benesch 2002, 13; Hedderich 2001, 15),

[18] Die Vorbereitete Umgebung ist ein den kindlichen Entwicklungsbedürfnissen angepasstes Umfeld, in der sich das Kind völlig frei bewegen darf und kann, ohne auf die Hilfe eines Erwachsenen angewiesen zu sein. Dies beinhaltet auch die Anpassung der Möbel im Raum an die Größe des Kindes (vgl. Hammerer 1997, 28ff).

Auch die reformpädagogischen Ideen des belgischen Arztes und Pädagogen *Ovide Decroly* (1871-1932) fanden ihren Weg bis in den deutschsprachigen Raum. Dort wurde sein pädagogisches Werk durch die Veröffentlichung des Buches „Die Methode Decrolys“ (1928) seiner Schülerin Amélie Hamaide bekannt. Ähnlich wie Montessori arbeitete Decroly mit geistig zurückgebliebenen Kindern und gründete 1901 die erste Schule für geistig beeinträchtigte Kinder. Seine 1907 eröffnete Schule „„École pour la vie par la vie“ in Brüssel machte ihn international berühmt. (vgl. Scheibe 1981, 56)

In Amerika galt der Pädagoge und Philosoph *John Dewey* (1859-1952) als reformpädagogischer Revolutionär des Schul- und Erziehungswesen. Sein Einfluss reichte bis nach Europa und Asien. Auch er plädierte für die Schulung und Entwicklung des Denkens durch lebensnahe Erfahrungen, die einen auf das zukünftige Leben vorbereiten sollten. Er war der Erfinder der „Projektmethode“, einer besonderen Form der Arbeitsschule[19] bei der das gemeinsame Arbeiten in Schülergruppen an einer speziellen Aufgabe - einem Projekt, das es zu entwickeln galt - im Vordergrund stand[20]. (vgl. Scheibe 1982, 196f)

Der Schweizer Lehrer und Reformpädagoge *Adolphe Feriérre* (1879-1960) war 1921 Mitbegründer des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung (New Education Fellowship), die älteste internationale Organisation, die Anliegen im Rahmen der Reformpädagogik vertritt und die bis heute besteht. Der Weltbund veranstaltete in der Zwischenkriegszeit in Europa internationale Konferenzen unter dem Namen „Erneuerung der Erziehung“, bspw. in Helsingör in Dänemark, an denen zahlreiche repräsentative Persönlichkeiten aus dem Kreis der ReformpädagogInnen, wie Montessori, Decroly und Dewey, Vorträge hielten. Auch ProtagonistInnen der Psychoanalyse, wie Pfister und Zulliger, nahmen an diesen Tagungen teil, die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik berichtete darüber 1928 (vgl. Wolffheim 1928, 494ff; Röhrs 1991). Feriérre setzte sich für die Erziehung des Kindes zur Selbständigkeit ein und plädierte ähnlich wie Dewey für den Arbeitsunterricht. Feriérre dürfte auch Beziehung zur Wiener psychoanalytischen Bewegung gehabt haben, da er in einem Protokoll einer Sitzung der WPV aus dem Jahre 1919 als Teilnehmer genannt wurde [21]

[19] Die Idee der Arbeitsschule geht auf Georg Kerschensteiner, dem Hauptinitiator der Arbeitsschulbewegung Ende des 19.Jhdts., zurück und war eine Gegenrevolte zur ausschließlichen Schulung aus Büchern. Der Arbeitsunterricht galt als wichtiger Bestandteil der Reformpädagogik. Zentrales Merkmal war dabei die Vereinigung manueller und geistiger Arbeit des Kindes, was sich auch außerhalb der Schule bewähren müsse. Kinder sollten nämlich am realen Leben lernen. Als Erziehungsziele der Arbeitsschule wurden die Aneignung von Selbstständigkeit, sowie Eigeninitiative und Eigenverantwortung des Kindes formuliert. (vgl. Scheibe 1982, 172ff).

[20] Wie sich im weiteren Verlauf dieser Arbeit zeigen wird, hatte John Dewey auch auf das Erziehungskonzept der von Dorothy Burlingham und Anna Freud in der Wiener Zwischenkriegszeit ins Leben gerufenen Burlingham-Rosenfeld-Schule einen großen Einfluss.

21 Vgl. o.A: (o.J): Den Unterricht neu denken durch Schulentwicklung - Annäherungen an eine „neue Lernkultur“. Onlinedokument. URL: http://www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/lernkultur/Neu_B02.pdf, Download: 10.11.2011, 19:41

Einer der relevantesten deutschen Reformpädagogen des ersten Viertels des 20. Jhdts. war *Berthold Otto* (vgl. Scheibe 1982, 52). Der pädagogischen Öffentlichkeit wurde er durch die Eröffnung seiner eigenen Schule im Jahre 1906 in Berlin bekannt, die er als „Hauslehrer-Schule“[22] bezeichnete. Sie besteht bis heute als staatlich anerkannte Privatschule unter dem Namen Berthold-Otto-Schule[23]. Die Versuchsschule galt als bedeutendstes Exempel reformpädagogischer Bemühungen dieser Zeit, in der Otto bis zu seinem Tode im Jahre 1933 als Schulleiter fungierte. Hauptunterrichtsform war der Gesamtunterricht, den er meist selbst führte. Otto verfasste zahlreiche Bücher und Artikel, in denen er sich mit reformpädagogischen Gedanken auseinander setzte. Sein Hauptwerk „Die Reformation der Schule“ aus dem Jahre 1912 fand großen Anklang bei anderen ReformpädagogInnen dieser Zeit (vgl. Scheibe 1982, 81ff).
Sein zentrales Augenmerk lag vorwiegend auf der Schulreform, wobei er v.a. für eine rigorose Umgestaltung des Unterrichts plädierte. Otto verlangte vehement, das Kind verständnisvoll und mit Respekt zu behandeln und seine Handlungen ernst zu nehmen, was sein Postulat nach Gleichwertigkeit von Kind und Erwachsenem aufzeigt. Er orientierte sich in seinem Denken stark an den damals aktuellen Entwicklungen innerhalb der Kinderpsychologie und betrachtete die Familie als wichtige Einflussquelle in Hinblick auf die Bildung des Kindes, ähnlich wie dies auch Fröbel und Pestalozzi taten. (vgl. Scheibe 1982, 86f)

Auch *Gustav Wyneken* zählte zu den wichtigsten ReformpädagogInnen im deutschsprachigen Raum der damaligen Zeit, der sich um eine Erneuerung des alten Schulsystems bemühte. Er machte besonders mit seiner Einstellung zur Sexualerziehung auf sich aufmerksam, die er versuchte in den Unterricht zu integrieren. Er entwickelte den Begriff der „Jugendkultur“ und beeinflusste mit seinen Ideen vor allem jene Jugendbewegung, die Anfang der 1910er Jahre von Bernfeld angeführt wurde[24].

Fällt der Blick auf die österreichische Reformpädagogik, so ist anzumerken, dass sie eng mit dem Namen *Otto Glöckel* (1874-1935) in Verbindung steht, der das österreichische Schul- und Bildungssystem in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen maßgebend prägte. Der Hauptinitiator der österreichischen Schulreform in der Zwischenkriegszeit plädierte für die Einführung von Gesamtschulen, die strikte Trennung von Schule und Kirche und ermöglichte Frauen den freien Zugang zu den österreichischen Universitäten.
Besonders in Wien entstanden unter Glöckels Einfluss beeindruckende Projekte im pädagogischen Bereich, an denen auch tiefenpsychologische Schulen mitbeteiligt waren. Diese Initiativen wurden

22 Die Schule sollte „eine erweiterte Familie“ darstellen und das leisten, was HauslehrerInnen in einer Familie taten (vgl. Scheibe 1982, 90).
23 Vgl. o.A (2009): Berthold-Otto-Schule. Online-Dokument. URL: http://www.berthold-otto-schule.de/, Download: 02.03.2011, 14:28
24Vgl. Bauer, M (2011): Gustav Wyneken. Onlinedokument. URL: http://www.uni-protokolle.de/Lexikon/Gustav_Wyneken.html, Download: 24.10.2011, 21:22

auch von Adolphe Feriérre gewürdigt, als er Wien zur „Hauptstadt des Kindes“ ernannte (vgl. Zwiauer und Eichelberger 2001, 12)

Dabei waren es jene eben genannten ReformpädagogInnen, wie Montessori und Dewey, und deren Reformierungsvorschläge, die die Denkweise österreichischer PädagogInnen und Psychoanalytischer PädagogInnen der Nachkriegszeit maßgeblich prägten, und deren Ansätze in der Umsetzung ihrer reformpädagogischer Projekte als Orientierung dienten. Zentrales Anliegen, in dem sie sich trafen, war die Befreiung des Kindes durch die Auflösung alter autoritärer Strukturen, die Achtung von Spontaneität und Aktivität, das Zurücktreten der autoritären Lehrerhaltung und die Förderung von Gemeinschaftserziehung (vgl. Adam 1981, 56).

Die eben genannten RepräsentantInnen der Reformpädagogik fanden auch ihre Erwähnung in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik, was in Teil III der Arbeit näher bearbeitet wird, wenn es um die Verortung der Repräsentanz der Reformpädagogik in der Publikationsreihe geht.[25]

Im anschließenden Kapitel werden die Entwicklung innerhalb der reformpädagogischen, aber auch tiefenpsychologischen Bewegungen im Wien der Zwischenkriegszeit vorgestellt. Dabei soll auch die Rolle der SozialdenokratInnen und deren Einfluss auf das Wiener Bildungswesen herausgearbeitet werden.

3 Gesellschafts-politische Bedingungen als Voraussetzung für das Aufblühen von Reformpädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik im Roten Wien der Zwischenkriegszeit

Die Vorstellungen und Ideen der Reformpädagogik wurden nach dem 1. Weltkrieg in Wien in beispielhafter Weise realisiert. Aber auch für die Entfaltung der Entwicklungspsychologie[26], Psychoanalyse und Individualpsychologie[27], die gemeinsam das „Psychologische Wien“ der Zwischenkriegszeit repräsentierten (vgl. Handlbauer 2004, 75), erwies sich Österreichs Hauptstadt als geeigneter Ort der Umsetzung: Die dort ansässigen psychologischen Schulen gestalteten „den Bezugsrahmen für die jungen, oft in der Jugendbewegung sozialisierten“ (Zwiauer und Eichelberger

[25] Es gab noch eine Reihe an weiteren wichtigen reformpädagogischen VertreterInnen für den deutschsprachigen Raum von 1900 bis 1938, die hier aber nur in der Fußnote Erwähnung finden, weil sie in Hinblick auf diese Arbeit keine bedeutende Relevanz haben. Diese waren Fritz Gansberg (1871-1950), Hugo Gaudig (1860-1923), Ludwig Garlitt (1855-1931), Paul Geheeb (1870-1961), Hermann Lietz (1868-1919), Peter Peterson (1884-1952), Heinrich Scharrelmann (1871-1940) und Rudolf Steiner (1861-1925) (vgl. Scheibe 1982, 52ff; o.A. 2006: Die Bedeutung der Reformpädagogik heute. Online-Dokument. URL: http://www.blikk.it/angebote/ reformpaedagogik/rp10031a.htm, Download: 05.11.2011, 11:59

[26] Dabei handelt es sich um Karl und Charlotte Bühlers universitäre Verankerung der Psychologie in Wien.

[27] Die Individualpsychologie ist eine eigenständige psychologische Richtung, die sich aus der Psychoanalyse heraus entwickelte.

2001, 11) PädagogInnen, von denen zahlreiche Erziehungsversuche in der Wiener Zwischenkriegszeit ausgingen. (vgl. ebd. 10f) Die Reformpädagogik war eng eingebunden in die psychologischen Schulen und die Reformbemühungen der Gemeinde Wien (vgl. Eichelberger 2001, 182f).

Im folgenden Abschnitt werden die Anfänge der Psychoanalytischen Pädagogik und Reformpädagogik, insbesondere der Montessori-Pädagogik, in Wien aufgearbeitet, das Wirken zeichnete sich unter anderem auch dadurch aus, dass deren ProtagonistInnen in den 1920er Jahren eng zusammenarbeiteten, geprägt durch das besondere Engagement des Sozialdemokraten Otto Glöckels und seiner Mitarbeiter in Wien. Dabei soll der Frage nach der Ausprägung des spezifischen Zusammenspiels von Reform-, insbes. Montessori-Pädagogik, psychoanalytische und Individualpsychologische Befassungen und Arbeitsfelder sowie die Voraussetzungen und Wirkfaktoren für die Umsetzung in konkrete pädagogische Praxis nachgegangen werden: warum ausgerechnet in Wien ein fruchtbarer Austausch zustande kam und wie die Stadt in der Zwischenkriegszeit zu ihrem Namen „Hauptstadt des Kindes“ (vgl. Zwiauer und Eichelberger 2001, 10; Scheibe 1981, 18) kam.

3.1 Historischer Abriss der Psychoanalytischen Pädagogik und ihrer ersten Blütezeit im Wien der Zwischenkriegszeit bis 1938

Zu Beginn des 20. Jhdts. begann sich die erste Generation der psychoanalytischen Bewegung, begründet von Sigmund Freud, immer häufiger mit der Entwicklung des Kindes auseinander zu setzen. Während der Analyse von Erwachsenen entdeckte Freud, dass die Hauptursachen für die Entstehung von Neurosen, ihren Ursprung in der Kindheit hatten und sich aus den zahlreichen „Erziehungsfehlern“ unwissender Eltern und ErzieherInnen heraus entwickelten. Es bestand daher die Annahme, dass die Auflösung von autoritären und triebunterdrückenden Strukturen in der frühen Kindheit, die Entstehung von psychischen Erkrankungen verhindern könnte. Dazu musste aber auch das Kind in seiner Ganzheit mit seinen individuellen Bedürfnissen verstanden und erfasst werden. Jedenfalls hatten die Erkenntnisse über den Ursprung der Neurosenbildungen in der Kindheit zur Folge, dass sich einzelne Schüler Freuds immer häufiger mit pädagogischen Fragen auseinandersetzten(vgl. Trescher 1992, 144ff). Im Jahre 1902 gründete Sigmund Freud gemeinsam mit Alfred Adler, Max Kahane, Rudolf Reitler und Wilhelm Steckel die „Mittwoch-Gesellschaft“ (vgl. Mühlleitner 1992, 320). Während dieser Versammlungen, aus denen 1908 die Wiener Psychoanalytische Vereinigung hervorging (vgl. ebd., 378), wurden nicht nur medizinische Themen, sondern auch pädagogische Fragestellungen diskutiert (vgl. Rattner 2000, 20f). Seit Sandor Ferenczis Vortrags über „Psychoanalyse und Pädagogik“ am ersten Psychoanalytischen Kongress in Salzburg im Jahre 1908, der von der Bedeutung der Psychoanalytischen Pädagogik für die Erziehung des Menschen handelte, war das Thema Erziehung in den Gesprächen der Wiener Psychoanalytischen

Vereinigung nicht mehr wegzudenken (vgl. Federn 1995, 139). Besonders Freuds Theorie der Existenz der infantilen Sexualität, die er in seiner Triebtheorie in verschiedene Triebphasen unterteilte, führten schließlich zu einer Veränderung innerhalb der Pädagogik und des Blickes auf das Kind selbst - wurde doch bis dahin noch der Beginn der Sexualität mit der Pubertät festgelegt (vgl. Federn 1995, 139).

> „Für die Pädagogik brachten die Entdeckungen Sigmund Freuds vor allem die Erkenntnis von der Bedeutung der ersten sechs Lebensjahre in der Entwicklung des Kindes. Dazu gehören die Beziehungen des Kindes zu seinen Eltern und [..] die Anerkennung des Kindes als Träger sexueller Wünsche und Regungen“ (Federn 1995, 139).

Ausschlaggebend für die Entstehung einer Psychoanalytischen Pädagogik waren vor allem die Überlegungen, Erziehungsfehler bereits in der Kindheit zu vermeiden und, wenn schon geschehen, sie sofort zu behandeln, da es bei Erwachsenen weit schwieriger war, diese Fehler wieder auszubessern (vgl. Trescher 1992). Folglich begann die Psychoanalyse, ihre Thesen und Annahmen über die frühkindliche Entwicklung, die sich aus der Analyse von Erwachsenen ergaben, durch direkte Kinder- und Säuglingsbeobachtungen oder durch die analytische Behandlung von Kindern zu überprüfen (vgl. Schuster und Springer-Kremser 1997, 99f).

Die von Freud durchgeführte analytische Behandlung des kleinen Hans (1907), der an einer Pferdephobie litt und dessen Behandlungsverlauf Freud in seinem Werk „Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben“ beschrieb, kann bereits als erster Versuch psychoanalytisch-pädagogischen Handelns gesehen werden (vgl. Füchtner 1979, 13). Freud selbst beschäftigte sich aber eher am Rande mit pädagogischen Fragestellungen, verfolgte die Aktivitäten der Psychoanalytischen PädagogInnen aber mit großem Wohlwollen:

> „Nur an einem Thema kann ich nicht so leicht vorbeigehen, nicht weil ich besonders viel davon verstehe oder selbst soviel dazugetan habe. Ganz im Gegenteil, ich habe mich kaum je damit beschäftigt. Aber es ist so überaus wichtig, so reich an Hoffnung für die Zukunft, vielleicht das Wichtigste von allem, was die Analyse betreibt. Ich meine die Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik, die Erziehung der nächsten Generation.“ (Freud 1933, 575)

Zusammenfassend kann die Auseinandersetzung und Wirkungsweise der Psychoanalyse in ihrer unmittelbaren Befassung mit dem Kind unter zwei Ausprägungsformen dargestellt werden: Aus den Überlegungen der Neurosenprophylaxe durch den Versuch der gänzlichen Ausschaltung von Erziehungsfehlern, bildete sich die Psychoanalytische Pädagogik heraus, aus der Behandlung von bereits kranken Kindern die Kinderanalyse oder analytische Kindertherapie[28].

[28] Basierend auf den Erkenntnissen ihres Vaters entwickelte Anna Freud die Kinderanalyse, deren besonderes Merkmal die Methode des therapeutischen Spiels als Mittel zur Behandlung von Kindern mit neurotischen Erkrankungen darstellt (vgl. Federn 1995, 140). Auch Melanie Klein ist es zu verdanken, dass die psychoanalytische Technik für die Therapie von Kleinkindern weiterentwickelt wurde, um auch mit psychisch kranken Kindern analytisch zu arbeiten (vgl. Schuster und Springer-Kremser 1997, 100).

Aber was konnte die Psychoanalyse nun für die Pädagogik leisten (vgl. Frühwirth 2007, 63)?
Bedeutend waren vorwiegend die Aufklärung der Eltern und Erziehungsberechtigten über die Existenz einer infantilen Sexualität und des Aggressionstriebs, sowie die Stärkung der kindlichen Ich-Funktionen. Der Wirkungsbereich der Psychoanalytischen Pädagogik ging aber über die elterliche Erziehungsarbeit hinaus. Nach dem ersten Weltkrieg versuchten Mitglieder der psychoanalytischen Bewegung, wie bspw. Siegfried Bernfeld, sich auch mit den Problemen innerhalb des Erziehungs- und Bildungswesens auseinander zu setzen und begannen, es im Sinne der psychoanalytischen Erziehungslehre zu reformieren. Vorrangiges Ziel war die psychoanalytische Aufklärung von PädagogInnen und ErzieherInnen. Die Erkenntnisse, die sich aus dem Beobachtungs- und Analysematerial ergaben, sollten von diesen in der praktischen Arbeit mit den Kindern umgesetzt werden. Die analytische Schulung sollte den PädagogInnen tieferen Einblick in die unterschiedlichen Störungen bei den ihnen anvertrauten Kindern geben und ihnen zur Wahrnehmung unbewusster Konflikte zwischen Kind und ErzieherIn verhelfen, um diese richtig deuten und sich dementsprechend verhalten zu können. Außerdem sollten psychoanalytisch-orientierte ErzieherInnen, im Falle des Auftretens von schwerwiegenderen Symptomen beim Kind, die Notwendigkeit einer analytischen Behandlung erkennen, wenn Erziehung allein nicht mehr helfen konnte (vgl. Schneider 1926, 2ff; Trescher 1992).
In der Wiener Zwischenkriegszeit erlebte die Psychoanalytische Pädagogik schließlich ihre erste Blütezeit (vgl. Füchter 1978, 194). Unter dem politisch günstigen Milieu Anfang der 1920er Jahre, geprägt durch den damaligen sozialdemokratischen Unterrichtsminister und Reformpädagogen Otto Glöckel, konnte sich die Psychoanalytische Pädagogik im Roten Wien frei entfalten. Zahlreiche PsychoanalytikerInnen, die sich theoretisch mit pädagogischen Fragestellungen befassten, versuchten nun, ihre psychoanalytischen Ideen in der pädagogischen Praxis umzusetzen. Im Fokus des Interesses stand sowohl die Erziehung von kranken, als auch gesunden Kindern. Das Kind wurde als triebbeherrschtes, konfliktbehaftetes Wesen angesehen, dessen positive Beeinflussung seiner Ich-Entwicklung zur entscheidenden Aufgabe der Pädagogik wurde (vgl. Federn 1995, 140). Ziel war die „Befreiung“ des Kindes (vgl. Füchtner 1998).
Die Erziehung der ErzieherInnen durch psychoanalytische Selbsterfahrung wurde zur Hauptaufgabe der Psychoanalytischen Pädagogik in der Zwischenkriegszeit (vgl. Adam 1981, 56). Bereits 1922 wurde der Versuch psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitens durch die Veröffentlichung von Bernfelds Werk „Kinderheim Baumgarten“ den PädagogInnen näher gebracht (vgl. Zwiauer 2001, 144). LehrerInnen, ErzieherInnen und andere Personen aus pädagogischen Arbeitsfeldern entdeckten bald ihr Interesse an der Psychoanalyse, in der Hoffnung, ihre Arbeit in der pädagogischen Praxis durch die Lehre Freuds verbessern zu können. Die psychoanalytische Vereinigung versuchte analytisches Wissen besonders für die Kindergärten nutzbar zu machen, in dem sie Vortragsreihen für KindergärtnerInnen, aber auch für LehrerInnen und FürsorgerInnen am Wiener Lehrinstitut anboten. Es bestand auch der Versuch der Integration von psychoanalytischen Elementen in der

Heimerziehung. 1926 wurde schließlich das Publikationsorgan „Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ herausgegeben, in der ein regelmäßiger Austausch zwischen PädagogInnen und PsychoanalytikerInnen stattfand. Mit der Umsetzung einer psychoanalytisch-orientierten Erziehung erhofften sich die VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik, Neurosenbildungen entgegenwirken zu können. Dieser Wunsch erfüllte sich jedoch nicht in dem Maße, wie es sich einige PsychoanalytikerInnen vorgestellt hatten.

> „Praktische Erfahrungen und theoretische Neuentwicklungen machten deutlich, dass es eine Illusion gewesen war zu meinen, psychoanalytisch-pädagogische Praxisgestaltung könnte die Ausbildung von Neurosen prophylaktisch verhindern. Und zugleich mehrten sich Stimmen, die eine kritische Revision der bis dahin tradierten Vorstellung von der Art und Weise forderten, in der psychoanalytische Pädagogen ihre Arbeit gestalten und reflektieren sollten.“ (Datler 1995, 24)

Die optimistischen Vorstellungen und übersteigerten Hoffnungen der Psychoanalytischen Pädagogik wurden schließlich Anfang der 1930er Jahre, als sich die gewünschten Erfolge nicht ergaben, einer Kritik unterzogen. Nach Füchtner führte diese Ernüchterung um 1932 zu einer Revision der Psychoanalytischen Pädagogik, als sich die pädagogische Zielsetzung der AnalytikerInnen von der Befreiung des Kindes auf eine Ich-Stärkung ausgerichtete Erziehungslehre verlagerte (vgl. Füchtner 1979, 15, Zwiauer 2001, 145).

> „Dieser Wechsel vollzog sich parallel zur Etablierung der Ich-Psychologie innerhalb der psychoanalytischen Theorie“ (Füchtner 1979, 15).

Beim Budapester Symposium im Jahre 1937 fand die Revision der Psychoanalytischen Pädagogik ihren Höhepunkt und war Mittelpunkt der Diskussionen des gleichnamigen Symposiums (vgl. Füchtner 1979, 15). Leider wurde eine intensivere Auseinandersetzung durch die sich zuspitzende politische Lage in Europa unterbrochen. Der Einmarsch der Nationalsozialisten und der Ausbruch des zweiten Weltkrieges in Österreich, der Ermordung, die Flucht und Vertreibung zahlreicher meist jüdischer und sozialistischer AnhängerInnen der Psychoanalytischen Pädagogik zur Folge hatte, führte zu einem abrupten Ende dieser Bewegung, die auch im Ausland nicht an ihre alte Tradition anschließen konnte (vgl. Körner 1992, 66). Die meisten ProtagonistInnen mussten in die USA und nach England auswandern. Aichhorn war einer der Wenigen, die während der Kriegsjahre in Österreich blieben (vgl. Feurle 1999, 24f). Die Pionierzeit der Psychoanalytischen Pädagogik und Kinderanalyse wurde 1933 in Deutschland und 1938 in Österreich zur Gänze zerstört. Nur in der Schweiz gelang es Oskar Pfister, Hans Zulliger und Heinrich Meng, sie noch am Leben zu erhalten. Die Kinderanalyse kam nach England und wurde dort durch Anna Freud und Melanie Klein vertreten (vgl. Federn 1995, 140). Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik wurde 1937 aufgelöst. Sie fand ihre Weiterführung in der Zeitschrift „Psychoanalytic studies of a child“, die ab 1945 in den USA u.a. von Anna Freud, Heinz Hartmann und Ernst Kris herausgegeben wurde (vgl. Mühlleitner 1992, 132). Die Zeitschrift enthielt jedoch nur mehr in den ersten zwei Bänden pädagogische Beiträge, wie die von Fritz Redl und Lili Peller-Roubiczek (vgl. Federn 1995, 140).

Jene Pioniere, die sich mit ihrem Wirken maßgeblich an den Entwicklungen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik in der Zwischenkriegszeit beteiligten, und deshalb besondere Erwähnung gebührt, waren August Aichhorn, Alfred Adler, Bruno Bettelheim, Siegfried Bernfeld, Anna Freud, Willi Hoffer, Oskar Pfister, Lili Peller-Roubiczek, Nelly Wolffheim und Hans Zulliger (vgl. Körner 1992, 68; Federn 1995, 140; Biermann 1998, 30ff; Frühwirth 2007, 58).

Im folgenden Abschnitt werden die Anfänge der Wiener Reformpädagogik, die eng in die Aktivitäten der Psychoanalytischen Pädagogik eingebunden war, skizziert, deren Wurzeln bereits in der Zeit vor dem ersten Weltkrieg verankert waren und eng mit den Initiativen des jungen Studenten Siegfried Bernfeld in Zusammenhang standen.

3.2 Die Jugendkulturbewegung

Der fruchtbare Austausch in der Wiener Zwischenkriegszeit zwischen Reformpädagogik und tiefenpsychologischen Schulen, der Psychoanalyse und Individualpsychologie, nahm seinen Anfang in der österreichischen Jugendkulturbewegung[29], deren meist jüdisch-bürgerliche Mitgliedern zu einem späteren Zeitpunkt Mitwirkende in psychoanalytischen und reformpädagogischen Bewegungen wurden. Ihr Hauptinitiator war der spätere Psychoanalytiker und Pädagoge *Siegfried Bernfeld* (1892-1953), der sich in Wien als junger Student für die damals stark unterdrückte Jugend einsetzte (vgl. Fallend 1992, 50). 1913 gründete er das „Akademische Comité für Schulreform“, das sehr von den Ideen des deutschen Reformpädagogen Gustav Wyneken beeinflusst wurde (vgl. Paret 1992, 16f). Wie sich im Vorwort seines Werkes „Das jüdische Volk und seine Jugend“ (Bernfeld 1919, 5) zeigt, hatten auch die Erziehungsprinzipien Maria Montessoris und Berthold Ottos eine einflussreiche Wirkung auf Bernfelds Anschauungen. Diesen drei ReformpädagogInnen widmete er dieses Buch (vgl. Bernfeld 1919,5; Paret 1992, 22). Die Organisation, die im Auftrag des „Comités“ von Bernfeld gegründet wurde, trug den Namen „Der grüne Wandervogel“ (vgl. Scheu 1985, 22f). Zugehörigkeitsgefühl, Gemeinschaftlichkeit und die Rebellion gegen die konservative Gesellschaft galten als Hauptanliegen dieses Zusammenschlusses. AnhängerInnen dieser Bewegung plädierten für die Abschaffung von Klassenunterschieden, Gleichberechtigung der Frauen, Reformpädagogik und die Befreiung der „Jugend von den Werten der Erwachsenenwelt“ (Paret 1992, 17). Auf Geschlechtertrennung wurde gänzlich verzichtet (vgl. Scheu 1985, 15f). Auch die Psychoanalyse nahm einen wichtigen Stellenwert in der Wiener Jugendkulturbewegung ein. Die Jugendlichen forderten Enttabuisierung der

[29] Die Jugendbewegung war eine Strömung jugendlicher SchülerInnen und StudentInnen mit bürgerlichen Wurzeln, die hinaus in die Natur wollten, um dort nach dem Vorbild der Romantik eine eigene Lebensart zu entwickelten. Ihre Anfänge hatte sie im „Wandervogel“, eine Ende des 19.Jhdts. entstandene Bewegung in Berlin. Die Bewegung setzte sich im deutschsprachigen Raum aus verschiedenen Gruppen zusammen, meist von jungen Erwachsenen geführt wurden. Die Jugendverbände wurden Ende der 1930er Jahre durch die Machtübernahme der Nationalsozialisten aufgelöst und in der Hitlerjugend zusammengelegt (vgl. Helwig 1980).

Jugendsexualität und sexuelle Freiheit (vgl. Fallend 1992, 49f, 53f). Die ersten Mitglieder dieses Kreises um Bernfeld waren u.a. Otto Fenichel, Wilhelm Reich, Annie Pink (verh. Reich), Edith Buxbaum, Bruno Bettelheim, Anny Rosenberg (verh. Angel-Katan) und die späteren Kunsterzieherinnen Trude Hammerschlag und Friedl Dicker (vgl. Handlbauer 2004, 90, 93, 97; Zwiauer 1995, 25; 2004, 225ff). Mit Ausbruch des 1. Weltkrieges erlebte die Jugendbewegung eine kurze Unterbrechung. 1914 gab Bernfeld seine Tätigkeit als Leiter auf (vgl. Fallend 1992, 62) und die Organisation löste sich auf (vgl. Scheu 1985, 23). Sein Einfluss in der Jugendforschung blieb aber weiterhin bestehen. Ihm folgten Paul Lazarsfeld[30], Karl Frank und Ludwig Wagner, die nach dem 1.Weltkrieg die Bewegung „Freie Vereinigung sozialistischer Mittelschüler" gründeten, an der ebenfalls zahlreiche zukünftige PädagogInnen und PsychoanalytikerInnen mitwirkten. Die weiblichen Teilnehmerinnen der Organisation waren vorwiegend jüdische Schülerinnen der Schwarzwald-Schule (vgl. Scheu 1985, 10), wie Emma Spira, spätere Montessori-Lehrerin und ab 1932 Ehefrau von Robert Pollak (später Plank), der 1924/25 als Obmann an der Spitze der „Vereinigung sozialistischer Mittelschüler" stand und Marie Jahoda, spätere Sozialforscherin und Ehefrau von Paul Lazarsfeld (vgl. Zwiauer 2001, 123f, 126; Scheu 1985, 148). Die jungen Mädchen lernten die männlichen Mitglieder, wie Lazersfeld und Wagner, während der 1919 und 1920 von Genia Schwarzwald organisierten Ferienlager in Bad Ischl näher kennen. Diese Sommerlager bildeten die erste Instanz der Annäherung von Psychoanalyse und Reformpädagogik (vgl. Zwiauer 2001, 123ff). Meist verband die Mitglieder der Jugendbewegung eine lebenslange Freundschaft (vgl. Scheu 1985, 10).

Die Wurzeln der Wiener Reformpädagogik und Psychoanalytischen Pädagogik lagen in den Jugendbewegungen, die sich vor dem ersten Weltkrieg herausbildeten und nach dem Krieg unter dem Namen „Vereinigung sozialistischer Mittelschüler", ab 1925 unter „Verband sozialistischer Mittelschüler", weitergeführt wurden. Aus der sozialistischen Jugendkulturbewegung gingen zahlreiche VertreterInnen der „psychologischen, individualpsychologischen, psychoanalytischen Jugendforschung und praktischer reformpädagogischer Experimente der zwanziger und dreißiger Jahre hervor" (Zwiauer 2001, 121).

3.3 Bildungspolitische Entwicklungen im Roten Wien als Wegbereiter der Umsetzung psychoanalytischer und individualpsychologischer Initiativen im pädagogischen Praxisfeld

Neben der starken persönlichen Verbindung zwischen den Mitgliedern der Jugendkulturbewegung, die auch in späteren Jahren anhielt und somit eine besondere Ausprägung der Verknüpfung reformpädagogischer und psychologischer, besonders psychoanalytischer und individual-

[30] Paul Lazarsfeld war der Sohn der Individualpsychologin Sophie Lazarsfeld. Er war engagierter Sozialist und Verfechter des Austromarxismus. Ab 1927 war er Assistent von Karl und Charlotte Bühler am psychologischen Institut der Universität Wien (vgl. Müller o.J.).

psychologischer Ansätze möglich machte, spielte zusätzlich die politische Situation Wiens nach dem ersten Weltkrieg eine entscheidende Rolle.

3.3.1 Historischer Einblick in die Bildungsreformen Wiens nach dem ersten Weltkrieg

1918 war das junge Land Österreich, das gerade aus Teilen der zerfallenen Monarchie gebildet wurde, geprägt von Hungersnot und sozialem Elend. Die neugegründete Demokratie stand vor dem Nichts und es musste in jeglicher Hinsicht Wiederaufbauarbeit geleistet werden. Im Zuge dessen kam es zu zahlreichen Reformen im Sozial-, Gesundheits-, Bildungs- und Wirtschaftswesen (vgl. Datler, Gstach und Wittenberg 2001, 235).

1918 wurde das allgemeine Wahlrecht für Männer und Frauen[31] eingeführt. Es folgte eine schwarz-rote Regierung im Gesamtstaat Österreich. In Wien erhielt die sozialdemokratische Partei bei den Gemeinderatswahlen im Jahr 1919 die absolute Mehrheit. Im Juni 1920 scheiterte die Koalition aufgrund unterschiedlicher Interessen innerhalb der beiden Parteien, die auch die Bildungspolitik betrafen. Die Sozialdemokraten gingen in parlamentarische Opposition, die Christlich-Sozialen wurden führende Partei in Österreich. Wien blieb weiterhin in „roter Hand“. 1922 löste sich Wien von Niederösterreich ab und wurde als eigenständiges Bundesland anerkannt, was den Sozialdemokraten in Hinblick auf die Umsetzung ihrer Reformpläne entgegen kam. Seitdem besteht auch die Bezeichnung „Rotes Wien“ (vgl. Datler, Gstach und Wittenberg 2001, 235).

Jedenfalls war das besondere Engagement einzelner Persönlichkeiten aus dem Umfeld der Sozialdemokraten Wiens nach dem ersten Weltkrieg ausschlaggebend für die reformpädagogischen Entwicklungen innerhalb des Sozial und Bildungswesens. Diese waren Otto Glöckel, Viktor Fadrus, Julius Tandler und Anton Tesarek, die allesamt, mit Ausnahme von Julius Tandler, der Arzt war, ihre berufliche Laufbahn als Lehrer begannen und die mit der Verwirklichung der Wiener Schulreform auch ein persönliches Anliegen verband (vgl. Vocelka 2003).

Der Sozialdemokrat und von 1922-1934 amtierende Wiener Stadtschulratspräsident Otto Glöckel (1874-1935) und seine Mitarbeiter führten Anfang der 20er Jahre eine Bildungsreform durch, die - ganz im Sinne der „Pädagogik vom Kinde aus“ - in der pädagogischen Praxis in Wien seine Umsetzung fand. Die Hauptanliegen der Wiener Reformpädagogik bestanden in der Abschaffung der Drillschule und der Eröffnung von Arbeitsschulen und Gesamtschulen. Des Weiteren wurden auch andere Anliegen, wie etwa die Trennung des Religionsunterrichts von der Kirche, kostenlose Schulbesuche sowie die Gleichberechtigung aller Schichten verfolgt. Viktor Fadrus (1884-1968), neben Glöckel führende Persönlichkeit in der Wiener Schulreform zeigte sich gemeinsam mit Julius

[31] Bei der Wahl zur österreichischen Nationalversammlung am 16. Februar 1919 durften Frauen erstmals aktiv daran teilnehmen (vgl. Vocelka 2003).

Tandler[32] (1869-1936), dem amtsführenden Stadtrat für Wohlfahrts und Gesundheitswesen, verantwortlich für den Aufbau von zahlreichen Gemeindekindergärten, in denen die Kinder aus ärmeren Schichten eine Volkserziehung genießen konnten. Diese Kindergärten waren in große Gemeindebauten integriert, in denen für sozialschwache Familien Wohnungen errichtet wurden. Die neuen Kindertagestätten sollten eine „halboffene Fürsorge" darstellen, um die Kinder aus ihrem trostlosen Umfeld in den Familien heraus zu holen. (vgl. Reichmayr 1981, 151; Seebauer 2004, 177f) Oberstes Ziel Glöckels und seiner Männer war die Schaffung eines „neuen Menschen", der den Idealismus des Sozialismus verwirklichen sollte. (vgl. Zwiauer und Eichelberger 2001, 9f). Dabei kamen die Ideen der Reformpädagogik den Vorstellungen einer sozialistischen Erziehung entgegen (vgl. Handlbauer 2004, 76).

3.3.2 Kontakte der Individualpsychologie, Psychoanalyse und Montessori-Bewegung zu Mitgliedern der Sozialdemokraten im Roten Wien der Zwischenkriegszeit

Anfang der 1920er Jahre wurden schließlich zahlreiche reformpädagogische Konzepte und Erziehungsversuche in Wien erprobt. Es war eine Zeit des Aufruhrs im Roten Wien der Zwischenkriegszeit, in der sich auch die dort ansässigen psychologischen Schulen, vorwiegend Psychoanalyse und Individualpsychologie, immer häufiger mit pädagogischen Fragen auseinandersetzten und deren ProtagonistInnen begannen, ihre Erkenntnisse mit der Pädagogik zu verbinden. Durch den engen Kontakt einzelner Sozialdemokraten mit VertreterInnen von Individualpsychologie und Psychoanalyse wurde es ansatzweise möglich, beiderseits erziehungsorientierte Ideen in die Tat umzusetzen (vgl. Reichmayr 1981, 149f). Vor allem einzelne IndividualpsychologInnen pflegten intensive Beziehungen mit den Sozialdemokraten, die sich besonders in ihren Vorstellungen über das Gemeinschaftsleben nahe standen. Dabei kam die Arbeitsweise der IndividualpsychologInnen, die öffentliche Arbeiten leisteten, den Bedürfnissen der sozialdemokratischen RerfomerInnen mehr entgegen als die der PsychoanalytikerInnen, die eher zurückgezogen arbeiteten. (vgl. Handlbauer 2004, 77)

Der Gründer der Individualpsychologie und ehemalige Schüler Sigmund Freuds, Alfred Adler (1870-1937), zählte zu jenem Kreis der PionierInnen, die versuchten, psychoanalytische Erkenntnisse auf die Pädagogik zu übertragen (vgl. Reichmayr 1981, 159). Auch er kritisierte das autoritäre Erziehungsverhalten in Schule und Familie, das - seiner Meinung nach - keinen guten Einfluss auf die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls hatte. Im Zuge dessen sammelte er Ideen zur Reformierung

[32] Der Arzt Julius Tandler wurde 1919 in den Gemeinderat gewählt und 1920 zum amtsführenden Stadtrat für das Fürsorgewesen in Wien berufen. Während dieser Tätigkeit reformierte er das Wiener Jugend- und Gesundheitssystem und spielte u.a. eine zentrale Rolle beim Aufbau von Volkskindergärten, Mutterberatungsstellen und den städtischen Schwimmbädern (vgl. Seebauer 2007, 178).

des pädagogischen Systems. Dabei plädierte Adler für eine Erziehung, die einen Menschen hervorbringen sollte, der sein Leben, ohne gesellschaftlich verursachte, psychische Schäden, in glücklicher Weise bewältigen kann. Außerdem sollte jeder Mensch die Fähigkeit entwickeln, sich im sozialen Bereich zu engagieren und einzusetzen. Bereits in seinem veröffentlichten Werk „Heilen und Bilden“ (Adler und Furtmüller 1914) stellte Adler die Initiativen der Individualpsychologie in der Erziehungsarbeit dar.

Besonders im Wien der Zwischenkriegszeit fanden Adler und seine AnhängerInnen ein ideales Umfeld um einzelne pädagogische Projekte in die Tat umzusetzen. Hier war die „ideologische und personelle Nähe“ (Datler, Gstach und Wittenberg 2001, 236) zu den Wiener Sozialdemokraten für die Verwirklichung der Ideen ausschlaggebend. Die ProtagonistInnen der Individualpsychologie stimmten in einigen Dingen mit der Ideologie der Sozialdemokraten überein. Dazu zählte u.a. der Wunsch nach der „Formung eines neuen Menschen“ durch die Schaffung eines neuen Bildungssystems (vgl. Handlbauer 2004,77f).

Bis Ende der 1920er Jahre war die Individualpsychologie sehr präsent im Wiener Bildungswesen und es kam zu einem fruchtbaren Austausch zwischen reformpädagogischen Bestrebungen der Sozialdemokratie und den Initiativen der Individualpsychologie. Aufgrund des Strebens nach Veränderung im Erziehungswesen entwickelte Adler „Vorschläge zur Neueinrichtung und Weiterentwicklung von pädagogischen Institutionen, in denen Heranwachsende zusehends so erzogen werden sollen, dass sie ihr Leben erfolgreich (und nicht etwa in neurotischer) Weise meistern können“ (Datler/Gstach/Wittenberg 2001, 234).

Bei der Errichtung von Kinderberatungsstellen in Volksschulen unter der Leitung Alfred Adlers, fand der Stadtschulratspräsident Otto Glöckel auch Unterstützung beim Stadtrat für Wohlfahrtsfürsorge, Julius Tandler (vgl. Reichmayr 1981, 151). Der Lehrer und Individualpsychologe Carl Furtmüller, ehemals Gast bei Freuds Mittwoch-Gesellschaft und späteres Gründungsmitglied der Individualpsychologie, war ein wichtiger Mitarbeiter im Wiener Stadtschulrat und ermöglichte durch seinen politischen Einfluss die Etablierung der Individualpsychologie in der LehrerInnenweiterbildung (vgl. Handlbauer 2004, 77f). Auch der Individualpsychologe Ernst Papanek war ein enger Mitarbeiter Glöckels. Unter dem Einfluss von Furtmüller und Papanek stieg Ende der 20er Jahre das Interesse des Stadtschulrastpräsidenten für die Eröffnung einer individualpsychologischen Schule (vgl. Datler, Gstach und Wittenberg 2001, 245ff). 1927 wurde die „Zentralstelle der sozialistischen Individualpsychologen“ in Wien gegründet, „die in einem Parteisekretariat der Sozialdemokraten untergebracht war“ (Handlbauer 2004, 81). Die Individualpsychologinnen Sophie Lazarsfeld und Elly Rothwein publizierten zahlreiche Artikel in der sozialdemokratischen LehrerInnenzeitschrift „Die sozialistische Erziehung“ (vgl. ebd., 80). Bedeutendste individualpsychologische Erziehungsversuche im Roten Wien waren u.a. die Eröffnung von Ehe-, Familien- und Sexualberatungsstellen unter der Leitung von Sofie Lazarsfeld, Erziehungsberatungsstellen für Eltern und PädagogInnen sowie die

Integration der Individualpsychologie im Schulwesen (vgl. Datler, Gstach und Wittenberg 2001, 234ff).

Im Lager der PsychoanalytikerInnen gab es ebenfalls politisch aktive Persönlichkeiten, allen voran die Sozialisten Siegfried Bernfeld und Willi Hoffer (vgl. Reichmayr 1981, 154). Bernfelds Werk „Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung" wurde innerhalb des sozialistischen PädagogInnenkreises häufig diskutiert und in einigen sozialdemokratischen Zeitschriften vorgestellt. Bernfeld dürfte zu jenen wenigen gehört haben, die sich wissenschaftlich mit den Grenzen der sozialistischen Erziehung auseinandersetzten und der versuchte, sie mit psychoanalytischen Gedanken zu verknüpfen (vgl. Reichmayr 1981, 152, 156f, 159). Unter seinem Einfluss sahen sich viele Mitglieder der Jugendkulturbewegung sowohl dem Austromarxismus[33] als auch der Psychoanalyse verbunden. Angel, Pink und Reich wechselten später in die linksorientierte kommunistische Partei, die eher ihren Anliegen nach kam (vgl. Handlbauer 2004, 90f).

Auch Paul Federn und Hermann Nunberg waren engagierte Sozialdemokraten. Sigmund Freud war eher Liberaler und versuchte sich weitgehend von politischen Dingen zu distanzieren. (vgl. Handlbauer 2004, 88ff)

Vorwiegend in Themen über kindliche Sexualerziehung, Reformierung der Stellung von Frauen und Kindern und die Auseinandersetzung mit zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb der Familie fanden sich Gemeinsamkeiten zwischen psychoanalytischer und sozialdemokratischer Bewegung im Bereich der Bildungs- und Erziehungslehre (vgl. Handlbauer 2004, 89). Intensivere Kontakte zwischen PsychoanalytikerInnen und Sozialdemokraten waren daher vorwiegend im Kleinkindbereich gegeben. „Um 1920 bestanden vor allem im Bereich des städtischen Kindergarten- und Hortwesens Beziehungen zur Psychoanalyse" (Eichelberger 2001, 183). Anton Tesarek (1896-1977)[34], zuständig für das Wiener Städtische Kindergarten- und Hortwesen, war einer der wichtigsten Begründer der sozialistischen Erziehungsprinzipien der ersten Republik und zeigte sich besonders interessiert und aufgeschlossen gegenüber der psychoanalytischen Kinderpsychologie (vgl. Reichmayr 1981, 159). 1933 veröffentlichte er das Werk „Das Kind ist entdeckt", in dem er das Seelenleben des Kindes in den Mittelpunkt seiner Aufmerksamkeit stellte. Dabei bezog sich Tesarek auf WissenschaftlerInnen wie Alfred Adler, August Aichhorn, Siegfried Bernfeld, Karl und Charlotte Bühler, Anna Freud, Maria Montessori und William Stern, die seiner Meinung nach durch ihre Forschungen erst das Kind in seiner Gesamtheit „entdeckt" hatten (vgl. Tesarek 1933, 11f). Auch andere Politiker, wie Julius Tandler standen der Psychoanalyse wohlwollend gegenüber und ermöglichten Ende der 1920er Jahre

[33] Der Austromarxismus, dessen wichtigster Vetreter Otto Bauer war, stellte von 1918 bis 1934 eine spezielle Form des Marxismus dar, in der kommunistische wie sozialistische Anliegen vertreten wurden (vgl. Vocelka 2003, 279).

[34] Anton Tesarek, zu Beginn seiner Laufbahn Lehrer, wurde nach dem Krieg Mitglied der Kinderfreunde. Er war maßgeblich an der Gründung der „Roten Falken", einer sozialdemokratischen Jugendorganisation der Kinderfreunde, beteiligt. Er war Direktor für Kindergärtnerinnen und bis 1934 Inspektor des Wiener Städtischen Kindergarten- und Hortwesens (vgl. Reichmayr 1981, 159).

die schrittwiese Etablierung der Psychoanalyse in den öffentlichen Kindergärten (vgl. Fuchs 1932, 349; Handlbauer 2004, 89) und in der LehrerInnenausbildung am Pädagogischen Institut, die von 1925 bis 1930 von Viktor Fadrus geleitet wurde (vgl. Reichmayr 1981, 153f).
Aber nicht immer liefen die Beziehungen zwischen PsychoanalytikerInnen und Sozialdemokraten reibungslos. Der Lehrer, Jugendfürsorger und Psychoanalytiker August Aichhorn, der fast ein Jahrzehnt beim Wiener Fürsorgeamt als Erziehungsberater tätig war, musste sich häufig wegen der politischen Gesinnung seines Vater gegenüber den Sozialdemokraten rechtfertigen und hatte hin und wieder auch Schwierigkeiten mit den Wiener Behörden. Sein Vater war im Gemeinderat der christlich-sozialen Partei tätig, August Aichhorn stieß deshalb bei den sozialdemokratischen Gemeinderäten eher auf Ablehnung, die ihm die Umsetzung und Durchführung einiger seiner Projekte erschwerten, wie etwa das Jugendheim in Oberhollabrunn und St. Andrä, das vermutlich auch aufgrund der politischen Differenzen nach nur dreijährigem Bestehen wieder schließen musste. (vgl. Feurle 1999, 12, 17). Erik Adam weist 1981 jedoch darauf hin, dass Aichhorn auch positive Beziehung zu einzelnen Sozialdemokraten pflegte, die ihn und seine Arbeit sehr schätzten, allen voran Julius Tandler. (vgl. Adam 1981, 57; Huber 1981, 135).

Auch für die Wiener Montessori-Bewegung zeigte sich das politische Umfeld in der Zwischenkriegszeit in mancherlei Hinsicht als hilfreich, vorwiegend durch den engen persönlichen Kontakt zwischen Julius Tandler und Lili Roubiczek. Tandler zeigte sich sehr aufgeschlossen gegenüber den Initiativen Roubcizeks im Kindergartenbereich und ermöglichte die finanzielle Förderung ihrer Montessori-Einrichtungen. Die Montessori-Bewegung wurde „von der Stadt Wien ideell und finanziell unterstützt“ (Seebauer 2007, 183). Ende der 1920er Jahre eröffnete die Gemeinde Wien die ersten öffentlichen Montessori-Kindehäuser in Gemeindekindergärten und die Montessori-Pädagogik etablierte sich als beispielhafte Erziehungslehre im Kleinkindbereich in Wien. (vgl. Seebauer 2007, 182f)

4 Zusammenfassung

Im vorangegangenen *Abschnitt I* hat sich gezeigt, dass die gesellschaftspolitischen Umstände in Wien nach dem Ersten Weltkrieg das Aufblühen reformpädagogischer Ideen ebenso wie die Entfaltung der Psychoanalytischen Pädagogik in Österreichs Hauptstadt stark begünstigt hatten.
So wurden einleitend in *Kapitel eins* die Ursprünge der reformpädagogischen Bewegungen des 20.Jhd. betrachtet, die ihre Anfänge in der Aufklärung hatten und mit den Namen Rousseau, Pestalozzi und Fröbel in engem Zusammenhang standen.
Daran anschließend wurden im *zweiten Kapitel* die Entwicklungen innerhalb der reformpädagogischen Bewegung historisch nachgezeichnet, die im Zuge einer Revision der Betrachtungsweise des Kindes Anfang des 20.Jahrhunderts in Europa und Nordamerika entstanden. Diese Bewegungen wurden u.a.

angeführt von den ReformpädagogInnen Montessori, Otto, Wyneken und Dewey, die sich, aufbauend auf den Ideen aus der Zeit der Aufklärung, um eine Reformierung des alten autoritären Bildungswesens bemühten und den Bezugsrahmen einzelner ProtagonistInnen der reformpädagogischen und psychoanalytischen Bewegungen der Zwischenkriegszeit bildeten.

Nach dem historischen Umriss der Anfänge der reformpädagogischen Bewegung erfolgte in *Kapitel drei* der Blick ins Wien der Zwischenkriegszeit, wo die reformpädagogische und psychoanalytische Bewegung einen besonderen Platz fand.

Neben einem kurzen historischen Abriss der Psychoanalytischen Pädagogik in *3.1*, deren erste Blütezeit sich wie die österreichische Reformpädagogik in der Zwischenkriegszeit datieren lässt, erfolgte die Darstellung der Anfänge der Wiener Reformpädagogik, deren Ursprünge in der Jugendkulturbewegung zu finden sind. Diese Bewegung, die sich im 2. Jahrzehnt des 20. Jhdts. bildete, wurde in *3.2* thematisiert. Eine dieser Jugendbewegungen wurde vom späteren Pädagogen und Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld angeführt, deren Mitglieder neben ihrem Ziel der Enttabuisierung der Jugendsexualität jene Ansichten vertraten, die sich an reformpädagogischen Gedanken und Gemeinschaftsgefühl orientierten. Aus dieser Vereinigung, die nach dem Ersten Weltkrieg von Lazarsfeld weitergeführt wurde, gingen einzelne PädagogInnen und PsychoanalytikerInnen hervor, deren Weltbild durch ihr Wirken in der Jugendbewegung nachhaltig beeinflusst wurde und ihre späteren Tätigkeiten in der Zeit der Zwischenkriegszeit prägten. Die gemeinsame gesellschaftspolitische Basis von PädagogInnen und PsychoanalytikerInnen der Jugendbewegung bewirkte bereits damals eine erste Annäherung zwischen Reformpädagogik und Tiefenpsychologie, und somit auch zwischen Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse, war doch ihr gemeinsames Ziel die „Befreiung des Kindes“.

Im Anschluss daran wurden im Subkapitel *3.3* die bildungspolitischen Entwicklungen im Roten Wien, die Wegbereiter für die Zusammenarbeit von Reformpädagogik und Tiefenpsychologie waren, vorgestellt. Dabei standen zunächst gesellschaftpolitische Veränderungen im Fokus, die sich nach Auflösung der Monarchie in Österreich ereigneten. Wie sich in *3.3.1* zeigte, bemühten sich einzelne Politiker aus dem Kreis der sozialdemokratischen Partei darum, ihre angestrebten Reformen im Sozial-, Bildungs- und Fürsorgewesen in Wien durchzusetzen. Es kam zu einer Umstrukturierung des Wiener Bildungswesens bei dem die reformpädagogischen Ideen, die das Kind in den Mittelpunkt des Interesses rückten, durch den Hauptinitiator Otto Glöckel eine zentrale Position einnahmen. Aber nicht nur reformpädagogischen Inhalten wurde Gehör geschenkt, sondern auch psychologischen. Tiefenpsychologische Schulen und die Bühler-Schule hatten im „Roten Wien“ die Möglichkeit, sich zu etablieren. In *3.3.2* wurde herausgearbeitet, wie Psychoanalyse und Individualpsychologie versuchten – z.B. mittels Erziehungsberatungsstellen - ihren Einflussbereich im pädagogischen Bereich auszuweiten, der sich durch ihre poltischen Kontakte in Österreichs Hauptstadt weiter ausbreitete. ProtagonistInnen, wie Adler, Bernfeld, Furtmüller und Hoffer waren selbst politisch engagiert, was die Umsetzung ihrer Ideen zusätzlich erleichterte. Zwischen PsychoanalytikerInnen und

VertreterInnen der sozialdemokratischen Partei bot sich vorwiegend im Kindergartenbereich die Möglichkeit einer Zusammenarbeit, begründet durch die zustimmende Gesinnung Anton Tesareks, dem Inspektor des Wiener Kindergarten- und Hortwesens, und Julius Tandlers, zuständig für das Fürsorgewesen, gegenüber der psychoanalytischen Kinderpsychologie. So etablierte sich die Psychoanalyse schrittweise in den öffentlichen Kindergärten und in der LehrerInnenfortbildung. In diesem gesellschaftspolitischen Wirkungsfeld zwischen sozialdemokratischen Reformierungen und dem psychologischen Wien, fand sich auch die Wiener Montessori-Pädagogik wieder, die sich im Kindergartenbereich zum Musterbeispiel der Kleinkinderziehung entwickelte. Auch da waren poltische Kontakte ausschlaggebend, für die Verbreitung in Wien- standen doch Lili Roubiczek und Julius Tandler in persönlichem Kontakt.

Im Anschluss an die historische Darstellung der gesellschaftspolitischen Hintergründe im "Roten Wien“, die in späterer Folge zur Zusammenarbeit zwischen Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik in der Zwischenkriegszeit führten, werden in Kapitel II die tiefenpsychologischen Initiativen und Projekte der Zwischenkriegszeit vorgestellt, die die Stadt Wien im Bereich des Fürsorge- und Bildungssektors so einzigartig machten und ausschlaggebend waren für Adolphe Ferrières Bezeichnung „Hauptstadt des Kindes“.

II. DIE PSYCHOANALYTISCHE PÄDAGOGIK UND DIE WIENER MONTESSORI-PÄDAGOGIK IN IHRER PRAXISAUSGESTALTUNG

Nachdem in *Teil I* der Arbeit der historische Abriss der reformpädagogischen und psychoanalytischen Bewegung bis hin zu ihrer Zusammenschließung in der Zwischenkriegszeit, bedingt durch die besondere gesellschaftspolitische Lage im Roten Wien, nachgezeichnet wurde, wandern wir nun in die direkte Einflussnahme der Psychoanalyse im pädagogischen Bereich im Wien der Zwischenkriegszeit.

Im anschließenden *Kapitel eins* soll nun der Etablierung der Psychoanalytischen Pädagogik in der pädagogischen Praxis in Wien nachgegangen werden. Dabei soll gezeigt werden, welche Präsenz die Psychoanalyse und Individualpsychologie im Erziehungsbereich in Wien einnahmen, die auch an der gerade aufblühenden Wiener Montessori-Bewegung nicht spurlos vorübergegangen war.
In *Kapitel zwei* wird dann die Wiener Montessori-Pädagogik in ihren Anfängen bis hin zur Zusammenarbeit mit der Psychoanalytischen Pädagogik näher dargestellt, in der schon erste Hinweise auf Ähnlichkeiten in der Betrachtung des Kindes beider Disziplinen aufgearbeitet werden, die in Teil III in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik genauer in Blick genommen werden.

1 Psychoanalytische und individualpsychologische Initiativen im pädagogischen Praxisbereich in der Wiener Zwischenkriegszeit

Die „Epoche“ der Wiener Reformpädagogik, „der ja die Blütezeit der psychoanalytischen Pädagogik zeitlich noch angehört“ (Bittner und Göppel 2001, 17), war eine Zeit, geprägt von Erziehungsversuchen, die bis heute ihre Einzigartigkeit bewahrt haben und durchaus als Vorbild für gegenwärtige Erziehungsideen und Reformen dienen dürfen (vgl. Zwiauer 2001, 119). Zu diesen beispielhaften Initiativen im pädagogischen Bereich, deren Umsetzung durch gesellschaftliche und politische Gegebenheiten im Wien der Zwischenkriegszeit möglich wurde, zählten u.a. die psychoanalytisch-orientierte Heimerziehungsanstalt für verwahrloste Kinder von August Aichhorn, das von Siegfried Bernfeld und Willi Hoffer gegründete Kinderheim Baumgarten (vgl. Adam 1995, 91f), die individualpsychologische Erziehungsberatung, die von August Aichhorn und Anna Freud ins Leben gerufenen psychoanalytischen Erziehungsberatungsstellen (vgl. Gstach 2001, 295f), die Proletarischen Sexualberatungsstellen, die psychoanalytisch-geprägte Burlingham-Rosenfeld-Schule, eine individualpsychologisch-orientierte Versuchsschule, die Montessori-Pädagogik in ihrer Wiener Ausprägung (vgl. Zwiauer 2001, 10) sowie die Kinderkrippe Jackson Nursery. Wie aber hatten sich diese Praxisformen psychoanalytisch-orientierter Erziehung gestaltet und welche PsychoanalytikerInnen und PädagogInnen waren in direkter oder indirekter Wiese an diesem breitgefächerten Angebot an unterschiedlichsten Versuchen im pädagogischen Bereich beteiligt? Und

in welcher Art und Weise haben sich Reformpädagogik, im Speziellen die Montessori-Pädagogik, und Psychoanalyse bzw. Individualpsychologie als pädagogische Praxis ergänzt?

1.1 Psychoanalytisch pädagogische Initiativen im Bereich Kindererziehung

1.1.1 August Aichhorns Fürsorgeerziehungsheim für verwahrloste Kinder und Jugendliche in Oberhollabrunn (1919 bis 1921) und St. Andrä (1922-1923)

Der Lehrer und Psychoanalytiker August Aichhorn (1878-1949)[35] trug viel zu den Entwicklungen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik in der Zwischenkriegszeit bei. Besonders bedeutend war seine Arbeit im Bereich der Fürsorgeerziehung (vgl. Scheibe 1982, 331f).

> „Das ‚revolutionäre' Potential seines Ansatzes liegt in der Aufnahme reformpädagogischer Impulse und der Erschließung der Psychoanalyse für einen Bereich der Erziehung, der damals besonders im Argen lag" (Adam 2001, 276).

In der Nachkriegszeit herrschte große Verwahrlosung und hohe Kriminalität, v.a. bei verwaisten Jugendlichen. Um diesem Umstand entgegen zu wirken, forderte die Stadt Wien August Aichhorn, der bereits Erfahrungen in diesem Bereich gesammelt hatte[36], 1918 auf, eine Fürsorgeerziehungsanstalt für verwahrloste Kinder und Jugendliche in einem ehemaligen Flüchtlingsheim in Oberhollabrunn[37] zu organisieren und zu leiten. Dieses Jugendheim sollte durch den 1. Weltkrieg vernachlässigten und verwaisten Kindern Zufluchtsort sein und sie wieder zurück ins „normale Leben" bringen (vgl. Adam 2001, 277f). Das von reformpädagogischen Ideen beeinflusste Erziehungskonzept Aichhorns stimmte in einigen Punkten mit psychoanalytischen Ansätzen überein (vgl. ebd., 278), obwohl Aichhorn damals nicht intentional psychoanalytisch gearbeitet hatte. 1922 referierte Aichhorn vor der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung in seinem Vortrag „Über die Erziehung in den Besserungsanstalten" über seine gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse im Jugendheim. Dabei betrachtete er seine Arbeit bereits unter dem psychoanalytischen Blickwinkel (vgl. Adam 2001, 285). Aichhorn kam zu dem Schluss, dass ErzieherInnen einer Psychoanalyse bedürften, um sie von unbewussten, fehlerhaften Verhaltensweisen, die sie den Zöglingen entgegenbrächten, zu befreien (vgl. ebd., 278). Übergeordnetes Ziel der Fürsorgeanstalt war die Resozialisierung der Kinder und Jugendlichen durch

[35] August Aichhorn wurde 1878 in einem Vorort Wiens geboren. Nachdem er die Lehrerbildungsanstalt besuchte, arbeitete er zehn Jahre lang als Volksschullehrer. Erst zu Beginn der 20er Jahre des vorigen Jahrhunderts kam Aichhorn tatsächlich mit der Psychoanalyse in Berührung und besuchte regelmäßig Sitzungen der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. 1930 ließ er sich als Lehrer pensionieren, arbeitete jedoch weiterhin als Psychoanalytiker. Aichhorn wurde amtlicher Leiter der Wiener städtischen Fürsorgeanstalten, später Leiter der Wiener Psychoanalytischen Erziehungsberatung, in der Kriegszeit Lehranalytiker für Ärzte und Psychologen, dann Professor in Wien und Vorstand des Wiener Psychoanalytischen Lehrinstituts (vgl. Feurle 1999, 11ff). Während des zweiten Weltkriegs war er einer der wenigen praktizierenden PsychoanalytikerInnen, die in Wien blieben. 1946 wurde er Präsident der neugegründeten Wiener Psychoanalytischen Vereinigung (vgl. ebd., 26). Aichhorn gilt bis heute als Mitbegründer der Psychoanalytischen Pädagogik. (vgl. Adam 2001, 276ff)

[36] Aichhorn war ab 1908 Vorstand des „Vereins der Wiener städtischen Knabenhorte", wo er „die Aufgabe hatte, Erziehungsheime für Jungen zu organisieren" (Grösche 1994, 57f).

[37] 1927 wurde Oberhollabrunn zu Hollabrunn umbenannt.

eine kind- und jugendgemäße Erziehung, die „ein reiches lustbetontes Erleben " (ebd., 281) möglich machen sollte. Aichhorn betrachtete Verwahrlosungserscheinungen als Folge einer „Störung der Entwicklung des Über-Ichs bzw. Ich-Ideals" (ebd., 287), ausgelöst durch mangelhafte libidinöse Erfahrungen in der frühen Kindheit. Er erkannte durch seine langjährigen Erfahrungen, die er in seiner Tätigkeit mit Jugendlichen machte, dass ihr Aggressionsverhalten von einem bestehenden Liebesdefizit herrührte. Aichhorn vertrat im Zuge dessen die Meinung, dass die damals gängigen Zwangsbedingungen in den Besserungsanstalten keine positive Wirkung auf verwahrloste Kinder erzielen konnten. In seinem Erziehungsheim begegnete er den Jugendlichen mit Liebe, Aufmerksamkeit und aufrichtigem Interesse. Den ErzieherInnen kam die Aufgabe zu, die gestörte Psychodynamik von diesen Jugendlichen aufzulösen bzw. durch die Schaffung einer Umgebung, die den Kindern lustbetonte, positive Erlebnisse ermöglichen sollte, zu korrigieren. Maßgeblich dafür war eine Erziehung ganz im Sinne der „reformpädagogischen Orientierung vom Kinde aus" (ebd., 283). Mit dieser Haltung erhofften sich die PädagogInnen, das Vertrauen der Kinder zu gewinnen. (vgl. ebd., 284ff)

1922 übersiedelte die Institution nach St. Andrä, wo sie aber im darauffolgenden Jahr aufgrund finanzieller Probleme und Schwierigkeiten mit den Behörden[38] geschlossen wurde (vgl. Grösche 1994, 58). Die Erfahrungen Aichhorns, die er in der Arbeit mit den Jugendlichen gesammelt hatte, schrieb er in seinem 1925 erschienenen Werk „Verwahrloste Jugend" nieder, das zum „Standardwerk der Heimerziehung und Sozialpädagogik wurde" (Adam 2001, 278). Aichhorns Arbeit im Fürsorgeerziehungsbereich und die Reflexion dieser in seinem eben vorgestellten Pionierwerk kann als erster Versuch einer psychoanalytisch-orientierten Heimerziehung gelten (vgl. Adam 1992, 91f; Adam, 2001, 271).

1.1.2 Das Kinderheim Baumgarten (1919-1920)

Als zweiter bedeutsamer Versuch der Anwendung der Psychoanalyse auf die Heimerziehung ist das Kinderheim Baumgarten zu nennen (vgl. Adam 2001, 271f). Die Internatsschule für 240 verwaiste jüdische Kinder aus der Unterschicht im Alter von drei bis sechzehn Jahren wurde 1919 von Siegfried Bernfeld und Willi Hoffer gegründet. Es war ein Heim, in dem Kinder „in ihrem ganzen Wesen" wahrgenommen wurden, was damals in Erziehungsheimen kaum der Fall war. Die ErzieherInnen bemühten sich, die Kinder nicht zu kontrollieren, sondern sie dabei zu unterstützen, ihre psychischen Probleme zu bearbeiten und diese nicht zu unterdrücken (vgl. Paret 1992, 19ff). Vermutlich ist dahinter eine „sozialerzieherische Haltung" (Adam 1992, 92) zu orten, der Bernfeld und Hoffer sehr verbunden waren. Bernfelds Ideen wiesen Ähnlichkeiten auf mit „Erziehungspraktiken einiger Kibbuzim[39]" (Paret 1992, 22). Reformpädagogische Ideen fanden ebenfalls Einzug in das

[38]Wie bereits erwähnt wurde, hatte Aichhorn aufgrund seiner christlich-sozialen Familie immer wieder Probleme mit den Sozialdemokraten (vgl. Feurle 1999, 12, 17).

[39] Ein Kibbuz ist die Bezeichnung für ein landwirtschaftliches freiwilliges Kollektiv in Israel.

Erziehungskonzept des Kinderheimes. Unter dem Kollegium der Schule befanden sich auch eine Montessori-Lehrerin[40] sowie die Kunsterzieherin und erste Ehefrau von Psychoanalytiker Heinz Hartmann Trude Hammerschlag[41], die später Mitglied der Montessori-Bewegung wurde und deren Kontakte zu PsychoanalytikerInnen wie Bernfeld einen Einfluss auf eine Weiterentwicklung der Wiener Montessori-Pädagogik hatte (vgl. Adam 1992, 93, Mühlleitner 1992, 132, Zwiauer 2001, 135). Bereits vor Gründung des Kinderheims Baumgarten zeigte sich Siegfried Bernfeld von den pädagogischen Ideen Montessoris angetan, was sich darin ausdrückte, dass er sein Werk „Das jüdische Volk und seine Jugend" neben den Reformpädagogen Berthold Otto und Gustav Wyneken, auch Maria Montessori widmete (Bernfeld 1919, 5). Der Versuch der Etablierung des Projekts scheiterte ein halbes Jahr später, da Bernfeld schwer erkrankte und die Geldgeber das Projekt aus „Mangel an Sympathie" (Paret 1992, 23) nicht mehr unterstützen wollten. (vgl. Adam 1992, 97; Paret 1992, 22f)
Seine Erfahrungen, die er im Kinderheim gemacht hatte, dokumentierte Bernfeld in seinem 1921 veröffentlichten Bericht „Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung" und dem 1925 herausgegebenem Werk „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung". In letzterem weist der Autor auf die sozialen Grenzen hin, an die psychoanalytische ErzieherInnen und KinderanalytikerInnen in ihrer Arbeit mit verwahrlosten Heimkindern aus der Unterschicht stoßen können (vgl. Eichelberger 2001, 216). Darin übte er auch harte Kritik an der autoritären Erziehung. (Adam 1992, 91, 2001, 271; Zwiauer 2001, 120f)

1.1.3 Die individualpsychologische Versuchsschule für Knaben (1930-1935)

Innerhalb des „Vereins für Individualpsychologie" bildete sich 1920 ein pädagogischer Arbeitskreis, der sich mit „individualpsychologischen Gesichtspunkten der Arbeit in Schulklassen, mit Adlers Konzept der Erziehungsberatung und mit der Übertragung der Technik der Einzelbehandlung auf die Klasse als Gemeinschaft" (Datler, Gstach und Wittenberg 2001, 246) auseinandersetzte. In den darauffolgenden Jahren wurde eine Reihe an individualpsychologischen Schulversuchen in Versuchsklassen in Wien umgesetzt. Der Aufgabenbereich der LehrerInnen umfasste nicht nur die „Entwicklung und Überprüfung geordneter Schülergespräche und die Organisation des Unterrichts in Gruppen bzw. Gemeinschaftsarbeit" (Datler, Gstach und Wittenberg 2001, 247), sondern auch die erziehungsberatende Rolle gegenüber ihren SchülerInnen. Im Jahre 1931 wurde schließlich die „individualpsychologische Versuchshauptschule für Knaben" (ebd., 249) im 20. Wiener Gemeindebezirk eröffnet, in der die Schüler „nach den Grundsätzen der Arbeits- und Gemeinschaftserziehung" (ebd.) gefördert wurden. Im Vordergrund standen persönliche Beratungsgespräche der individualpsychologisch-geschulten Lehrer mit ihren Schülern, die

[40]Marusha Schück war Lehrerin des Montessori-Kindergartens im Kinderheim Baumgarten (vgl. Adam 1992, 93)
[41]Trude Hammerschlag war engagierte Sozialdemokratin, die Bernfeld bereits aus der Jugendkulturbewegung kannte und die schon früh unter dem Einfluss der Psychoanalyse stand.

Elternarbeit und der Aufbau von Gemeinschaftsgefühl durch gemeinsame Aktivitäten unter den Schülern. Renommierte Lehrer dieser Schule waren die Individualpsychologen Oskar Spiel und Ferdinand Birnbaum (vgl. ebd., 256).

Im April 1935 schloss jene „Schule, die in den dreißiger Jahren die einzige öffentliche Versuchsschule im Dienstbereich des Stadtschulrates für Wien darstellte“ und „die eines der wichtigsten ‚Vorzeigeobjekte' der Stadtverwaltung war“ (Datler, Gstach und Wittenberg 2001, 264), aufgrund der politischen Lage ihre Pforten. Die enge Zusammenarbeit mit den SozialdemokratInnen war vorwiegend auschlaggebend für die Schließung und Entlassung der Lehrerschaft (vgl. ebd. 263f).

1.1.4 Die Burlingham-Rosenfeld-Schule (1927-1932)

Die Burlingham-Rosenfeld-Schule, eine psychoanalytisch-orientierte Alternativschule, wurde im Jahre 1927 von Dorothy Burlingham, Eva Rosenfeld und Anna Freud in Wien gegründet. Auschlaggebend für die Verwirklichung dieses Projekt zeigte sich der Wunsch nach der Errichtung einer Schule abseits der traditionellen Unterrichtsform vor dem Hintergrund psychoanalytischer Überlegungen (vgl. Aichhorn 2006, 17). Zusätzlich bot sie die Option, „den Kindern der psychoanalytischen „Gemeinde“ eine angemessene Schulbildung zu ermöglichen“ (Bittner und Göppel 2001, 26). Die Idee kam ursprünglich von Burlingham, die sich für ihre vier Kinder eine andere Art von schulischer Erziehung wünschte, als das staatliche österreichische Schulsystem zu bieten hatte. Auf Rosenfelds Anraten engagierte sie den damaligen Biologiestudenten und späteren Psychoanalytiker Peter Blos als Privatlehrer, der ihre Kinder zwei Jahre lang unterrichtete. Als er kündigen wollte, um sein Studium zu beenden, erhielt er das Angebot, eine eigene Schule einzurichten für Burlinghams und weitere Kinder aus dem psychoanalytischen Milieu, welches er schließlich annahm. Zur pädagogischen Unterstützung holte er seinen Freund und Kunststudenten Erik Homburger, der spätere Psychoanalytiker Erik H. Erikson, als Lehrer[42] hinzu. Eva Rosenfeld stellte ein Gebäude im Garten ihres Hauses in Wien Hietzing als Räumlichkeit zur Verfügung. Finanziert wurde die Schule von Dorothy Burlingham (vgl. Aichhorn 2006, 21). „Anna Freud hatte keine offizielle Funktion, sie hatte aber trotzdem großen Einfluss auf das Geschehen in der Schule“ (ebd., 21). 1931 stieß August Aichhorn zum Kollegium dazu und fungierte bis zur Schließung als Leiter der kleinen Privatschule. (vgl. Bittner und Göppel 2001, 25ff)

Die auch unter dem Namen „Freie Schule Hietzing“ bekannte Institution war eine überschaubare Einrichtung mit etwa zwanzig SchülerInnen im Alter von acht bis fünfzehn Jahren. Als pädagogische Grundlage diente die vom Reformpädagogen John Dewey entwickelte Projektmethode. Dabei wurden Themen unterrichtet, „in denen das Ich sich selbst wieder findet“. Auch das ursprünglich von Maria Montessori entwickelte Konzept des freien Arbeitens nahm beim Unterrichten einen wesentlichen

[42] Erikson unterrichtete in der Schule vorwiegend Deutsch, Geschichte und Kunst (vgl. Mühlleitner 1992, 86)

Stellenwert ein. MitarbeiterInnen dieser Schule, wie Anna Freud und Erik H. Erikson waren an den reformpädagogischen Ideen der Montessori-Pädagogik interessiert. Letzterer absolvierte sogar während seiner Lehrtätigkeit die Montessori-Ausbildung bei Lili Roubiczek (vgl. ebd., 32ff).

Die SchülerInnen der Burlingham-Rosenfeld-Schule konnten ihre Projekte frei wählen, mit dem Ziel, ein lustvolles, selbstständiges Lernen zu erleben. Es galt bei den Kindern das Interesse für die vielfältigen Facetten des Lebens zu wecken (vgl. Aichhorn 2006, 22). Der musisch-künstlerische Bereich nahm ebenfalls einen wichtigen Platz ein. Das zentrale psychoanalytische Element an dieser Schule war, dass die SchülerInnen gelegentlich von den LehrerInnen angeregt wurden, Aufsätze zu „bewusst projektionsträchtig gewählten Themen“ (Bittner und Göppel 2001, 44) zu schreiben, um genügend „Aufschluss über die unbewussten Wünsche, Ängste und Phantasien der Kinder zu erhalten“ (ebd., 46). Zusätzlich boten die Aufsätze bedeutendes Material für die psychoanalytische Kinderforschung. Das Besondere dieser psychoanalytisch-orientierten Erziehung lag in der Möglichkeit des tieferen Einblickes der psychoanalytisch geschulten LehrerInnen in die frühkindliche Entwicklung ihrer SchülerInnen. Erreicht wurde dies durch die Befragung der psychoanalytisch-interessierten Eltern und die Einsicht in die Konflikte und Probleme der Kinder durch den engen Kontakt mit Anna Freud, bei der die LehrerInnen und einzelne SchülerInnen in Analyse waren. (vgl. ebd., 46f)

Im Jahr 1932 wurde die Privatschule geschlossen. Verschiedene Gründe dürften für die Schließung verantwortlich gewesen sein, genaue Angaben gibt es dazu nicht. Zum Einen hatte die Schule vermutlich ihre Aufgabe erfüllt, als die ersten SchülerInnen alt genug waren, um in eine öffentliche höhere Schule weiter zu gehen (vgl. Bittner und Göppel 2006, 32f). Zum Anderen trennte sich Eva Rosenfeld von ihrem Mann und zog mit ihrem Sohn nach Deutschland (vgl. Ross 1994, 42). Nach Angaben von Peter Blos dürfte auch die sich zuspitzende politische Lage ausschlaggebend für eine Schließung gewesen sein. Zu riskant wurde es für die zum Teil ausländischen Angestellten der staatlich nicht anerkannten Alternativschule, die keine offizielle Arbeitsgenehmigung hatten (vgl. Blos 1974, 20, zit. nach Aichhorn 2006, 23).

1.1.5 Der Versuch psychoanalytischer Heilpädagogik in einem öffentlichen Kindergarten (1931)

Es entstand auch der Versuch, die Psychoanalyse als Hilfsmittel für die Arbeit mit psychisch auffälligen Kindern in der pädagogischen Praxis eines Gemeindekindergartens zu nutzen. Diese einjährige Versuchsarbeit wurde von Herta Fuchs betreut und von ihr in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik VI (vgl. Fuchs 1932, 349-392) dokumentiert. Während dieser Zeit wurde die Pädagogin von Anna Freud begleitet und beraten. Ziel dieses Versuchsprojekts war die Realitätsanpassung und die Lösung neurotischer Hemmungen von psychisch kranken und aggressiven Kindern, die durch die Schaffung eines positiven Übertragungsverhältnisses zwischen Kindern und der analytisch geschulten Erzieherin gelingen sollten (vgl. ebd., 349f).

Im September 1931 wurde die heilpädagogische Gruppe eröffnet, in der seelisch kranke und gesunde Kinder gemeinsam betreut wurden. Fuchs erzielte tatsächlich Erfolge bei den verhaltensauffälligen Kindern. Schon nach kurzer Zeit gelang es der Pädagogin, die Kinder an ihre Umgebung anzupassen und sie zu integrieren. Auch der Versuch gesunde und kranke Kinder gemeinsam in einer Gruppe zu betreuen, dürfte erfolgreich abgelaufen sein. Die anfängliche Befürchtung der Pädagogin, die gesunden Kinder könnten sich mit den abnormen Verhaltensweisen der seelisch kranken Kindern identifizieren, trat nicht ein, weil die Erzieherin die gesunden Kinder durch persönliche Gespräche auf die Störungen der neurotischen und aggressiven Kinder aufmerksam machte und sie bat, sich auch fürsorglich und liebevoll um die auffälligen Kinder zu kümmern. So gelang es ihr, dass sich die eher unauffälligen Kinder mit der Erzieherin identifizierten. Die auch in der Montessori-Pädagogik ausgebildete Kindergarten-Pädagogin Fuchs versuchte in diese Arbeit auch Elemente des Montessori-Konzepts zu integrieren. Es dürfte neben diesem Projekt noch weitere heilpädagogische Gruppen in städtischen Kindergärten unter der psychoanalytischen Beratung von Anna Freud entstanden sein. (vgl. Fuchs 1932, 351ff, Huber 1981, 135)

1.1.6 Die Wiener Montessori-Pädagogik (1922/23-1938)[43]

Lili Esther Roubiczek (1898-1966), die Begründerin der Wiener Montessori-Bewegung in der Zwischenkriegszeit, schuf mit Hilfe engagierter Kolleginnen[44] ein beispielhaftes Modell einer Montessori-Schule, die nach den Vorstellungen Maria Montessoris gestaltet war. Aufgrund ihrer Zusammenarbeit mit Personen aus anderen (pädagogischen) Bereichen (wie z.B. Musik und Rhythmik, Kunsterziehung, Psychoanalytische Pädagogik) wurde die von ihr gegründete Montessori-Schule mit sämtlichen - u.a. psychoanalytischen - Implikationen erweitert (vgl. Hammerer 1997, 12). Besonders interessiert zeigte sie sich an der Verbindung der Psychoanalyse mit der Montessori-Pädagogik. Ende der 1920er Jahre verstärkte sich ihre Auseinandersetzung mit Freuds Lehre. Sie wünschte sich eine Ergänzung der Montessori-Methode mit psychoanalytischen Elementen, mit dem Ziel, eine Erziehungsform zu schaffen, die es dem Kind ermöglicht, in seiner individuellen, kindlichen Entwicklung bestmögliche Förderung zu erlangen (vgl. Eichelberger 2001, 114f).
Einige Wiener Montessori-Pädagoginnen absolvierten Anfang der 1930er Jahre eine psychoanalytisch-pädagogische Ausbildung, um die Entwicklung ihrer ihnen anvertrauten Kinder besser verstehen und sie dadurch auch besser fördern zu können.

[43] Die Wiener Montessori-Pädagogik findet in diesem Abschnitt nur kurz Erwähnung, da es hier ausschließlich um die Verortung der psychoanalytischen Initiativen im pädagogischen Bereich geht, in das sich die Wiener Montessori-Pädagogik einordnen lässt. Näheres wird über die reformpädagogischen Ausprägungsform im anschließenden *Kapitel 2* berichtet.
[44] Es handelte sich dabei ausschließlich um Frauen, deshalb die weibliche Bezeichnung Kolleginnen.

> „Die Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen schufen unter dem Einfluss der Psychoanalyse ein therapeutisches, auf die Stützung des Ichs ausgerichtetes Milieu, das den Kindern die Möglichkeit bot, auf selbstständige Weise Konflikte zu bearbeiten“ (Zwiauer 2001, S. 152).

Begleitend hielt Anna Freud von 1931 bis 1934 alle zwei Wochen ein eineinhalbstündiges Seminar ab, in dem die Erzieherinnen der Kinderhäuser über ihre Arbeit und den damit verbundenen Schwierigkeiten mit den Kindern reflektieren konnten[45]. Aber auch Anna Freud, konnte ihrerseits einen Vorteil schöpfen aus dieser Zusammenarbeit mit den Montessori-Pädagoginnen: Sie hatte durch den engen Kontakt die Möglichkeit der Beobachtung der Kinder in den Kinderhäusern, um neue Erkenntnisse über die kindliche Entwicklung für die psychoanalytische Kinderforschung zu sammeln. Im folgenden Kapitel soll ein solches Projekt Anna Freuds vorgestellt werden, das in den Räumlichkeiten des Montessori-Kinderhauses im ersten Wiener Gemeindebezirk seine Umsetzung fand und trotz seiner Eigenständigkeit stark mit der Wiener Montessori-Pädagogik verbunden war. (vgl. Hammerer 1997, 193ff)

1.1.7 Jackson Nursery (1937-1938)

Im Februar 1937 richtete Anna Freud gemeinsam mit Dorothy Burlingham in einen der Räumlichkeiten des Montessori-Kinderhauses am Rudolfsplatz eine Kinderkrippe für zwölf Kinder im Alter von ein bis zwei Jahren ein. Das Projekt wurde finanziert von der reichen Amerikanerin Edith Jackson, „die in Wien Psychoanalyse studiert hatte“ (Huber 1981, 142) und erhielt den Namen Jackson-Nursery[46]. Das Hauptaugenmerk bei diesem Vorhaben wurde auf die Beobachtung der Entwicklung des Säuglings und Kleinkindes und dessen schrittweise soziale Anpassung gelegt. Das gesammelte Beobachtungsmaterial verwendeten die Kinderanalytikerinnen zur Erforschung des Kindes im Rahmen der psychoanalytischen Kinderpsychologie. Es war ein Pionierprojekt, in dem erstmals Kinder einer direkten Beobachtung unterstanden. An der Betreuung der Kleinkinder waren auch die Montessori-Pädagoginnen Annie Hermann und Herta Fuchs[47] beteiligt, sowie die Leiterin des Montessori-Kinderhauses Hilde Fischer. Die Gruppe wurde unter der Beobachtung Anna Freuds weiterhin im Sinne der Montessori-Pädagogik geführt, den Kindern stand einfaches, hölzernes Montessori-Material zum Spielen zur Verfügung (vgl. Young-Bruel 1989, 218ff, 224; Bittner und Fröhlich 1997, 115f; Hammerer 1997, 153; Eichelberger 2001, 117).

Am 31.Mai 1938 musste das Montessori-Kinderhaus und mit ihm die Kinderkrippe aufgrund des Nationalsozialismus in Wien geschlossen werden. Anna Freud und Dorothy Burlingham emigrierten

[45] Die von Anna Freud geleiteten Seminare waren eine Form von Supervision nach dem Vorbild einer Balintgruppe (vgl. Bittner und Fröhlich 1997, 110).

[46] Durch dieses Projekt und die finanzielle Unterstützung Edith Jacksons konnte das mit finanziellen Problemen konfrontierte Montessori-Haus vor der drohenden Schließung bewahrt werden.

[47] Herta Fuchs (verh. Wertheim) war ausgebildete Montessori-Pädagogin, die psychoanalytisch geschult war und Anfang der 1930er Jahre in einem Gemeindekindergarten mit schwierigen Kindern unter Berücksichtigung der Psychoanalyse arbeitete (vgl. Fuchs, 1932; Huber 1981, 142; Zwiauer 2001, 145).

nach London Die Wiener Kinderkrippe „Jackson Nursery“ wurde zum Vorläufer der von Anna Freud in London gegründeten Hampstead-War Nurseries. (vgl. Huber 1981, 142; Bittner und Fröhlich 1995, 115ff)

1.2 Beratungs- und Fortbildungsangebote der Psychoanalyse und Individual-psychologie im Bereich der Erwachsenenbildung

1.2.1 Erziehungsberatungsinitiativen der Individualpsychologie und Psychoanalyse im Roten Wien

1.2.1.1 Die individualpsychologische Erziehungsberatung unter dem Einfluss Alfred Adlers

1919 wurde in Wien die erste individualpsychologische Erziehungsberatungsstelle im „Volksheim“[48] eröffnet. nachdem Alfred Adler zuvor bei einer öffentlichen Vorlesung über „Menschenkenntnis und Erziehungskunst“ mit Eltern, in Anwesenheit ihrer Kinder, über Erziehungsprobleme diskutierte (vgl. Datler, Gstach und Wittenberg 2001, 237).

Zehn Jahre später gab es bereits 28 individualpsychologische Beratungsstellen in Wien. Eine individualpsychologische Erziehungsberatung durften sowohl Eltern mit ihren Kindern, als auch professionell tätige PädagogInnen, wie LehrerInnen und SozialpädagogInnen, angehende IndividualpsychologInnen und ÄrztInnen in Anspruch nehmen. Als BeraterInnen fungierten individualpsychologisch geschulte ÄrztInnen und PädagogInnen. Die Beratung war kostenlos und die Tätigkeit der BeraterInnen ehrenamtlich. Die Lehrberatungsstellen hatten vorwiegend den Zweck,

> „individualpsychologische Kenntnisse und Methoden einer großen Gruppe von Interessierten näher zu bringen, in der Hoffnung, diese würden in ihren Arbeitsfeldern beginnen, individualpsychologisch zu denken und nach individualpsychologischen Gesichtspunkten zu arbeiten“ (ebd., 238).

Über diese Beratungsstellen wurden die LehrerInnen am Anfang des Schuljahres durch ein Rundschreiben, das in den Schulen an das gesamte Kollegium verteilt wurde, informiert. Außerdem wurden Ehe-, Familien- und Sexualberatungsstellen unter der Leitung der Individualpsychologin Sofie Lazarsfeld eröffnet. (vgl. ebd., 234ff)

1.2.1.2 August Aichhorns Einfluss auf die Erziehungsberatungsstellen der Stadt Wien (1922/23-1931) und der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung (1932-1938)

Bereits 1918 bestand die Idee der Gemeinde Wien, in den Jugendämtern Erziehungsberatungsstellen zu eröffnen. Dieses Vorhaben wurde jedoch zunächst nicht umgesetzt, da August Aichhorn, der als

[48] 1934 wurde das Volksheim in Volksbildungshaus Ottakring umbenannt (vgl. Gstach 2001, 301).

Erziehungsberater für sie in Frage kam, durch seine Arbeit im Jugendheim Oberhollabrunn verhindert war (vgl. Gstach 2001, 294).

Im Jahre 1921 begegnete August Aichhorn Anna Freud zum ersten Mal, wodurch sich seine Auseinandersetzung mit Sigmund Freud und der Psychoanalyse zu intensivieren begann. 1922 wurde Aichhorn Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung (vgl. Adam 2001, 278).

Nachdem seine Arbeit im Jugendheim Oberhollabrunn und St. Andrä beendet war, übernahm August Aichhorn 1923 die Leitung der ersten städtischen Erziehungsberatungsstelle des Wiener Jugendamts in Ottakring. Bei den Beratungsgesprächen waren neben dem Erziehungsberater August Aichhorn, ein Jurist, ein Kinderarzt und eine Fürsorgerin anwesend (vgl. Dworschak 1995, 97). Im selben Jahr richtete die Wiener Psychoanalytische Vereinigung ihre erste Erziehungsberatungsstelle am 1922 gegründeten Psychoanalytischen Ambulatorium unter der Leitung von der Kinderanalytikerin Hermine Hug-Helmuth ein. 1928 wurde diese von Editha Sterba weitergeführt (vgl. Feurle 1999, 28).

Bis ins Jahr 1930 betreute Aichhorn die durch seinen Einfluss psychoanalytisch-orientierten Beratungsstellen in 14 Bezirksjugendämtern der Stadt Wiens (vgl. Feurle 1999, 37; Adam 2001, 278f).

> „Er führte die Erziehungsberatung in den Jugendämtern des 10. und 15. Bezirks vom November 1930 bis Juli 1931 auf seinen eigenen Wunsch ehrenamtlich weiter“ (Feurle 1999, 22).

Nach Aichhorns Pensionierung übernahm der Individualpsychologe Franz Winkelmayer die Erziehungsberatungsstellen des Jugendamtes (vgl. Feurle 1999, 37).

1932 wurde die zweite Erziehungsberatungsstelle der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung im 9.Bezirk in der Wasagasse 10 eingerichtet, dessen Leitung August Aichhorn übernahm (vgl. Feurle 1999, 43ff). Zu den psychoanalytisch-ausgebildeten BeraterInnen zählten neben Aichhorn, auch Anna Freud, Willi Hoffer und Editha Sterba. Meist rieten Ärzte und Schulen den Eltern zu einer Erziehungsberatung bei der WPV (vgl. ebd., 48). Diese Stelle diente neben der Beratung auch der Ausbildung. AusbildungskandidatInnen konnten in Kleingruppen die Beratungstechnik durch Beobachtung und die Besprechung von Fallbeispielen erlernen (vgl. Huber 1995, 141).

1.2.1.3 Die Proletarischen Sexualberatungsstellen (1928-1930)

Im Dezember 1928 gründeten Wilhelm Reich und Marie Frischauf-Pappenheim die „Sozialistische Gesellschaft für Sexualberatung und Sexualforschung“ und errichteten in Wien sechs „Proletarische Sexualberatungsstellen“ mit kostenloser Beratung. Mitarbeiterin war u.a. Anny Angel-Katan, die ab 1929 dort tätig war und gemeinsam mit Annie Reich Beratungen bei sexuellen Konflikten und Neurosen durchführte[49] (vgl. Mühlleitner 1992, 27; Korotin o.J.). Ab 1930 arbeitete auch Edith Buxbaum in einer der Beratungsstellen (vgl. Mühlleitner 1992, 58).

[49] Die bereits seit der gemeinsamen Zeit in der österreichischen Jugendbewegung miteinander befreundeten Reichs, Frischauf-Pappenheim und Angel-Katan waren engagierte und politisch links stehende PsychoanalytikerInnen und

Die Proletarischen Sexualberatungsstellen erlebten ihre aktivste Zeit bis zur Übersiedelung Annie und Wilhelm Reichs nach Berlin im Jahre 1930 (vgl. ebd., 258).

1.2.2 Fortbildungskurse und Seminare für PädagogInnen im Rahmen der Psychoanalytischen Pädagogik

1.2.2.1 Angebote von Vorträgen und Ausbildungslehrgängen über die Psychoanalyse für PädagogInnen

Bereits zu Beginn der 1920er Jahre wurde in der 1921 neueröffneten Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen die Vortragsreihe über *„Psychoanalytische Methoden"* abgehalten, wodurch die Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik einem größeren pädagogischen Publikum vorgestellt wurde (vgl. Huber 1981, 135; Zwiauer 1995, 25f).

Im Jahr 1925 gründete die Wiener Psychoanalytische Vereinigung ein eigenes Lehrinstitut. Dort wurden unter anderem, die von Willi Hoffer ins Leben gerufenen *Pädagogen-Kurse*[50], auch bekannt unter dem Titel *„psychoanalytisches Seminar für Pädagogen"*[51], angeboten. Hoffer hielt vor zahlreichen interessierten Kindergärtnerinnen und LehrerInnen Vorträge über die psychoanalytische Kinderpsychologie (vgl. Huber 1981, 139; Zwiauer 1995, 25).

Anna Freud hielt im Jahre 1928 eine vierteilige Vortragsreihe unter dem Titel *„Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen"* vor den Horterzieherinnen der Stadt Wien ab. Im Vordergrund der Vorlesungen standen die Darstellung der Bedeutung psychoanalytischen Gedankenguts für die Pädagogik, sowie die Einführung von PädagogInnen in die Denkweise der Psychoanalyse. Die Übermittlung der Wichtigkeit der Einteilung der kindlichen Entwicklung in verschiedene Phasen und die notwendige Berücksichtigung des inneren Trieblebens des Kindes, waren ihr dabei ein besonderes Anliegen (vgl. Frühwirth 2007, 61). Anna Freud erhoffte sich durch diese Vorlesungen eine praktische Umsetzung dieser Erkenntnisse in der pädagogischen Praxisarbeit um „in weiterer Folge eine Pädagogik aufzubauen […], die zur Gänze auf der Einsicht in das Wesen des Kindes, in seine Bedürfnisse, seine triebhaften Gegebenheiten und seine Konflikte mit der Außenwelt und in der inneren Welt beruht" (Freud, A. 1935, 7).[52]

Mitglieder in der kommunistischen Partei Österreichs (vgl. Mühlleitner 1992, 27, 242, 258; Zwiauer 2001, 142f). Sie gehörten mit Otto Fenichel zum „Grundlseer Kreis" (vgl. Zwiauer 2001, 142).

[50] Dabei handelte es sich um speziell für KindergärtnerInnen und LehrerInnen abgehaltene Kurse über die Psychoanalyse am Lehrinstitut der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung (vgl. Huber 1981, 139).

[51] Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik berichtete darüber in Band IV (1930, 343).

[52] Die Vorträge wurden 1935 unter dem Titel „Psychoanalyse für Pädagogen. Eine Einführung." verschriftlicht (Freud, A., 1935). Dieses Werk ist mittlerweile schon in zahlreichen Auflagen erschienen und stellt ein Standardwerk der modernen pädagogischen Literatur dar.

1929 war August Aichhorn der erste Psychoanalytiker, der am pädagogischen Institut der Stadt Wien einen Vortrag über das *„Wesen der Psychoanalyse und ihre Bedeutung für die Erziehung"* im Rahmen der LehrerInnenfortbildung hielt (vgl. Reichmayr 1981, 153f).

Im Mai 1933 wurde vom Lehrausschuss der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung das *Erziehungsberatungsseminar* gegründet, dessen Leitung August Aichhorn[53] übernahm (vgl. Huber 1981, 139). Inhalte des Seminars waren die Diskussion und Reflexion von Fallgeschichten aus der pädagogischen Praxisarbeit. Aufgrund der steigenden Nachfrage bei PädagogInnen und „aus der Erkenntnis der Notwendigkeit einer speziell den Bedürfnissen der Pädagogen entsprechenden Form der Anwendung der Psychoanalyse" (Huber 1981, 139) entstand aus dem Seminar ein zweijähriger *Lehrgang für PädagogInnen* (vgl. Huber 1981, 139). Die Richtlinien und der Aufbau des Kurses wurden in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik VII[54] (vgl. o.A. 1933, 355f) bekannt gegeben. Zulassungsvoraussetzungen waren die Absolvierung einer pädagogischen Ausbildung und eine langjährige pädagogische Berufserfahrung. Neben der Anwesenheit bei den jeweiligen Vorträgen und Seminaren, zu denen auch das Erziehungsberatungsseminar bei Aichhorn zählte, waren die KandidatInnen verpflichtet, sich einer *„Pädagogen-Analyse[55]"* zu unterziehen. Nach Beendigung der zwei Lehrgänge waren die AbsolventInnen befugt an psychoanalytisch-pädagogischen Fortbildungsangeboten teilzunehmen. AusbildnerInnen waren u.a. – uns inzwischen aus ihrem Wirken bekannten- August Aichhorn, Siegfried Bernfeld, Anna Freud, Willi Hoffer und Editha Sterba (vgl. o.A. 1933, 355f). Teilnehmerin dieses Kurses war u.a. die Montessori-Pädagogin Emma Plank, der Willi Hoffer nach Beendigung ihrer Ausbildung ein Empfehlungsschreiben ausstellte, in dem er ihre Arbeit lobte (vgl. Zwiauer 2001, 146) – auch sie wird uns später hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Zusammenspiel von Montessori-Pädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik in Wien wieder begegnen.

1.2.2.2 Seminarangebote für PädagogInnen aus dem Kindergartenbereich

Ende der 1920er Jahre wurden Anna Freud und Dorothy Burlingham von den Kindergarteninspektoren der Stadt Wien - Anton Tesarek, Philipp Frankovsky, und Alois Jalkotzky - gebeten, Seminare für

[53] Aichhorn hielt von 1933 bis 1938 Erziehungsberatungsseminare und Einführungsvorlesungen über Erziehungsberatung ab (vgl. Feurle 1999, 23).

[54] „Der Lehrgang für Pädagogen bezweckt die Vertiefung des pädagogischen Wissens und berufliche Könnens durch das Studium der analytischen Psychologie und vermittelt die Erfahrungen, die bisher in der Anwendung der Psychoanalyse in verschiedenen Zweigen der Pädagogik erarbeitet wurden" (o.A. 1933, 355).

[55] Dabei handelte es sich um eine speziell für PädagogInnen angebotene Form der psychoanalytischen Behandlung. Zweck war dabei nicht die Ausbildung zum analytischen Therapeut, sondern die Selbsterfahrung, die die PädagogInnen dazu befähigen sollte, im pädagogischen Alltag bewusster mit emotionalen Problemen umgehen zu können. Für Ausbildungskandidaten des Lehrgangs für PädagogInnen war die Pädagogen-Analyse verpflichtend für einen Abschluss. Auch ErzieherInnen, die nicht an diesem Kurs teilnahmen, wurde eine Pädagogen-Analyse empfohlen (vgl. Huber 1981, 140)

Kindergärtnerinnen abzuhalten, um ihnen dabei Hilfe zu leisten, die Probleme ihrer Kinder besser zu verstehen (vgl. Huber 1981, 135; Hammerer 1997, 193). Daraus entstanden unter der beratenden Mitarbeit von A. Freud und Burlingham *„heilpädagogische Gruppen“*, die in mehreren Bezirken Wiens nach psychoanalytischen Grundsätzen geführt wurden (vgl. Huber 1981, 135). Ziel war die Integration psychoanalytischer Elemente in die pädagogische Arbeit der Wiener Gemeindekindergärten (vgl. Huber 1981, 135). Über so ein Projekt berichtete Herta Fuchs in ihrem Artikel „Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten“ (Fuchs 1932) in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Als spezifische Ausprägung dieses Angebots entwickelte sich 1931 diese, auch als „Supervision“, und Fallbesprechungsseminare verstehbare Fortbildung auch im Zusammenspiel mit der Wiener Montessori-Arbeitsgemeinschaft: So hielt A. Freud bis 1934 auch mit den Montessori-Pädagoginnen analytische Seminare ab, in denen die Erzieherinnen über ihre Arbeit im Kinderhaus referieren konnten. An diesen Gruppen nahmen auch Pädagoginnen teil, die in den Montessori-Abteilungen der städtischen Kindergärten arbeiteten, wie etwa Hedwig Schwarz (vgl. Bittner und Fröhlich 1997, 111; Hammerer 1997, 193f). Darauf wird aber, da es sich dabei auch um eine spezielle Ausprägungsform des Zusammenspiel der beiden Disziplinen handelt, in *Kapitel 2.2.2.2*, wenn die Zusammenarbeit zwischen den Montessori-Pädagoginnen und Anna Freud näher in den Blick genommen wird, genauer eingegangen.

1933 hielt Anna Freud vor der Vollversammlung des Fachvereins der Wiener städtischen Kindergärtnerinnen einen Vortrag über *„Erziehung im Kindergarten“*, in dem sie sich auch auf Maria Montessori bezieht. Hedwig Schwarz berichtete über diesen Vortrag in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik 1933 (vgl. Schwarz 1933, 349-352).

1.2.2.3 Internationale Kongresse unter Zusammenschluss von Verbänden der Psychoanalyse und Reformpädagogik

Im Jahre 1928 nahmen bei der „*Weltkonferenz zur Erneuerung der Erziehung*“ in Helsingör, Dänemark, anerkannte PsychoanalytikerInnen und ReformpädagogInnen erstmals gemeinsam an einem Kongress teil, unter anderem auch Maria Montessori, Lili Roubiczek und Nelly Wolffheim (vgl. Wolffheim 1928, 494; Eichelberger 2001, 114f).

Im Oktober 1932 fand in Berlin ein *„Kongress über Kleinkinderziehung“* statt, der von verschiedenen Verbänden der Reformpädagogik und Psychoanalyse organisiert wurde. Dazu zählten u.a. der „Internationale Verein für Individualpsychologie“ (Ortsverein Berlin), der „Deutsche Fröbelverband“, der „Verein Montessori-Pädagogik Deutschlands“, die „Deutsche Montessori-Gesellschaft“, die „Deutsche Psychoanalytische Gesellschaft“, die „freie Waldorfschule Stuttgart“ und der „Bund Entschiedener Schulreformer (vgl. Oestreich 1932, 203 zit. n. Bittner und Fröhlich 1997, 112). Vortragende waren u.a. Siegfried Bernfeld, der über „Die psychoanalytische Psychologie des Kleinkindes“ referierte und Anna Freud, die über „Die Erziehung des Kleinkindes vom

psychoanalytischen Standpunkt aus“ sprach. Beide Vorträge wurden 1934 in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik VIII veröffentlicht (vgl. Bernfeld 1934, 5-16; A. Freud 1934, 17-25). In diesem Beitrag erwähnt A. Freud u.a. Montessoris Auffassung, dass das Kind immer recht hat mit dem, was es will und dass der Erwachsene nur Schaden stiftet, wenn er sich einmischt (vgl. Freud 1934, 19).

Jener Berliner Kongress spiegelt den intensiven Austausch zwischen der reformpädagogischen und psychoanalytischen Bewegung Anfang der 1930er Jahre wider (Bittner und Fröhlich 1997, 112). Bittner und Fröhlich schreiben, dass die Anwesenden, aus verschiedensten psychologischen oder pädagogischen Richtungen kommend, trotz Unterschieden hinsichtlich Methode und Einstellungen ein gemeinsames Ziel verfolgten, das alle verband, nämlich die Achtung des Kleinkindes und seine Entwicklung, (vgl. ebd., 112). Bei den Vortragenden stand die unbedingte Aufklärung der Allgemeinheit über die notwendige Anerkennung der Werte und Rechte des Kleinkindes als wichtigstes Ziel dieses Kongresses im Vordergrund (vgl. ebd., 112f).

1.3 Das Ende der Zusammenarbeit von ProtagonistInnen der reformpädagogischen und psychoanalytischen Bewegungen in Wien (1934 bis 1938)

Ab Mitte der 1930er Jahre wurde mit Beginn des Austrofaschismus bis zum Einmarsch der Nationalsozialisten 1938 den zahlreichen Reformbemühungen ein jähes Ende gesetzt. Die „Pädagogik vom Kinde aus“ wurde verdrängt, um wieder Platz zu machen für die rasche und willige Unterordnung unter die Gesetze der Schulzucht (vgl. Datler, Gstach und Wittenberg 2001, 263f).

Karl Seitz, amtierender Bürgermeister Wiens in der Zwischenkriegszeit, wurde im Zuge des österreichischen Bürgerkrieges im Jahre 1934 seines Amtes enthoben und verhaftet, was das Ende für die Sozialdemokratie in Wien bedeutete und folglich Auswirkungen auf das gesamte Bildungswesen hatte (vgl. Datler, Gstach und Wittenberg 2001, 264). Auch Otto Glöckel wurde verhaftet und Carl Furtmüller entlassen, der Wiener Stadtschulrat wurde aufgelöst. Ernst Papanek flüchtete in die Tschechoslowakei. (vgl. Handlbauer 2004, 82) Besonders die IndividualpsychologInnen waren wegen ihrer engen politischen Kontakte sehr vom Ausschluss der sozialdemokratischen Partei betroffen (vgl. Handlbauer 2004, 82):

> „Aufgrund dieser starken politischen Verflechtungen traf die Machtergreifung des Austrofaschismus die Individualpsychologie ungleich härter als die Psychoanalyse. Die Auflösung der sozialdemokratischen Partei und aller ihrer Organisationen hatte unmittelbar Auswirkungen auf Adlers Mitarbeiter“ (Handlbauer 2004, 82).

Projekte wie die individualpsychologischen Erziehungsberatungsstellen und Versuchsschulen wurden unter dem österreichischen Ständestaat aufgelöst (vgl. Huber 1981, 140f; Datler, Gstach und Wittenberg 2001, 263f). Die IndividualpsychologInnen mussten Ihre Tätigkeiten an den Volkshochschulen und am Pädagogischen Institut einstellen (vgl. Handlbauer 2004, 82).

Psychoanalytisch-pädagogische Initiativen und Erziehungsversuche, wie die Jackson Nursery, die Wiener Montessori-Bewegung und die psychoanalytische Erziehungsberatung fanden ihr abruptes Ende im Jahr 1938 durch die Machtübernahme Hitlers, da zahlreiche ProtagonistInnen der reformpädagogischen und psychoanalytischen Bewegungen aufgrund ihrer jüdischen Herkunft und/oder politischen Nähe zur Sozialdemokratie zur Emigration gezwungen wurden. Viele Initiativen wurden aber auch bereits durch politischen Druck oder das Ausbleiben finanzieller Unterstützung mit dem 1934 gegründeten Ständestaat zuvor beendet. Auch die Herausgabe der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik wurde nach Erscheinung des vierten Heftes im Jahre 1937 aufgrund der politischen Lage eingestellt. (vgl. Hammerer 1997, 202).

Das Psychoanalytische Ambulatorium, wo die erste Erziehungsberatungsstelle der WPV seit 1923 beheimatet war, wurde 1938 von den Nationalsozialisten zerstört und erst 1999 wieder eröffnet (vgl. Feurle 1999, 20).

Im September 1938 wurde die Wiener Psychoanalytische Vereinigung aufgelöst, da die meisten Mitglieder das Land verlassen mussten. August Aichhorn blieb als einer von wenigen in Wien, musste seine Arbeit in der WPV aber während der Kriegsjahre einstellen. 1946 wurde er Obmann der neugegründeten WPV (vgl. Feurle 1999, 24ff).

Nach dem abrupten und tragischen Ende lebten die Erziehungsversuche der Reformpädagogik und Psychoanalyse und deren intensiver Austausch miteinander zwar in den Köpfen der EmigrantInnen in Amerika und England weiter, fanden jedoch nicht die gleichen Bedingungen der Umsetzung vor, wie dies im Wien der Zwischenkriegszeit der Fall war. Im englischsprachigen Raum konnten sich die medizinisch ausgebildeten PsychoanalytikerInnen als Fachkräfte etablieren, LaienanalytikerInnen[56], also viele PädagogInnen, die in Wien eine psychoanalytische Ausbildung absolvierten, taten sich jedoch, besonders in Amerika, schwer, in der Psychoanalyse Fuß zu fassen. Ausschließlich PsychoanalytikerInnen mit medizinischer Ausbildung durften im therapeutischen Bereich arbeiten und wurden als solche anerkannt[57], was schließlich ein „Verschwinden der Psychoanalytischen Pädagogik“ (Frühwirth 2007, 65) zur Folge hatte. Erst Ende der 1960er Jahre kam es im deutschsprachigen Raum zu einem Wiederaufbau einer Psychoanalytischen Pädagogik (vgl. Datler 1995, 74ff).

ReformpädagogInnen, die versuchten sich in Amerika beruflich zu etablieren, hatten gute Chancen, ihre Arbeit nach der Emigration fortzuführen. Auch in Amerika wurde das alte Schulsystem kritisiert und die Reformpädagogik erlebte einen Aufschwung. Die Montessori-Pädagogik spielte Anfang der 1940er Jahre jedoch kaum mehr eine nennenswerte Rolle. Obwohl Maria Montessori 1912 versuchte,

[56] Als Laienanalytiker wurden jene Personen bezeichnet, die zwar eine psychoanalytische Ausbildung absolvierten, aber über keinerlei medizinische Kenntnisse verfügten. Dies traf vor allem auf Personen aus pädagogischen Bereichen zu, die sich vor der Emigration psychoanalytisch-pädagogisch weitergebildet hatten. (vgl. Datler 1995)

[57] VertreterInnen der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung, kurz als IPV bezeichnet, hatten die Auffassung, dass bloß ein Arzt den Unterschied erkennen kann, ob der Patient unter einer seelischen oder organischen Erkrankung leidet. LaienanalytikerInnen könnten unter Umständen organische Krankheiten übersehen oder falsch einschätzen (vgl. Datler 1995, 32).

ihre Methode im amerikanischen Raum zu verbreiten, geriet sie bald wieder in Vergessenheit und wurde durch andere reformpädagogische Initiativen, wie die von John Deweys, der als Vaterfigur der neuen Erziehungsbewegung unter dem Titel „Progressive Education“ galt, verdrängt. Selbst die Pionierinnen der Wiener Montessori-Bewegung Lili Peller-Roubiczek und Emma Plank widmeten sich nach ihrer Emigration kaum noch der Montessori-Pädagogik. Erst Anfang der 1960er Jahre kam es mit dem Untergang der „Progressive Education- Bewegung“ zu einem neuerlichen Aufschwung der Montessori-Bewegung in Amerika (vgl. Zwiauer 2001, 159ff; Seebauer 2007, 189f). In Österreich erlebte die Montessori-Pädagogik erst Ende der 1970er Jahre eine Neubelebung (vgl. Hammerer 1997, 11).

1.4 Zusammenfassung

Bevor im anschließenden *Kapitel zwei* näher auf die Wiener Montessori-Pädagogik als spezielle Ausprägungsform reformpädagogischer Praxisarbeit, sowie der Bedeutung und Rolle der Psychoanalyse in dieser Bewegung nachgegangen wird, fasse ich die wichtigsten Elemente aus *Kapitel eins* hier nochmals zusammen.

Das *ersten Kapitel* von Teil II umfasste eine Zusammenschau der psychoanalytischen und individualpsychologischen Initiativen im pädagogischen Bereich, die, neben den von Glöckel und seinen Mitarbeitern imitierten Schul- und Bildungsreformen, ausschlaggebend waren für die Vorbildstellung Wiens im Erziehungsbereich und für die Bezeichnung „Hauptstadt des Kindes“, die Adolphe Feriérre Österreichs Hauptstadt verlieh.
Im *Subkapitel 1.1* standen psychoanalytisch-pädagogische Initiativen im Bereich der Kindererziehung im Fokus der Betrachtung. Dabei wurde in *1.1.1* das 1918 gegründete Fürsorgeheim für verwahrloste Kinder und Jugendliche von August Aichhorn thematisiert. Der pädagogische Ansatz galt als revolutionär, versuchte doch Aichhorn in die Erziehung seiner Zöglinge sowohl psychoanalytische als auch reformpädagogische Impulse zu integrieren, was im Bereich der Heimerziehung zuvor noch undenkbar war.
Ihm folgte 1919 Bernfeld mit seinem Kinderheim Baumgarten, das in *1.1.2* vorgestellt wurde. Auch hier vereinte Bernfeld, ähnlich wie Aichhorn, reformpädagogische und psychoanalytische Elemente im Erziehungskonzept. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass in diesem Heim die Montessori-Pädagogik eine zentrale Stellung in der Kleinkindererziehung einnahm durch die Leitung des Kindergartens von einer Montessori-Pädagogin. Es kann somit als erste Institution gelten, in der die Montessori-Pädagogik mit psychoanalytischem Gedankengut verbunden wurde. Auch die Kunsterzieherin Trude Hammerschlag, die durch ihre spätere Beziehung zur Montessori-Bewegung im anschließenden *Kapitel zwei (siehe 2.1.1.4)* Erwähnung finden wird, war Lehrerin an dieser Schule.

In *1.1.3* wurde der Einfluss der Individualpsychologie auf das Bildungswesen im Roten Wien dargestellt. Dabei fand im Bereich der Kindererziehung die individualpsychologische Versuchshauptschule für Knaben besondere Erwähnung. In der Schule, die in der Zwischenkriegszeit als das wichtigste Vorzeigemodell der Wiener Stadtverwaltung galt, wurden die Schüler nach den Grundsätzen der Gemeinschaftserziehung unterrichtet. Auch Elternarbeit und Beratungsgespräche mit den psychologisch geschulten Lehrern waren zentrale Elemente des Erziehungskonzepts der Schule.
In *1.1.4* wurde die Burlingham-Rosenfeld-Schule vorgestellt, eine psychoanalytische Alternativschule, die sich in ihrem Erziehungskonzept an der Projektmethode des amerikanischen Reformpädagogen John Dewey orientierte. Auch hier spielten sowohl reformpädagogische als auch psychoanalytische Elemente in der Erziehungsarbeit eine wichtige Rolle. Zentrale Bedeutung in der Arbeit mit den Kindern fand neben den reformpädagogischen Inhalten, das Elterngespräch, das den psychoanalytisch geschulten LehrerInnen einen tieferen Einblick in die frühkindliche Entwicklung der SchülerInnen bot. Während des Unterrichts fanden unbewusste Wünsche und Phantasien der Kinder besondere Beachtung, durch die Anregung der Kinder, Aufsätze zu projektionsträchtigen Themen, zu schreiben. Ähnliches finden wir später auch in der Wiener Montessori-Volksschule wieder, wo das freie Schreiben von der Lehrerin Emma Plank als wichtiges Ausdrucksmittel der kindlichen Seele verstanden wurde.
Wie in *1.1.5* aufgezeigt wurde, integrierte sich die Psychoanalyse auch in öffentlichen Kindergärten der Stadt Wien. Erster Versuch war die Nutzung der Psychoanalyse als Hilfsmittel für die Arbeit mit psychisch auffälligen Kindern in einem Gemeindekindergarten. Weitere psychoanalytisch-heilpädagogische Gruppen wurden in den folgenden Jahren in städtischen Kindergärten eröffnet.
Die für diese Arbeit wohl wichtigste Initiative der Psychoanalyse im Bereich Kindererziehung ist die Zusammenarbeit mit der Wiener Montessori-Bewegung, die kurz in *1.1.6* vorgestellt wurde. In Zusammenarbeit mit Anna Freud schufen die Montessori-Pädagoginnen Anfang der 30Jahre unter dem Einfluss der Psychoanalyse eine Ich-stützende Umgebung, in dem das Kind selbständig seine Konflikte bewältigen konnte.
Auch im *1.1.7* aufgegriffenen pädagogischen Projekt der Psychoanalyse, das Jackson Nursery-Projekt, fanden sich erneut Hinweise auf eine Zusammenarbeit zwischen Psychoanalytikerinnen, nämlich Burlingham und A. Freud, und den Montessori-Pädagoginnen. Zum Einen wurde dieses Projekt, das zum Ziel die analytische Beobachtung von Kindern bis zu zwei Jahren hatte, in einer der Räumlichkeiten der Montessori-Schule umgesetzt und zum Anderen wurde diese Krippe weiterhin im Sinne der Montessori-Pädagogik von einer Montessori-Lehrerin geführt.

Im *Subkapitel 1.2* wurden verschiedene Beratungs- und Fortbildungsangebote der Psychoanalyse und Individualpsychologie in der Erwachsenenbildung in den Blick genommen.
Dazu zählten sowohl individualpsychologische als und psychoanalytische Initiativen im Bereich der Erziehungsberatung, die in *1.2.1* vorgestellt wurden. Sowohl individualpsychologische

Erziehungsberatungsstellen *(1.2.1.1),* die von Adler initiiert wurden, als auch die psychoanalytische Erziehungsberatung *(1.2.1.2),* die auf den Einfluss Aichhorns zurückging, bezweckten die Beratung von Eltern und PädagogInnen aus verschiedenen Bereichen. Die Ausbreitung der Beratungsstellen im Wien der 20er- und 30er- Jahre zeigte, welch großer Bedarf an Beratung im pädagogischen Bereich in der Zwischenkriegszeit bestand. Ebenfalls Erwähnung fanden im Beratungssektor die Ende der 1920er Jahre von den PsychoanalytikerInnen Reich und Frischauf-Pappenheim errichteten Sexualberatungsstellen *(1.2.1.3),* in denen kostenlose Beratung bei sexuellen Konflikten und Neurosen angeboten wurde.

Außerdem wurden zahleiche Fortbildungskurse und Seminare für PädagogInnen im Rahmen der Psychoanalytischen Pädagogik angeboten, die in *1.2.2* vorgestellt wurden. Dabei handelte es sich um Vorträge und Seminare, die den Zweck der Anwendung der Psychoanalyse im pädagogischen Bereich verfolgten, die durch die Vorstellung der und die Einführung in die Psychoanalyse von ErzieherInnen aus verschiedenen Bereichen erzielt wurde *(1.2.2.1).* Später entstanden die von Willi Hoffer gegründeten Pädagogen-Kurse, die am eigens für solche Kurse errichteten Lehrinstitut der WPV angeboten wurden, und die den TeilnehmerInnen eine tiefere Auseinandersetzung mit psychoanalytischem Gedankengut ermöglichten.

Dazu kamen ein von Aichhorn geleitetes Erziehungsberatungsseminar, das sich auf die Diskussion und Reflexion von Fallgeschichten aus der pädagogischen Praxisarbeit konzentrierte und ein ab 1933 angebotener Lehrgang für PädagogInnen, der eine Vertiefung in die analytische Psychologie zum Zweck hatte. Voraussetzung für einen erfolgreichen Abschluss dieses Lehrgangs war neben dem Besuch empfohlener psychoanalytischer Kurse und Seminare der Besuch einer Pädagogen-Analyse, eine speziell auf PädagogInnen abgestimmte Form der Analyse. Diesen Lehrgang absolvierte auch die Montessori-Lehrerin Emma Plank. Welchen direkten Einfluss der Besuch dieses Kurses auf ihre praktische Arbeit hatte, wird in *Kapitel zwei* beschrieben.

Zusätzlich zu diesem Angebot wurden von Anna Freud Ende der 1920er Jahre psychoanalytische Seminare (Supervision) für KindergärtnerInnen angeboten, die den PädagogInnen helfen sollten, die Probleme auffälliger Kinder im Kindergarten besser verstehen zu können. Ein Seminar dieser Art hielt Freud von 1931-1934 auch mit den Montessori-Pädagoginnen ab *(1.2.2.2).* Freud hielt außerdem zahlreiche Vorträge über die Psychoanalyse für PädagogInnen vor KindergärtnerInnen und Horterzieherinnen.

Im Anschluss (*1.2.2.3)* wurde auf jene Kongresse hingewiesen, die im Rahmen der Thematik „Erziehung“ stattfanden und die eine Zusammenarbeit zwischen Psychoanalyse und Reformpädagogik auf wissenschaftlichem Boden widerspiegeln. Trotz ihrer Unterschiede in Methode und Einstellung konnten beide Disziplinen einen gemeinsamen Nenner aufweisen, nämlich die Konzentration auf die Achtung der Entwicklung des Kindes.

Mit dem Kapitel *1.3* schloss sich auch dieser Kapitelabschnitt – wie der behandelte pädagogische – mit der Auflösung der Zusammenarbeit von ProtagonistInnen der reformpädagogischen und psychoanalytischen Bewegung in Wien, und somit auch dem Ende der vorher beschriebenen Erziehungsexperimente, hervorgerufen durch den Beginn des Austrofaschismus 1934 und den Einmarsch der Nationalsozialisten 1938.

2 Die Wiener Montessori-Pädagogik als spezielle Ausprägungsform psychoanalytisch pädagogischer Initiativen in Wien

Im folgenden Abschnitt werden die Wiener Montessori-Pädagogik und ihre Entwicklung in der Zwischenkriegszeit genauer betrachtet. Dabei spielte das Wirken Lili E. Roubiczeks eine zentrale Rolle, die einen großen Einfluss auf die Etablierung und Ausbreitung der Montessori-Pädagogik im Wien der Zwischenkriegszeit hatte und sich verantwortlich zeigte für die Annäherung der Bewegung an die Psychoanalyse. Dieser Zusammenarbeit wird in diesem Kapitel besonders auf den Grund gegangen. Es werden zunächst die einzelnen Einrichtungen der Montessori-Bewegung und ihrer Ausbreitung in der Stadt Wien vorgestellt, danach wird beschrieben, wie die ersten Kontakte zur Psychoanalyse geknüpft wurden und inwiefern sich der wachsende Einfluss der Psychoanalyse auf die pädagogische Arbeit der Erzieherinnen auswirkte. Abschließend werden sowohl die personellen als auch institutionellen Verbindungen zwischen Montessori-Bewegung und psychoanalytischer Bewegung beleuchtet, um deren Zusammenspiel noch deutlicher hervorzuheben.

2.1 Lili Roubiczek und die Wiener Montessori-Pädagogik: Zur Geschichte der Wiener Montessori-Bewegung in der Wiener Zwischenkriegszeit

Bereits 1917 eröffnete der Orden der „Weißen Franziskanerinnen“ das erste Kinderhaus[58] in Wien. Weitgehendere Bekanntheit erlangte die Wiener Montessori-Bewegung allerdings erst durch Lili Roubiczeks Einsatz und Versuch der Ergänzung der Montessori-Methode durch die Zusammenarbeit mit führenden Fachleuten aus Bereichen, wie Rhythmik, Psychoanalyse und Kunsterziehung (vgl. Hammerer 1997, 12, 44; Zwiauer 2001, 114).

Die junge Pragerin Roubizcek (verheiratete Peller) stieß im Zuge ihres Psychologie-Studiums in Wien bei Karl Bühler - der auch ihr Interesse an der frühkindlichen Sprachentwicklung weckte - auf Schriften Maria Montessoris. Von der Methode fasziniert, begann sie 1921 bei Montessori einen Ausbildungslehrgang in London, an dem auch die Deutsche Clara Grunwald, Initiatorin der Berliner Montessori-Bewegung in Deutschland und spätere Vertraute von Roubiczek, teilnahm. Zurück in Wien entschied sich Lili Roubiczek ein Kinderhaus im 10. Wiener Gemeindebezirk zu gründen. Finanziell unterstützt wurde sie bei ihrem Projekt vom australischen Architekten Lawrence Benjamin, ebenfalls Teilnehmer des Kurses in London, der ihr auch beim Umbau der Räumlichkeiten in eine kindgemäße Umgebung half. (vgl. Haslinger-Mayer 2005, 17)

[58] Die dort tätigen Ordensschwestern kamen aufgrund einer in Mailand ansässigen Ordensniederlassung mit der Montessori-Pädagogik in Berührung (vgl. Hammerer und Haberl 2004, 56).

2.1.1 Die Anfänge der Montessori-Bewegung: Die Montessori-Schule in der Troststraße

Im Herbst 1922 wurde das Kinderhaus im „Zita-Heim“ in der Troststraße 98 für 45 Kinder aus dem Arbeitermilieu im Alter von zwei bis viereinhalb Jahren eröffnet. Da einige der Kinder im Jahre 1924/25 schulpflichtig wurden, beschloss Roubiczek das Kinderhaus mit einer Schulklasse, die von Emma Spira (verheiratete Plank) geführt wurde, zu erweitern (vgl. Hammerer 1997, 46). Die Kombination von Schule und Kindergarten in einem Gebäude entsprach „Montessoris Vorstellungen eines einheitlichen Bildungsweges, der die Kontinuität kindlicher Arbeit ohne künstliche Unterbrechung“ (Hammerer und Haberl 2004, 57) ermöglichte. Maria Montessori zeigte sich bei ihrem ersten Wiener Besuch 1924 sehr beeindruckt von der „Scuola modella, wie sie selbst die Schule im zehnten Bezirk bezeichnete (vgl. Hammerer 1997, 182). Die ersten Mitarbeiterinnen der Schule waren, neben der 24jährigen Roubiczek, Emma Spira, Franzi Schlamm[59] und Elisabeth Prager[60], drei junge Mädchen zwischen 16 und 18 Jahren, die in der Schule nicht nur pädagogischen, sondern auch praktischen Diensten wie Küchendienste, pädagogische Assistenz, Körperpflege der Kinder und Hausarbeit, nachgingen, weil für zusätzliches Personal kein Geld zur Verfügung stand. Im ersten Gründungsjahr verfügte Roubizcek nur über eine monatlichen Unterstützung ihrer Eltern und das Schulgeld der Familien, das jedoch viele Eltern, die aus dem Arbeitermilieu stammten, nicht aufbringen konnten. Im zweiten Jahr bekam Roubiczek zumindest einen Unterstützungsbeitrag für jedes Kind vom Jugendamt der Stadt Wien, wie es auch für öffentliche Kindergärten damals üblich war (vgl. Zwiauer 2001, 104). In den ersten Jahren blieb die Bezahlung für die geleisteten Tätigkeiten der Mitarbeiterinnen aus (vgl. Zwiauer 2001, 104), dafür durften die Angestellten kostenlos in der Schule wohnen und wurden von Roubiczek in der Montessori-Pädagogik unterrichtet. 1925 zogen Roubizcek und einige ihrer Kolleginnen in einen Gemeindebau in der Nähe des Kinderhauses. Das Team um Roubiczek bildete die Wiener Montessori-Arbeitsgemeinschaft zu deren Mitgliedern auch Hedwig Schwarz und ab 1923/24 Hilde Fischer (verh. Uhlir), Steffi Kohaut[61] (verh. Schlamm) und Lisl Herbatschek[62] (verh. Braun) zählten. Zusätzlich zur Ausbildung bei Roubiczek besuchten sie später internationale Ausbildungskurse bei Maria Montessori. (vgl. Hammerer 1997, 49ff und 53f)
Ab Februar 1925 wurde die Schule durch die Bemühungen Julius Tandlers[63] vom Wohlfahrtsamt der Stadt Wien monatlich finanziell unterstützt und Lili Roubiczek erhielt vom Stadtschulrat Otto Glöckel die offizielle Erlaubnis zur Führung der Montessori-Schule (vgl. Seebauer 2005, 182).

---

[59] Franzi Schlamm steckte sich nach dem ersten Gründungsjahr im Kinderhaus vermutlich bei einem Kind mit Diphterie an und verstarb (vgl. Zwiauer 2001, 129).
[60] Die drei Freundinnen kannten sich bereits aus einem von Eugenie Schwarzwald organisierten Sommerlager in Bad Ischl. Die Mädchen wurden anschließend Mitglieder einer unpolitischen Pfadfindergruppe, zu der auch Maria Jahoda zählte, spätere Obfrau der Vereinigung Sozialistischer Mittelschüler und Ehefrau von Paul Lazersfeld, der Begründer dieser Organisation war (vgl. Zwiauer 2001, 123ff).
[61] Steffi Kohaut heiratete den Bruder Franzi Schlamms und war eine enge Freundin von Wilhelm Reich, Psychoanalytiker und erster Ehemann von Annie Reich (vgl. Zwiauer 2001, 179).
[62] Lisl Herbatschek war die Musiklehrerin der Schule (vgl. Hammerer1997, 51).
[63] Julius Tandler war von 1920 bis 1933 Stadtrat für das Wohlfahrts- und Gesundheitswesen, dem die Kindergärten Wiens unterstanden (vgl. Zwiauer 2001, 131f).

2.1.1.1 Die Arbeitsschwerpunkte in der Wiener Montessori-Schule

Der Tagesablauf in der Schule war nach Maria Montessoris Vorstellungen aufgebaut. Bereits in der Früh zwischen 7 und halb 9 konnten die eintreffenden Kinder mit der *Freiarbeit* beginnen, die die wohl wichtigste Stellung innerhalb der Montessori-Arbeit einnahm. „Die Kinder wählten sich ihre Beschäftigungen in der *„Vorbereiteten Umgebung"* frei aus und arbeiteten in individuellem Rhythmus so lange, bis ihr Bedürfnis befriedigt war" (Hammerer 1997, 56). Sie konnten aus den Bereichen „Übungen des täglichen Lebens", „Sinnesmaterialien", „Rechnen", „Lesen und Schreiben", „Spracherziehung", "Sachkunde" und „Werken und Freies Zeichnen" ihre Tätigkeiten frei wählen. Gegen Ende des Vormittags, wenn die Konzentration der Kinder nachließ, schrieb die Lehrerin das Wort *„Stille"* auf eine Tafel, was für die Kinder bedeutete, ihre Arbeit langsam zu beenden und sich in den Kreis zu begeben, in dem dann etwas besprochen, gelesen oder präsentiert wurde (vgl. Hammerer 1997, 56f).

Besonders die *„Übungen des täglichen Lebens"* spielten eine wichtige Rolle für die Kinder. Neben der Versorgung der eigenen Person waren die Pflege des Raums und die Vorbereitung des Mittagessens von großer Bedeutung. Die Kinder kehrten die Böden, wenn es schmutzig war, gossen die Blumen und deckten die Tische für die Mahlzeit. Zwei Kinder, die sich freiwillig für die Arbeit als Kellner meldeten, servierten das Essen in echtem Geschirr, das sie mit besonderer Vorsicht und Geschicklichkeit trugen. All diese Aufgaben wurden mit großer Freude und Sorgfalt verrichtet (vgl. Hammerer 1997, 60ff). So entwickelten die Kinder der Montessori-Schule schon im Alter von zwei Jahren eine bemerkenswerte Selbstständigkeit. Durch die Arbeiten des täglichen Lebens wurde der innere Drang nach Betätigung, der bei Kindern dieses Alters sehr stark ist, befriedigt. Das erfolgreiche Ergebnis seiner Arbeit wurde vom Kind mit Genugtuung und Stolz wahrgenommen. Das gelang aber nur, wenn diese Arbeiten von den Kindern aus freier Entscheidung durchgeführt wurden. Denn

> „nur aus der Freiwilligkeit und der daraus erwachsenen Liebe zur Tätigkeit lässt sich verstehen, dass sechs bis acht Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren imstande sind, alle Möbel des Arbeitsraumes abzuwaschen" (Roubiczek 1925 zit. nach Hammerer 1997, 62).

2.1.1.2 Beobachtungen an den Kindern und Tagebuchaufzeichnungen

Eine besondere Aufgabe der Montessori-Pädagoginnen war die exakte Beobachtung jedes einzelnen Kindes. In einer Montessori-Einrichtung war es üblich, dass die Kinder „an ganz unterschiedlichen Aufgaben und auf unterschiedlichen Niveaus" (Hammerer 1997, 93) arbeiteten. Während diese ihrer Tätigkeit nachgingen, machten die Erzieherinnen schriftliche Aufzeichnungen ihrer Beobachtungen, um die täglichen Entwicklungen jedes einzelnen Kindes im Auge zu behalten. Diese Tagebuchaufzeichnungen boten die Möglichkeit zur späteren Auswertung und Analyse. Dies

erleichterte die Einschätzung des Kindes und zeigte immer den aktuellen Stand ihrer Entwicklung. „Diese Tagebuchaufzeichnungen waren Grundlage für regelmäßige Besprechungen der Montessori-Lehrerinnen mit der Leiterin Lili Roubiczek“ (Hammerer 1997, 95) und erleichterten später in der Zusammenarbeit mit Anna Freud die Reflexionsgespräche über verhaltensauffällige Kinder. (vgl. ebd., 92ff)

2.1.1.3 Elternarbeit

Die Montessori-Lehrerinnen standen im ständigen Kontakt mit den Eltern der Kinder. Es gab monatliche Elternabende, wöchentliche Sprechstunden und einmal in der Woche die Möglichkeit zur Hospitation, damit die Eltern die pädagogische Arbeit im Kinderhaus kennenlernen und ihre Kinder beobachten konnten. Sie wurden dazu angeregt, zu versuchen, das Erziehungsprinzip der Montessori-Pädagogik auch zuhause anzuwenden, damit die Arbeit im Kinderhaus auch wirklich Sinn machte und fruchtete. Mithilfe der „Elternabende und Vorträge von Fachleuten sollte bei den Eltern das Interesse „für die Erziehung im Sinne der Montessori-Pädagogik geweckt werden“ (Hammerer 1997, 95). Auch Hausbesuche wurden von den Erzieherinnen angeboten. Eine ganz besondere Idee war die Führung eines *Elternbuchs*. Dieses beinhaltete ein Gesundheitsblatt, das die Eltern über den körperlichen Zustand ihres Kindes informierte, pädagogische Anmerkungen der Lehrerinnen über das Kind und den Vermerk für das Schulgeld. Das Buch befand sich in den Händen der Eltern. (vgl. Hammerer 1997, 92ff)

2.1.1.4 Erweiterung des Montessori-Konzepts durch die Integrierung von Freiem Zeichnen, Werkerziehung, Rhythmische- und Musikerziehung

Was das Konzept dieser Schule bereits damals von Montessoris klassischer Methode unterschied, war der besondere Stellenwert des kreativen Bereichs, wie freies Zeichnen, Musik und Werken, der bei Montessori trotz bestehenden Interesses oft zu kurz kam und deren Einbindung erst durch den Einsatz von Personen aus den anderen Bereichen ermöglicht wurde:
1925 stieß Trude Hammerschlag, eine Schülerin des berühmten Kunsterziehers Franz Cizek und ehemalige Lehrerin des Kinderheim Baumgartens, zur Arbeitsgemeinschaft dazu. Sie führte zunächst die Erzieherinnen in die *Werkstattarbeit* und in das *Konzept des Freien Zeichnens* ein. Später versuchte sie, die Arbeitsmethoden in die Schule zu integrieren und begann direkt mit den Kindern in der Montessori-Schule im Bereich der Kunst- und Werkerziehung zusammenzuarbeiten (vgl. Hammerer 1997, 84ff). Es wurde eigens für diese Tätigkeiten eine Werkstatt eingerichtet, „in denen die Kinder mit kindgerechtem Werkszeug eigene Arbeiten schaffen konnten“ (Zwiauer 2001, 128). Auch Spiele mit Sand und Plastilin, die über das klassische Montessoris-Material hinausgingen, bot Hammerschlag ihren SchülerInnen an. Zwiauer vermutet, dass, die schon sehr früh mit der

Psychoanalyse in Berührung gekommene Trude Hammerschlag[64], den Montessori-Pädagoginnen eine neue Sichtweise des kindlichen Wesens eröffnete und ihnen analytisches Denken näher brachte. Sie sah besonders in Kinderzeichnungen eine spezielle Ausdrucksform der kindlichen Seele. (vgl. Zwiauer 2001, 128, 135). Roubiczek bezeichnete in ihrem 1933 erschienen Artikel „Gruppenerziehung des Kleinkindes" in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik (gehe zu 130) diese freien Beschäftigungsformen, wie Zeichnen und Kneten, als wichtigste pädagogische Aufgabe hinsichtlich der kindlichen Betätigungen, weil sie die Phantasietätigkeit des Kindes anregen, die ihm hilft mit der Realität fertig zu werden. Sie stellt sich bereits mit dieser Aussage ganz in die Position und Denkweise einer Psychoanalytikerin.

Was die Schule noch auszeichnete und sie vom Konzept einer klassischen Montessori-Schule abweichen ließ, war die Einbeziehung eines *rhythmischen Unterrichts* der Kinder. Die Pädagoginnen arbeiteten eng mit der Rhythmik-Schule Hellerau-Laxenburg zusammen. Einmal pro Woche kam die Leiterin Christiane Baer-Frissell in die Troststraße, um mit den Kindern rhythmisch-gymnastische Übungen und Spiele zu machen. Rhythmik-Kurse fanden auch im Rahmen der Montessori-Ausbildung statt (vgl. Hammerer 1997, 81ff)[65]. Auch die *musikalische Erziehung* fand, durch die Mitarbeit der Klavierlehrerin und Montessori-Pädagogin Elise (Lisl) Herbatscheks (verh. Braun Barnett), einen wichtigen Platz im Unterricht in der Wiener Montessori-Schule. Herbatschek entwickelte mit den Kindern ein einzigartiges Musik-Programm, das auch bei Maria Montessori großen Anklang fand (vgl. Hammerer 1997, 75f).[66]

2.1.1.5 Die Eröffnung einer Montessori-Volksschulklasse ab 1925

Als 1925 die ersten Kinder des Kinderhauses ins schulpflichtige Alter kamen, erteilte der Wiener Stadtschulrat die Erlaubnis zur Eröffnung einer Montessori-Volksschulklasse. Um die Klasse als Volksschullehrerin unterrichten zu dürfen, absolvierte Emma Spira zuvor die Lehramtsprüfung. Da Spira nur fünf schulpflichtige Kinder hatte, nahm sie die fünfjährigen auch in ihre Klasse. Damit erfüllte sie gleichzeitig auch die Vorstellungen Maria Montessoris, mehrere Jahrgänge in einer Klasse zu vereinen[67]. Bis 1928 hatte sie bereits vier Schulstufen in einer Klasse. (vgl. Hammerer 1997, 46, 70; Zwiauer 2001, 129)

---

[64] Sie war bis 1925 mit dem Psychoanalytiker Heinz Hartmann verheiratet (vgl. Mühlleitner 1992, 132).

[65] Leider verstarben Trude Hammerschlag (1930) und Christiane Baer-Frissell (1932) sehr früh. Als die Schule 1930 auf den Rudolfsplatz übersiedelt war, wurden Ihre Arbeiten dort von den engagierten Kolleginnen Annie Hermann und Luci Bittrich weitergeführt (vgl. Hammerer 1997, 116).

[66] Maria Montessori war in den 1920er Jahren sehr beeindruckt von den Entwicklungen im Wiener Kinderhaus und stand in gutem Kontakt mit Mitgliedern der Wiener Montessori-Arbeitsgemeinschaft, die sie oft zu Vorträgen begleiteten, allen voran Lili Roubiczek, der sie großes Vertrauen entgegen brachte und ihr jegliche Freiheit in der Weiterentwicklung ihrer Methode gab. Aber auch die Musiklehrerin Lisl Herbatschek erlangte Montessoris besondere Aufmerksamkeit und zeigte sich nicht nur verantwortlich für die Einbeziehung der Musikerziehung in der Wiener Montessori-Pädagogik, sondern auch in Montessoris klassischen Konzepts. Sie wurde zur langjährigen Mitarbeiterin Montessoris (vgl. Hammerer 1997, 188ff).

[67] „In der Montessori-Pädagogik sind Gruppen mit mehreren Jahrgängen ein pädagogisches Prinzip. Montessori sieht einen Bildungsweg vor, […] der sich am Kind und an seiner Entwicklung orientiert. Für sie stellt der Bildungsweg des

Das *freie Schreiben* nahm einen besonders wichtigen Stellenwert in der Klasse ein. In der Freiarbeit wurden die Kinder, die bereits schreiben konnten, dazu angeregt, freie Aufsätze zu gestalten, die sie sich dann im Kollektivunterricht vorlasen. Dadurch motivierten sie die Jüngeren, schreiben zu lernen.[68] Spira betrachtete das freie Schreiben als schöpferische Tätigkeit, die genauso wie das freie Zeichnen eine Ausdrucksform der Persönlichkeit des Kindes darstellte. Die Aufsätze der Kinder wurden nicht korrigiert, um das Kind in seinem schöpferischen Tun nicht zu kritisieren. Zumeist begannen die Kinder sich zu aller erst Briefe zu schreiben, die auch an die Lehrerin gerichtet waren. So konnte direkt zurückgeschrieben werden und es entstand in der Klasse ein schriftlicher Dialog zwischen den Kindern oder mit der Lehrerin. Dabei konnten die SchülerInnen auch ihre Wünsche und Anliegen mitteilen. Emma Spira sah das Schreiben als ernsthaftes Ausdrucksmittel der Seele des Kindes, wo sie Wünsche, Ängste und Träume verarbeiten und zum Ausdruck bringen konnten. Sie vermutete hinter dem freien Schreiben nicht nur den kognitiven Aspekt, sondern, ähnlich wie beim freien Zeichnen, eine therapeutische Wirkung. Das freie Schreiben, als Ausdrucksmittel der kindlichen Seele[69], kann dem Kind helfen, durch die Bewusstwerdung innerer Konflikte in Form von Geschichten, Schwierigkeiten aus dem realen Leben leichter zu bewältigen. (vgl. Hammerer 1997, 46, 70ff)

2.1.1.6 Landschulheimaufenthalt der Montessori-Schule

Ab 1923 fuhren die Montessori-Erzieherinnen mit ihren SchülerInnen jedes Jahr in den Monaten Mai und Juni für etwa sechs Wochen aufs Land. Die Idee für einen Landaufenthalt der Schule hatte Emma Spira, die bereits in ihrer Zeit als Mitglied in der Jugendbewegung[70] Erfahrungen auf Pfadfinderlagern mit Jugendgruppen gemacht hatte. Ziel dieses Sommeraufenthalts am Land war zum einen die Erholung und körperliche Kräftigung der Kinder, die in der Zeit nach dem ersten Weltkrieg zum Teil in einem fürchterlichen gesundheitlichen Zustand waren[71]. Zum anderen bot die Umgebung und Natur neue Lernmöglichkeiten für die Kinder. Auch einen Teil des Montessori-Materials aus der Schule nahmen die Lehrerinnen aufs Land mit, stellten sie aber erst zur Verfügung, wenn die Kinder danach verlangten[72]. (vgl. Hammerer 1997, 90ff) Diese Landschulheimaufenthalte finden hier Erwähnung,

---

Kindes eine Einheit dar“ (Hammerer 1997, 46), wo zwischen Kindergarten, Volksschule und Hauptschule ein fließender Übergang besteht und die Kinder durch alle Klassen „geistige Spaziergänge“ machen können, wenn sie das Bedürfnis dazu haben (vgl. Hammerer 1997, 46).

[68]Für Montessori liegt die sensitive Phase des Schreibens im Alter von 5 bis 6 Jahren, in der die Kinder besonders empfänglich sind für das Erlernen dieser Tätigkeit.

[69]Wie bereits in Teil II (1.1.4) erwähnt (vgl. 47f), war auch in der Burlingham-Rosenfeld-Schule das freie Schreiben ein wichtiges Element des Unterrichts. Hier lassen sich, neben der Freiarbeit als Unterrichtsform, weitere Parallelen finden zwischen dem Konzept der Wiener Montessori-Schule und der psychoanalytischen Versuchsschule.

[70]Über die Zeit und die Mitglieder der Jugendbewegung hatte ich bereits in Kapitel I 3.2 (vgl. 34ff) berichtet.

[71]Für die besonders schwierigen Fälle wurde vom Wiener Jugendhilfswerk „ein Kostenzuschuss für einen Erholungsaufenthalt gewährt“ (Hammerer 1997, 91).

[72] Diese Aufenthalte fanden auch bei Maria Montessori und ihrem Sohn Mario Anklang, die überlegten, diese Idee als fixes Element in die Montessori-Pädagogik zu integrieren.

weil sie zur Verminderung einer schweren Störung eines Schülers der Schule, der bei der Psychoanalytikerin Editha Sterba in analytischer Behandlung war, von großer Bedeutung waren.

2.1.2 Die Montessori-Bewegung im Wien der Mitte der 1920er Jahre bis 1930: erste Kontakte zur Psychoanalyse

Mitte der 1920er Jahre begann sich die Montessori-Pädagogik in Wien zu verbreiten. Ausschlaggebend waren dafür u.a. außerschulische Aktivitäten der Arbeitsgemeinschaft. Die Montessori-Pädagoginnen veröffentlichten zahlreiche Artikel über die Montessori-Methode und ihre Arbeit in der Schule in pädagogischen Zeitschriften. Als ein Beispiel ihrer Publikationsorgane ist hierbei „Die Quelle“ zu nennen. 1923 gründete die Wiener Montessori-Arbeitsgemeinschaft einen eigenen Montessori-Verlag, unter dem Montessori-Material, Kindermöbel und Gebrauchsgegenstände hergestellt sowie Bücher und Broschüren herausgegeben wurden. (vgl. Hammerer 1997, 96ff)

Ab 1925 bot die Arbeitsgemeinschaft, mit Julius Tandlers Hilfe, den ersten offiziellen zweijährigen Ausbildungskurs an. TeilnehmerInnen waren vorwiegend Kindergärtnerinnen der Stadt Wien und Umgebung. Später kamen StudentInnen aus ganz Europa dazu (vgl. Eichelberger 2001, 112). Auch der spätere Psychoanalytiker Erik H. Erikson, damals noch Erik Homburger, absolvierte Anfang der 1930er Jahre, während seiner Tätigkeit als Lehrer an der Burlingham-Rosenfeld-Schule, die Ausbildung[73]. Zusätzlich machte die Schule durch die angebotenen Hospitationsmöglichkeiten auf sich aufmerksam. (vgl. Hammerer 1997, 181)

1927 entstand die Idee, ein kleines Montessori-Lehrinstitut zu gründen, um deren Umsetzung sich Hedwig Schaxel, Lehrerin, Psychoanalytikerin und spätere Ehefrau von Willi Hoffer, bemühte. Für das Vorhaben der Wiener Montessori-Arbeitsgemeinschaft dürfte Maria Montessori Sigmund Freud schriftlich um Unterstützung gebeten haben, denn am 20. Dezember 1927 antwortete Freud in einem Brief an Maria Montessori, dass er sehr gerne bereit wäre, die Gründung des Instituts zu unterstützen. Im selben Brief erwähnte er auch die große Sympathie, die er und Anna Freud gegenüber ihren „menschenfreundlichen wie verständnisvollen Bestrebungen“ (Freud 1980, 394). hegten. Er zählte Anna Freud sogar zu ihren AnhängerInnen. (vgl. ebd., 394).[74]

Mitte der 20er Jahre intensivierte sich der Kontakt zwischen Roubiczek[75] und Mitgliedern der Wiener Stadtregierung, insbesondere zu Julius Tandler, dem die Kindergärten unterstanden. Julius Tandler

[73] Über eines dieser Montessori-Seminare schreibt er im Artikel „Bilderbücher“ in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik 5“ (Homburger 1931, 13-19).

[74] Maria Montessori, die sehr von den Entwicklungen der Montessori-Pädagogik in Wien begeistert war, besuchte seit 1924 mehrere Male die österreichische Hauptstadt, um sich selbst ein Bild des Geschehens zu machen und Vorträge über ihre Methode zu halten, die von Roubiczek übersetzt wurden. Bereits 1925 wurde sie von Otto Glöckel persönlich bei ihrer Ankunft in Wien empfangen. Sie kam dann noch in den Jahren 1926, 1930 und 1936 (vgl. Hammerer 1997, 182ff; Kramer 2004. 378f).

[75] Lili Roubiczek erhielt durch Tandlers EInfluss eine Stelle als Ratgeberin für Kindergartenfürsorge bei der Gemeinde Wien (vgl. Eichelberger 2001, 112)

war es auch, der in Gemeindekindergärten Montessori-Abteilungen[76] einrichten ließ und so für eine Ausbreitung der Montessori-Pädagogik im städtischen Erziehungswesen sorgte (vgl. Eichelberger 2001, 112). 1927 wurde im Fuchsenfeldhof im 12. Bezirk das erste Montessori-Kinderhaus der Gemeinde Wien eröffnet (vgl. Seebauer 2005, 182; Hammerer 1997, 100). Das Besondere daran war, dass es sich bei diesem Kindergarten um eine öffentliche Institution handelte, d.h., dass Geld von Seiten der Stadt Wien zur Verfügung gestellt wurde. 1928 gab es bereits 20 ausgebildete Montessori-Lehrkräfte, davon arbeiteten 6 in der Montessori-Schule in der Troststraße, die anderen waren hauptsächlich in Gemeindekindergärten tätig. Im selben Jahr hielt die Montessori-Pädagogin Hedwig Schwarz einen Einführungskurs in die Montessori-Methode für städtische Kindergärtnerinnen vor 80 Teilnehmerinnen (vgl. Hammerer 1997, 100; Zwiauer 2001, 142). 1930 übernahm Schwarz die Leitung des öffentlichen Montessori-Kindergartens im Goethehof[77] im 2. Bezirk (vgl. Zwiauer 2001, 142).

2.1.3 Das Kinderhaus am Rudolfsplatz

Ende der 1920er Jahre lief der Mietvertrag in der Troststraße aus und Roubiczek musste sich auf die Suche nach neuen Räumlichkeiten machen. Julius Tandler stellte ihr im Jahre 1927 den Bau einer Montessori-Einrichtung im 1. Wiener Gemeindebezirk in Aussicht, der von einem speziell für dieses Projekt gegründeten Verein von der Gemeinde Wien finanziert wurde. Die Räume sollten genau nach Roubiczeks Vorstellungen von einem „Haus der Kinder“ gestaltet werden. Als Architekt engagierte sie den an der Ästhetik der Moderne orientierten Franz Schuster, dessen Kind das Kinderhaus im 10. Bezirk besuchte, und der bereits mit der Montessori-Pädagogik und der Bedeutung einer Vorbereiteten Umgebung vertraut war (vgl. Hammerer 1997, 106f).

1930 übersiedelte das Kinderhaus schließlich von Favoriten in die Wiener Innenstadt. Die Verwirklichung der Idee die „Pädagogik vom Kinde aus“ mit kreativen Bereichen zu kombinieren, erreichte im Kinderhaus am Rudolfsplatz ihren Höhepunkt.

Es gab drei Gruppen, die jeweils bis zu 35 Kindern Platz boten. Jeder Raum hatte einen eigenen Eingang von der Straße, einen Windfang, einen Flur, eine Garderobe mit WC und Waschraum, sowie einen großen Arbeitsraum mit Nebennische und Terrasse. Vor dem Haus war ein großer Garten, der von allen Gruppen benutzt wurde. Die Einrichtungsgegenstände, wie Tische, Sesseln und Regale, wurden den Maßen und körperlichen Kräften der Kinder angepasst. (vgl. Hammerer 1997, 106ff).

---

[76] In den Gemeindekindergärten Dörfelstraße, Fuchsenfeldhof, Goethehof, Sandleiten und Waldmüllerpark wurden Montessori-Abteilungen eingerichtet. Die Kindergärten in der Dörfelstraße, in der die städtische Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen beheimatet war, und im Waldmüllerpark waren Hospitationskindergärten, wo bereits angehende Kindergärtnerinnen die Montessori-Methode kennenlernen konnten (vgl. Hammerer 1997, 181).

[77] An der Gestaltung des Montessori-Kindergartens im Goethe-Hof waren renommierte Architekten, Friedl Dicker und Franz Singer, beteiligt (vgl. Zwiauer 2001, 132). Er wurde leider 1934 beschädigt und 1938 ganz von den Nationalsozialisten zerstört (vgl. Seebauer 2007, 191)

2.1.4 Die Montessori-Volksschule in der Grünentorgasse

Für die 16 schulpflichtigen Jungen und Mädchen, die von Emma Spira (verh. Plank) in einem der Räume unterrichtet wurden, war ab 1931 aufgrund des großen Andrangs kein Platz mehr und die Klasse musste übersiedeln. Spira bekam von Stadtschulrat Glöckel das Angebot, in der nahegelegenen öffentlichen Schubert-Schule in der Grünentorgasse im 9. Bezirk unentgeltlich eine Montessori-Volksschulklasse zu eröffnen (vgl. Hammerer1997, 106; Haslinger-Mayer 2005, 13). Sie bekam das gesamte zweite Stockwerk für die Montessori-Schule zur Verfügung gestellt, das aus zwei großen und hellen Klassenräumen, einem Garderobenraum und einem Werkraum bestand. Spira gestaltete die, ursprünglich für den Frontalunterricht eingerichteten, Klassen der Schule nach Montessori-Grundsätzen um. Von 1931 bis 1938 unterrichtete Spira an dieser Schule. Im zweiten Jahr hatte sich die Anzahl der Kinder von sechs bis acht Jahren fast verdoppelt. Deshalb wurde 1932 eine zweite Montessori-Klasse eröffnet, die Emmi Vischer (verh. Radanowicz)[78] bis 1935 unterrichtete, danach übernahm ihre Assistentin Trude Weinfeld[79] ihre Klasse, weil Vischer 1935 Herbert Radanowicz-Hartmann, den Bruder Editha Sterbas, heiratete und mit ihm emigrierte (vgl. Hammerer 1997, 162, 179). Beinahe alle SchülerInnen kamen direkt vom Kinderhaus am Rudolfsplatz in die Montessori-Schule. Auch einige Kinder aus analytischen Kreisen besuchten die Montessori-Schule, sei es Kinder von PsychoanalytikerInnen, wie etwa das Pflegekind von Bruno und Gina Bettelheim und die Kinder von Wilhelm und Annie Reich[80], als auch Kinder mit „besonderen Schwierigkeiten“, die z.B. über die Empfehlung von Anna Freud, August Aichhorn oder Editha Sterba aus den psychoanalytischen Erziehungsberatungsstellen in die Montessori-Klasse kamen, wie etwa Sterbas Patient Herbert (vgl. Sterba 1933 und Plank-Spira 1933). Willi Hoffer, der Leiter der Pädagogen-Seminare, bedankte sich dafür im Abschlusszeugnis von Emma Spira-Plank zur Psychoanalytischen Pädagogin[81]:

> „Die Mitglieder der psychoanalytischen Vereinigung sind Frau Plank dafür zu besonderem Dank verpflichtet, dass sie zahlreichen Kindern aus analytischen Kreisen in ihrer Schule ein die häusliche Erziehung im besten Sinne ergänzendes Milieu geboten hat“ (Hoffer zit. nach Zwiauer 2001, 146).

[78] Emma Vischer war eine junge Lehrerin aus der Schweiz, die bei Roubiczek in Wien Anfang 1932 die Montessori-Ausbildung machte und vor der Übernahme der Montessori-Volksschulklasse im Kinderhaus am Rudolfsplatz mitgearbeitet hatte (vgl. Hammerer 1997, 115, 162). Vischer hatte bereits vor ihrer Zeit in Wien engen Kontakt zu Richard Sterba, durch den sie Näheres über die Psychoanalyse und Wien erfuhr. Mit dem Ziel sich einer Analyse zu unterziehen, ging sie schließlich nach Wien. Vor ihrer Ausbildung zur Montessori-Pädagogin arbeitete sie „auf der heilpädagogischen Abteilung der Universitäts-Kinderklinik, in der Kinderübernahmestelle, in der Beratungsstelle von August Aichhorn, studierte bei Karl und Charlotte Bühler und besuchte Ausbildungskurse für Psychoanalytische Pädagogik“ (Hammerer 1997, 179).

[79] Trude Weinfeld wurde 1941 Bruno Bettelheims zweite Ehefrau (vgl. Hammerer 1997, 179, Van der Vegte 2007, 145ff). Auch Bettelheims erste Ehefrau Regina Bettelheim (geb. Altstadt) machte die Montessori-Ausbildung bei Roubiczek, während sie mit Bettelheim liiert war (vgl. Hammerer 1997, 99, Mai 2007, 21, Van der Vegte 2007, 145ff). Diese Ehen mit den Montessori-Pädagoginnen und das montessori-geprägte Umfeld Wiens dürften nach Mai einen direkten Einfluss auf Bettelheims spätere Arbeit gehabt haben. Mai schreibt 2007, dass Bettelheim Elemente des Montessori-Konzepts in sein Therapiekonzept integrierte. Er baute Aspekte der Montessori-Methode in die Milieutherapie für geistig benachteiligte Kinder ein, die er nach seiner Emigration in Amerika entwickelte und in der von ihm gegründeten Orthogenic School in Chicago umsetzte. (vgl. Mai 2007, 117ff)

[80] Auch die Kinder von Käthe Leichter, Anny Angel, und der junge Friedensreich Hundertwasser waren in der Montessori-Schule (vgl. Hammerer 1997, 116f, 163; Zwiauer 2001, 141ff, 146)

[81] Von 1933-1938 dauerte die Ausbildung am Wiener Lehrinstitut.

Auch in der Montessori-Volkschule Grünentorgasse widmete die Lehrerin dem *freien Schreiben* im Unterricht ihr besonderes Interesse (vgl. Hammerer 1997, 159ff). In der Montessori-Volksschule fand eine bemerkenswerte „Symbiose" zwischen Montessori-Unterricht und psychoanalytischer Betrachtung der Kinder statt. So unterzogen sich alle Montessori-Lehrerinnen der Schule, also Plank, Vischer und Weinfeld, einer Analyse und besuchten das psychoanalytische Seminar bei Anna Freud.
Über diese spezielle Arbeitsform in der Montessori-Volksschule berichtete Plank in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik VII (vgl. Plank-Spira 1933).

2.1.5 Annäherung der Wiener Arbeitsgemeinschaft an die Psychoanalyse

Bereits 1928 kam es zur ersten persönlichen Begegnung zwischen der Wiener Montessori-Arbeitsgemeinschaft und der psychoanalytischen Bewegung bei den Vorträgen Anna Freuds zum Thema „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen", an denen die Montessori-Pädagoginnen teilnahmen. Ausschlaggebend für die Kontakte zur Psychoanalyse war der Versuch Roubiczeks, ihren Kolleginnen psychoanalytische Kenntnisse näher zu bringen und diese in ihre Arbeit zu integrieren (vgl. Hammerer 1997, 193).
Durch den Umzug des Kinderhauses in den ersten Wiener Gemeindebezirk intensivierten sich die Beziehungen zu Anna Freud und der Psychoanalyse. Die räumliche Nähe des Montessori-Kinderhauses zur Wiener Psychoanalytischen Vereinigung in der Berggasse machte eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen den Montessori-Pädagoginnen und Psychoanalytikerinnen, insbesondere mit Anna Freud, möglich, die selbst großes Interesse an der Montessori-Pädagogik und Roubiczeks Arbeit im Kinderhaus hatte. Freuds Tochter lud Roubiczek sogar ein, an einem von ihr geleiteten Seminar für angehende KinderanalytikerInnen teilzunehmen[82]
In den nächsten Jahren nahm die Psychoanalyse immer mehr Raum in der Arbeit der Montessori-Pädagoginnen ein. Einzelne Montessori-Pädagoginnen, wie Emma Spira (verh. Plank) unterzogen sich einer Analyse[83]. Außerdem wurden die Montessori-Pädagoginnen regelmäßig durch Supervisionen bei Anna Freud in ihrer Arbeit mit den Kindern begleitet (vgl. Bittner und Fröhlich 1997, 110f; Zwiauer 2001, 141ff).
Die Zusammenarbeit zwischen VertreterInnen der Psychoanalyse und der Montessori-Bewegung in der Wiener Zwischenkriegszeit hatte bald einen direkten Einfluss auf die praktische Arbeit im Kinderhaus. Besonders die regelmäßigen Fallbesprechungen mit Anna Freud führten zu einer veränderten Sichtweise der Kinder und die psychoanalytisch-geschulten Pädagoginnen lernten mit Schwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder besser umzugehen. Die Erweiterung des pädagogischen Handelns durch psychoanalytische Kenntnisse stellte eine enorme Hilfe für die Erzieherinnen dar, was sich in Beiträgen einzelner Montessori-Pädagoginnen in der Zeitschrift für

[82] vgl. Korotin 2011
[83] Planks Analytikerin Annie Reich wurde bald zur Vertrauten und Freundin (vgl. Zwiauer 2001, 141ff).

Psychoanalytischer Pädagogik widerspiegelt[84] (bspw. Plank-Spira 1933, 122 - 128). Anna Freud schrieb in Gedenken an die 1966 verstorbene Peller-Roubiczek in einem Brief an Rudolf Ekstein, dass Lili Peller-Roubiczek einen beispielhaften Kindergarten aufgebaut hatte,

> „in dem die besten Elemente der Montessori-Methode mit der Anwendung der wichtigsten Prinzipien der psychoanalytischen Kinderpsychologie kombiniert wurden“ (vgl. Kramer 2004, 381).

Im folgenden Kapitel soll dargestellt werden, inwiefern sich die praktische Arbeit durch den engen Kontakt zu ProtagonistInnen der psychoanalytischen Bewegung in der Zwischenkriegszeit verändert hatte.

2.2 Die Wiener Montessori-Arbeitsgemeinschaft in Zusammenarbeit mit Anna Freud

2.2.1 Lili Roubiczek und die Psychoanalyse

Gegen Ende der 1920er Jahre „wuchs Lili Roubiczeks Interesse an der Psychoanalyse und deren Einfluss und Nutzbarkeit auf die Erziehung“ (Haslinger-Mayer 2005, 17). Schon während ihres Studiums bei Karl Bühler interessierte sich Lili Roubiczek für die Psyche des Menschen und hinterfragte die Zusammenhänge zwischen psychischen Leiden und frühester Kindheit. Das Interesse verstärkte sich, als Roubiczek gemeinsam mit Maria Montessori im August 1928 an der „Weltkonferenz zur Erneuerung der Erziehung“ in Helsingör, Dänemark, teilnahm, an dem u.a. renommierte PsychoanalytikerInnen Vorträge hielten. Dabei zeigte sie sich besonders beeindruckt von Nelly Wolffheims[85] Vortrag über psychoanalytische Kindergartenpädagogik, in dem sie über die Wichtigkeit der psychoanalytischen Schulung von Kindergärtnerinnen sprach (vgl. Eichelberger 2001,114f). Bereits zuvor veröffentlichte Lili Roubiczek in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik II“ (1927/28) den Artikel „Die Grundsätze der Montessori-Pädagogik“, um sie der psychoanalytischen LeserInnenschaft vorzustellen (vgl. Roubiczek 1928, 316-322). Schon bald hielt Lili Roubiczek erste Vorträge am Wiener Psychoanalytischen Institut über Montessori-Pädagogik (vgl. Eichelberger 2001, 115).

Sie begann schließlich die Ausbildung zur Psychoanalytikerin und unterzog sich bei Siegfried Bernfeld und Hermann Nunberg einer Analyse (vgl. Zwiauer 2001, 147). 1931 hielt sie einen Vortrag mit dem Titel „Montessori-Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik“ und wurde außerordentliches Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung (vgl. Zwiauer 2001, 147).

[84] Es wird sich später in meiner Arbeit noch genauer zeigen, wie diese Auseinandersetzung der Pädagoginnen in der Zeitschrift aussah.

[85] Nelly Wolffheim war eine deutsche Kindergärtnerin und Psychoanalytische Pädagogin. Sie arbeitete lange Zeit im Pestalozzi-Fröbelhaus bis sie einen eigenen Kindergarten eröffnete, der neben dem reformpädagogischen Gedankengut auch nach psychoanalytischen Grundlagen aufgebaut war (vgl. Biermann 1998).

1930 stellte Lili Roubiczek Maria Montessori bei einem Besuch in Wien namhafte Persönlichkeiten aus der pädagogischen und psychoanalytischen Bewegung vor, darunter auch Anna Freud. Roubiczek erhoffte sich einen fruchtbaren Austausch zwischen den beiden Frauen, um Montessori in weiterer Folge für die Psychoanalyse zu begeistern. Dieser Versuch scheiterte jedoch, vor allem weil Montessori sich nicht mit den psychoanalytischen Vorstellungen einer infantilen Sexualität identifizieren konnte. Die wachsende Zuwendung Roubiczeks zur Psychoanalyse und die Distanz Montessoris gegenüber einzelnen Elementen psychoanalytischen Gedankenguts dürften Gründe für die beginnende Entfremdung beider Frauen zu Beginn der 30er Jahre gewesen sein (vgl. Eichelberger 2001, 115; Zwiauer 2001, 180f; Kramer 2004, 379f).).

2.2.2 Die Montessori-Pädagoginnen unter dem Einfluss der Psychoanalyse

Um Kenntnisse der Psychoanalyse als Hilfsinstrument in die praktische Arbeit in der Montessori-Schule zu integrieren, bot Lili Roubiczek den Montessori-Pädagoginnen an, gemeinsame Supervisionssitzungen bei Anna Freud in regelmäßigen Abständen abzuhalten, bei denen sie über ihre anvertrauten Kinder und Schwierigkeiten, die in der Arbeit mit diesen entstanden, reflektieren konnten. Emma Plank erinnerte sich dazu:

> „Für uns waren die persönliche Analyse (für einige) und der Kurs am [Psychoanalytischen Institut] für Pädagogen (Willi Hoffer) aber vor allem durch 3 Jahre ein Seminar bei A. F. (heute würde man das eine Balint Gruppe nennen) der Bezug zur Analyse. Dies war nicht als Ausbildung zur Analytikerin gedacht, sondern zum Verständnis von Schwierigkeiten einzelner Kinder“ (Plank 1988 zit. nach Bittner und Fröhlich 1997, 110f).

Bereits die Mitarbeit der Kunsterzieherin Trude Hammerschlags, eine enge Bekannte Bernfelds und ehemalige Frau des Psychoanalytikers Heinz Hartmann, in der Montessori-Schule in der Troststraße dürfte erste Anstöße gegeben haben zur intensiveren Auseinandersetzung der Wiener Montessori-Arbeitsgemeinschaft mit psychoanalytischem Gedankengut. Ab der zweiten Hälfte der 1920er Jahre etablierte sich die Psychoanalytische Pädagogik in den offiziellen Montessori-Ausbildungslehrgängen in Wien bei Lili Roubiczek und einige Montessori-Pädagoginnen besuchten Seminare am Wiener Psychoanalytischen Lehrinstitut (vgl. Hammerer 1997, 99; Eichelberger 2001, 115; Zwiauer 2001,135).

Die Zusammenarbeit verstärkte sich zunehmend, sodass Anfang der 30er Jahre bereits das Menschenbild der Wiener Montessori-Pädagoginnen stark von der Psychoanalyse beeinflusst worden sein dürfte. Einzelne Erzieherinnen begannen eine Analyse und/oder absolvierten eine psychoanalytisch-pädagogische Ausbildung, um die Entwicklung ihrer ihnen anvertrauten Kinder besser verstehen und sie dadurch auch besser fördern zu können, was in Teil III (Kapiel fünf) wenn es um die Analyse des Niederschlags des Zusammenspiels im Rahmen der Zeitschrift geht, noch ausführlicher beleuchtet wird. So viel vorweggenommen: es wird sich darin zeigen, dass die gegenseitige Befruchtung und das ergänzende Zusammenwirken der beiden Disziplinen 1933 auch

ihren Höhepunkt fand, als zahlreiche Artikel einzelner Mitglieder der Montessori-Bewegung in der Zeitschrift für Psychoanalytischen Pädagogik veröffentlicht wurden, die beinahe den gesamten Band einnahmen (vgl. ZfPaP 1933) und zum Teil die praktische Arbeit unter dem Einfluss der Psychoanalyse beschreiben. Die meisten dieser Artikel entstanden im Zuge der psychoanalytischen Seminare bei Anna Freud (z.B. Schmaus 1933, 139; Fuchs 1933, 243).

Doch auch ein Blick auf die Wandlung der Inhaltssetzungen und -schwerpunkte der Ausbildungscurricula zeigt die zunehmende Bedeutung psychoanalytischer und psychoanalytisch-pädagogischer Aspekte. Verständnisarten die Kinder betreffend, Wissensanspruch, aber v.a. auch Reflexionsanspruch der Wiener Montessori-Pädagogik in Wien wurde mehr und mehr durch die Psychoanalyse geprägt, und so auch als Ausbildungsinhalte für die auszubildenden Montessori-PädagogInnen verankert. Im Folgenden wird nun anhand eines chronologischen Blicks auf die Entwicklung und Veränderung der Ausbildungskonzeptionen und Curricula aufgezeigt, in welchen Bereichen sich die Psychoanalyse im Wiener Montessori-Modell etablierte und damit zur Entwicklung einer psychoanalytisch orientierten Montessori-Methode in Wien führte.

2.2.2.1 Die Ausbildung und die Hereinnahme der Psychoanalyse in das Wiener Montessori-Konzept

Die ersten Mitglieder der Wiener Montessori-Arbeitsgemeinschaft wurden 1922 von Lili Roubiczek in einem kleinen Rahmen ausgebildet. Das Ausbildungsprogramm umfasste einige Abende pro Woche. Dabei standen nach Hammerer folgende Schwerpunkte im Fokus der Ausbildung:

- „Lesen der Werke Maria Montessoris; Referate und Besprechungen zu den Grundgedanken der Montessori-Pädagogik;
- Einführung in die und Übung mit den Montessori-Materialien (einmal wöchentlich);
- Besprechungen über von einzelnen Mitgliedern gemachte Beobachtungen an den Kindern, ergänzt durch Tagebücher und statistische Aufzeichnungen;
- Einführung in andere pädagogisch-didaktische Bereiche, z.B. Rhythmische Erziehung, Gymnastik, Kunsterziehung;
- Einführung in Theorie und Praxis der modernen Naturwissenschaften (z.B. Teilnahme an einem mehrwöchigen biologischen Praktikum bzw. Mikroskopierkurs zur Schulung der exakten Beobachtung); Vorträge zu den Bereichen Soziologie, Psychologie und Architektur;
- Besuch eines Montessori-Ausbildungskurses im Ausland (um Montessori bei ihren Vorträgen ohne Übersetzung verstehen zu können, lernten mehrere Mitarbeiterinnen die italienische Sprache)“. (Roubiczek 1924, 235 zit. nach Hammerer 1997, 53)

Diese Ausbildung war nur für Mitarbeiterinnen der Montessori-Schule gedacht. In diesem Ausbildungsprogramm fand sich die Psychoanalytische Pädagogik noch nicht verankert, aber allein

die Hereinnahme von künstlerischen und rhythmischen Elementen zeigten die ersten – wie auch bereits besprochenen – Tendenzen zu einer Erweiterung der Montessori-Methode.

Mitte der 20er Jahre, als die Wiener Montessori-Schule immer mehr in der Öffentlichkeit bekannt wurde, wollten auch Personen, die nicht in unmittelbarem Kontakt mit der Arbeitsgemeinschaft, resp. ihren ProtagonistInnen standen, die Montessori-Ausbildung absolvieren. Wegen des großen Andrangs wurde schließlich 1925 der erste offizielle Ausbildungskurs zum/zur Montessori-Lehrer/in angeboten. Diese Ausbildungslehrgänge waren nun staatlich anerkannt, ein Blick auf die TeilnehmerInnen zeigt aber auch bereits personal bedingte Verbindungen, so fanden sich unter ihnen u.a. Annie Hermann[86], Regina Bettelheim[87], die erste Frau von Bruno Bettelheim, und Erik Homburger, später Erik Erikson (vgl. Hammerer 1997, 99).
Die Ausbildung selbst dauerte zwei Jahre und umfasste folgende Schwerpunkte:

- Einführung in die Grundgedanken der Montessori-Pädagogik
- Einführung in die Materialarbeit
- Einführung in die Beobachtung und Schulung der exakten Beobachtungsgabe der Kinder- Hospitieren in der Montessori-Schule zur Schulung der Beobachtung
- Musik und Rhythmische Erziehung
- Keramik
- Biologie
- Psychoanalytische Pädagogik
- Soziologie
- Nach dem Vorbereitungskurs mussten die TeilnehmerInnen einen drei- bis viermonatigen Ausbildungskurs bei Maria Montessori besuchen. (vgl. Hammerer1997, 99f)

Die Ausbildungsseminare fanden in der Montessori-Schule statt. Erst die abgeschlossene Teilnahme eines Auslandkurses bei Montessori berechtigte die AbsolventInnen zur Führung einer Montessori-Klasse, was die enge Anbindung an die Protagonistin der Montessori-Pädagogik zeigt. Gleichzeitig finden wir aber darin die Psychoanalytische Pädagogik explizit als Ausbildungsinhalt genannt:
Mitte der 1920er Jahre zeigten sich Mitarbeiter des städtischen Kindergarten und Hortwesens, allen voran der zuständige Inspektor Anton Tesarek, besonders interessiert an der Integration einzelner Elemente aus der Psychoanalyse in den Kindergartenbereich, um so eine Verbindung zwischen Pädagogik und Psychoanalyse zu schaffen. Die gerade in Wien aufblühende Montessori-Pädagogik,

[86]Wie bereits erwähnt arbeitete Annie Hermann ab 1937 beim Jackson-Nursery Projekt in der Montessori-Schule mit (vgl. Teil II, 1.1.7, 53)
[87] Regina Bettelheim (geb. Altmann) arbeitete nach ihrer Montessori-Ausbildung zunächst ehrenamtlich im Kinderhaus am Rudolfsplatz und nahm ebenfalls am psychoanalytischen Seminar bei Anna Freud teil. Sie gründete schließlich mit ihrer Freundin Anni Haček einen Montessori-Kindergarten, um dessen Finanzierung sich ihr Ehemann Bruno Bettelheim kümmerte (vgl. Sutton 1996, 119).

die sich rasch zum Paradebeispiel der Kleinkinder-Erziehung in der Wiener Reformpädagogik etablierte und verbreitete, hatte eine solche Verbindung ebenfalls implementiert - zumal Roubiczek der Psychoanalyse gegenüber sehr aufgeschlossen war. Und so fand die Psychoanalytische Pädagogik bereits in den ersten offiziellen Montessori-Ausbildungskursen in Wien einen zentralen Platz (vgl. Hammerer 1997, 99f; Eichelberger 2001, 183f).

In den 1930er Jahren kam es zur Umstrukturierung des Ausbildungslehrganges. Ab dem Wintersemester 1932/33 war der Ausbildungskurs nicht mehr ausschließlich auf die Ausbildung zur Montessori-PädagogIn ausgerichtet und wurde von Roubiczek erweitert. Der Kurs war ab dem Zeitpunkt als Fortbildungs- und Ergänzungskurs für KindergärtnerInnen und LehrerInnen gedacht. Er dauerte zwei Jahre und beinhaltete nach Hammerer (1997) folgende Ausbildungsthemen:

Erstes Jahr:

- Theorie und Praxis der Montessori-Pädagogik
- Soziologie des Kindes
- Biologie
- Rhythmik, Gymnastik und Musik
- Werkunterricht
- Psychologie: Überblick über die wichtigsten Schulen der Vergangenheit und Gegenwart unter besonderer Berücksichtigung der Psychoanalyse

Zweites Jahr:

- Die physische Entwicklung des Kindes
- Hygiene und Sozialhygiene
- Einführung in die Erscheinungen fehlerhafter seelischer und geistiger Entwicklung

Dieser Ausbildungskurs trat an die Stelle der Montessori-Ausbildungskurse (vgl. Hammerer 1997, 152f). Warum dies der Fall war, lässt sich nicht genau eruieren. Roubiczek betonte nach Hammerer, dass in diesem Ausbildungsplan auch jene Bereiche einen Platz hatten, die in den vorherigen Kursen weniger Beachtung fanden.

> „[..]die angebotenen Inhalte und die Zusammensetzung des Arbeitskreises (es gehörten ihm neben Roubiczek Christine Baer-Frisell[88], Anna Freud, Prof. O. Janowitz und Dr. Robert Wälder[89] an) deuten darauf hin, dass Roubiczek ab 1932 einen eigenständigen Weg beschreiten wollte, auf dem die Montessori-Pädagogik zwar einen festen Platz hatte, aber nicht mehr im Mittelpunkt ihres Interesses stand“ (Hammerer 1997,153).

Auch hier lässt sich anhand der Inhalte der Ausbildung und der Mitglieder des Arbeitskreises auf eine große Präsenz der Psychoanalytischen Pädagogik innerhalb der Montessori-Bewegung schließen,

[88] Rhythmik-Erzieherin der Montessori-Schule
[89] Psychoanalytiker

sowie das weiter oben erwähnte Anliegen, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen und etwaigen seelischen Problemen differenziert verstanden werden, bzw. geeignete Hilfe (durch PsychoanalytikerInnen) zukommen zu lassen.

2.2.2.2. Beratungsangebote von PsychoanalytikerInnen

Von 1931 bis 1934 gab Anna Freud den Pädagoginnen in Supervisionsgruppen Ratschläge in ihrer Position als Psychoanalytikerin, sie fragte aber auch danach, wie die Erzieherinnen das besprochene Problem aus der Sicht der Montessori-Pädagogik beurteilen bzw. interpretieren würden. Dann wurde über gemeinsame Lösungsmöglichkeiten beratschlagt. Diese Sitzungen waren für die Pädagoginnen eine enorme Hilfe, um Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten der Kinder im Unterricht besser erkennen zu können. Dabei zeigte sich die für die Montessori-Pädagogik typische Freiarbeit von besonderer Bedeutung, die den mittlerweile psychoanalytisch-geschulten Montessori-Pädagoginnen die Möglichkeit bot, die Kinder während ihres Arbeitens genauestens – und, seelische/emotionale Aspekte über die klassischen/kognitiven Montessori-Faktoren hinausgehend – zu beobachten und sich diesen bei Bedarf direkt oder über längere Zeit hinweg zuwenden zu können. Das psychoanalytische Wissen half den Erzieherinnen, „die Ursache der Störung ausfindig zu machen und über einfühlsame Gespräche dem Kind Auswege aus seiner Situation zu eröffnen“ (Hammerer 1997, 194, 199).

Falls die Arbeit im Kinderhaus und das Bemühen der psychoanalytisch geschulten Montessori-Erzieherin nicht reichten, um das Problem zu bewältigen, bestand für die Pädagoginnen die Möglichkeit ihre Schützlinge in die psychoanalytische Behandlung zu August Aichhorn, Anna Freud oder Edith Sterba zu schicken, die ihrerseits die LehrerInnen baten, einige ihrer kleinen PatientInnen in Montessori-Einrichtungen unterbringen zu können (vgl. Hammerer 1997, 194). Dies zeigt den engen und regelmäßigen Kontakt, den die Montessori-Pädagoginnen mit einzelnen PsychoanalytikerInnen gepflegt hatten. Emma Plank berichtete darüber bei einem Vortrag in München im Jahre 1985:

> „Was wir eigentlich gelernt hatten, war zu unterscheiden, was kann ich tun und was kann ich nicht tun, und wo finde ich Hilfe, wenn ich es nicht tun kann. Wir hatten Zugang zu den Leuten, die dann wirklich Fälle übernommen haben“ (Emma Plank 1985, 23 zit. nach Hammerer 1997, 194).

An diesen Reflexionsrunden mit Anna Freud nahmen etwa zehn Montessori-Pädagoginnen teil, die im Kinderhaus am Rudolfsplatz, in der Montessori-Schule Grünentorgasse und in den Montessori-Abteilungen der städtischen Kindergärten arbeiteten. Teilnehmerinnen waren u.a.: Emma Plank (Montessori-Volksschule), Hedwig Schwarz (Leiterin des städtischen Montessori-Kindergartens am Goethehof), Hilde Fischer (Kinderhaus Rudolfsplatz), Lili Roubiczek (Leitung im Kinderhaus Rudolfsplatz), Emmi Vischer-Radanowicz (Montessori-Volksschule), Margarethe Schmaus (Montessori-Abteilung eines städtischen Kindergarten) und Regina Bettelheim (zunächst am Rudolfsplatz, später im eigenen Montessori-Kindergarten). Es kann auch davon ausgegangen werden,

dass Edith Braun und Herta Fuchs daran teilnahmen[90]. (vgl. Schmaus 1933, 129; Sutton 1996, 119; Hammerer1997, 193ff)

Diese Reflexionen lassen sich in publizierten Falldarstellungen einzelner Montessori-Pädagoginnen in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik" genauer nachvollziehen, auf die ich im Untersuchungsteil dieser Arbeit expliziter eingehen werde.

2.2.2.3 „Pädagogen-Analyse" und die Ausbildung zur Psychoanalytischen Pädagogin

Zusätzlich bestand das Angebot auch für PädagogInnen, sich einer sogenannten Pädagogen-Analyse zu unterziehen, einer speziell auf ErzieherInnen ausgerichteten Form der analytischen Behandlung, und psychoanalytische Kurse zu besuchen.

So unterzogen sich, neben den regelmäßigen Besuchen bei Anna Freuds Supervisionsseminaren in den Jahren 1931-1934, einzelne Montessori-Pädagoginnen einer für PädagogInnen angebotenen Analyse und/oder machten eine Ausbildung zur Psychoanalytischen Pädagogin, die ab 1933 am Wiener psychoanalytischen Lehrinstitut angeboten wurde (vgl. o.A. 1933, 355f)[91].

Von folgenden Montessori-Erzieherinnen ist schriftlich dokumentiert, dass sie sich einer *Analyse* unterzogen[92]:

- Regina Altmann (verh. Bettelheim): Die Montessori-Pädagogin war bei Richard Sterba in Analyse. Als auch ihr Ehemann Bruno Bettelheim zu Sterba[93] in Behandlung kam, wechselte sie zu seiner Frau Editha Sterba (vgl. Mai 2007, 21)
- Herta Fuchs (verh. Wertheim): Aus Fuchs publiziertem Artikel „Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten" in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik geht hervor, dass sie in Analyse war, bei wem ist jedoch unklar (vgl. Fuchs 1932, 356). Sie spricht von der Gewährleistung der psychoanalytischen Orientierung dieser Versuchsarbeit durch die Mitarbeit Anna Freuds und ihrer analytischen Schulung. Inwiefern sie geschult wurde, geht nicht hervor. (Fuchs 1932, 350)
- Lili Roubiczek (verh. Peller): Die Leiterin der Montessori-Schule unterzog sich bei Hermann Nunberg und Siegfried Bernfeld einer Analyse (vgl. Zwiauer 2001, 147). Sie wurde als

[90]Es ließ sich leider nicht genau eruieren, ob Fuchs und Braun wirklich die Seminare besuchten, weil keine Dokumente über diese Sitzungen im Sigmund Freud Museum vorlagen. Fuchs gibt aber in ihrem Artikel „Probleme der heilpädagogischen Kindegartengruppen" (vgl. Fuchs 1933, 243) Hinweise darauf, dass sie das psychoanalytische Seminar bei A. Freud besuchte. Bei Braun kann auf eine Teilnahme geschlossen werden, weil ihr 1936 erschienene Artikel in der Zeitschrift, eindeutig ihren psychoanalytischen Hintergrund widerspiegelt, den sie nur erlangen konnte durch eine psychoanalytische Begleitung. Außerdem war sie Mitglied der Montessori-Arbeitsgemeinschaft und zu diesem Zeitpunkt dürfte nach Hammerer jeder der Gemeinschaft die Seminare bei A. Freud besucht haben, weil dies für die Leiterin Roubiczek so wichtig war.

[91]Über diesen Lehrgang wurde bereits in Teil I, Kapitel 1.2.2. ausführlich berichtet.

[92] Es wurde versucht herauszufinden, ob noch andere Personen der Montessori-Bewegung in analytischer Behandlung waren. Eine Antwort darauf kann nicht gegeben werden. Dahingehende Recherchen blieben erfolglos, da vermutlich nach dem 2. Weltkrieg einige Dokumente der WPV und einzelner jüdischer ProtagonistInnen verschwanden.

[93] Richard Sterba wurde Mitte der 1930er Jahre auch sein Lehranalytiker (vgl. Mai 2007, 23).

einziges Mitglied der Wiener Montessori-Arbeitsgemeinschaft in die Wiener Psychoanalytische Vereinigung aufgenommen.

- Emma Spira (verh. Plank): Die Montessori-Lehrerin war bei Annie Reich in Analyse (vgl. Zwiauer 2001, 141ff).
- Emmi Vischer (verh. Radanowicz-Hartmann): Die Lehrerin der Montessori-Volksschule hat sich bei Editha Sterba einer analytischen Behandlung unterzogen (vgl. Sutton 1996, 131).
- Trude Weinfeld (verh. Bettelheim): Die Assistentin und spätere Nachfolgerin von Emmi Vischer, die sie 1935 nach ihrer Emigration in der Montessori-Volksschulklasse vertrat, war ebenfalls in Analyse bei Editha Sterba.[94]

Psychoanalytische Seminare für PädagogInnen:

- Emma Plank bestätigte in einem Brief an Günther Bittner, dass die Wiener Montessori-Pädagoginnen am psychoanalytischen Lehrinstitut bei Wilhelm Hoffer psychoanalytische Kurse (siehe I:1.2.2.1) besuchten (Plank 1988 zit. nach Bittner und Fröhlich 1997, 110f).
- Auch die in einem Gemeindekindergarten tätige Montessori- und Heil-Pädagogin Herta Fuchs besuchte ein psychoanalytisches Seminar für PädagogInnen bei Hoffer. Der 1930 erschienene Artikel „Ein schwieriges Kind im Kindergarten“ entstand im Rahmen dieser „Pädagogen-Seminare“ (vgl. Fuchs 1930, 266).

Ausbildung zur Psychoanalytischen Pädagogin:

- Wie bereits in Kap. 1.2.2.1 kurz vorgestellt, gab es über die eben genannten Kurse, die in das psychoanalytische Verständnis von Kindern und der pädagogischen Arbeit einführen sollten, hinausgehend einen Lehrgang für PädagogInnen von mindestens 2 Jahren zur Ausbildung zum/zur Psychoanalytischen Pädagogen/Pädagogin: Emma Plank absolvierte diese Ausbildung bei Hoffer am Psychoanalytischen Lehrinstitut, die sie 1938 kurz vor ihrer Emigration abschloss (vgl., Zwiauer 2001, 146, 158). Verpflichtend für den positiven Abschluss dieses Lehrgangs war sich einer Pädagogen-Analyse zu unterziehen.
- 2001 bezeichnete Zwiauer auch die Montessori-Pädagogin Hedwig Schwarz als Psychoanalytische Pädagogin, ob sie tatsächlich die Ausbildung gemacht hat, konnte nicht herausgefunden werden (vgl. Zwiauer 2001, 142).

Von folgenden Pädagoginnen ist unklar,[95] welche Zusatzausbildungen sie neben den regelmäßigen Besuchen des psychoanalytischen Seminars bei Anna Freud (Supervision) und den Pädagogen-Kursen

[94] Durch die Kontakte zu Regina Bettelheim und deren Pflegekind Patsy, die in die Montessori-Volksschulklasse ging, begegnete sie ihrem späteren Ehemann Bruno Bettelheim (vgl. Sutton 1996, 131f).
95 Im Zuge der Recherche stellte sich heraus, dass folgenden Mitgliedern der Montessori-Arbeitsgemeinschaft namentlich leider nicht mehr eruierbar waren.

bei Willi Hoffer im psychoanalytischen Bereich machten. Wie sich im weiteren Verlauf dieser Arbeit herausstellen wird, weisen jedoch die von ihnen in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik veröffentlichten Artikel auf eine psychoanalytische Schulung hin:

- Hilde Fischer (verh. Uhlir)
- Hedwig Schwarz
- Margarete Schmaus
- Edith Treuer (verh. Braun)
- Annie Hermann[96]

2.3 Personale Verbindungen zwischen PsychoanalytikerInnen und den Wiener Montessori-Pädagoginnen als Wegebreiter für die fruchtbare Zusammenarbeit auf professioneller Ebene

Vor allem die Montessori-Lehrerinnen der Volksschule Grünentorgasse standen in engem Kontakt zu einzelnen PsychoanalytikerInnen, der vorwiegend aus persönlichen Gründen entstand und einen starken Einfluss auf die spätere berufliche Verwebung der Personen hatte. Hier werden nun jene Montessori-Erzieherinnen vorgestellt, die sich besonders aus persönlicher Sicht mit einzelnen VertreterInnen der psychoanalytischen Bewegung der Zwischenkriegszeit verbunden fühlten:

- *Regina Bettelheim*: Die erste Ehefrau von Bruno Bettelheim absolvierte den Ausbildungslehrgang bei Roubiczek und arbeitete vor ihrer eigenen Gründung eines Montessori-Kindergartens im Kinderhaus Rudolfsplatz mit. Bereits vor ihrer Montessori-Ausbildung und dem Supervisionsseminar bei Anna Freud war sie mit der Psychoanalyse vertraut und unterzog sich bei Richard Sterba einer analytischen Behandlung, die sie bei Editha fortsetzte, als ihr Mann ebenfalls zu Richard Sterba in Analyse kam. Editha Sterba war es auch, die sie mit ihrem späteren Pflegekind Patsy bekanntmachte, das sie in ihrem Kindergarten als auch in ihrer Familie herzlich aufnahm. Nach dem Kindergarten schickten die Bettelheims Patsy in die Montessori-Volksschulklasse bei Plank, Vischer und Weinfeld (vgl. Sutton 1996, 117ff).
- *Trude Hammerschlag*: Die Kunsterzieherin, die von 1925 bis zu ihrem Tod 1930 als Werk- und Zeichenlehrerin in der Montessori-Schule arbeitete, hatte engen Kontakte zu VertreterInnen der Psychoanalyse. Sie war, wie bereits in Teil I 3.2 erwähnt wurde, neben Wilhelm Reich, Fenichel u.a. Mitglied in der Jugendkulturbewegung unter Bernfeld, und kannte daher die späteren ProtagonistInnen der Psychoanalyse schon aus ihrer Jugendzeit. Von 1919 bis 1920 war sie Lehrerin im Kinderheim Baumgarten und war eng mit Siegfried

[96] Sie arbeitete mit gemeinsam mit Herta Fuchs im Jackson-Nursery-Projekt mit (siehe II: 1.1.7).

Bernfeld befreundet. Eine weitere Verbindung zur Psychoanalyse lässt sich durch die Beziehung Hammerschlags zum Psychoanalytiker Heinz Hartmann finden, mit dem sie bis 1925 verheiratet war (vgl. Mühlleitner 1992, 132).

- *Steffi Kohaut* (verh. Schlamm): Die Montessori-Pädagogin war eine enge Freundin des Psychoanalytikers Wilhelm Reich, dem ersten Ehemann von Annie Reich (vgl. Hammer 1997, 50; Zwiauer 2001, 179).
- *Emma Plank*: Die Direktorin und Lehrerin der Montessori-Schule Grünentorgasse unterzog sich von 1930 bis 1931 einer Analyse bei Annie Reich, die im späteren Verlauf ihre Mentorin und Freundin wurde. Sie kannte Reich bereits durch deren älteren Tochter Eva, die in den Montessori-Kindergarten in der Troststraße ging und später in die Klasse von Plank wechselten. Auch Reichs jüngere Tochter Lore besuchte die Montessori-Schule (*1924 Eva, *1928 Lore). Reichs Kinder nahm sich Plank besonders an, als deren Mutter wegen antifaschistischer Aktivitäten nach Prag emigrierte und die Kinder zwischen Wien und der Tschechoslowakei pendeln mussten (vgl. Bittner und Fröhlich 1996, 116; Zwiauer 2001, 142f). Über den Kontakt zu Reich dürfte auch Anny Angel, die mit Reich in den Sexualberatungsstellen zusammenarbeitete, ihren Sohn Klaus in die Montessori-Schule geschickt haben (vgl. Zwiauer 2001, 146).
- *Emmi Vischer*: Die junge Schweizer Volksschullehrerin kannte den Psychoanalytiker Richard Sterba seit den 1920er Jahren, als er regelmäßig zu ihren Eltern in die Schweiz zur Erholung fuhr. Auf eine Einladung der Sterbas ging sie Anfang der 1930er Jahre nach Wien, wo sie seine Ehefrau Editha Sterba und deren Bruder Hubert Radanowicz-Hartmann kennenlernte, den sie 1935 heiratete. So dürfte Editha Sterba auch die Montessori-Schule, in der Emmi unterrichtete, näher kennengelernt haben und Vischer wiederrum kam so in Kontakt mit Sterbas Kollegen August Aichhorn am Psychoanalytischen Ambulatorium, bei dem sie vor ihrer Ausbildung zur Montessori-Pädagogik in der Beratungsstelle mitarbeitete. Sie kümmerte sich besonders intensiv um einen Patienten Sterbas (Herbert), der während seiner analytischen Behandlung bei Editha Sterba Schüler der Montessori-Volksschulklasse, in der Vischer arbeitete, wurde. (vgl. Sutton 1996, 130f; Hammerer 1997, 179)
- *Trude Weinfeld*: Auf Anraten ihrer Kollegin Emmi Vischer begann auch Weinfeld eine Analyse bei Editha Sterba. Im Zuge ihrer Arbeit in der Montessori-Volksschule lernte sie ihren späteren Ehemann Bruno Bettelheim kennen, dessen Pflegekind Patsy Schülerin der Montessori-Schule war (vgl. Sutton1996, 131ff).

2.4 Die letzten Jahre der Wiener Montessori-Bewegung in der Zwischenkriegszeit (1934-1938)

2.4.1 Das Kinderhaus am Rudolfsplatz und die Montessori-Volksschule Grünentorgasse in der Zeit des Austrofaschismus:

Die Nähe zu den SozialdemokratInnen erschwerte der Montessori-Bewegung die nächsten Jahre und wurde ihr schließlich zum Verhängnis. Im August 1933 heiratete Lili Roubiczek den jüdischen Mediziner und engagierten Sozialisten Sigismund Peller. Als 1934 die Sozialdemokratische Partei die Macht in Wien verlor, mussten Lili Peller-Roubcizek und ihr Gatte so schnell wie möglich das Land verlassen. Sie emigrierten über Prag nach Israel und schließlich 1937 in die USA. Hilde Uhlir (geb. Fischer) übernahm die Leitung des Kinderhauses am Rudolfsplatz bis zu seiner Schließung im März 1938. (vgl. Hammerer 1997, 201; Kramer 2004, 386f; Haslinger-Mayer 2005, 14)

Nachdem Peller-Roubiczek Österreich verließ, wurde der Einrichtung ein Regierungsbeamter unterstellt, der die Entwicklungen im Kinderhaus beobachten und kontrollieren sollte[97]. Dr. Ernst Buschbeck übernahm diese Aufgabe, zum Glück aller Beteiligten[98]. Der ehemalige Kurator am Kunsthistorischen Museum bemühte sich, die Schule im alten Sinne weiterführen zu lassen, sich nicht in die pädagogische Arbeit einzumischen und die Montessori-Pädagoginnen so gut es ging zu unterstützen. Buschbeck besuchte die Einrichtung regelmäßig in seiner „Nazi-Uniform“, erledigte administrative Angelegenheiten und versuchte die aufgrund der poltischen Lage verängstigten Pädagoginnen zu beruhigen. Dank der Bemühungen des hilfsbereiten Regierungsbeamten konnte die Schule noch einige Jahre bestehen bleiben. (vgl. Kramer 2004, 386f, Haslinger-Mayer 2005, 14)

Auch die Montessori-Volksschule Grünentorgasse wurde durch die poltische Situation in Mitleidenschaft gezogen. Sie musste nach den Ereignissen im Februar 1934 für einen Monat schließen. Bei der erneuten Eröffnung wurde der Schule ebenfalls ein Regierungsbeamter unterstellt (vgl. Hammerer 1997, 202).

1936 stand das „Haus der Kinder“ aufgrund finanzieller Probleme kurz vor der Schließung, weil die Regierung der Einrichtung kein Geld mehr zur Verfügung stellen wollte. Durch Anna Freuds rettende Idee in einen der Räumlichkeiten die Kinderkrippe Jackson-Nursery für ein bis zweijährige Kinder zu eröffnen, konnte die Schließung der Schule noch für kurze Zeit verhindert werden[99].

Auch die Publikationstätigkeit einzelner Montessori-Pädagoginnen in der Zeitschrift wurde durch die politische Lage beeinflusst. Edith Braun berichtete über ihre Beobachtungen aus dem Montessori-Kinderhaus, nannte das Kinderhaus aber nur Kindergarten ohne Hinweis auf die Institution am

[97] Er wurde von der Verwaltungskommission beauftragt, die Einrichtung zu begutachten, weil im Kinderhaus vorwiegend jüdische Frauen und Anhängerinnen der Sozialdemokratie arbeiteten und die Einrichtung eigentlich Teil der sozialdemokratischen Stadtregierung war (vgl. Hammerer 1997, 202, Kramer 2004, 387, Haslinger-Mayer 2005, 14).

[98] Es bestand der Verdacht, dass Buschbeck nicht zufällig ausgewählt wurde für diese Aufgabe, war er doch besonders interessiert an der Arbeit im Kinderhaus (vgl. Haslinger-Mayer 2005, 14).

[99] Genaueres über das Jackson Nursery-Projekt wurde bereits in Teil II in 1.1.7 dieser Arbeit berichtet.

Rudolfsplatz, weil sie unter den Austrofaschisten als sozialdemokratisch nahe Einrichtung verrufen war. Und Emma Plank verwendete 1937 für ihren Artikel „Einschlafstörung aus Todesangst“ statt ihrem eigentlichen Namen das Pseudonym Emma Berner. Auch sie berichtete hier von einem Kind, das bei ihr in die Montessori-Volksschule ging, benannte diese Schule jedoch nicht direkt beim Namen.

2.4.2 Das Ende der Wiener Montessori-Bewegung in der Zwischenkriegszeit

Am 31. März 1938 wurden auf Anweisung der Regierung alle Pädagoginnen entlassen und die Montessori-Einrichtung geschlossen, nachdem jemand aus den eigenen Reihen sie angezeigt hatte und ein NS-Beamter das Haus durchsuchte. Emma Spira-Plank kündigte im April 1938 ebenfalls ihre Tätigkeit und verließ Österreich. Wie bereits erwähnt führten die politischen Ereignisse schließlich zur Auflösung der Wiener Montessori-Bewegung in der Zwischenkriegszeit und somit zum Ende der Zusammenarbeit zwischen PsychoanalytikerInnen und Montessori-Pädagoginnen.

Anna Freud und Dorothy Burlingham emigrierten nach England und versuchten dort ihre in der Wiener Montessori-Schule begonnene Arbeit weiterzuführen. (vgl. Young-Bruehl 1989, 228f; Hammerer 1997, 202). In London gründeten sie 1940 das „Hampstead War Nurseries“, das als Nachfolgerprojekt der „Jackson-Nursery“ gesehen werden kann (vgl. Young-Bruehl 1989, 254). Das Jackson-Nursery Material wurde mit Hilfe der Prinzessin Marie Bonaparte nach England geschickt. Die Kinderbetten, die kleinen Tische und Sesseln sowie das Montessori-Material wurden ebenfalls hin gesandt und als Mobiliar für die Hampstead War Nursery verwendet. Nicht nur Montessori-Gegenstände fanden ihren Weg nach England in diese Einrichtung. Auch die Wiener Montessori-Pädagogin Hedwig Schwarz emigrierte nach London und fungierte im Hampstead War Nursery als Kindergartenleiterin. (vgl. Huber 1981, 142; Bittner/Fröhlich 1995, 115ff) und unterrichtete dort einige StudentInnen in Montessori-Pädagogik, wie sie es damals bei Roubizcek in der Wiener Montessori-Ausbildung gelernt hatte. (vgl. Young-Bruehl 1989, 218ff, 228, 254)

Dies findet hier deshalb nochmals Erwähnung, da es die besondere Wertschätzung Anna Freuds gegenüber den Mitgliedern der Montessori-Bewegung und der Montessori-Methode ausdrückt, zum einen durch die führende Position, die Freud Schwarz im Hampstead Nursery Projekt einräumte und zum anderen durch die Überfuhr des Montessori-Material nach England, die aufgrund der politischen Lage sicher nicht so einfach gewesen war. Anna Freud ging später ihren eigenen Weg in die klinische Psychoanalyse, in der die Montessori-Pädagogik keinen Platz mehr fand. So fassen dies auch Bittner und Fröhlich abschließend zusammen:

> „In den späteren weit verzweigten Aktivitäten der Hampstead Child & Therapy Course and Clinic (1952) spielte das Montessori-Element keine identifizierbare Rolle mehr“ (Bittner und Fröhlich 1996, 117).

2.5 Zusammenfassung

Das vorliegende *Kapitel zwei* (Teil II) der Arbeit befasste sich mit der Etablierung und Weiterentwicklung der Wiener Montessori-Pädagogik in der Zwischenkriegszeit, die sich besonders durch die Zusammenarbeit mit ProtagonistInnen der Psychoanalyse zu einer speziellen Ausprägungsform von Montessori-Pädagogik entwickelte.

In *2.1* wurden die Anfänge der Wiener Montessori-Bewegung thematisiert, die eng mit dem Wirken der Pragerin Lili E. Roubiczeks (verh. Peller) in Verbindung standen. So war es Roubiczeks unermüdlicher Einsatz und ihr Versuch das Montessori-Konzept mit anderen Bereichen, wie Kunsterziehung, Psychoanalyse und rhythmischer Erziehung, zu ergänzen, der der Wiener Montessori-Pädagogik eine weitgehendere Bekanntheit in den 1920er Jahren einbrachte. Seinen Anfang nahm die Bewegung mit der Eröffnung des Kinderhauses in der Troststraße im zehnten Wiener Gemeindebezirk (*2.1.1*), dessen Leitung Lili Roubiczek übernahm. Roubiczek und ihre Mitarbeiterinnen, wie Hilde Fischer (verh. Uhlir), Steffi Kohaut (verh. Schlamm), Lisl Herbatschek (verh. Braun), Hedwig Schwarz, Emma Spira (verh. Plank) und später Annie Hermann und Edith Treuer (verh. Braun) bildeten in der Wiener Zwischenkriegszeit die Wiener Montessori-Arbeitsgemeinschaft, in der sich besonders die junge Praktikantin Emma Spira hervorhob und sich bald zur engagierten Mitarbeiterin und Pädagogin entwickelte. 1925 eröffnete Spira in der Troststraße die erste Montessori-Volksschulklasse in Wien, so entwickelte sich die Einrichtung durch die Vereinigung von Kinderhaus und Schule in einem Gebäude genau nach Montessoris Vorstellungen zu einer „Scuola modella“. Dabei zeigten sich besonders die Erweiterungen des Montessori-Konzepts über die Einführung der Musikerziehung durch Lisl Herbatschek und die Zusammenarbeit mit der Kunsterzieherin Trude Hammerschlag und der Rhythmik-Lehrerin Christiane Baer-Frissell als ausschlaggebende Kriterien. Bereits über Trude Hammerschlag kam die Montessori-Arbeitsgemeinschaft und ihre Einrichtung mit psychoanalytischen Ansätzen in Berührung. Die damalige Frau des Psychoanalytikers Heinz Hartmann und ehemalige Mitarbeiterin Siegfried Bernfelds im Kinderheim Baumgarten war bereits seit ihrer Zeit in der Jugendbewegung mit der Psychoanalyse vertraut. Sie schuf durch die Einführung des Konzepts des Freien Zeichnens und Spielens mit Sand und Plastilin aber auch der Werkstattarbeit, wie Hämmern und Sägen, ein triebförderliches Milieu für die Kinder. So eröffnete Hammerschlag den Protagonistinnen der Wiener Arbeitsgemeinschaft eine neue Sichtweise des kindlichen Wesens und legte über ihren Einfluss den ersten „Startschuss“ einer Annäherung an die Psychoanalyse. Auch in der 1925 von Emma Spira eröffneten Montessori-Volksschulklasse zeigte sich über das freie Schreiben, das für die Lehrerin Emma Spira ähnlich wie das freie Zeichnen eine Ausdrucksform der kindlichen Seele darstellte, bereits ein weiterer psychoanalytischer Ansatz. Diese ersten Kontakte zur psychoanalytischen Bewegung intensivierten sich Ende der 1920er Jahre ausgehend vom Wunsch Roubiczeks ihren Mitarbeiterinnen psychoanalytische Kenntnisse näher zu bringen, damit sie diese in ihr pädagogisches

Handeln und Denken integrieren *(2.1.2*). Die ersten persönlichen Kontakte zur psychoanalytischen Bewegung erfolgten 1928 über Anna Freuds Vorlesungen „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen“ und bei der Weltkonferenz für Erneuerung der Erziehung, bei dem PsychoanalytikerInnen Vorträge hielten, in denen sie u.a. die Wichtigkeit der psychoanalytischen Schulung von Kindergärtnerinnen hervorhoben. Der Kontakt intensivierte sich 1930 durch den Umzug der Montessori-Kinderhauses von der Troststraße auf den Rudolfsplatz (*2.1.3*), der sich in der Nähe der Berggasse, wo Anna Freud ihre Praxis hatte, befand. Auch die 1931 vom Rudolfsplatz aufgrund des Platzmangels in die Grünentorgasse übersiedelte Montessori-Volksschule befand sich in der unmittelbaren Umgebung *(2.1.4*). So ergab sich über die räumliche Nähe beider Einrichtungen zur Berggasse Anfang der 1930er Jahre eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Freuds Tochter und den Montessori-Pädagoginnen, die von 1931 bis 1933 über die psychoanalytischen Reflexionsseminare Anna Freuds mit der Montessori-Arbeitsgemeinschaft seinen Höhepunkt fand (*2.1.5*). Die regelmäßigen Supervisionen und Fallbesprechungen stellten für die Pädagoginnen eine enorme Hilfe dar und führten zu einer Erweiterung ihres pädagogischen Handelns mit psychoanalytischen Kenntnissen. Einzelne Falldarstellungen die im Zuge des psychoanalytischen Seminars bei A. Freud besprochen wurden, fanden auch in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik seinen Niederschlag, so wurden besonders 1933 von den Wiener Montessori-Pädagoginnen einzelne Fälle veröffentlicht.

Die Zusammenarbeit und enge Verbindung zwischen Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse zeichnete sich aber auch über personale Verwebungen aus, so bestand besonders über die Montessori-Volksschule ein enger persönlicher Kontakt zu einzelnen PsychoanalytikerInnen. Die von Emma Spira geführte Schule stellte auch ein ideales Milieu für Kinder aus analytischen Kreisen dar, so besuchten u.a. die Kinder von Regina und Bruno Bettelheim, Annie und Wilhelm Reich als auch Annie Angel-Katan die Klasse von Emma Spira.

In Subkapitel *2.2.1* wurde Lili Roubiczeks wachsendes Interesse an der Psychoanalyse beschrieben. So fühlte sie sich Anfang der 1930er Jahre der Psychoanalyse immer mehr verbunden, unterzog sich einer Analyse bei Bernfeld und Nunberg und wurde schließlich 1931 außerordentliches Mitglied der WPV. Dies zeichnete sich nicht nur über ihren Einfluss auf ihre Mitarbeiterin, sondern auch in den Montessori-Ausbildungslehrgängen, die Roubiczek seit 1925 leitete, ab. Während in den ersten Jahren die Ausbildung ganz im Sinne der Montessori-Pädagogik geführt wurde und die Psychoanalytische Pädagogik nur einen kleinen Teilaspekt darstellte, begann sich 1932 eine starke Veränderung abzuzeichnen. So war der Kurs nicht mehr ausschließlich auf die Ausbildung zur Montessori-Pädagogin ausgerichtet und stellte vielmehr einen Fortbildungs- und Ergänzungskurs für ErzieherInnen dar, in der auch die Psychoanalytische Pädagogik seinen festen Platz fand. Sowohl über einzelne Inhalte der Ausbildung als auch über das Lehrerkollegium, dem auch die PsychoanalytikerInnen Anna Freud und Robert Wälder angehörten, spiegelte sich die Präsenz der Psychoanalyse wider.

Bei den regelmäßigen Supervisionsstunden bei Anna Freud, die den Erzieherinnen, halfen Verhaltensauffälligkeiten und Hintergründe der Störungen von schwierigen Kinder besser zu verstehen, um dementsprechend ihr Verhalten den betroffenen Kindern gegenüber zu verändern, lernten die Pädagoginnen außerdem zu unterscheiden, ob sie einem schwierigen Kind in ihrer Kompetenz als psychoanalytisch geschulte Lehrerin helfen konnten oder ob eine therapeutische Hilfe notwendig wäre. So waren es besonders Kinder aus der Montessori-Volksschulklasse, die im schwierigen Falle an KinderanalytikerInnen, wie Editha Sterba, weiterverwiesen wurden. Aber auch umgekehrt kamen Kinder mit besonderen Schwierigkeiten auf Empfehlung von Anna Freud, August Aichhorn und Editha Sterba in die Montessori-Klasse.

Neben den Supervisionsstunden bei Anna Freud, unterzogen sich neben Roubiczek auch die Lehrerinnen der Montessori-Volksschule Emma Spira, Emmi Vischer und Trude Weinfeld einer Analyse. Um ihre psychoanalytisch-pädagogischen Kompetenzen noch weiter zu vertiefen, absolvierte Emma Spira außerdem die Ausbildung zur Psychoanalytischen Pädagogin bei Willi Hoffer. So zeichnete sich über die psychoanalytische Ausbildung seiner Lehrerinnen besonders in der Einrichtung in der Grünentorgasse bis zu ihrer Schließung im Jahre 1938 die starke Präsenz der Psychoanalyse ab. Aber auch personale Verbindungen, die sich u.a. über die analytische Behandlung bei Analytikerinnen, wie Editha Sterba und Annie Reich, ergaben, ebneten den Weg für eine fruchtbare Zusammenarbeit auf professioneller Ebene (*Kapitel 2.3*). So machte Regina Bettelheims Analytikerin Editha Sterba die Montessori-Pädagogin und ihren ersten Mann Bruno mit ihrem späteren Pflegekind bekannt, das später die Montessori-Klasse besuchte. Auch die Montessori-Lehrerin Emmi Vischer stand in engen Kontakt zu den Sterba und ihrem Mann Richard und machte eine Analyse bei Editha. Über die Kontakte der Analytikerin zur Montessori-Volksschule kam auch Trude Weinfeld zu ihr in Analyse. Steffi Kohaut war mit Wilhelm Reich befreundet, der erste Ehemann von Annie Reich, die wiederum Emma Spiras Analytikerin war und später eine enge Freundin der Montessori-Pädagogin wurde.

Im abschließenden *Kapitel 2.4* wurden die letzten Jahre der Montessori-Bewegung in der Wiener Zwischenkriegszeit von 1934 bis 1938 beschrieben. Dabei zeigte sich, dass sich ab 1934 eine beginnende Auflösung der fruchtbaren Zusammenarbeit zwischen den Montessori-Pädagoginnen und VertreterInnen der Psychoanalyse abzeichnete, die mit der Emigration von Lili Roubiczek seinen Anfang nahm und mit der Auswanderung beinahe aller ProtagonistInnen bis 1938 einen absoluten Tiefschlag erlebte. Dabei spielten weniger die methodischen Unterschiede und Diskrepanzen zwischen den beiden pädagogischen Ausrichtungen eine Rolle, als die katastrophalen politischen Bedingungen, die 1934 durch den Austrofaschismus ihren Anfang nahmen und mit dem Einmarsch der Nationalsozialisten in Wien das Ende der Zusammenarbeit bedeuteten. Einzig das 1937 in den Räumlichkeiten des Montessori-Kinderhauses am Rudolfsplatz eröffnete Jackson Nursery-Projekt durch Anna Freud signalisierte ein letztes Aufleben der Zusammenarbeit, die 1938 durch die Schließung aller Montessori-Einrichtungen in Wien und die Emigration beinahe aller ProtagonistInnen jäh unterbrochen wurde.

III. ZUR REPRÄSENTATION DES WIENER ZUSAMMENSPIELS VON PSYCHOANALYTISCHER PÄDAGOGIK UND MONTESSORI-PÄDAGOGIK IN DER ZEITSCHRIFT FÜR PSYCHOANALYTISCHE PÄDAGOGIK

Bevor es zu *Teil III*, dem Kernstück der Arbeit, geht, wird aufgrund des Umfangs des anschließenden Kapitels eine momentane Standortbestimmung gegeben, die zeigt, was bisher in dieser Arbeit erarbeitet wurde.

So wurden in *Abschnitt eins* (*Teil I*) die historischen Entwicklungen der reformpädagogischen und psychoanalytischen Bewegungen in deren Anfängen und Ausbreitung im Roten Wien der Zwischenkriegszeit dargestellt. Dabei hat sich gezeigt, dass vorwiegend gesellschafts- und bildungspolitische Reformierungen in Wien nach dem Ersten Weltkrieg ausschlaggebend waren, für die Etablierung und Ausbreitung von Reformpädagogik Montessori-Pädagogik und Psychoanalytischen Pädagogik. So bot das neue sozialistische Wien einen idealen Rahmen, in dem sich die Zusammenarbeit zwischen beiden pädagogischen Ausprägungsformen entfalten konnte.

Teil II zeigte zum einen auf, wie sich diese Zusammenarbeit auf die pädagogische Praxis auswirkte. So wurden einzelne exemplarische Erziehungsinitiativen der Psychoanalyse im Praxisbereich vorgestellt, zu denen auch die Wiener Montessori-Pädagogik zählte. Zum anderen wurde der psychoanalytische Einfluss auf die Wiener Montessori-Pädagogik historisch nachgezeichnet und aufgezeigt, wie die Montessori-Bewegung sich unter dem Einfluss der Psychoanalyse zu einem eigenständigen Modell weiterentwickelte.

Nun folgt *Teil III*, in dem der Niederschlag des Zusammenspiels zwischen Montessori-Pädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik in Beiträgen der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik aufgearbeitet wird.
Dabei soll zunächst verdeutlicht werden, welche Rolle und Bedeutung die Reformpädagogik, im speziellen die Montessori-Pädagogik, für die Psychoanalytische Pädagogik einnahm. So begebe ich mich zunächst auf die Suche nach Periodika der Psychoanalyse nach 1900, unter die sich auch die Zeitschrift reihte, um die besondere Bedeutung dieser verorten zu können. Danach wird die Zeitschrift einer Charakterisierung unterworfen, um das Erscheinungsbild und den geschichtlichen Hintergrund dieser Publikation näher kennenzulernen. Nach der Vorstellung der Zeitschrift wird überblicksmäßig der Inhalt der Beiträge in den Fokus genommen, um aufzuzeigen, mit welchen Themen sich die AutorInnen vorwiegend beschäftigt haben, die die besondere Qualität der Zeitschrift auszeichneten. Dabei wird sich auch die besondere Präsenz der Reformpädagogik zeigen, deren Häufigkeit des Niederschlags im Zuge einer quantitativen Artikelzählung aller Beiträge noch verdeutlicht wird.

Mithilfe eines Ausschlussverfahrens werden zunächst aus allen Artikeln, jene mit reformpädagogischen Fragestellungen herausgenommen, die dann wiederum untersucht werden nach Inhalten oder Erwähnungen über die Montessori-Pädagogik. Abschließend werden diese Beiträge, die durch das Ausschlussverfahren übergeblieben sind, vorgestellt und charakterisiert, aber auch die AutorInnen, die sich mit Montessori-Pädagogik innerhalb der Zeitschrift auseinandergesetzt haben, und ihren personal-professionellen Hintergrund in den Blick genommen. Dadurch kann das Ausmaß des Niederschlags der Auseinandersetzung zwischen Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik und somit auch der Einfluss der Psychoanalyse auf die Montessori-Pädagoginnen erfasst werden. Für einen Überblick lässt sich die Struktur der Arbeit mit dem Augenmerk auf das vorliegende Kapitel folgendermaßen zusammenfassen:

I. Historische Darstellung der reformpädagogischen und psychoanalytischen Bewegungen in deren Anfängen und Ausbreitung im Roten Wien der Zwischenkriegszeit
II. Die Psychoanalytische Pädagogik und die Wiener Montessori-Pädagogik in ihrer Praxisausgestaltung
III. Die Repräsentation des Wiener Zusammenspiels von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik
1. Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik
2. Methodisches Vorgehen und Erfassung des quantitativen Niederschlags der Reformpädagogik in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik
3. Zur Auseinandersetzung mit der Montessori-Pädagogik in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik
4. Untersuchung der ausgewählten Artikel
5. Die inhaltliche Ausprägung des Zusammenspiels von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik im Spiegel der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik
6. Zusammenfassung und Darstellung der Untersuchungsergebnisse
IV. Resümee und Ausblick

Abb. 1: Standortbestimmung: Untersuchungsteil

1 Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik

In der Zeit von 1908 bis 1912 begannen einige SchülerInnen Sigmund Freuds das Verhältnis von Psychoanalyse und Erziehung zu thematisieren. Dabei entwickelten sich immer häufiger „pädagogisch-gefärbte" Diskussionen innerhalb der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. Im Sommer 1912 folgten die ersten Gespräche zwischen PsychoanalytikerInnen und PädagogInnen und es begann eine neue Phase der psychoanalytischen Erziehungslehre, in der die Psychoanalyse „versuchte, das analytische Denken auf die Pädagogik zu übertragen" (Bittner u. Rehm 1964, 14). Das Kind rückte immer mehr in den Mittelpunkt des psychoanalytischen Forschungsinteresses, was sich auch in psychoanalytischen Publikationen dieser Zeit widerspiegelte. (vgl. ebd. 1964, 13f)
Im Folgenden soll nun ein kurzer Überblick über die ersten Periodika nach der Jahrhundertwende, in denen sich auch die Psychoanalytische Pädagogik als Richtung sukzessive abzubilden begann, gegeben werden.

1.1 Zum Überblick wesentlicher psychoanalytischer Periodika nach der Jahrhundertwende bis in die Zwischenkriegszeit des 20. Jhdts.

Das erste periodische Publikationsorgan der Psychoanalyse waren die erstmals 1907 veröffentlichten „*Schriften zur angewandten Seelenkunde*" (Leipzig-Wien). Die Publikationsreihe, die von Sigmund Freud herausgegeben wurde, erschien von *1907-1925* in 20 Hefte. Darin wurden u.a. Arbeiten von Abraham, Freud, Jung, Pfister, Rank und Storfer veröffentlicht, die sich Themen aus Kunst, Kultur, Religion und Literatur unter dem psychoanalytischen Gesichtspunkt widmeten.

1909 erschien erstmals das „*Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschungen*", unter dem Verlag Deuticke in Wien, das Freuds „Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben" (‚der kleine Hans') enthielt" (vgl. Hárnik 1926, 28). Das Publikationsorgan erschien unter der redaktionellen Leitung C.G. Jungs in fünf Jahrgängen (1.-5.Jg. *1909-1913).* Danach wurde es in das „Jahrbuch der Psychoanalyse" *(1914)* umbenannt. Im Gegensatz zum „Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschungen", das sich vorwiegend aus Sammlungen von alten Arbeiten aus dem Bereich Psychoanalyse zusammensetzte, widmete sich das „Jahrbuch der Psychoanalyse" allen Erwerbungen und Vorgängen auf dem Gebiet der Psychoanalyse.[100]

1911 wurde die Zeitschrift „*Zentralblatt für Psychoanalyse*" als offizielles Organ der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung herausgegeben (vgl. Schüler 1974, 2). Als der Redakteur des „Zentralblatts für Psychoanalyse", Wilhelm Stekel, 1913 aus der psychoanalytischen Bewegung

[100] Vgl. Kietzmann o.J.

ausstieg, seine Zeitschrift aber niemand anderem übergeben wollte, gründete Freud die „*Internationale Zeitschrift für ärztliche Psychoanalyse*“ (1.–5.Jg von *1913–1919*, Wien–Leipzig), die im Jahre *1920* in die „*Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*“ umbenannt wurde[101]. Sie widmete sich vorwiegend „dem engeren Gebiete der psychoanalytischen Theorie und insbesondere deren Anwendung auf die Medizin, vor allem auf die Neurologie und Psychiatrie“(Storfer 1929, 1).

Von *1912 bis 1937* erschien die Zeitschrift „*Imago*“[102] (Datler 1995, 27). Sie wurde von Otto Rank und Hanns Sachs unter der Anleitung Freuds gegründet. Die Publikationsreihe widmete sich erstmals auch Themen, die außerhalb des medizinischen Bereichs lagen, wie Philosophie, Ethnologie, Pädagogik, Psychologie und Religionswissenschaft (vgl. Storfer 1929, 1f). Das Ziel des Journals lag in der Interpretation von Kunst, Literatur und Religion unter psychoanalytischen Gesichtspunkten (vgl. Coles 1974, 45).
Die “*Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*“ und die „*Imago*“ stellten die beiden offiziellen deutschen Organe der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung dar (vgl. Storfer 1929, 1). Beide gingen 1919 in den von Freud neugegründeten Internationalen Psychoanalytischen Verlag über, bei dem auch spätere Publikationen, wie das Periodikum „*Die Psychoanalytische Bewegung*“ (1929-1933) herausgegeben wurden.

1926 wurde das Publikationsorgan der Psychoanalytischen Pädagogik gegründet (vgl. Frühwirth 2008, 60), in dem es zentral um die Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik ging, und aus diesem Grund auch in der vorliegenden Arbeit als Untersuchungsmaterial herangezogen wird: „*Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*“, die von *1932* bis zu ihrem Ende *1937*, ebenfalls beim Internationalen Psychoanalytischen Verlag herausgegeben wurde (vgl. Bittner und Rehm 1964, 17f).
Die Veröffentlichung der „*Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*“ im Jahre 1926 durch die Herausgeber Heinrich Meng und Ernst Schneider, die in den darauffolgenden in elf Jahrgängen (*1926-1937*) regelmäßig erschien, bot zahlreichen PsychoanalytikerInnen sowie PädagogInnen die Möglichkeit, rund um pädagogische Frage- und Problemstellungen, kindliche Entwicklung und Schwierigkeiten im pädagogischen Kontext ihre Ideen und Vorstellungen, aber auch praktischen Erfahrungen und Beobachtungen, zu Papier zu bringen. Dabei spielte auch die Auseinandersetzung mit reformpädagogischen Fragestellungen eine zentrale Rolle, über die in der Zeitschrift sowohl von PädagogInnen als auch PsychoanalytikerInnen vielfach diskutiert wurden. Sie war das

[101] Vgl. Kietzmann o.J.
[102] Von 1912 bis 1927: Imago. Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften, ab 1927: Imago. Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Natur- und Geisteswissenschaften; ab 1933: Imago. Zeitschrift für psychoanalytische Psychologie, ihre Grenzgebiete und Anwendungen. Sie erschien in insgesamt 23 Jahrgängen. (1912–1937).

Publikationsorgan der Psychoanalyse in der Zwischenkriegszeit, das sich am intensivsten mit pädagogischen Themen unter dem psychoanalytischen Blickwinkel befasste.

1929 wurde das Periodikum „*Die psychoanalytische Bewegung*“ von Adolf Storfer herausgegeben. Wie bereits erwähnt, erschien es ebenfalls im Internationalen psychoanalytischen Verlag. Die Zeitschriftenreihe sollte ein Verbindungsglied darstellen zwischen ProtagonistInnen aus verschiedenen Bereichen und der Psychoanalyse, in der sich auch ein Laie in der psychoanalytische Lehre zurechtfinden können sollte (vgl. Storfer 1929, 2). Sie erschien bis 1933.

Wird ein Blick auf diese Fülle an Publikationsreihen der Psychoanalyse zwischen 1900 und 1938 geworfen, lässt sich die besondere Funktion der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik herauslesen. Sie hob sich vor allem in der Auseinandersetzung mit der Anwendung psychoanalytischer Verfahren in der pädagogischen Praxis, wo die Psychoanalyse den ErzieherInnen als Hilfsmittel zum Verständnis der ihnen anvertrauten Kinder diente, hervor.
Nach der Vorstellung der zahlreichen Publikationsorgane der Psychoanalyse, die aufzeigt, welche besonderen Platz die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik als Periodikum mit speziellem Schwerpunkt auf die Auseinandersetzung der Psychoanalyse mit pädagogischen Fragestellungen, soll im Anschluss die Zeitschrift näher vorgestellt werden.

1.2 Geschichtlicher Hintergrund und Aufbau der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik

Heinrich Meng, ein in Stuttgart praktizierender Arzt, und Ernst Schneider, damals Universitätsprofessor in Riga, gründeten im Jahre 1926 „Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“. Paul Federn übernahm die Redaktion. A. J. Storfer war bis 1932 Eigentümer, Herausgeber und Verleger für Österreich. Die Zeitschrift erschien von 1926 bis zu ihrem abrupten Ende im Jahre 1937 in elf Jahrgängen.
Bis Mai 1927 wurde die Zeitschrift vom Hippokrates-Verlag (Stuttgart-Berlin-Zürich) herausgegeben, danach vom Verlag der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik, Wien. Nach dem Rücktritt Storfers wurde die Zeitschrift ab 1932 Eigentum des von Freud gegründeten Internationalen Psychoanalytischen Verlags. Zunächst nur von Meng und Schneider herausgegeben, gehörten ab dem V. Jahrgang (1931) auch Paul Federn und Anna Freud zu den Mitherausgebern, ab Jahrgang VII (1933) kamen August Aichhorn und Hans Zulliger hinzu. Im XI. Jahrgang (1937) legte Schneider seine Tätigkeit als Herausgeber nieder (vgl. Schüler 1974, 5f).
Nach Heft 3/4 des XI. Bandes (1937) wurde die Zeitschrift aufgrund der politischen Verhältnisse in Europa eingestellt. Sie fand 1945 in den Vereinigten Staaten teilweise ihre Fortsetzung im Jahrbuch „Psychoanalytic Study of the Child“, das sich mit der „Erörterung von Kindheitsproblemen aus psychoanalytischer Sicht“ auseinandersetzte (Bittner und Rehm 1964, 24). Sie wurde von Anna Freud,

Heinz Hartmann und Ernst Kris gegründet und unter der Yale University Press herausgegeben (vgl. Mühlleitner 1992, 132).

1.2.1 Zum Aufbau der Zeitschrift

Von 1926/27 (I. Jg.) bis 1928/1929 (III. Jg.) wurde die Zeitschrift von Oktober bis September herausgegeben. Ab 1930 (IV. Jg.) umfasste ein Jahrgang die Monate Jänner bis Dezember.
Die Bände I bis X verfügen über ein Registerverzeichnis. In Band I und XI fehlt das Inhaltsverzeichnis. Jahrgang XI hat darüber hinaus kein Registerverzeichnis.
Die Anzahl der Hefte erschien in den einzelnen Jahrgängen unregelmäßig. Ab Heft 4 im IX. Jg. (1935) und bei allen nachfolgenden Heften fehlten die Monatsbezeichnungen. Laut Bittner und Rehm umfasst der Umfang der Zeitschrift im I. (1926/27) und II. Jg. (1927/28) je 12 Hefte, Band III (1928/29) 15 Hefte, Jg. IV bis VIII (1930-1934) je 12 Hefte, Jg. IX (1935) und X (1936) je 6 Hefte und Band XI (1937) 4 Hefte (vgl. Bittner und Rehm 1964, 17f).

1.2.2 Ziel und Aufgabe der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik

Wie in der Einführung von Meng und Schneider beschrieben, hatte die Zeitschrift folgende Aufgaben zu erfüllen: die Veröffentlichung der Ergebnisse aus der Anwendung psychoanalytischer Verfahren von Kindern und Jugendlichen, das Aufzeigen von Erfahrungsberichten psychoanalytisch-geschulter ErzieherInnen, sowie die Förderung der für den/die ErzieherIn wichtigen Gebiete wie Kinderpsychologie, Pathopsychologie oder Methodik der Erziehung (vgl. Meng und Schneider 1926, 1). Ziel war der Austausch psychoanalytisch relevanter Themen unter den MitarbeiterInnen und die Anregung der psychoanalytisch-interessierten LeserInnenschaft zu neuen Denkanstößen.

1.2.3 Umriss der Inhalte der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik

August Aichhorn, Alice Balint, Siegfried Bernfeld, Edith Buxbaum, Anna Freud, Herta Fuchs, Erik Homburger (der spätere Erik H. Erikson), Heinrich Meng, Oskar Pfister, Ernst Schneider, Editha und Richard Sterba sowie Nelly Wolffheim zählten zu den wichtigsten MitarbeiterInnen (vgl. Bittner und Rehm 1964, 18). Einige von ihnen publizierten mehrere Male in der Zeitschrift.
Die Themen konzentrierten sich insbesondere auf das Kind in Familie, Kindergarten und Schule, aber auch auf das Kind in Analyse. Es ging in den meisten Beiträgen um Familienkonflikte im Zusammenhang mit dem Ödipuskomplex und der Libidoentwicklung des Kindes. Nelly Wolffheim mit ihrer Artikelreihe „Psychoanalyse und Kindergarten“ (Band IV) und Herta Fuchs mit „Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten“ (Band VI) leisteten dabei den größten Beitrag in Hinblick auf das Thema „Psychoanalyse und Kindergarten“ (vgl. Bittner und Rehm 1964, 20).
Um bestimmten Themen mehr Platz einzuräumen, erschienen in den meisten Jahrgängen Sonderhefte über psychoanalytische Schwerpunkte, so z.B. Themen die in den Aufklärungsambitionen der

Psychoanalytische Pädagogik von zentraler Wichtigkeit waren, wie „Sexuelle Aufklärung“ (I. Jg., Heft 7-9), „Onanie“ (II. Jg., Heft 4-6), „Nacktheit und Erziehen“ (III. Jg., Heft 2-3), „Die Sexualität des Kindes und die Neurosen der Erwachsenen“ (V. Jg., Heft 10), aber auch spezielle entsicklungspädagogische Fragestellungen wie in „Die Psychoanalyse des Kinderzimmers“ (VI. Jg., Heft 2-3), „Spielen und Spiele (VI. Jg., Heft 5-6), Erziehungsberatung (VI. Jg., Heft 11-12) und Heilpädagogik (VIII. Jg., Heft 5-6) (vgl. Schüler 1974, 7f).
Die MitarbeiterInnen und LeserInnen wurden regelmäßig in der Zeitschrift auf diese Themen aufmerksam gemacht und gebeten, zu ihnen Stellung zu nehmen und sie zu veröffentlichen. Es wurde besonders darauf hingewiesen, dass die Beiträge zum jeweiligen Thema Lösungen vom psychoanalytischen Standpunkt bieten sollten (vgl. Meng und Schneider 1928/1929, 37).

Bis inklusive Jahrgang III gab es eine eigene Rubrik mit dem Titel „Beobachtungen an Kindern“, eine Sammlung von Erfahrungen und Beobachtungen aus der pädagogischen Praxis, die im Laufe der Jahre jedoch immer mehr reduziert und schließlich ganz aufgelassen wurde, da sich mit der Zeit enorm viel Material anhäufte, aber, wie Bittner und Rehm vermuten, die Systematisierung der Zeitschrift auf andere Prinzipien angewiesen war, für die mehr Platz benötigt wurde (vgl. Bittner und Rehm 1964, 20).
Am Ende jedes Heftes gab es ein abschließendes Kapitel, das sich aus „Berichten“ über Tagungen, Bücher und Zeitschriften sowie Mitteilungen der HerausgeberInnen an die LeserInnen zusammensetzte. Darin wurden wichtige Themen diskutiert, Bücher vorgestellt, für die Psychoanalytische Pädagogik relevante Kongresse bekanntgegeben, sowie Vorträge von Tagungen zusammengefasst.
Die Rubrik „Offene Hallen“, in der jede/r LeserIn der Zeitschrift Anregungen oder Fragen veröffentlichen konnte, fand ab dem dritten Jahrgang keine Weiterführung mehr.

Beim Durchforsten der Zeitschrift begegnen den LeserInnen auch Artikel und Berichte, die sich mit Reformpädagogik und ihrer Bedeutung für die Psychoanalyse befassen. Dies gilt es im nächsten Kapitel näher auf den Grund zu gehen, stellte die Montessori-Pädagogik doch eine spezielle Ausprägungsform der Reformpädagogik dar.

2 Methodisches Vorgehen und Erfassung des quantitativen Niederschlags der Reformpädagogik in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik

Nach der Vorstellung des Periodikums soll in diesem Abschnitt untersucht werden, welchen Platz die Reformpädagogik in der Zeitschriftenreihe einnahm.

2.1 Forschungsvorgehen der quantitativen Erfassung der Artikel mit reformpädagogischer Auseinandersetzung

In Hinblick auf die Frage nach der Ausprägung des Niederschlags der Montessori-Pädagogik in diesem psychoanalytisch-pädagogischen Publikationsorgan ist es in einem ersten Schritt notwendig, den Stellenwert zu untersuchen, den die Reformpädagogik und/oder ihre ProtagonistInnen insgesamt in der Zeitschrift einnahmen.

Der erste Schritt der Untersuchung zum Stellenwert und der Ausprägung reformpädagogischer Auseinandersetzung gilt einer Erfassung und Quantifizierung jener Artikel, die sich mit Reformpädagogik befassen. Dieses Vorgehen wird nun in chronologischer Reihenfolge dargestellt:

- *Zur Artikelzählung:* Zur Eruierung der Häufigkeit des Niederschlags von reformpädagogisch relevanten Inhalten war es in einem ersten Schritt notwendig, die gesamten Beiträge der Bände I bis XI zu zählen, um einen grundsätzlichen Rahmen des Umfangs zu schaffen. Das Inhaltsverzeichnis diente bei der quantitativen Zählung als Orientierungshilfe, um nicht jeden einzelnen Beitrag direkt in der Zeitschrift zu zählen. Mit Ausnahme von Band I und XI, die kein Inhaltsverzeichnis aufweisen, wurden die Artikel über diese Verzeichnisse gezählt, die Beiträge des ersten und elften Jahrgangs mussten manuell gezählt werden. Insgesamt ergab die Zählung 740 Beiträge, die in den elf Bänden der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ veröffentlicht wurden. Diese Zahl umfasst alle Beiträge, die im Inhaltsverzeichnis der elf Bände Erwähnungen fanden: Dazu gehören Berichte, Offene Hallen, Beobachtungen und Fachartikel[103].
- In einem nächsten Schritt wurde das *Registerverzeichnis*[104] herangezogen, das in jedem Band, mit Ausnahme von Jahrgang XI, am Ende des jeweiligen Buches zu finden ist. In diesem Verzeichnis wurde zunächst nach den Namen der in Kapitel 2 von Teil I bereits vorgestellten RepräsentantInnen der Reformpädagogik geforscht[105]. Dabei begegneten mir die Namen der ReformpädagogInnen Friedrich Fröbel, Ovide Decroly, John Dewey, Adolphe Feriérre, Maria Montessori, Johann Heinrich Pestalozzi, sowie deren reformpädagogischer Vorreiter Jean-Jaques Rousseau[106].

[103] Zu den Fachartikeln zählen jene Beiträge aus der Zeitschrift, die im Inhaltsverzeichnis nicht betitelt und daher von mir der Rubrik „Fachartikel“ zugeordnet wurden. Berichte handeln vorwiegend von Zusammenfassungen aus Büchern, Zeitschriften und Tagungen, während die nicht betitelten Artikel, die ich als Fachartikel bezeichne, spezielle Themen auf theoretischer als auch empirischer Ebene behandeln.

[104] Ein Registerverzeichnis ist ein Stichwortverzeichnis (Nachschlagewerk), das die wichtigsten Namen der im gesamten Jahrgang erwähnten Personen und Themen mit der dazugehörigen Seitenzahl enthält.

[105] In Band XI wurde manuell gesucht, weil der letzte Band der Publikationsreihe kein Registerverzeichnis enthält.

[106] Rousseau wurde aus der Zählung jedoch rausgenommen, da er zwar als bedeutender Vorreiter der Reformpädagogik galt, aber nie seine reformpädagogischen Ideen in der Praxis umgesetzt hatte, und somit nicht zu den klassischen ReformpädagogInnen zählte.

- Darüberhinausgehend wurden sämtliche Begrifflichkeiten, die in Zusammenhang mit den PädagogInnen genannt wurden (so z.B. auch Montessori-Pädagogik, Fröbel-Kindergarten etc.) miteinbezogen.
- Dies ergab auch die nächste Eingrenzung und Fokussierung: Insgesamt ließen sich bei der Recherche 35 Artikel, in denen jene eben genannten Personen oder ihre Pädagogik explizit und implizit Erwähnung fanden, ausmachen, die im anschließenden Subkapitel näher in den Blick genommen und in Relation gesetzt werden.
- In einem weiteren Schritt wurden die erfassten Daten in einer Tabelle zusammengefasst.

Im Folgenden soll nun der Blick auf die so gesammelten Daten gelegt und ein Umriss des Niederschlags der Reformpädagogik in der Zeitschrift gegeben werden

2.2 Zur quantitativen Erhebung der Artikel

Bevor im Anschluss die gesammelten Daten der Artikelzählung in einer Tabelle zusammengefasst werden, erfolgt in einem ersten Schritt die Erläuterung dieser:
In der ersten Zeile der Tabelle (rosa) sind alle Jahrgänge der Zeitschrift beginnend vom Ersterscheinungsjahr 1926/27 bis zum letzten Jahrgang 1937 angeführt. In der obersten Spalte befinden sich die Namen der ReformpädagogInnen Montessori, Fröbel, Pestalozzi, Decroly, Dewey und Feriérre (grau), wobei bei jeder/jedem Reformpädagogin/en eine Untereilung in Artikel ausschließlich und übergreifend getroffen wurde. Dies erfolgte deshalb, da einige Artikel mehr als einen Reformpädagogen oder eine Reformpädagogin erwähnen (übergreifend-blau) und andere wiederum nur einen (ausschließlich-grün).
Die zweite Spalte (rosa) beinhaltet die Artikelanzahl aller Artikel insgesamt, die in dem jeweiligen Jahrgang erschienen sind. In der dritten Spalte (grau) wird die gesamte Anzahl jener Artikel eines Bandes genannt, in denen einer oder mehrere ReformpädagogInnen thematisiert werden. Die Zahl jener Artikel, in denen keine reformpädagogische Auseinandersetzung verortet wurde, befinden sich in Spalte vier (hellrosa). Die letzten beiden Spalten beziehen sich auf die Summe aller Artikel pro Jahrgang, in denen ein Reformpädagoge bzw. eine Reformpädagogin (grün) oder mehrere (blau) genannt wurden. Im Anschluss werden zunächst die Abkürzungen aus der obersten Tabellenspalte in einer Legende, sowie die Tabelle selbst angeführt:

Legende von nachfolgender Tabelle 1

Die Legende umfasst die Abkürzungen der Betitelungen der einzelnen Spalten der Tabelle und deren Erläuterung:

BAND: Hier werden die Jahrgänge I bis XI aufgelistet.

ges: enthält die Daten der Artikelanzahl der Zeitschrift insgesamt

RP ges: umfasst die Anzahl der Artikel insgesamt, die sich explizit oder implizit mit Reformpädagogik befassen.

And: betreffen jene Beiträge, in denen keine ReformpädagogInnen oder ihre Pädagogik Erwähnung fanden.

M: Montessori, **M a:** Montessori ausschließlich**, M ü:** Montessori übergreifend

F: Fröbel, **F a:** Fröbel ausschließlich**, F ü:** Fröbel übergreifend

P: Pestalozzi, **P a:** Pestalozzi ausschließlich, **P ü:** Pestalozzi übergreifend

Dc: Decroly, **Dc a:** Decroly ausschließlich, **Dc ü:** Decroly übergreifend

Fe: Feriérre, **Fe a:** Feriérre ausschließlich**, Fe ü:** Feriérre übergreifend

D: Dewey, **D a:** Dewey ausschließlich**, D ü:** Dewey übergreifend

RP a (ReformpädagogInnen ausschließlich): darunter reiht sich die gesamte Anzahl der Artikel pro Jahrgang, in denen ausschließlich der Name eines Reformpädagogen oder einer Reformpädagogin verortet wurde.

RP ü (ReformpädagogInnen übergreifend): ist die Anzahl der Artikel, in denen mehrere ReformpädagogInnen in einem einzigen Beitrag erwähnt wurden.

BAND	ges	RP ges	And	M	M a	M ü	F	F a	F ü	P	P a	P ü	Dc	Dc a	Dc ü	D	D a	D ü	Fe	Fe a	Fe ü	RP a	RP ü
Jg. I (1926/27)	**113**	9	104	1	1	0	2	1	1	6	5	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	7	2
Jg. II (1927/28)	**103**	2	101	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
Jg. III (1928/29)	**113**	1	112	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1
Jg. IV (1930)	**75**	2	73	2	0	2	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Jg. V (1931)	**65**	4	61	2	2	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	4	0
Jg. VI (1932)	**55**	3	52	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0
Jg. VII (1933)	**67**	7	60	7	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0
Jg. VIII (1934)	**42**	3	39	2	2	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0
Bd. IX (1935)	**43**	1	42	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Jg. X (1936)	**39**	3	36	3	1	2	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	2
Jg. XI (1937)	**25**	0	25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gesamt	**740**	**35**	**705**	**23**	**18**	**5**	**7**	**2**	**5**	**9**	**7**	**2**	**4**	**1**	**3**	**1**	**0**	**1**	**2**	**0**	**2**	**28**	**7**

Tab. 1: Niederschlag reformpädagogischer AutorInnen in der Zeitschrift gesamt

Zusätzliche Erklärungen: JgI/RP ü: Diese Zahl bezieht sich auf die Anzahl der Artikel, in denen mehrere ReformpädagogInnen übergreifend erwähnt wurden. In diesem Jahrgang ergibt dies die Zahl 2 (im ersten Artikel: Fröbel gemeinsam mit Pestalozzi; im zweiten Artikel: Decroly gemeinsam mit Ferière).

Jg. IV/M: Eine der zwei Artikel ist eine Artikelreihe und geht über mehrere Hefte (Wolffheim 1930).

Jg. VII/M: Auch hier ist einer der Artikel eine Reihe und geht über zwei Hefte (E. Sterba 1933)

2.2.1 Zur Datendeskription

Insgesamt sind unter den 740 veröffentlichten Beiträgen 35 zu finden, in denen auf den Namen mindestens eines Reformpädagogen oder einer Reformpädagogin verwiesen wird. Von diesen 35 Beiträgen, waren es insgesamt 28, in denen nur ein einziger Reformpädagoge Erwähnung fand (RP ausschließlich), in den restlichen 7 Artikeln lassen sich mehrere Namen verorten (RP überschneidend). Ernst Schneiders Aufsatz „Zur Zukunftsbedeutung Pestalozzis“ (Schneider 1926/27, 129-135) war der erste Artikel in der Zeitschrift, der reformpädagogische Fragestellungen aufgriff. Zuvor äußerte sich der Autor bereits über *Pestalozzi*, als er in der Kategorie „Offene Hallen“ eine Leserfrage beantwortete und sich dabei u.a. auf „den Reformpädagogen“ bezog (vgl. Schneider 1926/27, 127). Es folgten Siegfried Bernfelds „Der Irrtum des Pestalozzi“ (Bernfeld 1926/27, 136-142), Charles Baudouins „Von Pestalozzi zu Tolstoi“ (Baudouins 1926/27, 143-148), Wilhelm Hofmanns „Pestalozzi und die Psychoanalyse“ (Hofmann 1926/27, 149-151) und eine Zusammenfassung der Schriften Pestalozzis mit dem Titel „Aus Pestalozzis Werken“ (o.A. 1926/27, 152-155).
Pestalozzi wurde später noch dreimal erwähnt: In Band V, im Artikel „Onaniebekämpfung vor 120 Jahren“ (Zander 1931, 465-466), in dem der Autor Alfred Zander sich die Frage stellte, wie Pestalozzi seinerzeit mit dem Thema Onanie umgegangen sei, in Band VIII, in Hans Zulligers Beitrag „Pädagogen erliegen dem Fluche der Lächerlichkeit“ (Zulliger 1934, 236-295), in dem der Autor u.a. Pestalozzi als den Schöpfer der modernen Erziehung bezeichnete, der als Pädagoge trotzdem nicht dem Fluche der Lächerlichkeit entkommen konnte und in Edward Liss‘ Aufsatz „Spieltechniken der Kinderanalyse“ in Band X (Liss 1936, 251-262), in dem Liss darauf hinwies, dass Pestalozzi bereits „die Möglichkeiten des Spiels als ein Hilfsmittel für die Entwicklung der Lebensfunktionen“ (Liss 1936, 252) erkannte. Zusammenfassend kann daher gesagt werden, dass Pestalozzi neunmal in der Publikationsreihe erwähnt wurde.

Maria Montessori wurde erstmals in Band I im Artikel „Die angeborene Wortblindheit und verwandte Störungen bei Kindern“ von Alfhild Tamm (Tamm 1926, 339) erwähnt. Im Laufe der elf Jahrgänge erschienen 23 Beiträge, in denen sich Montessoris Name oder ihre Pädagogik verorten lässt. Der LeserInnenschaft der Zeitschrift wurde die Montessori-Pädagogik erstmals von Lili Roubiczek in „Die Grundsätze der Montessori-Pädagogik“ in Band II (Roubiczek 1927/28, 316-322) vorgestellt. In Band VII (1933) fand mit 7 Artikeln die häufigste Auseinandersetzung mit der Reformpädagogin und ihrer Methode statt. Zuletzt erwähnt wurde die italienische Pädagogin in Band X in Kata Lévys Buchrezension „Heilpädagogische Praxis“ (Lévy 1936, 386-388). Auf die genauere Auseinandersetzung des Niederschlags der Montessori-Pädagogik in den 23 Artikeln wird in *Kapitel drei* eingegangen.

Friedrich Fröbel fand erstmals in Fritz Wittels Artikel „Die Triebhaftigkeit des Kindes“ (Wittels 1926, 38f) in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ Erwähnung. Nelly Wolffheim äußerte sich in einigen ihrer Beiträge über den Pädagogen, wie beispielsweise in ihrem Artikel „Elternerziehung“ (vgl. Wolffheim 1927, 90-91) in Band II, in dem sie darauf hinwies, dass bereits Fröbel von der Notwendigkeit einer Vorbereitung werdender Mütter auf ihre neue Aufgabe sprach und in Kindergartenschulen mit Fröbelschem Erziehungshintergrund neben der Berufsausbildung zur Kindergärtnerin auch Vorbereitungskurse für werdende Mütter angeboten wurden. Wolffheim, von Bittner und Fröhlich „als die psychoanalytische Kindergartenpädagogin schlechthin“ bezeichnet (Bittner/Fröhlich 1997, 113) und in ihrer Ausbildung stark von den Theorien Fröbels und Pestalozzis beeinflusst, äußerte sich auch in Band IV in ihrer berühmten Artikelreihe „Psychoanalyse und Kindergarten[107]“ (Wolffheim 1930, 18-27; 78-94; 163-190; 217-230) zu Fröbel und versuchte zu überprüfen, inwieweit seine Pädagogik und jene Maria Montessoris mit den Vorstellungen einer psychoanalytischen Erziehungslehre harmonieren und übereinstimmen. Im selben Band, im „Bericht über den XI. Kongress für experimentelle Psychologie“ (Meng 1930, 391-392) von Hans Volkelt, zusammengefasst von Heinrich Meng, wurden Fröbels Ideen erneut unter die Lupe genommen (ebd., 392).
Zuletzt lässt sich Fröbel, neben den Namen der ReformpädagogInnen Dewey, Montessori und Pestalozzi in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik X“ in Edward Liss Artikel „Spieltechniken der Kinderanalyse“ (Liss 1936, 251-262) verorten. In Summe ergibt dies sieben Artikel, in denen der Reformpädagoge erwähnt wurde.

Nur vereinzelt fanden sich auch die Namen der Reformpädagogen *John Dewey, Olive Decroly* und *Adolphe Feriérre* in der Zeitschrift wieder. Der amerikanische Reformpädagoge *Dewey* wurde nur einmal in Band X in Liss Artikel „Spieltechniken in der Kinderanalyse“ (1936, 253) erwähnt. Die Namen Decroly und Feriérre waren vorwiegend in Berichten über Kongresse und Konferenzen zu finden, die im Rahmen der „Organisation für Erneuerung der Erziehung“ veranstaltet wurden, denen beide Reformpädagogen beiwohnten, wie in Band I und Band III zu verorten ist (vgl. Meng und Schneider 1926/27, 312; Wolffheim 1928/29, 495ff). Decroly wurde darüberhinaus noch in Jahrgang V in Sabine Spielreins Artikel „Kinderzeichnungen bei offenen und geschlossenen Augen“ (1931, 456) und in Band X neben Maria Montessori in Lévys Rezension des Buches „Heilpädagogische Praxis“ (1936, 388) erwähnt. Zusammenfassend wurde der Name *Decroly* viermal, der Deweys einmal und der von *Feriérre* zweimal in Beiträgen der Zeitschrift ausgemacht.

[107] Hierbei handelt es sich um eine Artikelreihe: das bedeutet ein Artikel wurde aufgrund seines Umfangs auf die Hefte 1, 2/3, 4/5 und 6/7 aufgeteilt. In der quantitativen Zählung wurde die Reihe als ein Artikel gezählt, da es sich inhaltlich um einen Beitrag handelt und nicht um mehrere.

2.2.2 Zur Interpretation der Untersuchungsergebnisse

Bei der Datenauswertung konnte beobachtet werden, dass in den ersten drei Jahrgängen die höchste Anzahl an Beiträgen insgesamt (Bd. I: 113, Bd. II: 103, Bd.III: 113) im Vergleich zu den anderen Bänden zu finden sind. In den darauffolgenden Jahren nahm die Veröffentlichung von Artikeln in der Zeitschrift bis zu ihrem abrupten Ende 1937 nach Heft 4 stetig ab.
Fällt der erste Blick auf die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung, lässt sich erkennen, dass insgesamt zwar nicht viele AutorInnen der Artikel auf ReformpädagogInnen und ihre Pädagogik verweisen (von 740 insgesamt nur 35), aber sich dafür eine Kontinuität von Band I bis Band X zeigt, in denen sich in mindestens einem Artikel pro Jahrgang ein Name von den genannten ReformpädagogInnen finden lässt. Dies zeigt die längerfristige Präsenz der Themenstellung in den Denkräumen der entsprechenden AutorInnen der Zeitschrift.

Eine besonders intensive Auseinandersetzung mit reformpädagogischen Themen lässt sich in Jahrgang I (1926/27) und VII (1933) verorten[108]. Im ersten Band waren es 9 von 113 Beiträgen, davon fünf mit Pestalozzi, einer mit Fröbel und Pestalozzi[109], einer ausschließlich mit Fröbel, einer mit Montessori und einer, in dem sowohl der Name Decroly als auch der von Feriérre genannt wurde. In Band VII waren es 7 von insgesamt 67 Artikeln, in denen ausschließlich auf Montessori oder ihre Methode verwiesen wurde. Ein anderer Reformpädagoge wurde in diesem Jahrgang nicht erwähnt.

Mit insgesamt 23 Artikeln erscheint die Auseinandersetzung mit Montessori und der Montessori-Pädagogik im Vergleich zu den vorher genannten Reformpädagogen am intensivsten in der Zeitschrift zu sein. Dabei zeigt sich, dass die Montessori-Pädagogik als reformpädagogische Ausprägungsform in diesem Publikationsorgan besondere Präsenz fand und verdeutlicht das Zusammenspiel zwischen Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik in der Wiener Zwischenkriegszeit, das bereits in Teil II, Kapitel zwei thematisiert wurde.

Die Einbeziehung der 35 Artikel, die auf die eben erwähnten ReformpädagogInnen verwiesen, galt einem quantitativen Verorten und Setzen in Relation der Artikel mit Bezugnahme auf Reformpädagogik überhaupt. Mit dem Blick auf den Fokus der hier vorliegenden Arbeit wird auf die inhaltliche Bezugnahme nicht weiter eingegangen. Die weiteren Untersuchungsschritte widmen sich nun als nächstes der Erfassung und Charakterisierung der Artikel mit Bezug auf die Montessori-Pädagogik, die, wie bereits diese erste Untersuchung ergeben hat, jene reformpädagogische Ausprägungsform darstellt,

[108] Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass in den ersten drei Jahrgängen verhältnismäßig mehr Artikel veröffentlicht wurden, als in den Bänden IV bis XI.
[109] In Charles Baudouins Artikel wurden Fröbel und Pestalozzi gemeinsam erwähnt. Aufgrund der mehrfachen Erwähnung in ein und demselben Artikel stimmen die Anzahl der Beiträge (9) nicht mit der Anzahl der Erwähnungen (11) überein.

mit der sich AutorInnen des repräsentativsten psychoanalytisch-pädagogischen Publikationsorgans der Wiener Zwischenkriegszeit am häufigsten befassten.

3 Zur Auseinandersetzung mit der Montessori-Pädagogik in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik

Die Beiträge, in denen Montessoris Namen oder ihre Methode rezipiert wurde, werden in diesem Abschnitt genauer unter die Lupe genommen. Ziel ist die Repräsentation des Zusammenspiels von Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik in ausgewählten Artikeln der Zeitschrift inhaltlich zu erfassen und zu begreifen.

3.1 Zur Vorstellung der Beiträge mit Montessori-pädagogisch geprägten Inhalten aus der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik

Wie bereits im vorigen Kapitel beschrieben, wurden die Artikel mittels der Suche im Registerverzeichnis und Inhaltsverzeichnis der einzelnen Bände ausgemacht. Es wurde dabei nach Begrifflichkeiten wie „Montessori, Montessori-Pädagogik, Montessori-Methode, Kinderhaus, Montessori-Kindergarten und Schule“ gesucht. Die Zählung ergab 23 Artikel, in denen diese Begrifflichkeiten auftauchten. Um wirklich einen umfassenden Zugang zur Repräsentation des Zusammenspiels zu finden, und um der „Gefahr zu entkommen“, dass bei der Suche relevante Hinweise untergehen könnten, wurde zusätzlich zu diesen montessori-geprägten Ausdrücken, nach Namen gesucht, die mit der Montessori-Bewegung in Zusammenhang standen, wie etwa Personen, die in einer Montessori-Institution arbeiteten oder eine Montessori-Ausbildung absolvierten, aber dies in ihren Artikeln nicht namentlich deklarierten. Jedenfalls tauchten weitere Beiträge auf, die ich nach relevanten Inhalten durchforstete[110]. Dabei stieß ich auf zwei weitere Abhandlungen, die zwar keinen expliziten Verweis in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik vorbringen, aber trotzdem Hinweise auf den Einfluss der Psychoanalyse auf die Wiener Montessori-Pädagoginnen geben. Dazu zählen die die Artikel von Edith Braun (1936) und Emma Berner (Plank) (1937). Da die Autorinnen in den letzten beiden Erscheinungsjahren (1936 und 1937) aufgrund der poltischen Situation ihren Beitrag nicht mit den sozialdemokratisch nahen Montessori-Einrichtungen und dem Namen Montessori in Verbindung bringen wollten, erwähnten sie nichts darüber. Aber die Recherchen über die historischen Hintergründe in der Zwischenkriegszeit und den ProtagonistInnen des Zusammenspiels der beiden

[110] Diese waren die Artikel: „Die wichtigsten Theorien des Spiel“ von Lili Roubiczek (1932, 248-252), „Ein schwieriges Kind im Kindergarten“ (1930, 263-267) und „Probleme der heilpädagogische Kindergartengruppen“ (1933, 243-250) von Herta Fuchs, „Eine Kinderfreundschaft. Beobachtungen aus einem Kindergarten“ von Edith Braun (1936, 84-92) und „Eine Einschlafstörung aus Todesangst“ von Emma Berner (Plank) (1937, 44-55).

Disziplinen konnten diese beiden als Publizierende ausgemacht und in die Untersuchung einbezogen werden:

Im Artikel „Eine Kinderfreundschaft. Beobachtungen aus einem Kindergarten“ von Edith Braun berichtet die Pädagogin über zwei Mädchen aus dem Kinderhaus am Rudolfsplatz, ohne dabei namentlich auf die Institution einzugehen (Braun 1936). Durch Informationen aus Hammerers Werk „Maria Montessoris pädagogisches Konzept“ geht jedoch hervor, dass Braun zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Beitrags als Kindergärtnerin im Kinderhaus Rudolfsplatz tätig war, dies lässt vermuten, dass sie von einer Beobachtung aus dem Kinderhaus berichtet, auch wenn sie dies nicht dezidiert im Artikel deklariert (vgl. Hammerer 1997, 115). Sie wurde deshalb zur Zählung hinzugenommen. Und Emma Plank veröffentlichte unter dem Decknamen Berner die Falldarstellung eines Mädchens aus ihrer Montessori-Volksschulklasse, in der, wie bei Braun, der Name der Institution unerwähnt bleibt.

Dies ergibt insgesamt 25 Artikel, die in einer ersten Tabelle dargestellt werden:

Nr.	AutorIn	Band	Titel	Inhaltsverzeichnis ZfPaP[111]
1.	Tamm, A. (Stockholm)	I (1926/27)	Die angeborene Wortblindheit und verwandte Störungen bei Kindern	Fachartikel
2.	Roubiczek, L.E. (Wien)	II (1927/28)	Die Grundsätze der Montessori-Pädagogik	Fachartikel
3-	Wolffheim, N. (o.A.)	III (1928/29)	Weltkonferenz für Erneuerung der Erziehung in Helsingör	Bericht
4.	Wolffheim, N. (Berlin)	IV (1930)	Psychoanalyse und Kindergarten	Fachartikel
5.	Meng, H. (Frankfurt, Wien)	IV (1930)	Bericht über den XI. Kongreß für experimentelle Psychologie in Wien	Bericht
6.	Homburger, E. (Wien)	V (1931)	Bilderbücher	Fachartikel
7.	Bonaparte, M. (Paris)	V (1931)	Die Sexualität des Kindes	Fachartikel
8.	Buxbaum, E. (Wien)	VI (1932)	Analytische Bemerkungen zur Montessorimethode	Fachartikel
9.	Fuchs, H. (o.A:)	VI (1932)	Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten	Fachartikel
10.	Buxbaum, E. (o.A.)	VI (1932)	"Entwicklungsgemäßer Schaffensunterricht als Hauptproblem der Schulpädagogik."	Bericht
11.	Sterba, E. (Wien)	VII (1933)	Ein abnormes Kind	Fachartikel
12.	Plank-Spira, E. (Wien)	VII (1933)	Herbert in der Schule	Fachartikel
13.	Peller-Roubiczek, L.E. (Wien)	VII (1933)	Gruppenerziehung des Kleinkindes	Fachartikel
14.	Plank-Spira, E. (o.A.)	VII (1933)	Affektive Förderung und Hemmung des Lernens	Fachartikel
15.	Schmaus, M. (o.A.)	VII (1933)	Bravheit und neurotische Hemmung	Fachartikel

[111] In der letzten Spalte findet sich die oben bereits erläuterte Zuordnung der Artikel in Berichte und Fachartikel.

16.	Fischer, H. (o.A.)	VII (1933)	Sehnsucht und Selbstbefriedigung	Fachartikel
17.	Schwarz, H. (o.A.)	VII (1933)	über den Vortrag "Erziehung im Kindergarten" von Anna Freud	Bericht
18.	Freud, A. (Wien)	VIII (1934)	Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalyt. Standpunkt aus	Fachartikel
19.	Fischer, H./ Peller, L. (o.A.)	VIII (1934)	Eingewöhnungsschwierigkeiten im Kindergarten	Fachartikel
20.	ohne Angaben	IX (1935)	Bericht: Die psychoanalytische. Pädagogik im Jahre 1935	Bericht
21.	Braun, E. (Wien)	X (1936)	Eine Kinderfreundschaft	Fachartikel
22.	Liss, E. (New York)	X (1936)	Spieltechniken in der Kinderanalyse	Fachartikel
23.	Weiss, R. (o.A.)	X (1936)	Psychoanalyse und Schule	Bericht
24.	Lévy K. (Budapest)	X (1936)	Buchrezension von "Heilpädagogische Praxis"	Bericht
25.	Berner (Plank), E. (o.A.)	XI (1937)	Eine Einschlafstörung aus Todesangst	Fachartikel

Tab. 2: Auflistung der 25 Beiträge mit Montessori-pädagogisch geprägten Inhalten

Diese 25 Artikel[112] werden nun inhaltlich vorstellen. Sie sind in chronologischer Reihenfolge nach Erscheinungszeitpunkt in der Zeitschrift gereiht. Die inhaltliche Darstellung erscheint in manchen Beiträgen sehr ausführlich. Dies ergibt sich aus der Wichtigkeit der inhaltlichen Aspekte in Hinblick auf die Suche nach der Repräsentation des Zusammenspiels zwischen Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik, die im Untersuchungsteil der Arbeit in Kapitel 4 und 5 analysiert werden.

ZfPaP I (1926/27):

„Die angeborene Wortblindheit und verwandte Störungen bei Kindern“
(Tamm 1927, Heft 11/12: 329-343)

In diesem Artikel beschreibt die schwedische Ärztin und Psychoanalytikerin Alfhild Tamm verschiedene Arten von Lernschwierigkeiten beim Lesen und Schreiben, deren Ursache nicht der Mangel an Intelligenz und Begabung sei, sondern unbewusste Motive. Sie weist darauf hin, dass auch seelische Einflüsse, neben einer organisch bedingten Störung, Entwicklungshemmungen hervorrufen könnten. Dabei unterscheidet sie drei Typen von Störungen: den visuellen, motorischen und akustischen Typus. Visuelle Störungen bezeichnet sie nach Kerr als angeborene Wortblindheit, die sich durch das langsamere Erlernen von Buchstaben und die Schwierigkeit des Zusammenfügens dieser zu Worten äußere. Beim akustischen Typ treten regelmäßige Sprachstörungen auf. Kinder, die unter diesen Lernstörungen leiden, machen beim Lesen und Schreiben die gleichen Fehler, wie beim Sprechen. Der motorische Typ tritt zumeist gemeinsam mit dem visuellen oder akustischen Typ auf. Kinder, die dieser Kategorie zuordnet werden, leiden häufig unter einer motorischen Unruhe der Hände und tun sich besonders beim Zeichnen schwer. Tamm hebt hervor, dass bei den eben beschriebenen Typen keine Störung der Sinne die Ursache für die Lese- und Schreibschwächen sei. (vgl. Tamm 1927, 329ff)
Außerdem beschreibt sie, wie die jeweilige Störung überprüft und am besten mit diesen Schwächen gearbeitet werden könne, um sie zu beseitigen. *Bei gleichzeitigem Auftreten von Beeinträchtigung der visuellen und akustischen Wahrnehmung empfiehlt Tamm zur Erlernung der Buchstaben die aus der*

[112] Die geschlechterspezifischen Bezeichnungen von Personen, wie Pädagogin/Pädagoge und Erzieher/in etc. werden bei der inhaltlichen Zusammenfassung der Artikel genauso übernommen, wie es im jeweiligen Beitrag von den AutorInnen geschrieben wurde.

Montessori-Pädagogik bekannten Sandpapierbuchstaben, durch die das Kind über den taktilen Sinn und Bewegungsinn die Buchstaben erlernen könne mittels Berühren und Ertasten der Buchstaben mit seinem Zeigfinger. (vgl. ebd. 338f)

Reflexiver Kommentar:

Tamm nimmt in diesem Artikel nur in einem kurzen Satz auf Montessori Bezug. Trotzdem ist die inhaltliche Aussage des Satzes wichtig, weist sie doch darauf hin, dass die Autorin das Montessori-Material als förderlich ansieht für Kinder mit Wahrnehmungsstörungen. Sie gibt jedoch nicht Aufschluss über das Zusammenspiel von Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse in der Wiener Zwischenkriegszeit.

ZfPaP II (1927/28):

„Die Grundsätze der Montessori-Pädagogik“
(Roubiczek 1927/1928, Heft: Heft 10: 316-322)

In diesem Artikel stellt Lili Roubiczek der psychoanalytisch-pädagogischen LeserInnenschaft die zentralen Grundsätze der Montessori-Pädagogik vor. Dabei setzt sie jene Faktoren, wie die freie Wahl der Tätigkeit, die besondere Bedeutung des Entfaltungsmaterials sowie die Wichtigkeit und Aufgabe der Montessori-Erzieherin in den Vordergrund und beschreibt den Alltag in einem Montessori-Kinderhaus, wo Kinder in einer ihrer Größe angepassten und hübsch gestalteten Umgebung selbstständig arbeiten und sie erstmals „Herr im Haus“ seinen dürfen. (vgl. Roubiczek 1928, 318)
Des Weiteren verdeutlicht die Autorin, dass sie die Vermittlung zwischen Kind und Gesellschaft als „die Aufgabe“ der Erziehung, siehe. Dabei darf nicht übersehen werden, dass auch Kinder eine sinnvolle Arbeit brauchen, die auf ein Ziel gerichtet sei, damit sie mit ihrer Umwelt in Beziehung treten können. Jedenfalls muss die Tätigkeit vom Kind spontan gewählt werden, weil dies nur dann wirklich aus einem eigenen inneren Impuls des Kindes heraus geschehe. Diesen Vorgang nennt Roubiczek die freie Wahl der Tätigkeit. (vgl. Roubiczek 1928, 317)
Die Rolle der Erzieherin beschreibt sie als eher passiv und im Hintergrund, d.h., das Kind wird nicht ermahnt, wenn es unvorsichtig mit einem Material umgeht. Eine „Korrektur“ geschieht auf indirektem Wege, da die kindliche Aktivität geschont werden sollte. Jegliche pädagogische Intervention könnte die Aktivität stören (vgl. Roubiczek 1928, 318).
Roubiczek hebt hervor, dass das Kind seine Arbeit aus eigenem Antrieb heraus wähle, der meist seiner kindlichen Reife entspreche. Roubiczek weist darauf hin, dass Maria Montessori die geistige Entwicklung des kindlichen Lernens in sogenannte „sensitive Perioden“ einteile, in denen das Kind jeweils besonders empfänglich für die verschiedensten dargeboten Gegenstände sei (vgl. Roubiczek 1928, 320f).

Reflexiver Kommentar:

Obwohl sich Roubiczek in der Einleitung des Artikels auf die Psychoanalyse bezieht und beschreibt, wie wichtig Kenntnisse über die Psychoanalyse für PädagogInnen wären, wird der Beitrag nicht aus psychoanalytischer Sicht beleuchtet bzw. erfolgt keine Suche nach Übereinstimmung der Montessori-Pädagogik mit den Vorstellungen einer Psychoanalytischen Pädagogik. Roubiczek weist darauf hin, dass dies eine spätere Aufgabe wäre (vgl. Roubiczek 1928, 317)[113].
Roubiczek gibt keine Hinweise auf das Zusammenspiel zwischen beiden Disziplinen in der Zwischenkriegszeit, aber sie zeigt ihre beginnende Hinwendung zur Psychoanalyse.

ZfPaP III (1928/29):

„Weltkonferenz für Erneuerung der Erziehung in Helsingör“

[113] Diese Aufgabe wird 1932 von Edith Buxbaum in Jahrgang VI desselben Periodikums mit dem Aufsatz „Analytische Bemerkungen zur Montessori-Methode“ erfüllt (Buxbaum 1932).

(Wolffheim 1928/29, Heft 14/15: 494-498)

Nelly Wolffheim beschreibt in diesem Bericht zusammenfassend die Inhalte der im August 1928 abgehaltenen Tagung in Dänemark, an der zahlreiche Nationen aus Europa und Amerika teilnahmen. ReferentInnen und Vortragende an dieser Konferenz waren u.a. namhafte Persönlichkeiten aus den Richtungen Reformpädagogik, Psychologie und Psychoanalyse. Im Zentrum des Kongresses stand das Thema „Die neue Psychologie und der Lehrplan". Dabei wurden u.a. die damals modernen Unterrichtsmethoden, wie die Montessori-Pädagogik oder die Decroly-Methode, sowie die Philosophie der neuen Erziehung behandelt und diskutiert. Der neue und dort vertretene erzieherische Grundgedanke war die Erziehung vom Kinde aus. Wolffheim erwähnt dazu, dass Maria Montessori im Rahmen dieser Weltkonferenz einen internationalen Montessori-Kongress einberief, bei dessen Eröffnungsrede sie die ZuhörInnen darauf aufmerksam machte, dass das Kind vom Erwachsenen Freiheit fordere, um sein schöpferisches Potential entfalten zu können. Dabei müsse sich der Erzieher soweit verändern, dass er das Kind durch sein pädagogisches Eingreifen nicht mehr an dieser Entfaltung hindere und damit seine Entwicklung hemme. (vgl. Wolffheim 1928/29, 495)
In diesen Postulaten findet sich, laut Wolffheim, auch der psychoanalytisch orientierte Pädagoge wieder, beweisen ihm doch Berichte und Filmdarbietungen, wie viel besser die Kinder es seit dem Einzug der Reformpädagogik in Kindergärten und Schulen doch hätten, wie etwa im Fröbel´schen Kindergarten oder Montessori-Kinderhaus (vgl. Wolffheim 1928/29, 494f). Außerdem weist Wolffheim darauf hin, dass die neue Psychologie, über die bei dieser Konferenz ebenfalls dikskutiert wurde, zwar andere Wege des Denkens gehe als die Psychoanalyse, es sich aber trotzdem die Einwirkung Freuds und der Tiefenpsychologie in vielen Vorträgen bemerkbar mache. Vortragende von Seiten der Psychoanalytischen Pädagogik waren u.a. Pfister, Schneider, Wolffheim und Zulliger. Dabei wären besonders die Vorträge von Schneider und Wolffheim hervorzuheben, die über die Relevanz der psychoanalytischen Ausbildung von Erziehern sprachen (vgl. Wolffheim 1928/29, 495ff).

Reflexiver Kommentar:

Der Bericht von Wolffheim über die Weltkonferenz zur Erneuerung der Erziehung zeigt die stetige Annährung zwischen Reformpädagogik und Psychoanalyse Ende der 1920er Jahre. ReferentInnen aus beiden Richtungen, wie Montessori oder Pfister, diskutierten über die neue Pädagogik und Psychologie, und fanden einen gemeinsamen Fokus, nämlich den Erziehungsgedanken der Erziehung vom Kinde aus und der Gemeinschaftserziehung. Aus ihrem Artikel geht auch das anbahnende Zusammenspiel zwischen Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse hervor, da ProtagonistInnen beider Richtungen bei dieser Konferenz vertreten waren. Was nicht erwähnt wurde, aber aus dem historischen Kontext (siehe Teil II-Kap. zwei) hevorgeht, war die Teilnahme der Wiener Montessori-Pädagoginnen an diesem Kongress, bei denen besonders der Vortrag Nelly Wolffheims über die Wichtigkeit der psychoanalytischen Schulung von KindergartenpädagogInnen einen bleibenden Eindruck hinterließ. Somit kann die Weltkonferenz zur Erneuerung der Erziehung als Bezugsrahmen der ersten Annährung zwischen den Wiener Montessori-Pädagoginnen und VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik erachtet werden.

ZfPaP IV (1930):

„Psychoanalyse und Kindergarten"[114]
(Wolffheim 1930, Heft 1: 18-27; Heft 2/3: 78-94; Heft 4/5: 163-190; Heft 6/7: 217-230)

In dieser vierteiligen Artikelreihe behandelt Nelly Wolffheim die Frage, inwiefern ein Kindergarten, im speziellen der Fröbel- und der Montessori-Kindergarten, mit den Forderungen einer psychoanalytisch-orientierten Erziehung übereinzustimmen vermag (vgl. Wolffheim 1930, 18).
Zunächst beschreibt die Autorin einige Grundgedanken der Psychoanalytischen Pädagogik, die bei der Führung eines Kindergartens beachtet werden müssen. Dabei weist sie darauf hin, dass „die

[114] Wie bereits in Kapitel zwei erwähnt, handelt es sich bei diesem Beitrag um eine Artikelreihe, deshalb ist die inhaltliche Darstellung hier besonders umfangreich, da er über mehrere Hefte geht.

psychoanalytische Erziehung mit dem Idealbild des "braven" Kindes aufgeräumt habe. Sie befürwortete zwar die Notwendigkeit von Triebverzicht, der die Anpassung des Kindes an die Realität ermögliche, aber sie kritisiere die in der pädagogischen Vergangenheit gesetzten Maßnahmen , das Kind zum Brav sein zu nötigen. Dies könne zu einer Reihe an Schädigungen führen, die durch die zu starke Verdrängung von inneren Trieben entstehen, die von der sozialen Gesellschaft (Umgebung) nicht erlaubt seien. Oft blieben dabei positive Eigenschaften des Kindes, wie Selbstbewusstsein und Tatendrang, auf der Strecke. Ein Kind gehorche nur aus zwei Gründen den Anordnungen des Erwachsenen, aus Furcht vor oder aus Liebe zur Erziehungsperson, der es eine Freude machen möchte. (vgl. Wolffheim 1930, 19ff)

Wolffheim hebt hervor, dass das Wissen aus der Psychoanalyse dem psychoanalytisch geschulten Erzieher ermögliche, dem Kind zu helfen seine inneren Triebe zu erkennen, diese umzuleiten und sie in sozial günstiger Weise zu verwerten, also zu sublimieren und diese nicht zu unterdrücken. Die Schaffung von Sublimierungsmöglichkeiten dürfe für Woffheim die wichtigste Aufgabe des Erziehers dieser Altersstufe sein. Besonders, dass die Sublimierung analer Triebe für Kindergartenkinder von zentraler Bedeutung sei, spricht sie in diesem Zusammenhang an. Wenn ein Kind den Drang habe, im Schmutz zu spielen, könne die Erzieherin dem Kind eine Beschäftigung, wie Malen, Sand und Wasserspiele, Kneten und Kleben anbieten, in der es seine Schmierlust sinnvoll betätige. Aus der einfachen Lust heraus könne sich so ein sinnvolles Gestalten entwickeln. Außerdem postuliert Wolffheim die Achtung der Existenz einer kindlichen Sexualität durch den Erzieher (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang fordert sie dessen Aufklärung über die Entwicklungsstadien des Kindes im Kindergartenalter, denn nur so könne einem Kind mit inneren Konflikten, wie dem Ödipuskomplex, geholfen werden, indem die Erziehungsperson versuche, dem Kind Möglichkeiten zur Ersatzbefriedigung anzubieten. (vgl. Wolffheim 1930, 18ff, 24)

Nach dieser Einführung in die Grundgedanken der Psychoanalytischen Pädagogik, hebt Wolffheim spezielle Elemente aus der Montessori-Pädagogik (Praxis) hervor, die sie vom psychoanalytischen Standpunkt her beleuchtet (vgl. Wolffheim 1930, 18):

Die Autorin beschreibt ihre Beobachtung, dass das *Gemeinschaftsgefühl* in einem Montessori-Kinderhaus sehr ausgeprägt sei. Ein gutes Gemeinschaftsgefühl der Kinder resultiert aus der positiven Beziehung des Kindes zu seiner Erziehungsperson, aus der ein gutes Verhältnis zu den anderen Kindern entstehe (vgl. Wolffheim 1930, 79f). Nelly Wolffheim *befürwortet* das passive Verhalten der Erzieherin in der Montessori-Pädagogik, weil sich die Pädagogin so wenig wie möglich in die Aktivitäten des Kindes einmische und sie versuche, keinen Druck auf es auszuüben. Die zurückhaltende Rolle der Erzieherin biete nach Wolffheim dem Kind größere Entwicklungschancen und könne der Entstehung von Neurosen entgegenwirken, weil sich das Kind nicht müsse (vgl. ebd., 63, 165). Eine passive Haltung der Erzieherin sei aber eine weit aus schwierigere Aufgabe als ein aktive (vgl. ebd., 165).

Wo sich für die Autorin eine Übereinstimmung zwischen Montessori-Pädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik zeigt, ist die *Achtung der Selbstständigkeit* des Kindes. Psychoanalytische PädagogInnen sähen in der Selbstständigkeit des Kindes, durch die es sich aus der erdrückenden Allmacht des Erwachsenen befreien könne, die Grundlage für eine gesunde Ich-Entwicklung. Wolffheim vermutet, dass eine Sublimierung besser gelinge, wenn das Kind sich eigenständig und aus inneren Impulsen heraus beschäftige (vgl. ebd. 171). Trotzdem sei es wichtig, dass neben der Selbstständigkeit und Selbstausbildung eine präsente Führungsrolle anwesend ist, mit der sich das Kind identifizieren und auf die es mitgebrachte Gefühle aus der Familie positiv oder negativ übertragen könne. (vgl. ebd., 165ff)

Eine der wichtigsten Erziehungsaufgaben eines Kindergartens ist für die Autorin die *Anpassung an die Realität.* Der Übergang vom Lust- zum Realitätsprinzip, den sie (nach Sigmund Freud) als wichtigsten Fortschritt in der Ich-Entwicklung darstellt, gelinge ihres Erachtens dann, wenn das Kind die Möglichkeit hat, sich frei zu bewegen und durchzusetzen, um Selbstvertrauen und Sicherheit zu entwickeln. Kindern mit starkem Selbstbewusstsein und Unabhängigkeitsgefühl gelinge die Anpassung an die Realität am leichtesten. (ebd., 164ff)

Sie *kritisiert Montessoris Haltung* gegenüber der *kindlichen Sexualität,* die ihrer Meinung nach bei Maria Montessori völlig unbeachtet bleibt. (vgl. ebd., 92ff)

Ein weiterer Kritikpunkt Wolffheims am Montessori-System ist die fehlende Stellung des *freien Spiels.* Die vorgegebenen Beschäftigungsmaterialien in einem Montessori-Kinderhaus machen ein freies Spielen, in dem das Kind seine Phantasie ausleben könne, nicht möglich und seien ausschließlich auf die kognitive Entwicklung des Kindes ausgerichtet (vgl. ebd., 171ff). Wolffheim behauptet, dass die italienische Pädagogin im freien Spiel sogar eine Erschwerung der Anpassung an die Realität sehe (vgl. Wolffheim 1930, 171, 175).

Was sie außerdem am Montessori-System befürwortet, ist die *freie Wahl der Beschäftigung***.** Dabei dürfe sich das Kind in der Vorbereiteten Umgebung eigenständig eine Tätigkeit suchen, die seiner

Entwicklungsstufe und seiner momentanen Stimmungslage entspreche. Das Hantieren mit Montessori-Material handhabe Wolffheim in ihrem Kindergarten[115] anders, als es in einem Montessori-Kinderhaus üblich sei. Als Beispiel dafür nennt sie den von Kleinkindern häufig gewählten Einsatzzylinder, mit dem die Buben und Mädchen in Wolffheims Kindergarten völlig frei spielen dürfen. Die unterschiedlich großen und breiten Zylinder können dabei verschiedenen symbolischen Aufforderungscharakter haben, wie Menschen oder Tiere, und werden dabei wie Spielzeug behandelt. Nur nebenbei führe die Tätigkeit zum in der Montessori-Pädagogik erfüllten Zweck der ruhigen Vertiefung, der Konzentration und des Erlernens von Größenverhältnissen. Der Grund für die starke Anziehungskraft dieses Gegenstands sei ihrer Meinung nach die Symbolbedeutung der Einsatzteile. Das ständige Wiederholen dieser Tätigkeit über einen längeren Zeitraum hinweg, das Montessori als Polarisation der Aufmerksamkeit bezeichne, erklärt sich Wolffheim als Tagträumerei, also Phantasieren. Während dieser Beschäftigung könne das Kind unbewusste, unerwünschte Triebe sublimieren. Wolffheim ist sich aber nicht sicher, ob das reine Montessori-Material dem Kind ausreichend Sublimierungsmöglichkeiten bieten könne. Die Autorin weist aber daraufhin, dass in manchen Montessori-Kinderhäusern mittlerweile auch mit Knete und Malfarben gearbeitet werde[116]“ (Wolffheim 1930, 185).
Ein weiterer Kritikpunkt an der Montessori-Pädagogik sei für Wolffheim die *fehlende Bedeutung von Märchen.* Für die Montessori-Pädagogin[117] seien Märchen, im Gegensatz zu einer psychoanalytischen Pädagogin, Geschichten, die das Kind verwirre und der Realität entfremde. Für Wolffheim stellen die Märchenfiguren jedoch wichtige Identifikationsquellen dar, durch die Kinder innere Konflikte verarbeiten können. (vgl. ebd., 217f)

Reflexiver Kommentar:

Dieser von Wolffheim 1930 verfasste Artikel zeigt die Auseinandersetzungen von Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik besonders deutlich. Ausgehend von einem Umriss für die Psychoanalytische Pädagogik wesentliche Merkmale in der Kompetenz der PädagogIn und im Verständnis des Kindes, betrachtet sie wesentliche Aspekte der Montessori-Pädagogik hinsichtlich deren besonderen Eignung oder zu bedenkender Kritik. Erinnern wir uns an die Phase, die die Zusammenarbeit und Verwebung der beiden Disziplinen zu jener Zeit durchläuft, finden einige jener Aspekte auch Eingang in der Ausprägung der Wiener Montessori-Pädagogik, wie das Respektieren der kindlichen Phantasie und die Bedeutung des kindlichen Spiels, das zwar von Montessori abgelehnt wurde, aber in den Montessori-Institutionen der Wiener Montessori-Bewegung durch deren Annäherung an die Psychoanalyse seine Umsetzung fand (siehe auch Teil II, Kapitel zwei).

„Bericht über den XI. Kongreß für experimentelle Psychologie in Wien vom 09.-13. April 1929“ (Meng 1930, Heft 10: 391f)

In diesem Beitrag fasst Heinrich Meng den von Hans Volkelt herausgegebenen Sammelband über den „XI. Kongreß für experimentelle Psychologie“ in Wien aus dem April 1929 zusammen. Dabei werden Arbeiten von Ramiro Bujas, Stephan Krauß, Paul Schilder, William Stern, Hans Volkelt und Maria Zillig kurz vorgestellt. Dabei ist wichtig darauf hin zu weisen, dass lediglich Schilder in seinem Vortrag versuchte die Probleme der Ganzheitspsychologie und Ichpsychologie mit Hilfe der Psychoanalyse zu lösen (vgl. Meng 1930, 392).
Der für diese Diplomarbeit interessante Teil des Artikels betrifft die von Meng beschriebenen Aussagen Volkelts über die Montessori-Pädagogik, an der er in seinem Vortrag „Pädagogische Anwendungen der genetischen Ganzheitspsychologie“ Kritik übt. Volkelt kritisierte die Montessori-Erziehung insofern, als dass ihre Methoden der Sinnesübungen nicht den aktuellen Erkenntnissen der modernen Kinderpsychologie entsprächen. Mithilfe des zur Verfügung stehenden didaktischen Materials trainiere das Kind seine Sinne

[115] Nelly Wolffheim eröffnete 1914 einen Privatkindergarten, der vorwiegend nach dem Konzept Friedrich Fröbels geführt und 1922 mit psychoanalytischen Erkenntnissen erweitert wurde (vgl. Berger 1995, 195). Wie aus diesem Artikel hervorgeht, dürfte sie den Kindern auch Montessori-Material zur Verfügung gestellt haben.
[116] Sie spricht hier die Montessori-Schule Roubiczeks in Wien an (siehe Teil II, Kap. 2.1).
[117] Wolffheim hebt hervor, dass die Montessori-Pädagogin das Kind zu realem Denken und zur bewussten Erforschung der Wirklichkeit erziehen wolle, deshalb habe ein Märchen, das das Kind zum Träumen verleite, keinen Platz in dieser Methode (vgl. ebd., 217).

nur in einer künstlichen, isolierten und lebensfernen Form, wo Gefühle nicht beachtet und gefördert werden können (vgl. Meng 1930, 391f). Volkelt meinte außerdem, dass sich weder die Fröbel- noch die Montessori-Pädagogik im zukünftigen Kindergarten- und Grundschulbereich integrieren werde, sondern nur jene Erziehungsformen, die sich in ihrem pädagogischen Konzept an den Erkenntnissen der aktuellen genetischen Ganzheitspsychologie orientieren. Die öfters empfohlene Verbindung von Fröbel- und Montessori-Pädagogik sehe er nur als nicht durchdachten Kompromiss, wobei Volkelt glaubte, dass die Ideen Fröbels noch eher eine Chance hätten sich zu etablieren, als die der Montessori-Pädagogik (vgl. Meng 1930, 392).

Reflexiver Kommentar:

Meng dürfte in diesem Bericht nur jene Komponente aus Volkelts Beitrag zusammengefasst haben, die sich auf die Kritik an der Montessori-Pädagogik und der Fröbel-Pädagogik bezogen. Volkelt war ein Schüler Wundt und promovierte in Psychologie und Philosophie, er gehörte somit nicht dem Kreis der PsychoanalytikerInnen an. Warum also fand Meng seinen Beitrag relevant genug, um es in der Zeitschrift zu veröffentlichen? Hier erscheint abermals die Kritik oder Sorge von VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik durch zu starke Ausrichtung auf kognitive Lernprozesse, die seelischen Aspekte und Bedürfnisse nicht genügend zu berücksichtigen als bedeutend. Allerdings muss hier darauf hingewiesen werden, dass es sich um einen informativen Bericht einer großen Fachveranstaltung handelt, in dem der Autor des Artikels die vorgebrachte Position eines anderen beschreibt. Über das Zusammenspiel geht aus dem Bericht nichts hervor.

ZfPaP V (1931):

„Bilderbücher“
(Homburger 1931, Heft 1: 13-19)

Diesen Aufsatz referierte Erik Homburger im Seminar des „Hauses der Kinder“ im Rahmen seiner Montessori-Ausbildung in Wien (vgl. Homburger 1931, 13). Er handelt von Bilderbüchern, deren Zeichnungen die große reale Außenwelt in einer verzerrten Form widerspiegeln. Homburger zieht dabei Kinderbücher, wie den „Struwelpeter“ oder „Max und Moritz“ heran, und stellt analytische Überlegungen über deren Auswirkungen auf die kindliche Psyche an. Dabei stellt er sich die Frage, warum Kinder solche oft schrecklichen Bilderbücher, in denen Jungen und Mädchen bestraft werden, so gerne lesen. Der psychoanalytisch bewanderte Autor kommt zum Ergebnis, dass das Befreiende an den Bildern der Humor sei, der das Ich kurz vom Druck des sonst so mächtigen Über-Ichs entlaste. Die Bilder der schlimmen, aber eben auch lustigen Figuren, mit denen sich das Kind identifiziere, erleichtere das Gewissen, wenn darüber gelacht werden dürfe. Dadurch lerne das Kind auch seine böse, sadistische Seite an sich zu lieben. (vgl. Homburger 1931 13ff).
Was Homburger in diesem Zusammenhang speziell an der Arbeit im Montessori-Kinderhaus hervorhebt, ist, dass das zur Verfügung gestellte Material so gestaltet sei, dass der Gegenstand selbst dem Kind einen Fehler anzeige und dadurch ein direkter Eingriff der Erzieherin verhindert werden könne. Dadurch könne auf Bestrafung und Zurechtweisung verzichtet werden. Dennoch fragt sich der Autor, ob es nicht negative Folgen für die Entwicklung des Gewissens haben könne, wenn dem Kind die Belastungen der Über-Ich-Entwicklung erspart bleiben, wie es in der Montessori-Pädagogik üblich sei (vgl. Homburger 1931, 18). Maria Montessoris Lösung dafür funktioniere nach Homburger aber innerhalb eines Systems, das „auf der seltenen Verbindung von Intuition und Wissenschaftlichkeit“ (Homburger 1932, 18) aufgebaut sei.

Reflexiver Kommentar:

In diesem Artikel wird deutlich, dass Homburger die Montessori-Ausbildung Anfang der 1930er Jahre absolviert hatte. Über das Zusammenspiel gibt der Beitrag insofern Auskunft, dass sich Homburger bereits während seiner Montessori-Ausbildung der Psychoanalyse verbunden fühlte, er unterrichtete ja schon seit ein paar Jahren in der Burlingham-Rosenfeldschule, einer psychoanalytischen Alternativschule in Wien Hietzing (siehe Teil II, Kapitel 1.1.4). Dies könnte ein Hinweis auf die Achtung, die VertreterInnen der Psychoanalyse in Wien der Wiener Montessori-Pädagogik entgegenbrachten, sein und geben erneut Andeutungen auf die Verwebung von Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik in Wien. Homburger befürwortet die Fehlerkontrolle des Montessori-Materials und das System an sich, das es ermöglicht, trotz

fehlender Einmischung des Erwachsenen mittels Strenge, eine gesunde Über-Ich-Entwicklung des Kindes nicht zu hemmen (vgl. Homburger 1931, 18).

„Die Sexualität des Kindes“
(Bonaparte 1931,Heft 10: 369-412)

Die Autorin setzte sich in diesem Artikel mit dem Umgang der infantilen Sexualität in der Erziehung auseinander. Dabei sah sie besonders das Verhalten der ErzieherInnen gegenüber der kindlichen Onanie als das „schwierigste Problem der Erziehung“ (Bonaparte 1931, 397). Ein Weg aus dieser Misere wäre für Bonaparte die psychoanalytische Aufklärung von PädagogInnen, um zu vermeiden, dass sie ihren Zöglingen das Gefühl vermitteln, dass Masturbation etwas Schlechtes und Unanständiges sei (vgl. ebd., 396).
Bonaparte wies in einer Fußnote darauf hin, dass - speziell in Großbritannien - analytisch ausgebildete KinderpflegerInnen aufgrund der damaligen Haltung der Gesellschaft gegenüber der Psychoanalyse, Schwierigkeiten gehabt hätten, eine Anstellung zu finden. In Wien wäre dies aber anders, wo Kindergärtnerinnen bereits analytisch ausgebildet werden, wobei Bonaparte besonders die Montessori-Pädagoginnen der Montessori-Schule, die psychoanalytische Kurse besuchten, hervorhob (vgl. Bonaparte 1931, 397).

Reflexiver Kommentar:

Bonaparte lobt die psychoanalytische Schulung der Wiener Montessori-Pädagoginnen in der Zwischenkriegszeit und gibt damit auch Hinweise auf die besondere Ausprägungsform des Zusammenspiels von PsychoanalytikerInnen und Montessori-Pädagoginnen in Wien.

ZfPaP VI (1932):

„Analytische Bemerkungen zur Montessori-Methode“
(Buxbaum 1932, Heft 7/8: 324-333)

In diesem Beitrag hebt die Autorin einzelne Schwerpunkte der Montessori-Methode hervor und kritisiert oder befürwortet deren pädagogische Wirkung aus psychoanalytischer Sicht. Dabei zieht sie Bücher und Artikel von Sigmund Freud, Maria Montessori, Lili E. Roubiczek, Nelly Wolffheim heran. Dabei befasst sich die Autorin besonders mit folgenden Aspekten:
Die Rolle der Disziplin (Gehorsam und Zucht):
Maria Montessori sähe die Zucht als Resultat der Beschäftigung des Kindes mit dem angebotenen Entfaltungsmaterial. Dabei spiele die Lehrerin, ihrer Meinung nach, keine wesentliche Rolle. Buxbaum ist jedoch der Meinung, dass sich die Disziplin einer Klasse aus dem „Gehorsam“ des einzelnen Kindes ergibt, das aus der Beziehung zwischen LehrerIn und Kind entsteht. (vgl. Buxbaum 1932, 324f)
Lohnen und Bestrafen:
Buxbaum hebt hervor, dass in der Montessori-Pädagogik Strafen und Belohnen grundsätzlich abgelehnt würde. Die Lehrerin dürfe nach Montessori einen Fehler des Kindes nicht ausbessern. Buxbaum kritisiert aber, dass dies nur in Hinblick auf die Leistungen des Kindes gilt. Sobald es um Hygiene oder unangenehmes soziales Verhalten geht, dürfe die Lehrerin das Kind durchaus verbessern oder bestrafen. Meist würde mit Liebesentzug der Lehrerin gestraft (vgl. Buxbaum 1932, 325).
Die Rolle der Montessori-Lehrerin:
In der Montessori-Pädagogik habe eine Montessori-Lehrerin sich in der Rolle als Erzieherin völlig passiv zu verhalten und solle vorwiegend in den Hintergrund des Geschehens treten (vgl. ebd. 325). Sie sei nicht Mittelpunkt der Gruppe, sondern die „Vorbereitete Umgebung“ und das „Beschäftigungsmaterial“. Wenn sie mit den Kindern spreche, dann nur mit leiser Stimme, egal, ob mit einem einzelnen Kind oder vor der ganzen Gruppe (vgl. Buxbaum 1932, 326).
Buxbaum entgegnet im Anschluss ihrer Beschreibung, dass auch das zurückhaltende Benehmen der Erzieherin die seelische Entwicklung des Kindes lenke und es ausreiche, „um vom Kind für die Aufrichtung des Über-Ichs verwendet zu werden“ (ebd., 325) und es daher, aus psychoanalytischer Sicht gesehen, nicht zutreffe, dass die Lehrerin nicht mehr im Zentrum der Aufmerksamkeit des Kindes stehe. Die Autorin schreibt sogar, dass eine Montessori-Lehrerin viel mehr sei als das. Sie brauche sich nicht auf ihre Autorität berufen, die sich von selbst ergebe, da sich das Kind durch die „freie Wahl der

Beschäftigung“ nicht gegen die Lehrerin auflehnen müsse (vgl. ebd., 326ff). Es könne aber auch sein, dass ein Kind ein Material nicht aus eigenem Verlangen heraus wähle, sondern, weil es der Lehrerin damit eine Freude machen wolle, um zu gefallen (vgl. ebd. 328).

Schweigeübungen:

Die Schweigeübungen, wie Buxbaum sie nennt, wurden von Maria Montessori in ihre Methode eingeführt, weil sie dem Kind helfen, sich zu beherrschen und zu beruhigen. Buxbaum sieht dabei auch die Entstehung einer hypnotischen Beziehung zwischen Kindern und Lehrerin (vgl. ebd., 326).

Die Freiheit:

IN der Montessori-Pädagogik darf das Kind seine Arbeit im Kinderhaus frei wählen. Buxbaum kritisiert aber, dass diese freie Wahl nur innerhalb der durch die Vorbereitete Umgebung vorgegeben „gesteckten Grenzen“ (ebd., 327) möglich sei. Die Möglichkeit der „relativen Freiheit“ (ebd., 333) ermögliche eine gute Beziehung zwischen Lehrerin und Kindern, die sich nicht gegen sie auflehnen müssen. Dieser Aspekt dürfe, nach Buxbaum, weitaus wichtiger sein als das Material selbst (vgl. ebd., 333).

Das Morgengespräch:

Buxbaum schreibt darüber, dass in der Früh die Lehrerin und die Kinder den Tag mit einem Morgenkreis beginnen, in dem sie erzählen können, was ihnen auf dem Herzen liege. Doch die Lehrerin sollte darauf achten, dass die Gespräche nicht zu intensiv werden. Buxbaum betont jedoch, dass Montessori hier eher eine sprachliche Übung in den Morgengesprächen sah. Roubiczek[118] und Buxbaum sehen dahinter hier aber auch die therapeutische Wirkung. Alles was das Kind erzählen möchte, ist von Bedeutung, je intimer desto wichtiger, denn so könne es schon zu Beginn des Tages einen Teil seiner „Affekte abreagieren“ (Buxbaum 1932, 327). Danach würde das Kind beruhigt an seine Arbeit gehen. (ebd., 327)

Das angebotene Beschäftigungsmaterial (Montessori-Material oder Entfaltungsmaterial):

Buxbaum erklärt, dass Maria Montessori ein Entfaltungsmaterial entwickelte, das genau nach den Entwicklungsstufen (sensitive Perioden) des Kindes aufgebaut sei. Dabei dürfe das Kind selbst auswählen, welcher Tätigkeit es nachgehen möchte. Buxbaum betont, dass das Material, nach Meinung der italienischen Pädagogin, im Mittelpunkt des Geschehens stehe, das Aufforderungscharakter habe für Kinder der entsprechenden Entwicklungsstufe. (ebd., 325, 328ff)

Die Übungen des täglichen Lebens, wie Ankleiden, oder Sich-Waschen, haben für das Kind eine besondere Bedeutung, denn hier werde Spielen zu einer sinnvollen Tätigkeit, die deshalb umso befriedigender für es sei. Dadurch lerne es früh selbstständig zu sein und seinen Betätigungsdrang zu stillen (vgl. ebd., 329).

Buxbaum sieht im Montessori-Material viel mehr Bedeutung, als Maria Montessori ihm zuschreibe. Mit dem Entfaltungsmaterial könne das Kind neben der Sinnesentwicklung eine Reihe von Trieben in triebnaher Form befriedigen, was folglich auch die Konzentration fördere. Buxbaum weist darauf hin, dass die Triebbefriedigung zusätzlich gefördert werde durch die Möglichkeit der relativ freien Wahl der Tätigkeit innerhalb der „Vorbereiteten Umgebung“. (vgl. ebd., 332f) Das Montessori-System stelle Materialien zur Verfügung, mit denen das Kind die Gelegenheit habe, gewisse Triebe durch triebnahe, sublimierte[119] oder reaktive Handlungen zu befriedigen. Buxbaum kritisiert dabei aber, dass Montessori dies eine andere Bedeutung hinter dem Material sähe als sie, denn nach Montessori solle das Material eigentlich von gewissen Trieben, wie dem Bedürfnis nach Onanie und Exhibitionismus, ablenken, und die Befriedigung dieser nicht fördern (vgl. ebd., 331).

Die Bedeutung der Phantasietätigkeit:

Buxbaum hebt hervor, dass die Phantasie durch Arbeiten wie Freies Zeichnen und eigene Formen kneten ausgelebt werden könne. Wie schon erwähnt, gibt bereits das Morgengespräch dem Kind die Möglichkeit, innere Affekte abzubauen, doch oft seien diese dem Kind nicht bewusst. Durch das freie Zeichnen habe das Kind die Gelegenheit, das auszudrücken, was es gerade beschäftigt, ohne sich darüber bewusst zu sein. Die Phantasietätigkeit helfe dem Kind über die Realität hinweg (ebd., 328, 332).

Buxbaum kritisiert Maria Montessoris ablehnende Haltung gegenüber jeder Art von Phantasietätigkeit und die eben beschriebenen Tätigkeiten, wie freies Zeichnen (vgl. ebd., 329). Die Arbeit am Montessori-Material solle nach Montessori nur die Sinne des Kindes entwickeln und sie eigentlich ihrer Phantasie entreißen, denn Phantasieren entfremde das Kind von der Realität. Buxbaum teilt, wie viele

[118]Roubiczek war die Leiterin des Montessori-Kinderhauses in Wien.

[119] Bei der Sublimierung handelt es sich um einen inneren „Abwehrmechanismus, durch den sozial unakzeptable Formen der Triebbefriedigung durch sozial akzeptablere ersetzt und weiterentwickelt werden“ (Arnold, Eysenck, Meili 1997, 2240).

PsychoanalytikerInnen mit ihr, nicht Montessoris Meinung, sondern erachtet ein gewisses Maß an Phantasietätigkeit als besonders wichtig für das gesunde Kind. Denn durch sie gelinge es dem Buben oder Mädchen, vor allem den Ödipuskomplex und den damit verbundenen Sexualtrieb zu verarbeiten (vgl. Buxbaum 1932, 332). In vielen Montessori-Kindergärten, vermutlich spricht sie von den Wiener Kinderhäusern, werden Arbeiten, die die Phantasie fördern, wie freies Zeichnen, einer wichtigen Rolle beigemessen und die vorher erwähnten Beschäftigungen den Kindern angeboten (vgl. Buxbaum 1932, 328ff).

Reflexiver Kommentar:

Auch dieser Artikel setzt sich intensiv mit den Elementen der Montessori-Pädagogik vor einem psychoanalytischen Hintergrund auseinander. Augenfällig zeigt sich hier auch bereits die Differenzierung der Autorin zwischen den Ansätzen und Intentionen Montessoris und jenen, die sich inzwischen in den Wiener Kinderhäusern unter Einbeziehung der Psychoanalyse entwickelt hatten. Hier zeigt sich ganz stark die Weiterentwicklung des Montessori-Modells durch Roubcizek, das besonders gut zu erkennen ist durch die Darstellung Buxbaums der Tagebucheintragungen von Roubiczek. Insgesamt geht in diesem Artikel hervor, dass Buxbaum zwar einzelne Elemente an der klassischen Montessori-Methode und Montessoris Einstellung und Sicht kritisiert, in Roubiczeks Arbeit sie jedoch jene Elemente so umgesetzt findet, wie Buxbaum sich dies vorstellte. In den Tagebuchaufzeichnungen von Robiczek geht besonders hervor, dass Roubiczek den Kindern in ihrem Kinderhaus Beschäftigungen anbot, die zahlreiche Triebe in erlaubter und sublimierter Form ermöglichten. Die Triebe wurden dort nicht unterdrückt, sondern „in Form von triebnaher, sublimierter oder reaktiver Handlungen verwendet“ (Buxbaum 1932, 331).

„Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten. Bericht über die Versuchsarbeit eines Jahres“ (Fuchs 1932, Heft 9: 349-391)

Dieser Artikel handelt vom Versuch der Anwendung der Psychoanalyse in einer heilpädagogischen Kindergruppe eines städtischen Kindergartens[120]. Diese Gruppe setzte sich sowohl aus gesunden als auch verhaltensauffälligen Kindern zusammen. Das pädagogische Konzept in dieser Kindergruppe war der einer Montessori beeinflussten Gruppe sehr ähnlich. Es stand ein vergleichbares Beschäftigungsmaterial, wie Werkstattarbeit, Pflege des Raumes, der Blumen und Tiere, zur Verfügung. (vgl. Fuchs 1932, 351ff)
Fuchs betont, dass die Hauptaufgabe der Versuchsarbeit das rechtzeitige Erkennen der Art der Entwicklungsschwierigkeit des kranken Kindes war, um in weiterer Folge seinen entsprechenden Bedürfnissen gerecht zu werden. Ziel war die verhaltensauffälligen Kinder kindergartentauglich zu machen. Dabei spielte ihres Erachtens das positive Übertragungsverhältnis der Kinder zur Erzieherin eine bedeutende Rolle in Hinblick auf die Problembewältigung (vgl. ebd.).
Bereits nach sechs Wochen konnte die Pädagogin bei einigen Kindern Erfolge erkennen, die sich durch das entstandene positive Übertragungsverhältnis der Kinder zur Erzieherin und der guten Beziehung der Kinder untereinander, ausdrückten (vgl. ebd. 350). Dieses entstand, nach Fuchs, vorwiegend, weil die Pädagogin psychoanalytisch geschult war. Denn nur eine analysierte Erzieherin könne die seelischen Vorgänge ihrer Zöglinge sofort erkennen und deuten. Eine ungeschulte Pädagogin würde das schlimme Kind strafen und dazu nötigen, sein Schlimm sein zu unterdrücken, eine begabte, feinfühlige, aber nicht analysierte Erzieherin würde durch ihr Einfühlungsvermögen die Situation zwar intuitiv erfassen, aber nur die Symptome und nicht deren Ursache sehen (vgl. ebd., 357). Sie empfiehlt außerdem, dass die psychoanalytisch geschulte Erzieherin die betroffenen Kinder mit einer verständnisvollen und liebevollen Art dann in ihre Deutung einweihen solle. Dadurch erziele sie den Erfolg, dass beim Kind durch die eigene Bewusstwerdung seiner inneren Vorgänge in weiterer Folge einige Symptome aufgelöst werden können. „Die Reaktion der Erzieherin auf das Benehmen der Kinder“ (Fuchs 1932, 359) bestimme auch deren Verhalten untereinander.
Fuchs weist darauf hin, dass das angebotene Beschäftigungsmaterial dem Zweck der Sublimierung angemessen war. Hier folgen nun ein paar Beispiele, die Hertha Fuchs in diesem Zusammenhang nennt:

[120]Fuchs war eine psychoanalytisch-geschulte Pädagogin, die unter anderem die Montessori-Ausbildung absolvierte und Erfahrungen in der Montessori-Pädagogik gesammelt hatte (vgl. Zwiauer 2001, 145), und wurde bei dieser Versuchsarbeit von Anna Freud begleitet und beraten (vgl. Fuchs 1932, 3549f). Der Artikel entstand im Pädagogen-Seminar bei Willi Hoffer (vgl. Zwiauer 2001, 145).

Ein Kind, dessen *Analtrieb* besonders ausgeprägt ist, kann diesen durch Tätigkeiten wie Malen und Spielen mit Sand oder Ton bewältigen, den *Bewegungstrieb* durch Gymnastik.
Seine *destruktiv-aggressiven Tendenzen* können nach Fuchs durch Werkstattarbeiten, wie Hämmern, Sägen und Ausschneiden sublimiert werden. *Sexuelles Interesse* könne gestillt werden durch die Vermittlung von Allgemeinwissen und Beantwortung der Fragen des Kindes. Den *Oraltrieb,* der sich u.a. in Form von Spucken, Abschlecken oder Beißen ausdrückt, könne mithilfe von Spielen mit Seifenblasen befriedigt werden (vgl. ebd., 360)

Reflexiver Kommentar:

Diese heilpädagogische Versuchsarbeit wurde in einer von der Montessori-Pädagogik beeinflussten Kindergruppe eines Wiener Kindergartens erprobt. Auch die Beschreibung der Arbeiten und deren Bedeutung für die Sublimierung gewisser Triebe durch realitätsnahe Tätigkeiten waren vorwiegend Arbeiten, die auch in der Wiener Montessori-Pädagogik Eingang fanden. Fuchs weist auch auf die positive Wirkung, die u.a. durch das spezielle Material erzielt wurde. Dieser Artikel weist auf die Zusammenarbeit zwischen den Montessori-Pädagoginnen und PsychoanalytikerInnen hin. Fuchs war ausgebildete Montessori-Pädagogin und arbeitete in einem Montessori-ähnlichen Kindergarten unter psychoanalytischer Begleitung durch Anna Freud.

„Entwicklungsgemäßer Schaffensunterricht als Hauptproblem der Schulpädagogik" von Elsa Köhler“ (Buxbaum 1932, Heft 10: 441-443)

In diesem Beitrag beleuchtet Edith Buxbaum den Inhalt des Buches „Entwicklungsgemäßer Schaffensunterricht als Hauptproblem der Schulpädagogik“ von Elsa Köhler. Diese beschreibe darin ihre zielgerichtete und auf Freiheit orientierte Arbeit mit ihren Zöglingen, und biete zahlreiche Anregungen für PsychologInnen und LehrerInnen an. Das Schaffensmaterial sei in diesem Zusammenhang als besonders relevant hervorzuheben. Köhler verweise häufig auf Charlotte Bühler und deren Meinung über das Werkschaffen des Kindes. Was Buxbaum verwundert, ist, dass Köhler auf Maria Montessori und ihr Werk „Selbsttätige Erziehung des Kindes“ nicht einginge, da die Italienerin - ihrer Meinung nach - genau dieselbe Arbeit geleistet hatte wie Köhler. Erkennbarer Unterscheid war, dass Montessori sich v.a. auf das Kleinkind und nicht - wie Köhler - auf das Schulkind, bezog. Ein weiterer Punkt, in welchem sich beide Systeme treffen, wäre, für Buxbaum, die zurückhaltende Persönlichkeit der PädagogInnen. Außerdem kritisiert sie, dass Anna Freud in dem Werk ebenfalls übergangen wurde.

Reflexiver Kommentar:

Hierbei handelt es sich um die Besprechung des Buches von Elsa Köhler im Rahmen der Sparte „Büchertipps“ der Zeitschrift. Buxbaum geht hier nicht genauer auf die Montessori-Pädagogik und ihrer Stellung dazu ein, hebt aber hervor, dass sich Parallelen zwischen Köhlers und Montessoris Ansatz finden lassen, und sie sich daher wundert, dass keine Verweise von Köhler auf Montessori in dem Buch zu finden seien.
In dem Text lassen sich keine Informationen über das Zusammenspiel zwischen Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse finden.

ZfpaP VII (1933):

„Ein abnormes Kind[121]“ (Sterba 1933, Heft 1: 5-39; Heft 2: 45-82)

Diese Falldarstellung beinhaltet die Krankengeschichte und zweijährige Behandlungszeit des kleinen Herbert, der mit fünf Jahren wegen einer infantilen Psychose zu Editha Sterba in die Analyse kam.[122]

[121] Der Beitrag ist eigentlich eine Artikelreihe, die über zwei Hefte geht.
[122] Hierbei dürfte es sich, wie Sterba selbst schreibt, um die erste ausführliche Darstellung einer analytischen Beobachtung an einem Kind handeln, die ganz in die Tiefen des kindlichen Seelenlebens eindringt und dieses beschreibt (vgl. Sterba 1933, 5).

Sterbas Aufzeichnungen wurden durch die Beobachtungen zweier psychoanalytisch geschulter Pädagoginnen ergänzt, die Herbert während dieser Zeit intensiv betreuten und mit denen Sterba in ständigem Austausch stand. Auf die genaue Krankengeschichte und den Behandlungsverlauf Herberts wird hier nicht näher eingegangen, es geht hier ausschließlich darum, den Zusammenhang dieses Artikels mit der Montessori-Pädagogik herauszuarbeiten. (vgl. Sterba 1933, 5ff)
Sterba beschreibt, dass Herbert in der Anfangszeit der analytischen Behandlung aufgrund seiner unruhigen, eigensinnigen, unzugänglichen Art und seiner Beziehungsunfähigkeit gegenüber anderen Menschen keinen Kindergarten besuchen konnte und lediglich von einer Erzieherin intensiv betreut wurde. Sterba betont aber, dass er einmal gemeinsam mit ihr, seiner Analytikerin, den Montessori-Kindergarten besuchte, wo er erneut durch seine Bewegungsunruhe, die besonders in Räumen mit offenen Schlüssellöchern auftrat, auffiel (vgl. ebd., 25). Außerdem erwähnt Sterba eine Beobachtung, die sie in diesem Montessori-Kindergarten bei Herbert machte, während ihm eine Montessori-Lehrerin eine Materialübung mit geometrischen Körpern vorzeigte, um sein Gefühl für Formen durch Abtasten zu testen. Dabei hatte sie ihre Augen verbunden und bat ihm ihr die Körper zu reichen, damit sie sie durch Abtasten erkennen könne. Während der Darbietung beobachtete Sterba ein Grinsen in Herberts Gesicht, was sie vermuten ließ, dass er in diesem Spiel auch eine sexualsymbolische Bedeutung sähe. Diese Vermutung bestätigte sich, als Herbert im Anschluss daran zu Sterba sagte, dass die Frau und er heiraten und so viele Kinder bekommen werden, wie er ihr Formen gereicht hatte (vgl. ebd., 37).
Im Laufe des ersten Behandlungsjahrs verbesserte sich sein Benehmen durch die positive Übertragungsbeziehung zu Sterba soweit, dass er einen Privatkindergarten und im darauffolgenden Herbst die Montessori-Volksschule besuchen konnte. Besonders zu einer Lehrerin der Schule baute Herbert eine gute Beziehung auf, die ihm half seine Beziehungen zur Außenwelt zu vertiefen und zu normalisieren. Er konnte sogar im darauffolgenden Sommer mit der Montessori-Volksschule auf Land fahren. Sterba betont dabei erneut das intensive Verhältnis zu der analytisch geschulten Volksschullehrerin, die mit ihm gemeinsam im Anschluss an diese Landschulaufenthalt den ganzen Sommer in einer anderen Familie verbrachte, zu der er eine gute und normale Beziehung aufbauen konnte (vgl. ebd., 45). Kurz nach dem Landaufenthalt wurde er an der Nase operiert. Nur durch die vertrauensvolle und intensive Beziehung zu seiner Lehrerin, die ihn zu der Operation begleitete, war es überhaupt möglich ihn zu behandeln. Sterba betont dabei, dass die Montessori-Erzieherin Herbert im Anschluss daran bei sich zu Hause pflegte und er kaum in Kontakt zu seiner eigenen Familie stand, was ihm offenbar gut tat (vgl. ebd., 59). Schließlich gelang es Herbert, sein Verhalten relativ zu normalisieren. Er konnte normale Beziehung zu Erwachsenen aufbauen und seine große Angst gegenüber harmlosen Dingen der Außenwelt überwinden. Er entwickelte eine relativ normale Beziehung zur Wirklichkeit (vgl. Sterba 1933, 82).
Sterba vermutet, dass die erzielten Veränderungen bei Herbert „durch den nachträglichen Erwerb des mangelnden Realitätsgewinns und die Erweiterung und Vertiefung seiner Beziehungen zur Außenwelt, zu den Menschen, zustande kamen“ (Sterba 1933, 82). Dabei betont sie, dass „die Ausbildung seiner natürlichen menschlichen Beziehungen durch das Verhalten zu den beiden jungen Pädagoginnen, die er sehr lieb gewinnen konnte und die von ihm auf Grund seiner Beziehung zu ihnen erzieherisch alles zu erreichen im Stande waren“, unterstützt wurde (Sterba 1933, 82).

Reflexiver Kommentar:

In dieser Artikelreihe lassen sich zahlreiche Hinweise auf die enge Zusammenarbeit zwischen der Psychoanalytikerin und der Wiener Montessori-Bewegung herauslesen.
Zum einen ging Sterba mit Herbert für einen Tag in einen Montessori-Kindergarten[123], um sein Verhalten in der Gruppe zu beobachten. Aber warum gerade der Montessori-Kindergarten? Eine Möglichkeit wäre, dass bereits Kontakt zu Mitgliedern der Wiener Montessori-Arbeitsgemeinschaft bestand und Sterba die Montessori-Methode als hilfreich empfand für Herberts Entwicklung und ihn deshalb zur Probe dort hinschickte.[124]

[123] Da sie von „dem“ Montessori-Kindergarten schreibt (vgl. Sterba 1933, 25), darf angenommen werden, dass es sich um das Montessori-Kinderhaus am Rudolfsplatz handelt, das, wie in Teil II, Kap. zwei beschrieben, „den“ Montessori-Kindergarten Wiens in der Zwischenkriegszeit verkörperte.
[124] Dies sind aber nur reine Spekulationen, denn genaue Hinweise darüber konnten im Artikel nicht erfasst werden, es könnte als auch nur zufällig dieser Kindergarten gewählt worden sein.

Zum anderen ging Herbert nach einem Jahr der Behandlung in die Montessori-Volksschule[125], wieder ein Hinweis auf die mögliche Wertschätzung Sterbas gegenüber der Wiener Montessori-Pädagogik und den bereits bestehende Kontakt. Es besteht die Annahme, dass Sterba selbst die Idee hatte, den Buben dort unterzubringen, da in Sterbas Beschreibung wenig Initiative von Seiten der Eltern dahingehend zu bemerken war. Die Beziehung von Herberts Analytikerin zur Montessori-Volkschule ist hier besonders hervorzuheben. Eine der Lehrerinnen der Schule wurde vermutlich von Sterba beauftragt sich besonders intensiv um den Buben zu kümmern. Sowohl Pädagogin als auch Analytikerin standen im ständigen Austausch miteinander über das Kind. Diese psychoanalytisch-geschulten Erzieherin, von der Sterba spricht, dürfte die Montessori-Lehrerin Emmi Vischer gewesen sein, die mit Emma Plank-Spira in der Montessori-Volksschule Grünentorgasse arbeitete und die auch persönlich mit Sterba in Kontakt stand. Wie bereits in Teil II, Kap. 2.3 erwähnt, kannte Vischer Sterba und ihren Mann Richard bereits aus den 1920er Jahren und heiratete später Sterbas Bruder Hubert. Durch diese Beziehung ergaben sich vermutlich die intensiven Kontakte zwischen der Analytikerin und der Montessori-Volksschule. Neben der positiven Übertragungsbeziehung Herberts zu Sterba, war es vorwiegend die intensive Beziehung der Montessori-Lehrerin zum Buben, die ihm half sein Beziehungsverhalten zu normalisieren.
In Hinblick auf das Montessori-Material und die Darbietung dieser durch eine Lehrerin im Montessori-Kindergarten, bei der Herbert mitmachen durfte, konnte in Sterbas Beschreibung herausgelesen werden, dass das Montessori-Material durch die Art und Weise der Darbietung dieses und die symbolische Bedeutung des Materials selbst bei Herbert gewisse sexuelle Gefühle hervorgebracht haben, die er Sterba ohne Scheu mitteilte.
Abschließend soll gesagt werden, dass angesichts der Hinweise aus dieser Falldarstellung und der historischen Betrachtung (siehe Teil II, Kap. zwei) vorwiegend der bereits bestehende Kontakt zwischen Sterba und Vischer eine intensive Zusammenarbeit dieses Ausmaßes zwischen der Psychoanalytikerin und der Montessori-Volksschule überhaupt möglich gemacht hatte.
Die Leiterin und Lehrerin dieser Schule Emma Plank-Spira veröffentlichte im Anschluss an diese Aufsätze ihre eigenen Beobachtungen über das Kind im Artikel „ Herbert in der Schule“ in der Zeitschrift (vgl. Plank-Spira 1933, 83-88). Dabei wurde besonders die Wirkung der pädagogischen Arbeit auf Herberts Verhalten herausgearbeitet.

„Herbert in der Schule“
(Plank-Spira 1933, Heft 2: 82-88)

Dieser Artikel beinhaltet Beobachtungen, die die Montessori-Lehrerin Emma Plank-Spira im Laufe von eineinhalb Jahren bei ihrem Schüler Herbert in der Montessori-Schule gemacht hatte.
Plank-Spira beschreibt, dass es einige Zeit dauerte bis sich die Pädagoginnen als auch die anderen SchülerInnen an Herberts auffällige Art gewöhnten. „Seine unkoordinierten, gestörten Bewegungen, hinderten ihn daran, ordentlich zu sitzen“ (Plank-Spira 1933, 83), beim Gehen durch den Raum, schien er oft ungeschickt und tollpatschig. Besondere Schwierigkeiten hatte er beim, in der Montessori-Schule üblichen, selbständigen Anziehen, das ihm ohne fremde Hilfe schwer fiele (vgl. ebd.).
Plank-Spira betont, dass es für Herbert während des gemeinsamen Unterrichts besonders schwierig gewesen sei, ruhig zu sitzen. Nur beim Rechnen habe er reges Interesse gezeigt und sei aufmerksam gewesen. Seine Aggressionen habe er nur an den im Raum befindlichen Pflanzen ausgelassen, in dem er sie umknickte oder mit der Schere massakrierte, die anderen Kinder habe er jedoch nie belästigt (vgl. ebd. 84f).
Plank-Spira weist darauf hin, dass er sich trotz seiner hohen kognitiven Fähigkeiten gewehrt habe laut zu lesen und dass er sich mit dem Schreiben schwer getan habe. Seine einzigen sinnvollen Arbeiten im ersten Schulhalbjahr seien ihrer Meinung nach Zeichnen und Lesen gewesen (vgl. ebd., 83f).
Sie beschreibt, dass im Sommer, als die Schule fünf Wochen aufs Land fuhr, die entscheidende Veränderung in Herberts Verhalten aufgetreten sei. Sie vermutet, dass der Grund, warum Herbert die Schule überhaupt begleiten konnte, mit seinen Fortschritten zusammengehängt haben dürfte, die er in seiner analytischen Behandlung bei Sterba gemacht habe. Sie erwähnt, dass die beiden Pädagoginnen

[125] Durch den anschließenden Artikel von Emma Plank, in dem hervorgeht, dass es sich um das selbe Kind handelt wie in Sterbas Fallbeschreibung, kann eindeutig gesagt werden, dass Herbert in die Montessori-Volksschule Grünentorgasse ging, wo Emma Plank und Emmi Vischer unterrichteten (siehe Teil II, Kap. zwei).

(Plank-Spira und Emmi Vischer) auf diesem Sommerlager Herberts Verhalten besonders genau beobachten konnten. Zusätzlich sei es durch die Distanz zu seiner Familie gelungen, Herbert mit einem konstanten konsequenten Verhalten stetig zu beeinflussen. Planks Kollegin (Vischer) habe ihn in dieser Zeit besonders intensiv betreut und sich viel mit ihm beschäftigt. Auch über sein Essverhalten konnten genauere Beobachtungen gemacht werden. Sie beschreibt, dass er sich zunächst wehrte Milchprodukte zu sich zu nehmen, erst als er gemerkt habe, dass den andern Kindern nichts geschehe, wenn sie diese aßen, habe er versucht seine Angst zu überwinden und alles zu essen, auch das, wovor ihm ekelte (vgl. Plank-Spira 1933, 86).
Plank-Spira betont, dass sich Herbert während dieses Aufenthalts auch erstmals getraut habe, SchulkollegInnen beim richtigen Namen nennen zu nennen, hebt aber hervor, dass er in weitere Folge auf die Überwindung seiner Angst mit Aggression reagiert habe und die anderen Kinder schlug und schimpfte (vgl. ebd.).
Die Autorin spricht in diesem Aufsatz ganz deutlich an, dass Herbert in einer anderen Schule kaum Erfolge erzielt hätte. Was das Zentrale am Umgang mit Herbert beträfe, war, dass er von seinen Lehrerinnen nicht gezwungen wurde, an etwas zu arbeiten, was er ablehnte oder wovor er Angst hatte. Die Montessori-Methode habe sich dabei ihres Erachtens sehr förderlich auf seine Entwicklung ausgewirkt. Aber auch die intensive Fürsorge einer der beiden Erzieherinnen, die ihn nach dem Landschulaufenthalt während der Sommermonate zu sich nahm, und die daraus entstandene Distanz zu seinen Eltern, seien förderlich für seine Entwicklung gewesen (vgl. ebd. 86). Außerdem betont die Autorin den ständigen Austausch zwischen ihrer Kollegin mit Sterba über Herberts Verhalten. Die Kombination von Montessori-Methode, der liebevollen Beziehung zu den Montessori-Lehrerinnen, die ihn besonders intensiv betreuten, und die psychoanalytische Behandlung bei Editha Sterba dürften ihrer Meinung nach eine zentrale Rolle gespielt haben bei der Überwindung seiner zahlreichen Ängste (vgl. ebd. 88).

Reflexiver Kommentar:

Der Artikel schließt an Sterbas Falldarstellung über Herbert an, der beim Eintritt in die Schule bereits ein Jahr bei der Analytikerin in Behandlung war und ergänzt die Beobachtungen Sterbas in bemerkenswerter Weise. Während Sterba über die analytische Arbeit mit Herbert spricht, arbeitet Plank-Spira die pädagogischen Aspekte in der Arbeit mit Herbert und deren Auswirkungen auf das Verhalten des Buben heraus. Dabei lässt sich erneut herauslesen, dass eine starke Zusammenarbeit zwischen Herberts Analytikerin Sterba und der Montessori-Volksschule stattfand, die, neben der speziellen Arbeitsform in der Montessori-Schule, wie Plank-Spira betont, eine positive Wirkung auf Herberts Verhalten hatte. So waren die Pädagoginnen genauesten über sein Verhalten aufgeklärt. Dieser Austausch zeigt eine bemerkenswerte Ausprägung der Zusammenarbeit zwischen Analytikerin und Montessori-Pädagoginnen, die sich äußerst förderlich auf das Verhalten und die Symptomlinderung des Buben auswirkte. Genau die Kombination aus Analyse, Montessori-Unterricht und die Beziehung zu den analytisch geschulten Erzieherinnen führten eine Veränderung Herberts herbei.
Die Beiträge von Sterba und Plank-Spira stellen den wichtigsten Beweis dar für das enge Zusammenspiel zwischen Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik in der Wiener Zwischenkriegszeit.

„Gruppenerziehung des Kleinkindes vom Standpunkt der Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse“ (Peller-Roubiczek 1933, Heft 3/4: 93-121)

In diesem Artikel spricht die mittlerweile verheiratete Lili Peller-Roubiczek nicht, wie sonst in der psychoanaltischen Pädagogik üblich, vom einzelnen Kind und dessen inneren Konflikten, „sondern von den allgemeinen und gemeinsamen Bedingungen, wie sie für eine größere Gruppe herzustellen wären“ (Peller-Roubiczek 1933, 93), daher verwendete sie den Begriff Gruppenerziehung.
Dabei stellt sie sich vorwiegend der Diskussion, was Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik miteinander gemein hätten, denn eigentlich, so die Autorin, stünde die Theorie des Montessori-Systems an manchen Stellen in totalem Widerspruch zu den Auffassungen Sigmund Freuds. Trotzdem „entsprechen viele Grundsätze und Einrichtungen der Montessori-Pädagogik jenen Postulaten, zu denen die Psychoanalyse den Erzieher“ führe (Peller-Roubiczek 1933, 94).
In diesem Beitrag versucht die erfahrene Montessori-Pädagogin und Psychoanalytikerin zentrale Fragen, die sich mit der Aufgabe der Erziehung, Gruppenerziehung, der Auffassung von Gut und Böse, der Annäherung an die Realität, der Freiheit des Kindes, der Umwelt des Kindes, dem Mechanismus des

Lernens und den Betätigungsformen des Kindes befassen, aus der Sicht der Montessori-Pädagogik und der Psychoanalyse zu beantworten. (vgl. Peller-Roubiczek 1933, 93f)
Hier werden nun jene Aspekte herausgearbeitet, die Aufschluss geben über Peller-Roubiczeks Auffassung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Anschauungen der Montessori-Pädagogik und psychoanalytischen Erziehungslehre. Ziel ist Erfassung von Peller-Roubiczeks Anschauungen in ihrer Position als Psychoanalytikerin und erfahrenen Montessori-Pädagogin, die sich, wie im historischen Teil der Arbeit bereits beschreiben wurde, in der von ihr initiierten Modifikation der Montessori-Methode widerspiegelten. So können erneut Antworten auf das Zusammenspiel von Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse in der Wiener Zwischenkriegszeit herausgearbeitet werden.
Auf einen wesentlichen Unterschied zwischen der Montessori-Pädagogik und der psychoanalytischen Anschauung weist die Autorin bereits zu Beginn des Artikels hin, als sie auf Montessoris haltung gegenüber der *kindlichen Sexualität* hinweist (vgl. ebd., 94).
Eine weitere Divergenz ist für die Autorin die unterschiedliche *Auffassung von Gut und Böse*. Dabei betont sie, dass die Psychoanalyse im Gegensatz zu Montessori nicht ganz der Meinung sei, dass der Mensch von Natur aus gut ist. Peller-Roubiczek empfiehlt den ErzieherInnen die Wertung des Verhalten eines Kindes während ihrer pädagogischen Arbeit völlig auszuschalten (vgl. ebd., 95f).
Peller-Roubiczek weist auf die Notwendigkeit der Einschränkung des Kindes in der Erziehung hin, betont dabei aber, dass sie nur wirkungsvoll sei, wenn das Kind die *Triebeinschränkungen* selbst und aktiv erwerbe. Dies gelinge nur, wenn das Kind von selbst bereit sei, sich mit dem/der ErzieherIn zu identifizieren und freiwillig deren Willen zu seinem eigenen zu machen. Eine zu sanfte Erziehung bilde ein zu nachsichtiges Über-Ich und eine zu autoritäre Erziehung ein strenges Über-Ich im Kind. Jedenfalls erweise sich eine Erziehung für Peller-Roubiczek nur dann als erfolgreich und wirksam, wenn sich das Kind der Erziehungsmaßnahmen nicht unmittelbar bewusst sei. (vgl. ebd., 96ff)
Für Peller-Roubiczek sei die wichtigste Aufgabe der Erziehung jene, Betätigungsformen zu finden, „die möglichst die ganze Stärke der Tätigkeitsbestrebungen des Kindes erfassen und die gleichzeitig hineinreichen in das reale Leben, welches das Kind umgibt“ (ebd.109). Nur so könne ihrer Meinung nach der Kontakt des Kindes mit der *Realität* gelingen. (vgl.ebd. 1933, 101, 108f)
Die Autorin befürwortet die Freistellung der kindlichen Beschäftigungen in der Gruppenerziehung, es dürfe aber weder der Erwachsene, noch das Material den Tätigkeitsdrang des Kindes dabei einengen. Dazu empfiehlt sie, dem Kind entsprechende Mengen bildsamen, ungestalteten Materials, wie Plastilin, Baukästen, Buntstifte und Zeichenpapier zur Verfügung zu stellen, mit denen es frei hantieren dürfe (vgl. ebd., 104). In diesem Zusammenhang erwähnt die Pädagogin auch die *Bedeutung des Spiels* für das Kind in Hinblick auf ihre *Phantasietätigkeit*. Peller-Roubiczek betont, dass das Kind zu seinen Phantasien die Anlehnung an reale Objekte brauche. Sie warnt aber davor, dass Kind ausschließlich mit Spielsachen zu umgeben, die ihm den Zugang zur Bewältigung von Schwierigkeiten mit der Realität verwehren. (vgl. Peller-Roubcizek 1933, 107f, 117)
Die Autorin weist darauf hin, dass trotz der freien Beschäftigungswahl die *Freiheit des Kindes* begrenzt sei, denn wirklich frei sei es trotzdem nicht, weil es ihm aufgrund seiner Unreife noch nicht gelänge, mit den *Ansprüchen der Realität* umzugehen. Dazu brauche es die Identifizierung mit dem Erwachsenen, daher mache die entwicklungsbedingte affektive Abhängigkeit eine gänzliche Freiheit des Kindes unmöglich. (vgl. ebd., 118).
Die Montessori-Pädagogin und Psychoanalytikerin beschreibt, dass in der Montessori-Pädagogik das Kind sein Material, seinen Spielkameraden und seinen Arbeitsplatz selbst wähle ohne dabei von einem Erwachsenen gestört zu werden. Dabei spiele die in einem Montessori-Kinderhaus gestaltete Umgebung eine wichtige Rolle, die es dem Kind ermögliche, sich Herr über die Situation zu fühlen[126]. Der Erwachsene solle sich im Hintergrund halten und nur ein Mindestmaß an Anregungen geben. (vgl. ebd., 111f)
Als das Charakteristische an der Montessori-Pädagogik erachtet Peller-Roubiczek nicht die Freiheit des Kindes, die wie bereits erwähnt, ihrer Meinung nach begrenzt sei, sondern die *Sublimierungsmöglichkeiten*, die das *Montessori-Material* dem Kind *biete*. Sie betont, dass, vom psychoanalytischen Standpunkt aus betrachtet, in der Montessori-Pädagogik das Kind eine Reihe an Trieben durch das Betätigungsmaterial sublimieren könne. Obwohl Montessori den Triebbegriff Freuds nicht kenne, habe sie ein System

[126]Die Vorbereitete Umgebung in der Montessori-Pädagogik bietet dem Kind eine kleine Welt, die ganz seiner Größe und seinen Bedürfnissen angepasst ist, dadurch kann das Kind sich ohne Hilfe eines Erwachsenen bewegen und seine Tätigkeiten verrichten (vgl. Hammerer 1997, 28ff).

entwickelt, dass sich an „sensitiven Perioden“[127] des Kindes orientiert. In diesen sensiblen Phasen kommen, nach Peller-Roubiczek, Triebregungen zum Ausdruck und können bewältigt werden. Die Pädagogin weist darauf hin, dass das Montessori-Material dem Kind keine neuen Kenntnisse biete, sondern ihm helfe, „seine Eindrücke“ und „unklaren Vorstellungen“ zu ergänzen, zu ordnen und zu bewältigen (ebd., 117). Es gewähre dem Kind keine inhaltliche, sondern eine methodische Hilfe und während der Arbeit am Entfaltungsmaterial könne es zahlreiche Erfahrungen machen. So helfe die Montessori-Pädagogik dem Kind bei der Bewältigung seiner Triebregungen. (vgl. ebd., 117f).[128]

Reflexiver Kommentar:

Dieser Artikel zeigt den immer stärker werdenden Einfluss der Psychoanalyse auf Peller-Roubiczeks Anschauungen. Trotz ihrer jahrelangen Hinwendung zur Montessori-Pädagogik gibt es Aspekte des Konzepts, die sie in ihrer Position als Psychoanalytikerin kritisiert. Unter anderem bemängelt sie an Montessori, und viele PsychoanalytikerInnen mit ihr, dass sie sich nicht mit dem Thema der kindlichen Sexualität auseinander gesetzt habe, aufgrund dessen Abweichungen zwischen einigen ihrer Anschauungen und denen der Psychoanalyse zu finden seien. Auch die Achtung der Phantasietätigkeit vermisst sie im Montessori-Konzept.
Peller-Roubiczek hebt aber auch positive Elemente der Methode hervor, die der psychoanalytischen Auffassung einer kindgemäßen Erziehung gerecht werden, wie jener Aspekt etwa, dass Montessori eine Pädagogik kreierte, die das Kind unvoreingenommen betrachte und in der dem Kind ein eigener Lebensraum geschaffen werde, in dem es sich entfalten könne. Dieser Erziehungsansatz entspreche in diesem Zusammenhang durchaus der psychoanalytischen Erziehungslehre. Auch die zahlreichen Sublimierungsmöglichkeiten, die das Montessori-Material dem Kind biete, hebt sie hervor. So könne das Kind damit eine Reihe an Trieben durch das Beschäftigungsmaterial befriedigen helfe ihm dabei seine Treibregungen zu bewältigen.
Dieser Beitrag liefert Hinweise über jene Aspekte, mit denen Peller-Roubiczek das Wiener Montessori-Modell das klassische Montessori-Konzept erweiterte, wie z.B. die Achtung der kindlichen Sexualität und Phantasietätigkeit.

„Affektive Förderung und Hemmung des Lernens“
(Plank-Spira 1933, Heft 3/4: 122-128)

Die psychoanalytisch geschulte Montessori-Lehrerin Emma Plank-Spira beschreibt in diesem Aufsatz ihre Beobachtungen, die sie bei Kindern mit Lernhemmungen in ihrer Montessori-Volksschulklasse[129] gemacht hatte und erklärt, wie sie mit Hilfe ihrer Kompetenzen als Montessori-Pädagogin und psychoanalytische Pädagogin diese Schwierigkeiten der Kinder mindern oder auflösen konnte.
Einführend beginnt sie auf theoretischer Ebene die LeserInnen darüber aufzuklären, wie in der Montessori-Pädagogik gearbeitet werde. Dabei hebt sie vor allem die von Montessori auf die Erziehung übertragenen „sensitiven Perioden“ hervor, die jedes Kind durchlaufe: Beschäftigt sich ein Schüler oder eine Schülerin über einen längeren Zeitraum hinweg mit ein und demselben Thema, ist dieses gerade für das in der entsprechende Periode befindende Kind von großer Bedeutung, während andere Sachgebiete von diesem in dieser Zeit völlig ignoriert werden. Dabei dürfe es nicht von der Lehrerin gestört werden. Eine Montessori-Klasse zeichne sich nach Plank-Spira dadurch aus, dass sich die SchülerInnen individuell mit ihren sensitiven Perioden entsprechenden Gebieten beschäftigen dürfen. Sie fügt aber hinzu, dass eine psychoanalytisch-geschulte Montessori-Lehrerin zusätzlich hinterfragen werde, warum ein Kind gerade dieser Tätigkeit nachgehe und ihr Verhalten ändern werde, wenn ihr das Verharren eines Kindes in einer bestimmen Tätigkeit Bedenken mache. Plank-Spira weist darauf hin, dass es bei Lernstörungen besonders wichtig sei, dass die Kinder nicht zu jenen Beschäftigungen gezwungen werden, in denen sich die Hemmungen äußern. Die Aufgabe der Lehrerin wäre es dann, dem Verlangen des Kindes nach einer anderen Tätigkeit nachzugeben. Plank-Spira betont, dass das Konzept der Montessori-Schule für die

[127] Die sensitiven Perioden sind Zeitabschnitte, „in denen das Kind eine besondere Aufnahmebereitschaft gegenüber spezifischen Außenweltfaktoren, ein Bedürfnis nach bestimmten Betätigungen zeigt“ (Peller-Roubiczek 1933, 117).
[128] Im Anschluss an diesen Artikel führt Peller-Roubcizek verschiedene Werke Maria Montessoris und anderer AutorInnen an, die sich mit dieser Lehre auseinandergesetzt haben (vgl. 1933, 120f).
[129] Dabei handelt es sich erneut um die Montessori-Volksschule in der Grünentorgasse (vgl. Hammerer 1997, 159).

Auflösung oder Auflockerung einer Lernstörung förderlich sei, da zum einen die Leistungen der SchülerInnen nicht miteinander verglichen werden- dadurch werde den leistungsschwachen Kindern ihre geringe Lernfähigkeit nicht bewusst- und zum anderen, weil die Kinder ihre Arbeiten frei auswählen dürfen. (vgl. Plank-Spira 1933, 122f)
Dies beweist sie anschließend durch die Schilderung von mehreren Kindern mit Lernhemmungen und deren Auflösung, die durch den Besuch der Montessori-Schule und die Begleitung von einer psychoanalytisch geschulten Lehrerin ermöglicht wurde. Bei allen von ihr beschriebenen Kindern waren nach Plank-Spira vor allem die freie Arbeitsweise im Montessori-System, die Ausschaltung von Leistungsvergleichen in der Schule und das Verhalten der psychoanalytisch geschulten Erzieherin verantwortlich für die Minderung bzw. Auflösung der Lernhemmungen der Kinder. Außerdem befürwortet die Montessori-Pädagogin in einem Fall die in einer Montessori-Klasse gegebene Möglichkeit des Besuchs von Kindern unterschiedlichen Alters, die eine Arbeits- und Lebensgemeinschaft unterschiedlichen Alters zulassen. (vgl. Plank-Spira 1933, 128)

Reflexiver Kommentar:

Bei den von ihr beschriebenen Kindern dürfte die freie Arbeitsweise der Schule einen förderlichen Einfluss auf die Lösung deren Lernhemmungen gehabt haben. Sie ermöglichte den Kindern, innere Konflikte zu bewältigen ohne äußeren Antrieb, sondern aus eigenem Verlangen heraus, was ihnen von der psychoanalytisch geschulten Montessori-Lehrerin gewährt wurde. Dieser gelang es durch ihre psychoanalytische Ausbildung die Probleme der Kinder richtig zu deuten und entsprechend zu handeln.
Besonders hervorzuheben ist der Aspekt, dass dieser Artikel die Arbeitsweise einer psychoanalytischen Montessori-Pädagogin aus der Wiener Zwischenkriegszeit veranschaulicht und erneut Hinweise über die besondere Ausprägungsform der Wiener Montessori-Pädagogik unter dem Einfluss der Psychoanalyse liefert.

„Bravheit und neurotische Hemmung“
(Schmaus 1933, Heft 3/4: 129-139)

Die Autorin und Kindergärtnerin Margarethe Schmaus berichtet in diesem Beitrag über die Beobachtungen, die sie an dem kleinen Rudi zwei Jahre lang in der Montessori-Abteilung eines städtischen Kindergartens gemacht hatte, der im Rahmen des psychoanalytischen Seminars für Kindegärtnerinnen bei Anna Freud entstanden sei. (vgl. Schmaus 1933, 129ff)
Schmaus beschreibt darin, dass der Bub mit viereinhalb Jahren in die Kinderstätte gekommen und sofort durch sein anormal braves Verhalten, das im Verständnis der Autorin, durch starke Hemmungen bedingt war, aufgefallen sei. Sie beobachtete in den ersten Wochen, dass er sich weder mit dem angebotenen Material noch mit seinen KameradInnen beschäftigt habe. (vgl. Schmaus 1933, 129f, 133). Erst nach etwa einem Monat habe er begonnen sich an den Spielen seiner SchulkollegInnen zu beteiligen und selbständig mit dem Beschäftigungsmaterial zu arbeiten. Die Autorin weist darauf hin, dass Rudi besonders gerne Übungen des täglichen Lebens, bspw. die Frühstücksvorbereitung, verrichtet habe. Dabei habe er beim Tragen von Geschirr sehr unsicher gewirkt, weil er so Angst davor gehabt habe zu versagen. Nach einem halben Jahr habe sich sein Verhalten jedoch zunehmend verändert. Er habe sogar Freundschaft mit einem sechsjährigen Mädchen geschlossen. Bald habe er auch begonnen zu lernen, „nein“ zu sagen, wenn er etwas nicht tun wollte und er habe sich nach einem Jahr im Kindergarten sogar getraut sich gegen die Erzieherin aufzulehnen, die sich aber bemüht habe darauf mit Freundlichkeit zu reagieren und die Auslebung seiner Aggressionen zuzulassen (vgl. Schmaus 1933, 138). Schmaus betont, dass zu diesem Zeitpunkt von Rudis einstiger Angst und Spielhemmung im Kindergarten nichts mehr zu bemerken gewesen sei (vgl. Schmaus 1933, 131ff).
Als zentralen Grund der günstigen Veränderung seines Verhaltens sieht sie den positiven Einfluss des Kindergartens. Besonders durch die Möglichkeit der freien Wahl der Beschäftigung und das kritiklose, passive Verhalten der Erzieherin in der Montessori-Gruppe, habe Rudi einige seiner inneren Konflikte und Ängste bewältigen können, die durch das triebhemmende Milieu in seiner Familie, aufgrund der Strenge und hohen Erwartungen seines Vaters ihm und seiner Mutter gegenüber, entstanden seien. Seine Arbeitshemmung sei durch die freie Wahl und das Verhalten der Erzieherin völlig beseitigt worden. Auch während der Arbeit am Montessori-Material habe er Konflikte bewältigen können. Beispielsweise hebt Schmaus den überwunden Ekel gegenüber Fischen hervor, den Rudi empfunden habe, während er tapfer das Fischaquarium gereinigt habe. Dabei habe er große Angst davor gehabt, die Fische mit bloßen Händen

herauszunehmen. Nach mehrmaligem Berühren sei der Ekel jedoch verschwunden gewesen und er habe sichtlich Freude an der Arbeit gehabt. Die psychoanalytisch geschulte Montessori-Erzieherin weist in diesem Fall auf den symbolischen Charakter dieser Tätigkeit hin. Der Fisch stehe in der Psychoanalyse oft als Symbol für den Penis. Durch das häufige Berühren des Fisches ohne dabei gemaßregelt zu werden, habe Rudi seinen Kastrationskonflikt überwunden, der sich entwickelt habe, weil in seiner Familie Onanie nicht geduldet, sondern bestraft worden sei. Dadurch habe sich sein anfängliches Interesse an seinen Genitalien in das Gegenteil umgewandelt und der Kastrationskonflikt sei entstanden (vgl. ebd., 132f, 136). Dies dürfte ihm auch die Angst vor den anderen Gegenständen genommen haben, denn ab diesem Vorfall beschäftigte er sich auch mit anderem Montessori-Material, das ihn richtig gefesselt und dem er nun große Aufmerksamkeit geschenkt habe. Sein Verhalten sei ab diesem Zeitpunkt bis zum Ende seiner Kindergartenzeit unverändert und normal gewesen (vgl. Schmaus 1933, 133ff).

Reflexiver Kommentar:

Diesen Fall, der im Rahmen des von Anna Freud geführten psychoanalytischen Seminars der Wiener städtischen Kindergärtnerinnen entstanden ist, besprach Schmaus gemeinsam mit Anna Freud und den anderen SeminarteilnehmerInnen. Alle Beteiligten kamen zu dem Schluss, dass Rudis Hemmungen in einem Kindergarten, in dem sich die Erzieherin sehr aktiv und autoritär verhalten hätte, vermutlich nicht verschwunden wären und ihn nachhaltig geschädigt hätten (vgl. ebd., 139). Gerade die Erziehungsarbeit in der Montessori-Gruppe konnte seine Hemmungen auflösen. Dabei spielte die freie Wahl der Tätigkeit, das zurückhaltende und antiautoritäre Verhalten der Erzieherin und das Montessori-Material selbst eine bedeutende Rolle.
Das Zusammenspiel lässt sich in diesem Fall soweit begreifen, dass der Artikel zum einen auf die Zusammenarbeit mit Anna Freud hinweist, die selbst die Montessori-Gruppe als förderlich erachtet haben dürfte für die Bewältigung seiner Konflikte. Zum anderen zeigt er auch die psychoanalytische Schulung der Pädagogin, die es Schmaus erleichterte, Rudis Verhalten adäquat richtig zu deuten und dementsprechend zu handeln.

„Sehnsucht und Selbstbefriedigung“
(Fischer 1933, Heft 3/4: 140-144)

Der Artikel der Montessori-Pädagogin Hilde Fischer handelt von der kleinen Hedi, die mit dreieinhalb Jahren ins Kinderhaus kam und dort besonders durch häufiges Onanieren auffiel.
Fischer beschreibt, dass es dem Mädchen beim Kindergarteneintritt sichtlich schwer gefallen sei, sich von ihrem Elternhaus zu trennen, wo sie wohlbehütet aufwuchs (vgl. Fischer 1933, 140). Sie habe in der ersten Zeit viel geweint und sich nur langsam in die Kindergruppe eingewöhnen können. Besonders der im Montessori-Kindergarten üblichen selbstständigen Arbeit sei sie abgeneigt gewesen und habe sich dabei sehr ungeschickt angestellt. Fischer vermutet, dass Hedi von zuhause her gewohnt gewesen sei, nichts selbst machen zu müssen. Nach einigen Wochen im Kindergarten habe Hedi dann sowohl im Kinderhaus als auch zu Hause, ständig onaniert. Die Pädagogin vermutet, dass dies mit der Trennung von ihrem Kindermädchen zusammengefallen sei, die ihre Arbeit in Hedis Familie beendet habe und abgereist sei. (vgl. ebd.)
Fischer betont, dass sie das Mädchen hin und wieder mit Arbeiten des täglichen Lebens, wie Blumen Gießen, Kehren, Abstauben und Tischdecken, vom ständigen Onanieren ablenken konnte, das bereits die anderen Kinder und Erwachsenen zu stören begonnen habe. Die Pädagogin erwidert dazu, dass sie versucht habe Hedi nicht direkt daran zu hindern oder sie zu bestrafen. Fischer hebt hervor, dass es ihr nach einigen Wochen gelungen sei, Hedi in Gespräche zu verwickeln, zur Ablenkung und um mehr Aufschluss über die Ursachen ihres Verhaltens zu bekommen (vgl. Fischer, 141ff). Dabei erkannte die Montessori-Pädagogin, dass vorwiegend der Verlust ihrer geliebten Bezugsperson, dem Kindermädchen, das häufige Onanieren hervorgerufen habe, das ihr Ersatzbefriedigung geboten und Trost gespendet habe (vgl. ebd. 143).
Nach einiger Zeit im Kinderhaus sei Hedi ruhiger geworden und habe immer seltener onaniert. Sie habe sogar einen Freund gefunden, mit dem sie besonders gerne Hausarbeiten erledigte. Durch die Freundschaft mit dem Buben, habe sich außerdem die Beziehung zwischen der Lehrerin und dem Mädchen gelockert. (vgl. ebd., 143f)
Fischer fügt abschließend hinzu, dass sich das Verhalten des Mädchens im Lauf der Kindergartenzeit sehr ins Positive verändert habe. Hedi habe schließlich ganz aufgehört im Kinderhaus zu onanieren und habe

sich zu einem selbstständigen und leicht umgänglichen Mädchen entwickelt, das sich gut in die Kindergruppe integrieren konnte.

Reflexiver Kommentar:

Dieser Beitrag zeigt die psychoanalytische Schulung der Montessori-Pädagogin, deren Verhalten einen besonders förderlichen Einfluss auf das Kind hatte, weil diese das häufige Onanieren nicht kritisierte oder bestrafte Die psychoanalytisch orientierte Erzieherin erkannte den enormen Verlust, den das Kindes durch den Weggang ihres Kindermädchens erlitten hatte, und versuchte durch intensivere Beschäftigung und regelmäßige Gespräche, Hedi die Möglichkeit zu bieten, eine neue Beziehung aufzubauen, um ihr über den Verlust des Kindermädchens hinweg zu helfen (vgl. ebd. 143).
Der Artikel zeigt zum einen, dass es sich bei diesem Kinderhaus um jenes am Rudolfsplatz handelte, wo Fischer bis 1938 arbeitete. Zum Anderen gibt er das psychoanalytische Hintergrundwissen der Montessori-Pädagogin preis, und damit einen weiteren Hinweis auf das Zusammenspiel zwischen Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik. Fischer besuchte 1933 bereits das Seminar bei Anna Freud (siehe Teil II, Kap. 2.2.2.2), dies dürfte sich auf die Erziehungsarbeit mit den Kindern ausgewirkt haben, wie dieser Beitrag von Fischer beweist.

„Erziehung im Kindergarten"- nach einem Vortrag von Anna Freud (Schwarz 1933, Heft 8/9: 349-352)

Die Montessori-Pädagogin Hedwig Schwarz fasst in diesem Aufsatz den Vortrag von Anna Freud vor der Vollversammlung des „Fachvereins der Wiener städtischen Kindergärtnerinnen“ für die LeserInnen der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ zusammen.
Im Zentrum des Vortrags steht Anna Freuds Versuch der Beantwortung der Frage, ob ein Kindergarten ein Ort sein solle, wo sich ein Kind endlich frei ausleben könne oder wo es Einschränkungen zu erlernen habe (vgl. Schwarz 1933, 349).
Dazu führt Schwarz zunächst Anna Freuds Blick auf die Erziehungsaufgabe eines Kindergartens an, die den Weg von der Triebhaftigkeit des zweijährigen zur Triebbeherrschung des sechsjährigen Kindes darstelle. In diesem Zusammenhang spräche Freud von drei Erziehungsmitteln, die dies ermöglichen: Angst durch Bestrafung, Liebe zur Bezugsperson, Liebe zur Sache. Dabei weist Schwarz auf Freuds Argument hin, dass die Erkenntnisse aus der Psychoanalyse den PädagogInnen zeigten, dass Triebeinschränkung durch Strafen und Angsteinjagen als Erziehungsziel allein nicht ausreiche, denn dadurch gehen viele besondere Kräfte des Kindes verloren. So lerne es seine Triebe zu unterdrücken und zu hemmen, anstatt sie zu beherrschen und zu kontrollieren. Die Psychoanalyse kläre die ErzieherInnen auch darüber auf, dass oft hinter der schlimmsten Boshaftigkeit eines Kindes, Kräfte stehen, die respektiert und nicht unterdrückt werden sollten. Aber ein Kind einfach sein zu lassen, führe auch nicht zum gewünschten Erziehungsziel, weil auch da das Kind nicht lernt, sich zu beherrschen.
Die Aufgabe einer psychoanalytisch orientierten Kindergärtnerin sei, nach Anna Freud, das Erkennen und Achten der Kräfte, die im Kinde schlummern, mit diesen zu arbeiten und ihm zu helfen, sie soweit zu beherrschen, dass sie in der Gesellschaft umgesetzt werden können. Dabei spreche Anna Freud besonders die Erfolge der Montessori-Methode an und betone, dass es Maria Montessori instinktiv gelungen sei, ein Entfaltungsmaterial zu entwickeln, das vielen Triebansprüchen eines Kleinkindes entspräche. Als Beispiel nenne Freud Nägel in ein Holzbrett hämmern, eine im Montessori-Kinderhaus übliche Tätigkeit. Bei dieser Arbeit könne ein Kind gleich drei Triebwünsche befriedigen. Es dürfe seine Aggressionen abbauen, ohne ein anderes Kind zu verletzen, und bekomme zusätzlich keine Strafe von der Erzieherin, sondern die Liebe der Bezugsperson, der diese Arbeit gefalle. Außerdem habe das Kind Freude an der Sache selbst. Dabei vereinigen sich sogar zwei Erziehungsmittel in einem. Der Kindergarten solle also ein Ort sein, an dem das Kind lerne seine Triebe zu beherrschen, ohne diese zu unterdrücken. (vgl. Schwarz 1933, 349ff).

Reflexiver Kommentar:

In diesem Beitrag geht es vorrangig um die Anschauungen von Anna Freud, die sie bei diesem Vortrag veranschaulichte - die Autorin Hedwig Schwarz war ausschließlich Übermittlerin dieser Inhalte. Warum gerade eine Montessori-Pädagogin diesen Vortrag für die Zeitschrift verschriftlichte, ist leider nicht herauszulesen. Aber es könnte als erneuter Hinweis auf die Zusammenarbeit von PsychoanalytikerInnen und Montessori-Pädagoginnen gesehen werden.

Die wichtigsten Aussagen des Vortrags, die Schwarz hervorhebt, sind u.a. Anna Freuds Stellungnahme zur Montessori-Pädagogik, die in ihrem Referat Erwähnung fand. Dabei betonte Freud einzelne Aspekte, die sie am Montessori-System lobte. Insbesondere sprach Freud dabei das Montessori-Entfaltungsmaterial an, mit dem es Maria Montessori instinktiv gelungen sei, einigen Triebansprüchen des Kindes gerecht zu werden. In diesem Zusammenhang lässt sich auch Anna Freuds Aussage ableiten, dass ein Kind in einem Montessori-Kindergarten mit Hilfe des besonderen Beschäftigungsmaterials lerne, seine Triebe zu beherrschen und nicht diese zu unterdrücken.

ZfPaP VIII (1934):

„Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus“
(Freud, A. 1934, Heft 1/2: 17-25)

Dieser Aufsatz entstand im Rahmen des Berliner Kongresses über Kleinkinderziehung im Jahre 1932, den Anna Freud im Anschluss an Siegfried Bernfelds Vortrag „Die psychoanalytische Psychologie des Kleinkindes“ referierte, der ebenfalls in Band VIII (Bernfeld 1934, 5-16) der Zeitschrift veröffentlicht wurde (vgl. Oestreich 1932, 203 zit. n. Bittner und Fröhlich 1997, 112) und auf dessen Ausführungen sich Freud in diesem Beitrag öfters bezieht.
In diesem Beitrag betont Anna Freud die schwierige Lage der ErzieherInnen, denen zwar die wichtigsten Aufgaben im Gemeinschaftsleben der Menschen übertragen werden, dies aber weder finanziell noch sozial honoriert werde. Die Autorin weist darauf hin, dass die gesellschaftliche und soziale Anerkennung der PädagogInnen mit dem Alter der von ihnen betreuten Zöglinge steige, obwohl die Erziehung der jüngsten Kinder, die wichtigste überhaupt sei. (vgl. Freud 1934, 17)
Die Autorin verweist darauf, dass früher die Erziehung des Kindes ganz den Ansprüchen der erwachsenen Gesellschaft entsprechen und Kinder hervorbringen sollte, die sich so verhalten, wie es sich der Erwachsene wünschte. Dem habe die Psychologie des Kindes entgegengewirkt, die eine Unstimmigkeit zwischen den Vorstellungen der Gesellschaft und den Bedürfnissen des Kindes aufzeige (vgl. ebd., 18f).
Freud betont, dass es in der Erziehung eines Kindes offenbar zwei Aufgaben gebe. Die erste betreffe die Aktivität der ErzieherInnen gegenüber den spontanen Äußerungen des Kindes. Die zweite Aufgabe beziehe sich auf „den Aufbau und Ausbau der kindlichen Persönlichkeit“ (Freud 1934, 19). Dabei sei es wichtig als Kindergärtnerin, Triebwünsche des Kindes zu respektieren und sie nicht zu unterdrücken (vgl. Freud 1934, 19).
Bei den PädagogInnen dieser Zeit gibt es zwei unterschiedliche Einstellungen in Hinblick auf das Seelenleben des Kindes. Die eine Einstellung betont, dass das Kind und was es mitbringt, gut sei und immer recht damit habe, was es will. Wenn die Erwachsenen daran etwas ändern wollen, richten sie nur Schaden beim Kind an. In Hinblick auf diese Einstellung verweist Freud besonders auf Rousseau und Montessori. Die andere Einstellung gehe davon aus, dass das Kinder immer unrecht habe, mit dem was es tue. (vgl. ebd.)
Freud betont jedoch, dass durch die Erkenntnisse aus der Erwachsenanalyse hervorgehe, dass die gewaltsame Unterdrückung der Triebregungen des Kleinkindes zu längerfristigen Folgen führen und eine gesunde Entwicklung des Trieblebens bis ins Erwachsenalter verhindern könne. Aber die Triebe nur gewähren lassen, sei nach Anna Freud auch gefährlich für die kindliche Entwicklung. Freud sieht in einer gesunden Erziehung den Mittelweg der beiden eben genannten Positionen als richtige Lösung. (vgl. ebd., 20f)

Reflexiver Kommentar:

Hier lassen sich Gemeinsamkeiten finden zwischen Anna Freuds Aussagen und denen von Lili Peller-Roubiczek aus dem Artikel „Gruppenerziehung des Kleinkindes“ in Hinblick auf die Auffassung, dass eine gesunde Erziehungsarbeit nur möglich sei, durch den pädagogischen Mittelweg zwischen Alles gewähren lassen und Triebunterdrückung.

„Eingewöhnungsschwierigkeiten im Kindergarten“
(Fischer u. Peller 1934, Heft 1/2: 33-36)

Die Montessori-Pädagoginnen Hilde Fischer und Lili Peller (geb. Roubiczek) beschreiben in diesem Artikel ihre Beobachtungen über die Eingewöhnungsschwierigkeiten des kleinen Theos, der mit knapp vier Jahren zu ihnen ins Kinderhaus am Rudolfsplatz gekommen ist (vgl. ebd., 33).
Über seine Familiengeschichte erwähnen die beiden, dass Theos Eltern getrennt wären, er kaum Kontakt mit der Mutter habe und mit einer Erzieherin bei seinem Vater lebe. In Hinblick auf seine ersten Kindergartentage beschreiben Fischer und Peller, dass ihm die Eingewöhnung besonders schwer gefallen sei, erst nach einer Woche habe er sich gut eingewöhnen können (vgl. Fischer u. Peller 1934, 33). In dieser Eingewöhnungszeit sei es für die Kindergärtnerin kaum möglich gewesen, die Aufmerksamkeit des weinenden Buben auf die Umgebung des Raumes zu lenken, und ihn damit zu trösten[130]. Immer wieder habe er nach seinem Kindermädchen gerufen. (Fischer u. Peller 1934, 33). Erst nach einer Woche habe er sich völlig unauffällig verhalten.
Fischer und Peller unterscheiden in diesem Beitrag *drei typische Stufen der Eingewöhnungsphase*, die sie auch bei Theo beobachten konnten:
In der *ersten Phase* habe er sich nur für leblose Gegenstände, wie den Wasserhahn, interessiert.
In der *zweiten Phase* habe er ein großes Anlehnungsbedürfnis an die Pädagogin gehabt, unter deren Schutz er sich mehr Bewegungsfreiheit zutraute. Zu den anderen Kindern habe er zu diesem Zeitpunkt noch überhaupt keine Beziehung gehabt und habe sich durch deren Anwesenheit überfordert und verängstigt gefühlt (vgl. ebd., 36).
In der *dritten Phase* habe sein Interesse für einzelne Gegenstände und die Gewöhnung an die anderen Kinder begonnen (vgl. ebd.).
Pädagogische Überlegungen der beiden Erzieherinnen:
Die psychoanalytisch geschulten Montessori-Pädagoginnen vermuten, dass seine große Trauer bei seinem Kindergarteneintritt ein Ausdruck für seine Angst vor dem erneuten Verlust einer Bezugsperson gewesen sei. Die erste traumatische Trennung habe er ja bereits bei seiner Mutter erlebt.
Fischer und Peller weisen außerdem darauf hin, dass in der tiefen Beziehung des Kindes zu leblosen Gegenständen wie dem Wasserhahn, vielleicht die Freude zugrunde liege, dass es endlich Gegenstände berühren dürfe, die sonst nur von Erwachsenden bedient werden.
Die Ursache der Angst vor den anderen Kindern erklären sich die Pädagoginnen folgendermaßen: Oft fühle sich ein Kind bei seinem Kindergarteneintritt von der Anwesenheit der anderen Kindern überfordert und verängstigt, da es ja nicht gewöhnt sei, ständig von so einer großen Ansammlung von anderen Kindern umgeben zu sein. Erst nach einiger Zeit gewöhne es sich an den Lärm und das Treiben und könne Freundschaften schließen. (vgl. Fischer/Peller 1934, 35f)

Reflexiver Kommentar:

Auch dieser Beitrag entstand im Rahmen des psychoanalytischen Seminars mit Anna Freud in der Wiener Montessori-Schule. Er erschien in Heft 1/2 u.a. neben Bernfelds und Freuds Artikel zum Thema „Das Kleinkind“.
Er enthält zwei Teile: Zum Einendie Beschreibung der Beobachtungen am kleinen Theo und zum Anderen die pädagogischen Erwägungen, die sich für die beiden Montessori-Pädagoginnen aus diesen Beobachtungen ergaben.
Die psychoanalytische Schulung der Pädagoginnen lässt sich besonders in jenem Teil des Beitrags herauslesen, in dem die beiden Autorinnen pädagogische Erwägungen über die bei Theo gemachten Beobachtungen anstellten.

[130]Die Pädagogin betont, dass den Kindern oft das Zeigen von Dingen, wie dem Lichtschalter oder Wasserhahn, über den ersten Schmerz hinweg helfe (vgl. Fischer u. Peller 1934, 33).

ZfPaP IX (1935):

„Die psychoanalytische Pädagogik im Jahre 1935“
(o.A.[131] 1935, Heft 5/6: 431)

Dieser Bericht beschreibt die Entwicklungen der psychoanalytischen Pädagogik im Jahre 1935 innerhalb der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigungen in Europa, Amerika und Asien[132]. Dabei kommt der Autor oder die Autorin, dessen Name unbekannt bleibt, auch auf die „Chewra Psychoanalytith b`Erez Israel“ zu sprechen, wo Lili[133] Peller-Roubiczek seit ihrer Emigration nach Palästina im Jahre 1934 Mitglied war. In dem Beitrag erfährt der/die LeserIn, dass Peller-Roubiczek in Jerusalem eine Montessori-Schule mit zwei Kindergruppen und vier Volksschulklassen für deutschsprachige Emigrationskinder eröffnet hatte und weiterhin Vorträge in der dort ansässigen Psychoanalytischen Vereinigung hielt (vgl. o. A., 431).

Reflexiver Kommentar:

Nach Aussagen dieses Berichts, dürfte die Zusammenarbeit von Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik über kurze Zeit in Jerusalem durch Lili Peller-Roubiczek seine Fortsetzung gefunden haben.

ZfPaP X (1936):

„Eine Kinderfreundschaft. Beobachtungen aus einem Kindergarten“
(Braun 1936, Heft 2: 84-92)

Bei diesem Aufsatz handelt es sich um die Beobachtung der Montessori-Pädagogin Edith Braun über eine abnorme Kinderfreundschaft zwischen zweier fünfjährigen Mädchen, deren Verlauf sie in der Zeitschrift schriftlich dokumentierte.
Eva, die ältere von den Beiden, fiel Braun durch ihre Eitelkeit und ihr überlegtes, erwachsenes Verhalten auf, während Susi ein fröhliches, offenes Kind gewesen sei, das ein ihrem Alter entsprechendes kindliches Wesen besaß (vgl. ebd. 84f).
Braun beschreibt, dass Eva und Susi seit ihrer ersten Begegnung unzertrennlich gewesen seien. Nach einigen Wochen fiel der Pädagogin auf, dass sich Susi völlig dem Willen Evas unterworfen und ihre Fröhlichkeit verloren habe. Braun berichtet, dass sie daraufhin beschloss, beide kurzfristig zu trennen und Susi in den Werkstattraum zu schicken. Dort sei Susi für kurze Zeit wieder fröhlicher gewesen, weil sie nicht unter der Führung von Eva stand. Durch Gespräche mit dem wütenden Vater erfuhr die Erzieherin, dass Susi fürchtete, dass Eva nicht mehr ihre Freundin sei, wenn sie ihr nicht gehorche. Die Lehrerin entschied schließlich, sie halbtags zu trennen und habe aber Susi Eltern gebeten, deren Wut auf Eva etwas zu verbergen. (vgl. Braun 1936, 84ff)
Braun hebt hervor, dass sie in den nächsten Wochen eine interessante Veränderung in Susis Verhalten beobachtet habe, wenn sie ohne Eva in der Gruppe gewesen sei. Diese Beobachtungen hielt Braun in einem Tagebuch fest (vgl. ebd., 87ff):
Die Erzieherin stellte fest, dass Susi sich meist vergnügt verhalten und selbstständig und konzentriert gearbeitet habe, wenn Eva nicht da gewesen sei. In Evas Anwesenheit, habe Susi immer dasselbe wie ihre Freundin gemacht, auch wenn sie vorher eine andere Arbeit gewählt hatte. Braun vermutet in diesem Zusammenhang, dass Susi nur während Evas Abwesenheit ihre eigenen Wünsche zulassen und ausleben konnte. Die Autorin und Erzieherin betont, dass sie die beiden nach den Weihnachtsferien die die Beiden schließlich ganz trennte. Dabei erwähnt Braun, dass Susi selten nach Eva gefragt habe und bald mit einem Buben Freundschaft geschlossen habe. Durch einen Wohnungswechsel habe Susi schließlich den Kindergarten verlassen, erst zwei Jahre später habe sie das Kinderhaus wieder besucht. Da konnte die Pädagogin wieder das fröhliche und vergnügte Kind von einst beobachten, das mit der Kindergärtnerin über

[131] Es gibt leider keine Angaben zu dem oder zu der VerfasserIn dieses Berichts, es kann aber davon ausgegangen werden, dass es sich dabei um jemanden aus dem HerausgeberInnenkreis der Zeitschrift handelte.
[132] U.a. Indien und Israel
[133] Hier „Lily“ Peller-Roubiczek

Freunde und Erlebnisse sprach, die sie dort durchlebt hatte, aber an Eva habe sie sie sich nicht mehr erinnern können (vgl. ebd.).
Braun vermutet, dass Susi sehr unter Evas „Fittichen" gestanden und in ihrer Anwesenheit überhaupt keinen eigenen Willen gehabt habe. Braun verglich diese Freundschaft mit einer Liebesbeziehung, in der ein demütiger Liebhaber völlig unter dem Bann seiner Geliebten stand. Bei Kindern hatte sie diese völlige Ergebenheit jedoch vorher noch nie beobachtet (vgl. Braun 1936, 91f).
Die Erzieherin bedauert, dass es im Rahmen des Kindergartens nicht möglich war, tiefer in das Wesen des Kindes Susi einzudringen. Daher konnte sie nicht genau erklären, warum Susi Eva so hörig war. Sie vermutet aber, dass dies an der häufigen Abwesenheit von Susis Mutter aus beruflichen Gründen gelegen habe und die dadurch erlebte Enttäuschung die Bereitschaft zu einer intensiven Liebesbeziehung verstärkt habe. Braun vermutete außerdem, dass Susis unbewusste Wünsche durch die Identifizierung mit Eva, die sehr viel mehr als sie durfte, zum Teil erfüllt werden konnten. Dies führte bei Susi zu Schuldgefühlen, die deshalb häufig unglücklich wirkte. Als Ursache für Susis Hörigkeit sah Braun zum Teil diese Schuldgefühle (vgl. Braun 1936, 92).

Reflexiver Kommentar:

Obwohl die Autorin nicht erwähnt, dass es sich hierbei um eine Beobachtung aus dem Montessori-Kinderhaus am Rudolfsplatz handelte, beweist die historische Begebenheit, dass die beiden Mädchen diesen besucht haben. Zum Einenwar Braun Erzieherin in dieser Montessori-Einrichtung, zum Anderen deuten die Beschreibungen Brauns, wie die über die Werkstätte- sie ist genauso beschrieben, wie Hammerer sie in „Maria Montessoris pädagogisches Konzept" (vgl. Hammerer 1997, 115; 137) darstellt- auf das Kinderhaus hin. Die Frage nach der Repräsentation des Zusammenspiels zwischen Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik lässt sich in dieser Falldarstellung durch die analytischen Erwägungen der Montessori-Pädagogin herauslesen, die sie in Hinblick auf die Beziehung zwischen den beiden Mädchen anstellte.

„Spieltechniken in der Kinderanalyse"
(Liss, 1936, Heft 4/5: 251-262)

In diesem Beitrag beschreibt der amerikanische Psychiater Edward Liss die Geschichte des Spiels und dessen symbolische Bedeutung in der Kinderanalyse. In diesem Zusammenhang wandert der Autor zurück zur Bedeutung des Spielens bei den Griechen und Römern bis zu Rousseau, Fröbel und Pestalozzi, jenen Pionieren der modernen Erziehung.
Liss schreibt, dass Rousseau der Erste gewesen sein, der über die Existenz psychologischer Gesichtspunkte der Pädagogik sprach. Darauf aufbauend arbeiteten die Pädagogen Pestalozzi und sein Schüler Fröbel weiter. Fröbel war es, der sich besonders intensiv mit der symbolischen Bedeutung des Spiels auseinandersetzte und zwischen der Funktion des Spiels im Säuglingsalter, in der Kindheit und Pubertät unterschied. Fröbel bemerkte bei der Ausübung des Spiels, die Existenz von bewussten und unbewussten Zielen und sah im Spiel die freie Äußerung der kindlichen Seele (vgl. Liss 1936, 252).
Liss betont, dass schon dessen Lehrer Pestalozzi im Spiel ein Hilfsmittel für die Entwicklung der Lebensfunktionen erkannte, sich jedoch im Gegensatz zu Fröbel um eine funktionelle Auswertung bemühte. Liss bedauert es, dass es noch nicht zu einer Verschmelzung zwischen dieser funktionalen und der symbolischen Betrachtungsweise gekommen sei. Zu beiden Ideenrichtungen wären wertvolle Beiträge von Comenius, Dewey, Herbart, Locke, Montessori und Spencer veröffentlicht worden, aber es sei der amerikanische Reformpädagoge John Dewey gewesen, der am ehesten zu einer Verschmelzung beider Richtungen beigetragen habe. Liss sieht im Erzieher die Vereinigung der Rolle des Analytikers und des Pädagogen. Für ihn sei die zentrale Aufgabe des Psychoanalytikers, zur Frage der Synthese des Symbolismus und Pragmatismus etwas beizutragen. Liss betont schließlich noch, wie wichtig es für die Zukunft der Kinderanalyse wäre, diese gereiften Ideen aus anderen Bereichen der Pädagogik zu nutzen. (vgl. Liss 1936, 251ff)

Reflexiver Kommentar:

Dieser Vortrag wurde von Liss bereits im Dezember 1933 auf der Jahresversammlung der American Psychoanalytic Association in Washington abgehalten und 1936 in der Zeitschrift veröffentlicht (vgl. Liss 1936, 251). Auf die Montessori-Pädagogik und das Zusammenspiel von Psychoanalyse mit der pädagogischen Erziehungsmethode geht er nicht genauer ein.

„Psychoanalyse und Schule. Ein Sammelbericht“
(Weiss 1936, Heft 4/5: 321-336)

Dieser Bericht enthält eine überblicksmäßige Artikelzusammenfassung von bisherigen schriftlichen Veröffentlichungen in der Zeitschrift, in denen sich PsychoanalytikerInnen und Psychoanalytische PädagogInnen mit unterschiedlichen Problemen der Schule auseinandersetzten. Die Autorin weist aber auch darauf hin, dass es noch immer zahlreiche Fragen zu diesem Thema gebe, die nicht behandelt wurden.
Unter anderem kritisiert Weiss den Artikel „Affektive Förderung und Hemmung des Lernens“ (Plank 1933) von Emma Plank (geb. Spira), weil Plank ihrer Meinung nach nicht näher auf die Ursachen des Phänomens der Lernhemmung eingehe. Auch auf den Beitrag „Analytische Bemerkungen zur Montessori-Methode“ von Edith Buxbaum aus dem Jahre 1932 bezieht sich die Autorin und beschreibt Buxbaums psychoanalytisch geprägte Einwände und Übereinstimmungen gegenüber der Montessori-Pädagogik (vgl. Weiss 1936, 325, 239). Dabei befürwortet sie Buxbaums Kritik an einzelnen Aspekten der Montessori-Pädagogik, wie die Unterdrückung sexueller Triebregungen. Weiss betont jedoch auch die positive Wirkung des Montessori-Materials, das die Sublimierung von analen, sadistischen und aggressiven Trieben erlaube (vgl. ebd., 330).

Reflexiver Kommentar:

Dies ist ein Sammelbericht über bereits veröffentlichte Beiträge in der Zeitschrift zum Thema Psychoanalyse und Schule, der mit Kommentaren der Autorin über die Artikel ergänzt wurde. So befürwortet sie u.a. Buxbaums Kritik an der Montessori-Methode, die bereit auf Seite 112 erläutert wurde. Über das Zusammenspiel gibt sie nicht Aufschluss.

"Heilpädagogische Praxis. Methoden und Material" von Helene Löw-Beer und Milan Morgenstern“
(Lévy 1936, Heft 6: 386-388)

Die ungarische Psychoanalytikerin Kata Lévy fasst in diesem Bericht das Buch „Heilpädagogische Praxis. Methoden und Material“ von Helene Löw-Beer und Milan Morgenstern für die „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik 1936“ zusammen. Ausgangspunkt dieses Buches sei nach Lévy die Förderung der heilpädagogischen Praxisarbeit mittels der Darstellung und exemplarischen Beschreibung heilpädagogischer Tätigkeiten in einem Kinderheim. Dabei beschreibe das Buch u.a. die Organisation der heilpädagogischen Arbeit, die Kontaktaufnahme mit den Kindern und gebe Hinweise auf die Arbeitsweise und die angewendeten Materialien in diesem Kinderheim. Lévy fügt hier hinzu, dass die AutorInnen den LeserInnen mit diesem Beitrag eine „ausführliche Anleitung zur Arbeit mit schwachsinnigen Kindern bis zur erreichten Hilfsschulfähigkeit bieten“ (Lévy 1936, 386).
Lévy betont außerdem, dass dieses Buch und die darin beschriebene Methode heilpädagogischer Praxisarbeit auch dem Erzieher normaler Kinder als Anleitung für seine Arbeit dienen können. Denn auch Montessori oder Decroly hätten ihre berühmten Methoden ursprünglich für die Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung entwickelt, bevor sie diese an psychisch Gesunden erprobten und damit große Erfolge erzielten (vgl. Levy 1936, 388).

Reflexiver Kommentar:

In diesem Bericht von Lévy lassen sich keine Hinweise des Einflusses der Psychoanalyse auf die Wiener Montessori-Pädagogik in der Zwischenkriegszeit herausarbeiten. Er bietet auch keine Hinweise auf das Zusammenspiel. Die Autorin erwähnt lediglich, dass die Montessori-Methode ursprünglich für die Erziehung von schwachsinnigen Kindern entstanden sei.

ZfPaP XI (1937):

„Eine Einschlafstörung aus Todesangst“
(Berner[134] 1937, Heft 1: 44-53)

Einleitend thematisiert die Autorin und Montessori-Pädagogin die Unterschiede zwischen psychoanalytisch geschulten ErzieherInnen und AnalytikerInnen. In diesem Zusammenhang weist sie darauf hin, dass die Aufgabe psychoanalytisch orientierter LehrerInnen nicht die sei, therapeutisch einzugreifen oder das Verhalten des kranken Kindes zu analysieren, da dies die Schulsituation nicht zulasse. Sie betont, dass die Erfahrungen der letzten Jahre in der pädagogischen Praxis ihr gezeigt haben, dass wirklich schwere Konflikte in der Schule alleine nicht bearbeitet werden könnten. (vgl. Berner 1937, 44).
Berner weist auf drei wichtige Aufgaben psychoanalytisch orientierter ErzieherInnen hin:

1. Fallbesprechungen über verhaltensauffällige Kinder mit einem Kinderanalytiker (vgl. Berner 19937, 44).
2. Die Überweisung des kranken Kindes an einen/eine AnalytikerIn, mit dem/der LehrerIn in regelmäßigem Austausch über die Entwicklung des Kindes stehen solle (wie bei Sterba und Plank 1933). So können sich „Schule und Kinderanalyse im Interesse des kranken Kindes ergänzen“ (Berner 1937, 44).
3. Berner hebt hervor, das die wichtigste Aufgabe des psychoanalytisch orientierten Lehrers die Gestaltung der Unterrichtseinteilung und der didaktischen Arbeit sei, die „den kindlichen Bedürfnissen soweit angepasst sein“ müsse, dass „einige Lern- und Arbeitsschwierigkeiten gar nicht erst entstehen können“ (Berner 19937, 44).

Berner fügt jedoch hinzu, dass es in einzelnen Fällen, wie etwa bei ihrer Schülerin Annie, ausreiche, als psychoanalytisch geschulte Lehrerin zu helfen, ohne die zusätzliche Behandlung bei einem/einer AnalytikerIn.
Über diese Annie beschreibt Berner in diesem Artikel folgendes:
Annie sei ein unauffälliges Mädchen gewesen, das im Unterricht während des Arbeitens nur durch ihr antriebsloses und langsames Verhalten aufgefallen sei. Wegen einer Scharlacherkrankung sei das Mädchen einige Monate der Schule ferngeblieben. Nach Annies Rückkehr in die Schule habe ihre Mutter das Gespräch mit ihr, Berner, gesucht und ihr mitgeteilt, dass Annie seit Beginn ihrer Scharlacherkrankung unter großen Todesängsten leide. Während dieser Zeit habe die Mutter, die das Kind pflegte, regelmäßig Tagebuch geführt, daher sei es Berner möglich gewesen, genaue Details über Annies Ängste und deren Auftreten zu erfahren. Berner weist in diesem Artikel darauf hin, dass sie während dieser Unterhaltung herausgefunden habe, dass Annie unter Schlafproblemen litt, weil sie Angst davor gehabt habe einzuschlafen und nicht mehr aufzuwachen. Sie habe deshalb in der Schule oft müde und erschöpft gewirkt. Außerdem fügt Berner hinzu, dass sie erfahren habe, dass Annies Vater mit ihrem Bruder für die Zeit ihrer Erkrankung woanders lebte. Dort habe er sich eine Krankheit geholt, was Annie sehr belastet habe. Nach dem Gespräch mit der Mutter habe die Pädagogin beschlossen mit Annie in der Pause zu sprechen, um sie zu beruhigen. Während dieser Unterhaltung habe das Mädchen sehr offen über ihre Einschlafprobleme und Ängste sprechen können, die sie genauso beschrieb, wie die Mutter zuvor. Die Lehrerin hebt hervor, dass sie sich dabei bemühte Annie zu beruhigen, in dem sie ihr erklärte, dass es nur älteren Menschen passieren könne, so plötzlich zu sterben, aber nicht ihr. Sie habe dann mit Annie vereinbart, dass sie zu ihr kommen solle, wenn sie wieder Angst habe und ihr die baldige Genesung ihres Vaters versichert. (vgl. ebd., 47f)
Berner beschreibt, dass sich Annies Verhalten nach einiger Zeit wieder normalisiert habe. Dafür habe es zwei Auslöser gegeben: Zum Einen habe Berner ihren Schülerinnen eine Geschichte vorgelesen, die die Kinder anschließend alleine weiterschreiben konnten. Aus Annies Fortsetzungsgeschichte habe die Lehrerin herauslesen können, dass Annie neben ihrer Todesangst auch Schuldgefühle ihrem kleinen Bruder gegenüber gehabt habe. Wieder habe Berner dann versucht in einem Gespräch Annie zu beruhigen und ihr gezeigt, dass sie die Gefühle gegenüber ihrem Bruder verstehen könne. Daraufhin habe Annie wieder

[134] Dieser Artikel stammt eigentlich von der Montessori-Lehrerin Emma Plank-Spira. Aufgrund der poltischen Lage Wiens und ihrer jüdischen Herkunft war die Montessori-Lehrerin gezwungen das Pseudonym Berner zu verwenden, um problemlos in der Zeitschrift publizieren zu können (vgl. Zwiauer 2001, 155).

ruhiger schlafen können. Die Ängste seien danach nicht wieder gekommen, dafür habe sich Annie plötzlich gegen ihre Mutter aufgelehnt und kein Mädchen mehr sein wollen.
Zum Anderen habe Berner das Kind zu sich nach Hause eingeladen, wo sie ungestörter reden konnten, als in der Schule. Dort habe Berner durch ein offenes Gespräch versucht, Annies negatives Frauenbild, das sich durch die Auflehnung gegenüber der Mutter ausgedrückt hatte, umzukehren. Nach diesem Ereignis habe es keine Schwierigkeiten mehr mit dem Mädchen gegeben. Zuhause habe sich Annie wieder völlig normal benommen und in der Schule habe sie plötzlich mit Hingabe Geschichten geschrieben. (vgl. ebd., 49ff)
Abschließend meint die Autorin, dass sie sich in diesem Fall zugetraut habe, als psychoanalytische Pädagogin das Problem zu lösen ohne zusätzliche Begleitung durch einen Analytiker. Sie nennt dafür folgende Gründe:

- Es habe ein sehr vertrauensvolles und gutes Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule bestanden (ebd., 51).
- Annie habe sich sehr schnell der Pädagogin geöffnet und ihr von den Ängsten erzählt, dadurch seien diese Gespräche auch während des Schulbetriebs möglich gewesen (ebd.).
- Berner habe erkannt, dass das Problem des Kindes kein neurotisches gewesen sei, weil es seine Leistungsfähigkeit nicht ernsthaft beeinträchtigt habe. So habe die Pädagogin vermutet, dass Annie durch die Unterstützung ihrer Lehrerin, ihre alte Beziehung zur Realität wiederfinden würde (ebd.).

Reflexiver Kommentar:

Diese Fallstudie über ein achtjähriges Mädchen verdeutlicht, wie Plank-Spira in der Montessori-Volksschule unter dem Einfluss der Psychoanalyse gearbeitet hatte. Sie spiegelt die jahrelange analytische Schulung Plank-Spiras (Berner) wider, die sie während ihrer Ausbildung bei Willi Hoffer erlangte und verdeutlicht das Zusammenspiel von Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik in der Montessori-Volksschule, das sich auch diesem Fallbeispiel förderlich auf die psychische Entwicklung eines Kindes auswirkte. So zeigt der Beitrag die therapeutische Wirkung des Freien Schreibens, das Plank-Spira in ihrer Schule anbot. Durch die analytische Schulung konnte Plank-Spira in der Geschichte einen Teil von Annies Ängsten erkennen, deuten und mittels Gesprächen mit dem Mädchen auflösen.
Zum Anderen zeigt es die positive Zusammenarbeit mit den Eltern, durch die es Plank-Spira möglich war, den Eltern über ihre Vermutungen hinsichtlich der Auslöser der Ängste aufklären zu können.
Außerdem verdeutlicht der Artikel die besonders für heutige Verhältnisse ungewöhnliche Fürsorge, die die Lehrerin dem Mädchen entgegenbrachte, mit der sie ihr helfen konnte.

Über die inhaltlich dargelegten Artikel zeigen sich neben ihrer Repräsentanz des Zusammenspiels einige bereits als ProtagonistInnen im Rahmen der historisch nachgezeichneten Praxisgestaltung begegnete Personen als AutorInnen der Zeitschrift. Dies erscheint für eine weitere Differenzierung, in welcher Art und Weise die Befassungen der Beiträge mit Montessori-Pädagogik sind, als Aspekt hilfreich: Inwiefern sind jene Beiträge bspw. als Bezugnahme von disziplinär verankerten Denkräumen, resp. ihren Vernetzungen verstehbar und inwiefern waren psychoanalytische bzw. pädagogische Fragestellungen und Falldarstellungen von ihrem Ausbildungs- und Praxishintergrund geprägt? Im folgenden Kapitel werden nun die AutorInnen der eben vorgestellten 25 Artikel hinsichtlich ihres berufs-/und ausbildungs-biographischen Hintergrund betrachtet, um im Anschluss auf die Artikel textbezogen weiterführend einzugehen.

3.2 Biographischer Hintergrund ausgewählter AutorInnen der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik und ihr Bezug zur Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik

Mit der Betrachtung der Artikel wurde bereits deutlich, dass einige der Beiträge sowie ihre AutorInnen in einem Bezug zum psychoanalytisch- wie montessori-pädagogischen Wien der Zwischenkriegszeit stehen, der Bezug anderer AutorInnen ist jedoch noch nicht bekannt. Wird in dieser Arbeit der Frage nachgegangen, inwiefern sich das Zusammenspiel von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik im Wien der Zwischenkriegszeit in seiner Repräsentation in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik erfassen und charakterisieren lässt, so soll in diesem Kapitel nun der Blick auf die berufsbiografischen Kontexte der AutorInnen der oben vorgestellten Artikel gelegt werden: Bereits in den Abschnitten 1 und 2 von Teil II der Arbeit zeichnete sich ab, dass die Wiener ProtagonistInnen der Psychoanalyse und jene der Montessori-Pädagogik in ausbildungs- und berufsbezogenen Kontexten vielgestaltig miteinander verbunden waren und hinsichtlich Ausbildung und Praxisgestaltung zusammenwirkten, was schließlich auch in speziellen Ausbildungsformen einerseits, aber ebenso in spezifischen Ausbildungsbiografien mündete. Im Kontext der berufsbiografischen Hintergründe der AutorInnen der 25 Artikel soll nun im Folgenden diese Ausprägung herausgearbeitet und dargestellt werden.

3.2.1 Biographisches Verzeichnis

Im Folgenden werden nun die eben erwähnten ProtagonistInnen in alphabetischer Reihenfolge vorgestellt. Im ersten Subkapitel werden hierfür die VerfasserInnen der Artikel mit montessori-pädagogischem Bezug kurz hinsichtlich ihres berufsbiografischen Hintergrunds vorgestellt, um hervorzubringen, wie sich das Zusammenspiel vor dem Ausbildungshintergrund und ihrer Disziplin/Professionsgemeinschafts-Zugehörigkeit begreifen lassen könnte: So wird von Seiten der Montessori-PädagogInnen ergründet, welcher Gestalt ihr Bezug zur Psychoanalyse war. Über die ausgewählten AutorInnen der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“, die keine Montessori-Ausbildung absolvierten, wird, soweit bekannt, der jeweilige Bezug zur Montessori-Pädagogik beschrieben und der Frage nachgegangen, inwiefern ihre Auseinandersetzung mit dieser reformpädagogischen Richtung in ihrem Artikel stattfand.

Marie Bonaparte (1882-1962) (Mtgl. SPP o1926)[135]

Marie Bonaparte, eine Verwandte Napoleons, war eine französische Psychoanalytikerin und 1926 Gründungsmitglied der „Société psychanalytique de Paris“ (SPP) sowie der Zeitschrift „Revue francaise de psychanalyse“. 1934 wurde sie Vizepräsidentin der französischen Vereinigung. Sie übersetzte einige Werke Sigmund Freuds in die französische Sprache. Mit Freud, der sie mit einigen Unterbrechungen bis 1938 analysierte, war sie eng befreundet war und sie verhalf der Familie Freud zur Flucht nach London im Jahre 1938, indem sie für sie die Reichssteuer bezahlte. Eine weitere Analyse machte sie bei Rudolph Loewenstein. Als besonders bedeutend gelten ihre Studien über die weibliche Sexualität (vgl. Nölleke 2007).
In ihrem Artikel „Die Sexualität des Kindes“ (Bonaparte 1931, 369-412) erwähnt sie die Wichtigkeit aufgeklärter Pflegerinnen in Kindergärten, zu denen sie viele Kindergärtnerinnen und Montessori-Pädagoginnen aus Wien, die psychoanalytische Kurse besuchten, zählte (vgl. Bonaparte 1931, 397). Ihr Bezug zur Montessori-Pädagogik ist nicht bekannt.

Edith Braun (geb. Treuer) (o.A.) (Mtgl. MA)[136]

Die Montessori-Pädagogin arbeitete im Kinderhaus am Rudolfsplatz und leitete dort Anfang der 1930er Jahre die Gruppe der 3- bis 5-jährigen Kinder. 1936 publizierte sie den Aufsatz „Eine Kinderfreundschaft. Beobachtungen aus einem Kindergarten“ in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik X“. Sie war Mitglied der Wiener Montessori-Arbeitsgemeinschaft und dürfte, so wie ihre Kolleginnen, Teilnehmerin an der psychoanalytischen Supervision bei Anna Freud gewesen sein (vgl. Hammerer 1997, 115).
Die von ihr publizierte Fallbeschreibung in der Zeitschrift weist auf ihre psychoanalytisch Schulung hin, als sie versuchte, die Beziehung zweier Mädchen vom psychoanalytischen Standpunkt aus zu reflektieren.

Edith Buxbaum (1902-1982) (Mtgl. WPV ao1928/o1933)

Edith Buxbaum war die Cousine Bruno Bettelheims, mit dem sie viel Zeit in ihrer Kindheit verbrachte. Neben Wilhelm und Annie Reich (geb. Pink) sowie Otto Fenichel gehörten Bettelheim und sie der österreichischen Jugend- und Friedensbewegung an, die von Siegfried Bernfeld angeführt wurde, und durch die sie mit der Psychoanalyse in Berührung kam (vgl. Zwiauer 2001, 121, Handlbauer 2004, 93).
Nach dem Abschluss des Studiums unterrichtete sie von 1925 bis 1936 an einem Gymnasium Geschichte. Bereits während ihrer Studienzeit besuchte sie Seminare der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung und machte eine Lehranalyse bei Hermann Nunberg. Ab 1927 nahm sie an den von Anna Freud geführten Seminaren für angehende KinderanalytikerInnen teil. Im Jahre 1928 wurde sie zum außerordentlichen, 1933 zum ordentlichen Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung ernannt. 1935 begann Buxbaum eine weitere Analyse bei Salomea Gutmann-Isakower. Sie unterrichtete am Wiener Lehrinstitut und war verantwortlich für die psychoanalytische Ausbildung von LehrerInnen, ErzieherInnen, Kindergärtnerinnen und FürsorgerInnen und „leitete eine Arbeitsgemeinschaft zur Anwendung der Psychoanalyse auf die praktische Pädagogik“ (Mühlleitner 1992, 58). Außerdem arbeitete sie ab 1930 mit ihrer Freundin Annie Reich in einer der „Proletarischen Sexualberatungsstellen“, die von Wilhelm Reich gegründet wurden. Sie war engagierte Sozialistin und wurde 1935 für kurze Zeit wegen ihrer politischen Aktivitäten verhaftet. Diese Aktion kostete sie auch den Job als Gymnasiallehrerin. (vgl. Mühlleiter 1992, 58f)
1937 flüchtete die Jüdin Buxbaum über Schweden in die USA, wo sie bis zu ihrem Tod als Psychoanalytikerin und Vortragende arbeitete und Mitbegründerin, Lehranalytikerin und 1951 Präsidentin der Seattle Psychoanalytic Society wurde. (vgl. Mühlleitner 1992, 59)
In den Jahren 1930 bis 1936 publizierte Buxbaum zahlreiche Artikel[137] in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“, u.a. „Analytische Bemerkungen zur Montessori-Methode“ in Band VI (vgl.

[135]Seit 1926 ordentliches Mitglied der Société psychanalytique de Paris“ (Pariser psychoanalytische Vereinigung)
[136]Mitglied der Montessori-Arbeitsgemeinschaft
[137]Veröffentlichte Artikel von Buxbaum:„Über schwierige Kinder, insbesondere faule Kinder“ (Buxbaum 1930, 461-466); „Fragestunden in der Klasse“ (Buxbaum 1931, 263-269); „Angstäußerung von Schulmädchen im Pubertätsalter“ (Buxbaum 1933, 401-409); „Über einen Fall von exhibitionistischer Onanie“ (Buxbaum 1934, 238-261);

Buxbaum 1932, 324-333), ein Beitrag über den Versuch einer analytischen Betrachtung der Montessori-Methode. Mit der Montessori-Pädagogik mehr oder weniger vertraut wurde sie durch verschiedene Bücher und Berichte ihrer Freundin Annie Reich, die mit der Montessori-Pädagogin Emma Plank (geb. Spira) befreundet war. (vgl. Zwiauer 2001, 146f)

Hilde Fischer (verh. Uhlir) (o.A.) (Mtgl. MA)

Im Dezember 1923 begann sie im „Haus der Kinder" in der Troststraße als pädagogische Assistentin zu arbeiten und wurde Mitglied der Wiener Montessori-Arbeitsgemeinschaft (vgl. Hammerer 1997, 50f). Im Jahre 1925 besuchte sie den ersten offiziellen zweijährigen Montessori-Kurs in Wien, der von Lili Roubiczek geführt wurde (vgl. Hammerer 1997, 99f). Von Dezember 1926 bis März 1927 absolvierte sie den Ausbildungskurs bei Maria Montessori in Berlin. Nach Abschluss des internationalen Montessori-Kurses war sie berechtigt, als Montessori-Lehrerin drei- bis zehnjährige Kinder zu unterrichten (vgl. Hammerer 1997, 54).
1930 übersiedelte sie gemeinsam mit Roubiczek und der Montessori-Schule auf den Rudolfsplatz. Dort führte sie die Kindergruppe der drei- bis fünf-Jährigen, die gleichzeitig Hospitationsgruppe für die TeilnehmerInnen der Montessori-Ausbildung war (vgl. Hammerer 1997, 115). Als die seit 1933 mit dem Sozialisten Peller verheiratete Peller-Roubiczek 1934 Österreich aufgrund der poltischen Lage überraschend verlassen musste, übernahm Fischer bis zur Schließung 1938 die pädagogische Leitung des Kinderhauses am Rudolfsplatz (vgl. Hammerer 1997, 201).
Von 1931 bis 1934 besuchte sie regelmäßig die psychoanalytischen Supervisionsgruppe bei Anna Freud (vgl. Hammerer 1997, 193ff, Bittner u. Fröhlich 1997, 111). Neben ihrer Tätigkeit im Kinderhaus arbeitete sie als Lehrende bei den Ausbildungskursen für angehende Montessori-ErzieherInnen mit (vgl. Hammerer 1997, 202). In der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik" publizierte Fischer zweimal[138].

Anna Freud (1895-1982) (Mtgl. WPV o1922)[139]

Die jüngste Tochter Sigmund Freuds begann nach dem Abitur eine Ausbildung zur Grundschullehrerin. Anschließend arbeitete sie von 1917 bis 1920 als Volksschullehrerin am Cottage Lyzeums. (vgl. Mühlleitner 1992, 101)
Trotz großem Interesse an der Psychoanalyse begann sie erst 1918 im Alter von 23 Jahren eine Analyse bei ihrem Vater und nahm regelmäßig an den Sitzungen der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung teil. 1922 wurde sie ordentliches Mitglied der WPV und eröffnete im darauffolgenden Jahr in der Berggasse ihre eigene Praxis (vgl. Mühlleitner 1992, 101). Obwohl sie auch Erwachsene analysierte, wie beispielsweise Erik H. Erikson, galt ihr analytisches Interesse besonders den Kindern. Basierend auf den Erkenntnissen ihres Vaters, der sich ausschließlich auf die Analyse Erwachsener konzentrierte, entwickelte Anna Freud die Kinderanalyse, deren besonderes Merkmal die Methode des therapeutischen Spiels als Mittel zur Behandlung von Kindern mit neurotischen Erkrankungen darstellte (vgl. Federn 1995, 140). 1925 hielt sie erstmals ein Seminar über die Technik der Kinderanalyse am Lehrinstitut der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung ab und arbeitete dort als Lehr- und Kontrollanalytikerin (vgl. ebd.). Gemeinsam mit Willi Hoffer, August Aichhorn und Hedwig Schaxel (verh. Hoffer) arbeitete Anna Freud ab 1926 im Ausbildungskurs für PädagogInnen der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung mit[140].
1927 eröffnete sie gemeinsam mit ihrer amerikanischen Lebenspartnerin Dorothy Burlingham und Eva Rosenfeld die „Freie Schule Hietzing", besser bekannt als die Burlingham-Rosenfeldschule. Ebenfalls 1927 veröffentlichte A. Freud ihr erstes Buch „Einführung in die Technik der Kinderanalyse" (Freud, A., 1927),

„Detektivgeschichten und ihre Rolle in einer Kinderanalyse" (Buxbaum 1936, 113-121); „Massenpsychologische Probleme in der Schulklasse (Buxbaum 1936, 215-240)

138 Den ersten Artikel „Sehnsucht und Selbstbefriedigung" (Fischer 1933, 140-144) veröffentlichte sie 1933 in Band VII. Den Aufsatz„Eingewöhnungsschwierigkeiten im Kindergarten" (Fischer u. Peller-Roubiczek 1934, 33-36) publizierte sie gemeinsam mit Lili Peller (geb. Roubiczek) im Jahr 1934.

139 Ordentliches Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung seit 1922

140 Vgl. Korotin, I. (2004): Biographia. Biographische Datenbank und Lexikon österreichischer Frauen. Onlinedokument. URL:http://www.univie.ac.at/biografiA/daten/frame.htm. Download: 02.03.2011, 15:28

in dem sie ihre bisher gewonnenen Erkenntnisse über die Kinderanalyse für interessierte Eltern und LehrerInnen zusammenfasste[141].

Im Jahre 1928 hielt Anna Freud vier Vorlesungen über die „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen" für Horterzieherinnen in Wien. Die Verschriftlichung dieser Vorträge wurde aufgrund der hohen Nachfrage ein paar Jahre später als Buch veröffentlicht (Freud A. 1935). Im Anschluss an diese Vorlesungsreihe leitete sie - gemeinsam mit Burlingham - ein psychoanalytisches Seminar für Kindergärtnerinnen mit dem Ziel, Erzieherinnen Hilfe in Hinblick auf ein besseres Verständnis gegenüber den Schwierigkeit mit den ihnen anvertrauten Kindern anzubieten (vgl. Huber 1981, 135).

Im selben Jahr veröffentlichte Anna Freud ihren ersten Artikel in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik mit dem Titel „Die Beziehung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik" (Freud, A. 1928/29, 445-454). 1931 wurde sie Mitherausgeberin der Zeitschrift. Zahlreiche Beiträge, wie z.B. die „Psychoanalyse des Kindes (Freud 1932, 5-20) folgten. Im Artikel „Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt" (Freud A. 1934, 17-25) äußerte sie sich in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik" erstmals über die Montessori-Pädagogik.

Von 1931 bis 1934 leitete Anna Freud Seminare, die auf Basis einer Supervisionsgruppe aufgebaut waren, in denen die Montessori-Erzieherinnen die Möglichkeit hatten, über ihre Arbeit mit schwierigen Kindern zu sprechen. Die Seminare hielt Freud abwechselnd in der Montessori-Schule am Rudolfsplatz und in der Berggasse ab (vgl. Bittner und Fröhlich 1997, 110f, Hammerer 1997, 193).

In ihrem Vortrag im Mai 1933 über „Erziehung im Kindergarten" (Schwarz 1933, 349-352) vor der Vollversammlung des Fachvereins der Wiener städtischen Kindergärtnerinnen, betonte sie u.a. die pädagogischen Erfolge der Montessori-Pädagogik. Ab 1935 leitete sie das Lehrinstitut der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. 1936 veröffentlichte sie ihr Hauptwerk „Das Ich und die Abwehrmechanismen" (Freud A. 1936), das sie ihrem Vater zum 80. Geburtstag schenkte. Das Werk behandelt das Ich und seine Methoden zur Abwehr von Angst und Unlust und wurde zur Grundlage der heutigen Ich-Psychologie[142].

Im Februar 1937 eröffnete Anna Freud gemeinsam mit Dorothy Burlingham die „Jackson Nursery" eine Kinderkrippe für Kinder bis zwei Jahre in der Montessori-Schule am Rudolfsplatz. 1938 emigrierte Anna Freud mit ihrer Familie, zu der mittlerweile auch Dorothy Burlingham und deren Kinder zählten, über Paris nach London, wo sie als Analytikerin in eigener Praxis arbeitete und Lehranalytikerin der Britischen Psychoanalytischen Vereinigung wurde. (vgl. Mühlleitner 1992, 102)

1941 gründete Anna Freud mit Burlingham in London das Kriegskinderheim Hampstead War Nurseries, das Nachfolgerprojekt des Jackson-Nursery. An diesem Vorhaben arbeitete u.a. die österreichische Montessori-Pädagogin Hedwig Schwarz mit, die dort als Kindergartenleiterin fungierte (vgl. Harth-Peter 1996, 115ff).

1945 wurde Anna Freud Mitherausgeberin der Zeitschrift „The Psychoanalytic Study of the Child", dem Nachfolger der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik". 1947 errichtete Anna Freud eine Ausbildungsstätte für angehende KinderanalytikerInnen, die Hampstead Child Therapy Courses, später Hampstead Child Therapy Clinic and Course (seit 1984 Anna Freud Centre). Die Ergebnisse ihrer Arbeit in der Hampstead Clinic veröffentlichte sie in „Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung" (Freud A. 1965). (vgl. Mühlleitner 1992, 102)

1965 veröffentlichte sie „Normality and Pathology in Childhood", das sie 1968 in der deutschen Übersetzung „Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung" herausgab (vgl. Mühlleitner 1992, 102). Darin bezieht sie sich auch in einem kurzen Absatz auf die Montessori-Methode (vgl. Freud A. 1993, 83).[143]

Herta Fuchs (verh. Wertheim) (o.A.)

Herta Fuchs war eine psychoanalytisch-orientierte Heilpädagogin, die eine Montessori-Ausbildung in Wien absolvierte und sich bemühte in der Wiener Zwischenkriegszeit die Psychoanalyse in den städtischen

[141]Vgl. O.A (2009): Onlinedokument. URL: http://www.freud-museum.at/freud/themen/anna1-d.htm. Download: 02.03.2011, 15:42

[142]vgl. O.A. (2009): Onlinedokument. URL: http://www.freud-museum.at/freud/themen/anna1-d.htm. Download: 03.03.2011, 15:44.

[143] Vgl. Nölleke, B. (2007-2011): Psychoanalytikerinnen. Biographisches Lexikon. Onlinedokument: URL: http://www.psychoanalytikerinnen.de/oesterreich_biografien.html#Freud. Download: 22.07.2011, 16:19

Kindergärten zu integrieren (vgl. Bittner, Fröhlich 2001, 111), wie sie in ihrem Artikel „Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten. Bericht über die Versuchsarbeit eines Jahres“ (Fuchs 1932, 349-392) beschreibt. Sie war 1930 die erste psychoanalytisch-orientierte Kindergärtnerin mit Montessori-Ausbildung, die in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ einen Artikel veröffentlichte (vgl. Fuchs 1930, 263-267; Zwiauer 2001, 145)[144]. Wie sie selbst beschreibt erlangte sie ihre analytische Schulung durch den Besuch des psychoanalytischen Seminars für Pädagogen bei Willi Hoffer und ihre Pädagogen-Analyse. Wer sie analysiert hat, bleibt jedoch unerwähnt (vgl. Fuchs 1930, 266; 1932, 350, 356).
Im Jahre 1937 übernahm Fuchs - gemeinsam mit der Montessori-Pädagogin Annie Hermann - die Kindergruppe „Jackson Nursery“, die Anna Freud in einen der Räumlichkeiten des Montessori-Kinderhauses am Rudolfsplatz eröffnete (vgl. Hammerer 1997, 153).

Erik Homburger (später Erik H. Erikson) (1902-1994) (Mtgl. WPV o1933)

Erikson wurde 1902 in Deutschland geboren. Als er drei Jahre alt war, heiratete seine dänische Mutter den deutschen Kinderarzt Theodor Homburger in Karlsruhe, der ihn adoptierte und dessen Nachnamen er annahm. In Karlsruhe besuchte Erikson das humanistische Bismarck-Gymnasium, wo er Peter Blos kennenlernte, der Eriksons späteres Leben nachhaltig beeinflusste. In den Jahren nach seinem Abitur wanderte er durch Europa, begann ein Kunststudium und begann Kunst zu unterrichten. In dieser Zeit kontaktierte ihn sein Freund Peter Blos aus Wien und bot ihm eine Stelle als Lehrer in der gerade neu gegründeten Burlingham-Rosenfeldschule an. Der pädagogisch relativ unerfahrene Erikson nahm die Herausforderung an und ging nach Wien. Dort unterrichtete er die Kinder in Deutsch, Zeichnen und Geschichte. (vgl. Coles 1974, 28ff, Mühleitner 1992, 86)
Durch das damals von Sigmund Freud stark geprägte Milieu Wiens und den engen Kontakt zu Anna Freud, kam Erikson bald mit der Psychoanalyse in Berührung, für deren Ideen er sich sehr empfänglich zeigte. Während eines Ferienaufenthalts mit der Familie Freud wurde er von ihr als idealer Kandidat für eine psychoanalytische Ausbildung angesehen und als Stipendiat aufgenommen. Er begann eine Analyse bei Anna Freud. (vgl. Coles, 1974, 28ff)
Das Unterrichten und die Psychoanalyse wurden Ende der 1920er und Anfang der 30er Jahre Mittelpunkt in seinem bisher so rastlosen Leben. Unter der Leitung von August Aichhorn begann er schließlich zu praktizieren und empfing seine ersten PatientInnen.1930 heiratete er die amerikanische Pädagogin und Soziologin Joan Serson, die nach der Heirat als Englischlehrerin an der Burlingham-Rosenfeldschule unterrichtete, und mit der er drei Kinder bekam. (vgl. Coles 1974, 32ff, Mühlleitner 1992, 87).
Anfang der 30er Jahre absolvierte er einen zweijährigen Montessori-Kurs unter der Leitung von Lili Roubiczek in Wien (vgl. Kramer 2004, 347). Er selbst bezeichnete diese Ausbildung als die einzige offizielle pädagogische Ausbildung, die er je absolvierte (vgl. Erikson 1977, 20). Coles meint in „Erik H. Erikson“, dass seine späteren psychoanalytischen Studien unter dem Einfluss dieser Montessori-Ausbildung standen. „Er entwickelte ein Interesse dafür, wie Kinder innerhalb eines Raumes, etwa einem Miniaturzimmer oder in einem Teil eines wirklichen Zimmers, verschiedenartige Gegenstände anordnen. Eine gute Montessori-Lehrerin könne einem Kinderanalytiker dabei helfen, die Anordnungen solcher Forschungsvorhaben auszuarbeiten“ (Coles 1974, 38).
Unter dem Namen Homburger publizierte er Anfang der 1930er Jahre viermal in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Einer der Aufsätze, „Bilderbücher“ (Homburger 1931, 13-19), entstand im Rahmen der Montessori-Ausbildung bei Roubiczek, den Homburger dort referierte.
1933, ein Jahr nach der endgültigen Schließung der Burlingham-Rosenfeld-Schule, beendete Erikson seine psychoanalytische Ausbildung. Er beeindruckte das Komitee mit seiner abschließenden Prüfung derart, dass der Vorsitzende der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung, Paul Federn, beschloss ihn sofort zum ordentlichen Mitglied der Vereinigung zu ernennen. Im selben emigrierte er nach Dänemark, zum Einenaus poltischen Gründen und zum anderen, um dort als Ausbildungsanalytiker zu arbeiten. Er musste das Land jedoch nach kurzer Zeit wieder verlassen und nach Amerika auswandern, da er seine dänische Staatsbürgerschaft verloren hatte. Er ging im Herbst desselben Jahres mit seiner Familie nach Boston und

[144] Weitere von ihr publizierte Beiträge in der Zeitschrift sind „Ein schwieriges Kind im Kindergarten“ (Fuchs 1930, 263-267), „Das Bilderbuch im Kindergarten“ (Fuchs 1931, 145-151) und „Probleme der heilpädagogischen Kindergruppen“ (Fuchs 1933, 243-249).

später nach Kalifornien. Da er sowohl in der Erwachsenen- als auch in der Kinderanalyse über eine Ausbildung verfügte, hatte er große Chancen, dort als Kinderanalytiker arbeiten zu können (vgl. Coles 1974, 44f, 51f). 1939 bekam er die amerikanische Staatsbürgerschaft und änderte seinen Namen in Erik H. Erikson. Genaue Gründe für die Namensänderung sind nicht bekannt.
Sein berühmtes Buch mit dem Titel „Kindheit und Gesellschaft" (eng. „Childhood and Society", in dem er das Achtstufenmodell der psychosozialen Entwicklung beschreibt, wurde 1950 veröffentlicht (vgl. Mühlleitner 1992, 87). Im selben Jahr übersiedelte er wieder nach Massachusetts, wo er u.a. an der Harvard University arbeitete. 1966 veröffentlichte er sein Werk „Identität und Lebenszyklus" (engl. "Identity and Life cycle"). (vgl. Mühlleitner 1992, 86ff)

Kata Lévy (1883-1969) (Mtgl. UPV o1928)

Kata Lévy (geb. von Freund) wurde 1883 in Budapest geboren. Die ausgebildete Sonderschullehrerin war mit dem Arzt Lajos Lévy verheiratet, einer der Mitgründer der 1913 ins Leben gerufenen Ungarischen Psychoanalytischen Vereinigung. Sie selbst kam mit der Psychoanalyse durch ihren Bruder Anton von Freund in Kontakt, der bei Sigmund Freud in Behandlung war. 1918 begann Lévy bei Freud eine Analyse während seines Ferienaufenthalts in Ungarn, die sie 1920 in Wien fortsetzte. 1928 wurde sie nach Beendigung ihrer psychoanalytischen Ausbildung bei Sándor Ferenczi Mitglied der Ungarischen Psychoanalytischen Vereinigung. Besonderes Interesse hegte Lévy für die Kinderanalyse. In den 30er Jahren war sie als Erziehungsberaterin tätig und leitete Seminare für LehrerInnen in Budapest. 1936 besuchte sie das von ihrer engen Freundin Anna Freud geführte kinderanalytische Seminar in Wien.
Bis 1954 arbeitete sie in Ungarn als Psychoanalytikerin. Danach emigrierte sie mit ihrem Mann und ihrem Sohn nach London. Dort arbeitete sie an der Hampstead Child Therapy Clinic und wurde Mitglied der British Psychoanalytical Society.[145]
In der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik publizierte sie den Artikel „Bettnässen des Kindes" (Lévy 1934, 178-195) sowie eine inhaltliche Zusammenfassung des Buches „Heilpädagogische Praxis" von Helene Löw-Beer und Milan Morgenstern, in der sie auch Montessori erwähnte (Levy 1936, 388-389). Lévys Bezug zur Montessori-Pädagogik ist nicht bekannt.

Edward Liss (1891-1967) (Mtgl. APsaA)[146]

Edward Liss, ein amerikanischer Kinderarzt und Psychoanalytiker, studierte Kinderpsychiatrie und Psychoanalyse in den Jahren 1928-1929 in Wien und Berlin. Nach seiner Rückkehr aus Europa arbeitete er an verschiedenen Schulen und Institutionen in der Umgebung New Yorks mit Kindern, die unter seelischen Problemen, aber auch unter Entwicklungsverzögerungen und Lernschwierigkeiten litten und hielt ab 1936 Vorträge über Bildungs- und Lernprozesse bei Kindern u.a. auch bei der Philadelphia Psychoanalytic Society.[147]
1936 publizierte Liss den Artikel „Spieltechniken der Kinderanalyse" in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik X, in dem er u.a. Maria Montessoris Namen nennt, aber nicht genauer auf die Montessori-Pädagogik eingeht (vgl. Liss 1936, 253). Liss Bezug zur Montessori-Pädagogik ist nicht bekannt.

Heinrich Meng (1887-1972) (Mtgl. BPV o1926)

Der ursprünglich in Stuttgart als Arzt tätige Heinrich Meng kam durch seine Kontakt zu Karl Landauer während des ersten Weltkrieges erstmals mit der Psychoanalyse in Berührung. Ab 1918 pflegte Meng regelmäßigen Briefkontakt mit Sigmund Freud, der bis zu Freuds Tod im Jahre 1939 währte. 1919 kam Meng durch eine Einladung Freuds nach Wien und begann bei Paul Federn eine Analyse. Später machte er

[145]Vgl. Nölleke, B. (2007-2011): Psychoanalytikerinnen. Biographisches Lexikon. Onlinedokument. URL: www.psychoanalytikerinnen.de/ungarn_biografien.html#Levy. Download: 22.07.2001, 11:43
[146]Liss war Mitglied des American Psychoanalytic Association. Die Vereinigung in Amerika wurde 1911 von Ernest Jones während seines Amerikaaufenthaltes gegründet (vgl. o.A. (o.J.): Edward Liss. Online-Dokument. URL: http://www.psychoanalytikerinnen.de/kanada_geschichte.htm, Download: 10.07.2011)
[147] vgl. Kenworthy, ME (1967). Edward Liss, MD-1891-1967. Onlinedokument. URL: http://www.pep-web.org/document.php?id=paq.036.0589b. Download: 22.07.2011, 12:06

eine Lehranalyse bei Hanns Sachs in Berlin. 1922 war Meng, neben Erich Fromm und Frieda Fromm-Reichmann, Mitbegründer, der Süddeutschen psychoanalytischen Arbeitsgemeinschaft. Im Jahre 1926 wurde er ordentliches Mitglied der Berliner Psychoanalytischen Vereinigung. Im selben Jahr gründete er gemeinsam mit Ernst Schneider die „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik", in der er zahlreiche Beiträge veröffentlichte. In den Jahren 1927 und 1929 leitete Meng gemeinsam mit Schneider pädagogische Wochen zur „Einführung in die psychoanalytische Pädagogik" für ErzieherInnen, LehrerInnen und Ärzte. In Stuttgart gründete er 1929 das „Institut für Psychoanalytische Pädagogik", wo Weiterbildungskurse für LehrerInnen angeboten wurden. 1933 emigrierte Meng in die Schweiz nach Basel und erhielt dort einen Lehrstuhl für Psychohygiene.[148]
In Band IV der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik aus dem Jahre 1930 fasst er einen „Bericht über den XI. Kongress für experimentelle Psychologie" zusammen und greift u.a. den Vortrag von Hans Volkelt auf, der die Montessori-Pädagogik einer Kritik unterzieht (Meng 1930, 390-391). Mengs Bezug zu Montessori und ihrer Pädagogik sind nicht bekannt.

Lili Esther Peller-Roubiczek (1898-1966) (Mtgl. WPV ao 1931)

Lili E. Roubiczek begann 1917 an der deutschen Karl-Ferdinand Universität in ihrem Geburtsort Prag ein Biologiestudium, das sie jedoch 1920 abbrach, um in Wien bei Karl Bühler Psychologie zu studieren. Während ihres Studiums stieß sie auf die ersten Schriften Maria Montessoris, die sie sehr begeisterten und sie dazu veranlassten, 1921 erneut ihr Studium abzubrechen, um bei Montessori persönlich in London einen Ausbildungskurs zu absolvieren. Zurück in Wien begann Roubiczek mit ein „Haus der Kinder" in der Troststraße im 10. Wiener Gemeindebezirk für arme Arbeiterkinder aufzubauen, das ganz im Sinne Montessoris konzipiert war. Roubiczek übernahm die Leitung des 1922 eröffneten Montessori-Kinderhauses (vgl. Hammerer 1997, 46). Neben ihrer Tätigkeit im Kinderhaus begleitete sie die italienische Pädagogin auf ihren Vortragsreisen als Assistentin und Übersetzerin. Zusätzlich publizierte sie in zahlreichen österreichischen Zeitschriften und machte so die Montessori-Pädagogik in Wien bekannter (vgl. Eichelberger 2001, 110ff). Der persönliche Kontakt zu Julius Tandler, von 1920-1933 Stadtrat für Wohlfahrts- und Gesundheitswesens in Wien, ermöglichte ihr die Verbreitung der Montessori-Pädagogik innerhalb Wiens. Daraufhin wurden auch in städtischen Kindergärten Montessori-Abteilungen eingerichtet. Roubiczek war dann als Beraterin der Kindergartenfürsorge tätig und initiierte Seminare für Kindergärtnerinnen, ab 1925 auch einen Ausbildungskurs über die Montessori-Pädagogik, den zahlreiche StudentInnen aus ganz Europa besuchten (vgl. ebd., 112).
1928 kam sie - als sie gemeinsam mit Maria Montessori die „Weltkonferenz zur Erneuerung der Erziehung in Helsingör" besuchte - auf intensive Weise mit der Psychoanalyse in Berührung. Besonders die Aussagen der psychoanalytisch-orientierten Kindergärtnerin Nelly Wolffheim[149] über die Wichtigkeit der psychoanalytischen Aufklärung von ErzieherInnen, machten Roubiczek hellhörig und beeinflussten sie soweit, dass sie versuchte, psychoanalytische Erkenntnisse mit dem Montessori-Konzept zu verbinden (vgl. Eichelberger 2001, 114f).
1930 übersiedelte sie mit ihrer Schule in den ersten Bezirk auf den Rudolfsplatz, wo sie die Möglichkeit hatte, das „neue Erziehungsmodell" in die Tat umzusetzen. Sie baute einen Kindergarten auf, in dem die besten Elemente der Montessori-Methode mit der Anwendung der wichtigsten Prinzipien der psychoanalytischen Kinderpsychologie vereint wurden (vgl. Kramer 1995, 381).
Als Roubiczeks größter Verdienst gilt wohl der Versuch, die Montessori-Pädagogik mit anderen Bereichen zu ergänzen. Sie arbeitete mit Fachleuten aus anderen Disziplinen, wie Psychoanalyse, Rhythmik und Tanz, Biologie und Bildende Kunst zusammen und schuf so ein Modell beispielhafter Kleinkindererziehung, das dem Kind eine ganzheitliche Förderung ermöglichen sollte. Durch die Erweiterung erhielt die von ihr praktizierte Montessori-Methode den Namen „das Wiener Montessori-Modell". (vgl. Hammerer 1997, 12; Eichelberger 2001, 114)
1928 veröffentlichte sie erstmals einen Artikel in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik", in dem sie die Montessori-Pädagogik der psychoanalytischen LeserInnenschaft vorstellte (vgl. Roubiczek

[148] vgl. o.A. (o.J.): Heinrich Meng *1887. Onlinedokument. URL: www.akademie-stuttgart.de/meng.html. Download: 22.07.2011, 12:25
[149] Wolffheim berichtete über diese Tagung in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik III" (Wolffheim 1928/29, 494-498)

1928, 316-322). Dem Artikel folgten noch drei weitere, u.a. jener über „Die wichtigsten Theorien des Spiels“ (1932), der im Gegensatz zu den anderen Beiträgen nichts mit der Montessori-Pädagogik zu tun hat und Roubiczeks wachsender Hinwendung zur Psychoanalyse widerspiegelt (Roubiczek 1932, 248-252).
Ende der 1920er Jahre begann sie eine Analyse bei Bernfeld und Nunberg und wurde 1931mit ihrem Einführungsvortrag „Montessori-Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik“ außerordentliches Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung (vgl. Hammerer 1997, 186; Eichelberger 2001, 114f).
1934 floh die mittlerweile verheiratete Peller mit ihrem Mann nach Palästina (vgl. ebd., 116f; Haslinger 2005, 18). 1935 wurde Peller-Roubiczek Mitglied der Chewra Psychoanalytith b´Erez-Israel in Jerusalem und gründete dort eine Montessori-Schule „mit zwei Kindergruppen und vier Volksschulklassen für deutschsprachige Emigrationskinder“ (Mühlleithner 1992, 278).
1937 emigrierte sie nach Baltimore in die USA und zog 940 nach New York um. Dort arbeitete sie als Kinderanalytikerin und entwickelte Ausbildungsprogramme für LehrerInnen (vgl. Mühlleitner 1992, 278).

Emma Plank-Spira (1905-1990) (Mtgl. MA)

Emma Spira hegte schon sehr früh den Wunsch, Lehrerin zu werden, um etwas zu verändern und den starren Strukturen, die auch sie in ihrer Schulzeit erlebte, entgegenzuarbeiten. 1919, im Alter von 13 Jahren, nahm Emma Spira an einem von Eugenie Schwarzwald[150] organisierten Sommerlager in Bad Ischl teil (vgl. Zwiauer 2001, 122f). Zu dieser Zeit kam sie auch mit Mitgliedern der „Freien Vereinigung Sozialistischer Mittelschüler“ in Kontakt, wo sie auch ihren späteren Mann Robert Pollak[151] (später Plank) kennenlernte (vgl. Zwiauer 2001, 123). Im selben Jahr wurde sie Mitglied einer unpolitischen Pfadfinderinnengruppe. Diese Gruppe organisierte 1921/1922 ein eigenes Sommerlager, auf dem Spira ihre ersten pädagogischen Erfahrungen mit jüngeren Kindern machte. Nach ihrem Schulabschluss im Jahre 1922 erfuhr sie von Lili Roubiczeks „Haus der Kinder“ in der Troststraße im 10. Bezirk und wurde Mitglied der Wiener Montessori-Arbeitsgemeinschaft. Dort arbeitete sie zunächst als Praktikantin im Kinderhaus. Spira wurde schnell zu einer der führenden Pädagoginnen in der Einrichtung. 1924 und 1927 besuchte sie zusätzlich Ausbildungskurse bei Maria Montessori in Amsterdam und Berlin. 1924 machte Plank die Lehrabschlussprüfung nach und übernahm 1925 die Vorschulklasse der mittlerweile schulpflichtigen Kinder aus dem Montessori-Kinderhaus. Von 1931 bis 1938 führte sie eine reguläre Montessori-Schule mit zwei Klassen in der öffentlichen Schubertschule in der Grünentorgasse im 9. Bezirk. (vgl. Hammerer 1997, 46, 159f)
Von 1930 bis 1931 machte sie eine Analyse bei Annie Reich (vgl. Bittner/Fröhlich 2001, 116) und nahm von 1931 bis 1934 regelmäßig an den psychoanalytischen Supervisionsstunden bei Anna Freud teil. 1933 bis 1938 absolvierte Plank eine Ausbildung zur Psychoanalytischen Pädagogin bei Willi Hoffer (vgl. Zwiauer 1995, 28). Im Jahr 1933 publizierte sie zwei Artikel in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“. Diese Beiträge spiegeln stark das analytische Reflektieren ihrer Arbeit mit den Kindern aus der Montessori-Schule wider. 1937 veröffentlichte sie ihren letzten Artikel „Einschlafstörung aus Todesangst“ in der Zeitschrift unter dem Decknamen Emma Berner (Zwiauer 2001, 155).
1938 emigrierte sie mit ihrem Mann nach San Francisco, wo sie zunächst als Lehrerin, später als Leiterin „der Presidio Hill School, einer von Eltern gegründeten und verwalteten fortschrittlichen Schule, tätig war“ (Zwiauer 2001, 163). Von 1950 bis 1953 übernahm Plank die Leitung der Therapeutic Nursery School (Hanna Perkins School)[152] in Cleveland, die von Anny Angel-Katan gegründet wurde. Später war sie Assistenzprofessorin für Kinderpsychologie an der medizinischen Fakultät der Universität Cleveland. (vgl. ebd.,165ff)
Mitte der 1980er Jahren kehrte Plank wieder nach Wien zurück, wo sie 1990 starb (vgl. Bittner und Fröhlich 1997, 117, Zwiauer 2001, 165ff).

[150] Eugenie Schwarzwald (1872-1940) war eine österreichische Pädagogin und Sozialreformerin.
[151] Der Rechtsanwalt Robert Pollak war 1924-1925 Obmann der „Vereinigung Sozialistischer Mittelschüler“. 1932 heiratete er Emma Spira. Er änderte seinen jüdischen Namen später auf Plank (vgl. Zwiauer 2001, 126
[152] Die Hanna Perkins Nursery School war die einzige psychoanalytische Ausbildungsstätte in den USA, die auch LaienanalytikerInnen ausbildete. Die Leiterin Anny Angel-Katan arbeitete eng mit Anna Freud und ihrer Hampstead Clinic in London zusammen (vgl. Zwiauer 2001, 165f).

Margarethe Schmaus (1903-1988) (Mtgl. MA)

Die Kindergärtnerin Schmaus leitete in den 1920er -Jahren zahlreiche Gemeindekindergärten der Stadt Wien und absolvierte nebenbei die Montessori-Ausbildung. Schmaus eröffnete schließlich in den von ihr geleiteten städtischen Kindergärten einzelne Montessori-Gruppen, die sich am Montessori-Konzept orientierten. Von 1934 bis zu ihrer Pensionierung im Jahre 1959 übernahm Schmaus die Leitung des Kindergartens in Wien Floridsdorf. Danach war sie weiterhin als Autorin tätig. Da sie von Montessoris Ideen und Vorhaben sehr viel hielt, veröffentlichte sie nach Montessoris Tod im Jahre 1952 den Artikel „Maria Montessori", in dem sie das Montessori-Konzept zusammenfassend darstellte. [153]
In der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik" veröffentlichte sie einen Artikel mit dem Titel „Bravheit und neurotische Hemmung" (Schmaus 1933, 129-139).

Hedwig Schwarz (o.A.) (Mtgl. MA)

Schwarz gehörte dem ersten Kreis der Mitarbeiterinnen in Roubiczeks Kinderhaus in der Troststraße an, war ab 1922 Mitglied der Wiener Montessori-Arbeitsgemeinschaft und wurde später eine psychoanalytisch orientierte Pädagogin (vgl. Zwiauer 2001, 142).
1928 wurde sie von der Stadt Wien gebeten, einen Einführungskurs in die Montessori-Methode für städtische Kindergärtnerinnen abzuhalten, der großen Anklang fand (80 Teilnehmerinnen) (vgl. Hammerer 1997, 100). 1930 übernahm Schwarz die Leitung des Montessori-Kindergartens im Goethe-Hof in Wien. Sie war ebenfalls Teilnehmerin bei den psychoanalytischen Seminaren, die Anna Freud Anfang der 1930er für die Wiener Montessori-Pädagoginnen führte. (vgl. Zwiauer 2001, 142)
1933 veröffentlichte sie einen Bericht über Anna Freuds Vortrag „Erziehung im Kindergarten" in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik" (Schwarz 1933, 349-352), den Freud vor der Vollversammlung des Fachvereins der Wiener städtischen Kindergärtnerinnen abhielt.
Ende der 1930er Jahre folgte die Montessori-Pädagogin Hedwig Schwarz Anna Freud nach London und arbeitete dort in den ersten pädagogischen Gründungsjahren des von Freud und Burlingham gegründeten „Hampstead War Nurseries" als Kindergartenleiterin und unterrichtete einige StudentInnen in Montessori-Pädagogik (vgl. Young-Bruehl 1989, 218ff, 228, 254).

Editha Sterba (geb. Radanowicz-Hartmann) (1895-1986) (Mtgl. WPV ao1925/o1930)

Sterba wurde 1895 in Budapest geboren. Nach der Übersiedelung nach Wien besuchte sie das humanistische Bubengymnasium in Baden bei Wien, wo sie unter den Schülern das einzige Mädchen war. Von 1915 bis 1921 studierte sie in Wien Germanistik, klassische Philologie und Musikwissenschaften. Bereits während ihres Studiums, ab 1918, arbeitete sie im Internationalen Psychoanalytischen Verlag mit, wo sie bis 1928 als Lektorin und Herausgeberin tätig war. Sie zählte u.a. neben Richard Sterba, den sie 1926 heiratete, zu den ersten AbsolventInnen des 1925 gegründeten Wiener Psychoanalytischen Lehrinstituts. Sterba wurde 1925 zum außerordentlichen, 1930 zum ordentlichen Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung ernannt. Nach Beendigung ihrer Ausbildung eröffnete sie gemeinsam mit ihrem Mann eine psychoanalytische Praxis, wobei sie sich vorwiegend auf die analytische Arbeit mit Kindern spezialisierte. Sterba besuchte regelmäßig das von Anna Freud geführte kinderanalytische Seminar in Wien. 1928 übernahm sie die Leitung der Erziehungsberatungsstellen der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. Ab 1934 führte Sterba das AnfängerInnenseminar für Kinderanalyse.[154]
Sie veröffentlichte zahlreiche Beiträge, u.a. Fallstudien aus ihrer kinderanalytischen Arbeit, in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik". Von besonderer Relevanz ist ihre Artikelreihe „Ein abnormes Kind" (Sterba 1933, 5-38; 45-82) aus dem Jahre 1933. Darin beschreibt sie die Krankengeschichte und die Behandlung des kleinen Herbert, der bei ihr in Analyse war und gleichzeitig die von Emma Plank geleiteten Montessori-Volksschulklasse besuchte. Sterba stand in direktem Kontakt zu den Montessori-Erzieherinnen, was sie in ihrem Artikel immer wieder erwähnt. Ihr Bruder Hubert

[153] Vgl. Berger, M (o.J.): Frauen in der Geschichte des Kindergartens: Margarete Schmaus. Onlinedokument. URL: www.kindergartenpaedagogik.de/1080.html. Download: 22.07.2011, 12:54
[154] vgl. Janda 2000-2011; Nölleke 2007-2011

Radanowicz–Hartmann heiratete 1935 Emmi Vischer, eine der Montessori-Lehrerinnen von Herbert (vgl. Sterba 1933, Hammerer 1997, 179)[155]
1938 ging Sterba mit ihrer Familie in die Schweiz. 1939 emigrierte sie mit ihrer Familie in die USA nach Detroit, wo sie bis zu ihrem Tod im Jahre 1986 lebte. Dort arbeitete sie weiterhin als Kinderanalytikerin und wurde Mitglied der Detroit Psychoanalytic Society und der Michigan Psychoanalytic Association. Des Weiteren unterrichtete sie Psychologie an der University of Michigan und war für die Kinderpsychiatrie am Department of Psychiatry an der Wayne University zuständig.[156]

Alfhild Tamm (1876-1959) (Mtgl. WPV o1926)

Alfhild Tamm, die erste Psychiaterin Schwedens, kam 1876 in Stockholm zur Welt. Nach ihrem Medizinstudium ging sie von 1905 bis 1913 nach München, Berlin und Wien, um sich dort weiter ausbilden zu lassen. Nach ihrer Rückkehr gründete sie 1914 eine Privatklink für Kinder mit Sprachstörungen in Stockholm. Nebenbei fuhr sie regelmäßig nach Wien, um sich bei Paul Federn, Helene Deutsch und August Aichhorn einer Kurzanalyse zu unterziehen. 1926 wurde sie schließlich ordentliches Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. Tamm zeigte sich verantwortlich für die Etablierung der Psychoanalyse in Skandinavien. 1931 gründete sie eine skandinavische psychoanalytische Arbeitsgruppe, die schließlich im Jahre 1934 von der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung anerkannt wurde.[157]
Im Artikel „Die angeborene Wortblindheit und verwandte Störungen bei Kindern“ (Tamm 1926/27, 329-343) schlägt sie die Verwendung der von Montessori entwickelten Sandpapierbuchstaben für Kinder mit visuellen und akustischen Wahrnehmungsstörungen vor, da sie sich über den Tast- und Bewegungssinn die Buchstaben besser einprägen könnten (vgl. Tamm 1926/27, 339). Ihr Bezug zur Montessori-Pädagogik ist nicht weiter bekannt.

Ruth Weiss

Über die Autorin Ruth Weiss, die in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ den Artikel „ Psychoanalyse und Schule“ (Weiss 1936, 321-336) veröffentlichte, liegen keine genauen Angaben zur Person vor, da weder in Literatur noch im Internet direkte Hinweise über sie aufzufinden sind[158].

Nelly Wolffheim (1879-1965)

Nelly Wolffheim wurde 1879 als jüngstes Kind einer wohlhabenden jüdischen Kaufmannsfamilie in Berlin geboren. Die ersten vierzig Jahre ihres Leben waren von Krankheit und Leid geprägt. Bereits als Kind litt sie unter zahlreichen, vermutlich psychosomatischen Erkrankungen, weshalb sie die Schule nur unregelmäßig besuchen konnte. Mit vierzehn wurde sie wegen einer Blutkrankheit endgültig von der Schule genommen und bekam Privatunterricht (vgl. Biermann 1998, 19ff).
Im Alter von 17 Jahren absolvierte Wolffheim eine Ausbildung zur Kindergärtnerin im Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin. Dort wurde sie in die Theorien Pestalozzis und Fröbels eingewiesen, die ihr Denken über Kindererziehung stark beeinflussten. (vgl. Biermann 1998, 7f, 24)
Nach Beendigung ihrer Ausbildung arbeitete Wolffheim einige Jahre als Kindergärtnerin, bis sie aufgrund des Auftretens einer erneuten Erkrankung mit 21 Jahren ihre Arbeit aufgeben musste, um sich in diversen Kurheimen behandeln zu lassen. Doch kein Arzt konnte eine wirkliche Ursache für ihr Leiden feststellen. Bedingt durch ihre Krankheiten kam Wolffheim mit Sigmund Freuds ersten Schriften in Kontakt, die sie sehr bewegten. In den darin beschriebenen Krankheitsgeschichten junger Frauen, die unter hysterischen Symptomen litten, fand sie sich wieder. (vgl. ebd., 19, 24; Berger 1995, 194ff)

[155] vgl. Janda 2000-2011
[156] vgl. Nölleke 2007-2011
[157] vgl. Nölleke 2007-2011
[158] Die gefundenen Personen mit dem Namen Ruth Weiss sind entweder zu jung, um im Jahre 1935 einen Artikel publizieren zu können oder lebten zum Zeitpunkt der Beitragsveröffentlichung bereits im Ausland. Aufgrund des Themas ihres Artikels kann jedoch angenommen werden, dass sie sowohl im psychoanalytischen als auch pädagogischen Bereich Erfahrung hatte.

1914 gründete sie einen Privatkindergarten, der in den ersten Gründungsjahren noch ganz im Sinne Fröbels geführt wurde (vgl. Berger 1995, 195). Als sie 1921 erneut einen gesundheitlichen Rückfall erlitt, begann sie eine Analyse bei Karl Abraham, die sie nach seinem Tod, 1925, bei Karen Horney fortsetzte (vgl. ebd.). Begeistert von den Erfolgen der psychoanalytischen Behandlung, versuchte sie die Psychoanalyse mit der Pädagogik in ihrem Kindergarten zu verbinden (vgl. Biermann 1998, 8; Berger 1995, 195). Besonders die Ideen zur Kindererziehung von Siegfried Bernfeld, der von Wien nach Berlin übersiedelte, beeinflussten Nelly Wolffheim sehr (vgl. Biermann 1998, 29). Aus dieser nach Fröbel geführten Kindertagesstätte wurde 1922 der erste psychoanalytisch-orientierte Kindergarten Deutschlands. Wolffheim sah Fröbel als Vorläufer Freuds, dessen Ideen ihrer Meinung nach in vielerlei Hinsicht mit denen Freuds übereinstimmten, wie etwa die zentrale Bedeutung des kindlichen Spiels. (vgl. Biermann 1998, 8, 25, Berger 1995, 195)
Erfahrungen, die sie in ihrer Arbeit mit den Kindern machte, dokumentierte sie in zahlreichen Artikeln der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“. Als bedeutendster Beitrag ist die in Band IV erschienene Artikelreihe „Psychoanalyse und Kindergarten“ anzusehen (Wolffheim 1930, 18-27, 78-94, 163-190, 217-230), die 1966 auch in Buchform veröffentlicht wurde. Darin äußerte sie sich u.a. über die Montessori-Pädagogik und bearbeitete die Frage, inwieweit diese und die Fröbel-Pädagogik mit den Vorstellungen einer Psychoanalytischen Pädagogik übereinstimmten.
1930 musste Wolffheim den psychoanalytisch-orientierten Kindergarten aus Krankheitsgründen schließen. Sie blieb weiterhin als Schriftstellerin tätig und leitete von 1934 bis 1939 ein jüdisches Kindergärtnerinnenseminar, das sie aufgrund der politischen Lage Deutschlands aufgeben musste. Sie emigrierte nach London, wo sie 1965 starb (vgl. Berger 1995, 196ff).
Als ihr größter Verdienst gilt der Versuch, psychoanalytische Erkenntnisse auf die Kindergartenerziehung zu übertragen (vgl. Biermann 1998, 8). Nelly Wolffheim wurde jedoch trotz ihrer Leistungen im Bereich Psychoanalyse und Kindergarten zu Lebzeiten nicht als Psychoanalytische Pädagogin anerkannt und ernst genommen. Sie selbst fühlte sich von Anna Freud, mit der sie vergeblich versuchte in Kontakt zu treten, nicht als Kinderpsychologin anerkannt (vgl. Berger 1995, 198f).

Der Einblick in die Biographien zeigt die Vielgestaltigkeit der damaligen Verbindungen auf beruflicher und ausbildungsbezogener Ebene. Im Anschluss gilt es nun, jene systematisch herauszuarbeiten, und die AutorInnen hinsichtlich folgender Fragen zu kategorisieren und aufzulisten:

- Welche AutorInnen unterzogen sich einer Analyse (bei wem)?
- Absolvierte er/sie eine (die Wiener) Montessori-Ausbildung?
- Besuchte er/sie psychoanalytische Seminare bei Anna Freud oder bei Willi Hoffer?
- War er/sie Mitglied einer psychoanalytischen Vereinigung?

3.2.2 Ausbildung und Zugehörigkeit der AutorInnen zu psychoanalytischen, resp. montessori-spezifischen Verbänden:

Nun sollen die beruflichen und ausbildungsbezogenen Verwebungen und Zugehörigkeiten der eben vorgestellten AutorInnen, die Beiträge in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik veröffentlichten, in denen Montessori oder einzelne Aspekte ihrer Pädagogik erwähnt wurden, herausgearbeitet und gegenübergestellt werden, um in weiterer Folge Aufschluss zu bekommen, inwiefern sich im biographischen Kontext der AutorInnen das Zusammenspiel zwischen Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik ausdrückte. Dabei werden in einem ersten Überblick alle AutorInnen in einer Tabelle nochmals aufgelistet.

3.2.2.1 Überblick AutorInnen: 18

Eine erste Zusammenschau zeigt nun 18 AutorInnen, die in der Zeitschrift in zumindest einem Artikel auf die Montessori-Pädagogik oder einzelne Montessori-Elemente Bezug nahmen und diese rezipierten:

Nr.	Name	Nr.	Name
1.	Bonaparte, Marie (Paris)	10.	Meng, Heinrich (Frankfurt)
2.	Braun, Edith (Wien)	11.	Peller-Roubiczek, Lili Esther (Wien)
3.	Buxbaum, Edith (Wien)	12.	Plank-Spira, Emma (Wien)
4.	Fischer, Hilde (Wien)	13.	Schmaus, Margarethe (Wien)
5.	Freud, Anna (Wien)	14.	Schwarz, Hedwig (Wien)
6.	Fuchs, Herta (Wien)	15.	Sterba, Editha (Wien)
7.	Homburger, Erik (Wien)	16.	Tamm, Alfhild (Stockholm)
8.	Lévy, Kata (Budapest)	17.	Weiss, Ruth (o.A.)
9.	Liss, Edward (New York)	18.	Wolffheim, Nelly.(Berlin)

Tab. 3: Überblick AutorInnen

Blickt man auf die Ortzugehörigkeit der AutorInnen, erscheint auch bemerkenswert, dass ein Großteil von ihnen aus Wien stammte – einige Namen sind in dieser Arbeit auch bereits aufgeschienen und kündigenden in dieser Weise nochmals einen spezifischen Blick auf das Wiener Zusammenspiel an.
Die hier untersuchten AutorInnen zeigen Berufs-, Verbands- und Ausbildungszugehörigkeiten, die sich – insbesondere jenen, die in Wien tätig waren – teilweise auch überschneiden: So lässt sich bspw. die Verbundenheit mit der Psychoanalyse in der Absolvierung einer eigenen Psychoanalyse, aber auch über die Zugehörigkeit zu einer Psychoanalytischen Vereinigung verstehen. Die Ausbildung zur Montessori-Pädagogin unter Roubiczek bringt die diesbezügliche Befassung hervor, wobei diese gleichzeitig durch die Verbundenheit der Leiterin mit der Psychoanalyse auch eine spezielle Ausprägung der Montessori-Pädagogik nahe legt. Schließlich zeichnete sich, wie auch bereits in *Kapitel 2.2 (Teil II)* umrissen, das spezifische Zusammenspiel von Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik auch durch ein spezielles Seminar von Anna Freud aus, bzw. durch ein Angebot eines psychoanalytisch-pädagogischen Seminars von Willi Hoffer. In welcher Weise lässt sich nun dieser Ausprägungsaspekt des Zusammenspiels im Spiegel der Zeitschrift erfassen und verstehen?
Im Folgenden werden nun die AutorInnen der ausgewählten Artikel herangezogen und hinsichtlich ihrer Durchführung einer Analyse (*3.2.2.2*), Absolvierung der Montessori-Ausbildung (*3.2.2.3*), Teilnahme an den oben genannten Seminaren (*3.2.2.4*) und Zugehörigkeit zu einer Psychoanalytischen

Vereinigung (*3.2.2.5*) aufgelistet, um diese schließlich abschließend gegenüberstellend aufzeigen zu können.

3.2.2.2 AutorInnen: in Analyse/nicht in Analyse

AutorInnen: in Analyse: 13

Nr.	Name	In Analyse	AnalytikerIn
1.	Bonaparte, M. (Paris)	Ja	Sigmund Freud und Rudolph Loewenstein
2.	Buxbaum, E. (Wien)	Ja	H. Nunberg (Lehranalytiker) und Salomea Gutmann-Isakower
3.	Freud, A. (Wien)	Ja	Sigmund Freud
4.	Fuchs, H. (Wien)	Ja	o.A.
5.	Homburger, E. (Wien)	Ja	Anna Freud und August Aichhorn (Lehranalytiker)
6.	Lévy K. Budapest)	Ja	Sigmund Freud und Sándor Ferenczi (Lehranalytiker)
7.	Meng, H. (Frankfurt, Berlin)	Ja	Paul Federn und Hanns Sachs (Lehranalytiker)
8.	Liss, E. (New York)	Ja	o.A.
9.	Peller-Roubiczek, L.E. (Wien)	Ja	Hermann Nunberg und Siegfried Bernfeld
10.	Plank-Spira, E. (Wien)	Ja	Annie Reich
11.	Sterba, E. (Wien)	Ja	Eduard Hitschmann
12.	Tamm, A. (Stockholm)	Ja	Paul Federn, Helene Deutsch und August Aichhorn
13.	Wolffheim, N. (Berlin)	Ja	Karl Abraham und Karen Horney

Tab. 4: Überblick AutorInnen: in Analyse

AutorInnen: nicht in Analyse/ohne Angaben: 5

Nr.	Name	In Analyse
1.	Braun, E. (Wien)	Nein
2.	Fischer, H. (Wien)	Nein
3.	Schmaus, M. (Wien)	Nein
4.	Schwarz, H. (Wien)	Nein
5.	Weiss, R. (Wien)	o.A.

Tab. 5: Überblick AutorInnen: nicht in Analyse/ohne Angaben

Der Großteil der AutorInnen, die in einem oder mehreren Artikeln Montessori oder ihre Pädagogik rezipierten, unterzog sich einer Analyse. Wie die Tabelle zeigt, waren 13 der 18 AutorInnen in Analyse.

3.2.2.3 AutorInnen: Montessori-Ausbildung/keine Montessori-Ausbildung:

AutorInnen: Montessori-Ausbildung: 8

Nr.	Name	Montessori-Ausbildung	AusbildnerIn
1.	Braun, E. (Wien)	Ja	Roubiczek
2.	Fischer, H. (Wien)	Ja	Roubiczek und Montessori
3.	Fuchs, H. (Wien)	Ja	Roubiczek
4.	Homburger, E. (Wien)	Ja	Roubiczek
5.	Peller-Roubiczek, L.E. (Wien)	Ja	Montessori
6.	Plank-Spira, E. (Wien)	Ja	Roubiczek und Montessori
7.	Schmaus, M. (Wien)	Ja	Roubiczek
8.	Schwarz, H. (Wien)	Ja	Roubiczek und Montessori

Tab. 6: Überblick AutorInnen: Montessori-Ausbildung

AutorInnen: keine Montessori-Ausbildung/ohne Angaben: 10

Nr.	Name	Montessori-Ausbildung
1.	Bonaparte, M. (Paris)	Nein
2.	Buxbaum, E. /(Wien)	Nein
3.	Freud, A. (Wien)	Nein
4.	Lévy, K. (Budapest)	Nein
5.	Liss, E. (New York)	Nein
6.	Meng, H. (Frankfurt, Berlin)	Nein
7.	Sterba, E. (Wien)	Nein
8.	Tamm, A. (Stockholm)	Nein
9.	Weiss, R. (Wien)	o.A.
10.	Wolffheim, N. (Berlin)	Nein (Fröbel-Ausbildung)

Tab. 7: Überblick AutorInnen: keine Montessori-Ausbildung/ohne Angaben

8 der 18 AutorInnen - alle waren aus Wien- absolvierten eine Montessori-Ausbildung bei Lili E. Roubiczek oder Maria Montessori. Das zeigt, dass beinahe die Hälfte der Publizierenden ausbildungstechnisch an die Montessori-Pädagogik gebunden war. Vier (Buxbaum, Freud, Sterba und Weiss) der verbliebenen 10 AutorInnen ohne beruflichen Bezug zur Montessori-Pädagogik stammen auch aus Wien. Die verbliebenen 6 Personen publizierten aus Budapest (Lévy), Berlin (Meng, Wolffheim), New York (Liss), Paris (Bonaparte) und Stockholm (Tamm).

3.2.2.4 AutorInnen: Seminar bei Anna Freud/Willi Hoffer/kein Seminar:

AutorInnen: Seminar bei Anna Freud/Willi Hoffer: 11

Nr.	Name	Psychoanalytisches Seminar	SeminarleiterIn
1.	Braun, E. (Wien)	Psychoanalytisches Seminar	Anna Freud
2.	Buxbaum, E. (Wien)	kinderanalytisches Seminar	Anna Freud
3.	Fischer, H. (Wien)	Psychoanalytisches Seminar	Anna Freud
4.	Fuchs, H. (Wien)	Psychoanalytisches Seminar	Willi Hoffer
5.	Homburger, E. (Wien)	kinderanalytisches Seminar	Anna Freud
6.	Lévy K. (Budapest)	kinderanalytisches Seminar	Anna Freud
7.	Peller-Roubiczek, L.E. (Wien)	Psychoanalytisches Seminar, kinderanalytisches Seminar	Anna Freud
8.	Plank-Spira, E. (Wien)	Psychoanalytisches Seminar Ausbildungslehrgang Psychoanalytische Pädagogik	Anna Freud Willi Hoffer
9.	Schmaus, M. (Wien)	Psychoanalytisches Seminar	Anna Freud
10.	Schwarz, H. (Wien)	Psychoanalytisches Seminar	Anna Freud
11.	Sterba, E. (Wien)	kinderanalytisches Seminar	Anna Freud

Tab. 8: Überblick AutorInnen: Besuch - Psychoanalytisches Seminar

Seminarleiterin: 1

Nr.	Name	Psychoanalytisches Seminar
1.	Freud, A. (Wien)	Leiterin

Tab. 9: Überblick: Seminarleitung – Psychoanalytisches Seminar

AutorInnen: kein Seminar bei Anna Freud oder Willi Hoffer/ohne Angaben: 6

Nr.	Name	Psychoanalytisches Seminar
1.	Bonaparte, M. (Paris)	Nein
2.	Liss, E. (New York)	o.A.
3.	Meng, H. (Frankfurt, Berlin)	Nein
4.	Tamm, A. (Stockholm)	o.A.
5.	Weiss, R. (Wien)	o.A.
6.	Wolffheim, N. (Berlin)	Nein

Tab. 10: Überblick AutorInnen: kein Besuch eines Psychonanalytischen Seminars/ohne Angaben

11 der 18 AutorInnen besuchten ein psychoanalytisches Seminar bei Anna Freud oder Willi Hoffer. Auch hier lässt sich die starke Präsenz der Psychoanalyse bei den ProtagonistInnen erfassen. Dabei ist besonders hervorzuheben, dass, mit Ausnahme von Ruth Weiss, über deren Biographie nichts Genaueres bekannt ist, *alle* aus Wien stammenden AutorInnen ein psychoanalytisches Seminar besucht haben: 6 (Braun, Fischer, Peller-Roubiczek, Plank-Spira, Schmaus und Schwarz) besuchten das psychoanalytische Seminar, 5 (Buxbaum, Homburger, Lévy, Peller-Roubiczek und Sterba) das kinderanalytische Seminar, beides bei Anna Freud, und 1 (Fuchs) besuchte das psychoanalytische Seminar für Pädagogen bei Willi Hoffer. Plank-Spira, auch eine Teilnehmerin am analytischen Seminar bei Anna Freud, absolvierte außerdem den Ausbildungslehrgang zur Psychoanalytischen Pädagogin bei Willi Hoffer.

3.2.2.5 AutorInnen: Mitglied/kein Mitglied einer Psychoanalytischen Vereinigung:

AutorInnen: Mitglied einer Psychoanalytischen Vereinigung: 10

Nr.	Name	Mitglied Psychoanalytische Vereinigung	Mitglied ordentlich/außerordentl.
1.	Bonaparte, M. (Paris	Société psychanalytique de Paris (SPP)	Mg o (1926)
2.	Buxbaum, E. (Wien)	Wiener Psychoanalytische Vereinigung (WPV)	Mg ao (1928) Mg o (1933)
3.	Freud, A. (Wien)	Wiener Psychoanalytische Vereinigung (WPV)	Mg o (1922)
4.	Homburger, E. (Wien)	Wiener Psychoanalytische Vereinigung (WPV)	Mg o (1933)
5.	Lévy K. (Budapest)	Ungarische Psychoanalytische Vereinigung (UPV)	Mg o (1928)
6.	Liss, E. (New York)	Association Psychoanalytic Association (APsaA)	unbekannt
7.	Meng, H. (Frankfurt, Berlin)	Berliner Psychoanalytische Vereinigung (BPV)	Mg o (1926)
8.	Peller-Roubiczek, L.E. (Wien)	Wiener Psychoanalytische Vereinigung (WPV)	Mg ao (1931)
9.	Sterba, E. (Wien)	Wiener Psychoanalytische Vereinigung (WPV)	Mg ao (1925) Mg o (1930)
10	Tamm, A. (Stockholm)	Wiener Psychoanalytische Vereinigung (WPV)	Mg o (1926)

Tab. 11: Überblick AutorInnen: Mitglied einer Psychoanalytischen Vereinigung

AutorInnen: kein Mitglied einer Psychoanalytischen Vereinigung: 8

Nr.	Name	Mitglied PV
1.	Braun, E. (Wien)	Nein
2.	Fischer, H. (Wien)	Nein
3.	Fuchs, H. (Wien)	Nein
4.	Plank-Spira, E. (Wien)	Nein

5.	Schmaus, M. (Wien)	Nein
6.	Schwarz, H. (Wien)	Nein
7.	Weiss, R. (Wien)	Nein
8.	Wolffheim, N. (Berlin)	Nein

Tab. 12: Überblick AutorInnen: kein Mitglied einer Psychoanalytischen Vereinigung

Mit 10 Personen zeigt die Tabelle, dass mehr als die Hälfte der ausgewählten publizierenden AutorInnen der Zeitschrift Mitglied einer Psychoanalytischen Vereinigung waren, davon 6 (Buxbaum, Freud, Homburger, Peller-Roubiczek, Sterba und Tamm) der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. Dabei sollte noch hinzugefügt werden, dass Homburger zum Zeitpunkt der Veröffentlichung seines für diese Arbeit relevanten Artikels (1931) noch nicht Mitglied der WPV (erst 1933) war.

3.2.3 Zur Datendeskription: Zusammenfassende Ergebnisdarstellung der AutorInnen nach institutionellem Bezug zur Psychoanalyse/Montessori-Pädagogik aus dem biographischen Verzeichnis

Im Anschluss werden die 18 AutorInnen hinsichtlich ihrer beruflichen und ausbildungstechnischen Überschneidungen und Verwebungen miteinander verknüpft dargestellt, um so das Zusammenspiel zwischen Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse/Psychoanalytische Pädagogik hervorzuheben. Zunächst werden alle Personen hinsichtlich ihrer institutionellen Zugehörigkeit in Hinblick auf die Kategorien in einem Überblick (*3.2.3.1*) aufgelistet, um daran anschließend die Verwebungen hervorzuheben. Die AutorInnen werden zusammenfassend aufgelistet in *3.2.3.2* nach den Kategorien Montessori-Ausbildung, psychoanalytisches oder kinderanalytisches Seminar bei Anna Freud/psychoanalytisches Seminar für Pädagogen bei Willi Hoffer. In *3.2.3.3* wird unterteilt nach Montessori-Ausbildung, in Analyse und psychoanalytisches Seminar bei Anna Freud/psychoanalytisches Seminar für Pädagogen bei Willi Hoffer, in *3.2.3.4* nach Montessori-Ausbildung, psychoanalytisches Seminar bei Anna Freud/psychoanalytisches Seminar für Pädagogen bei Willi Hoffer und Mitglied einer Psychoanalytischen Vereinigung. In *3.2.3.5* werden die AutorInnen, die keine Montessori-Ausbildung und in Analyse waren, aufgelistet, in *3.2.3.5* jene, die den Aspekten „ausgebildete Kindergärtnerin, keine Montessori-Ausbildung, kein Mitglied einer Psychoanalytischen Vereinigung und in Analyse“ zugeordnet werden können. In *3.2.3.6* findet sich die Kategorie AutorIn unbekannt.

3.2.3.1 Überblick: AutorInnen gesamt

Nr.	Name	In Analyse	Montessori-Ausbildung	Psychoanalytisches Seminar	Mitglied einer PV
1.	Bonaparte, M. (Paris)	Ja: Sigmund Freud und Rudolph Loewenstein	nein	nein	SPP: Mg o (1926)
2.	Braun, E. (Wien)	o.A	Ja: Roubiczek	Psychoanalytisches Seminar (Anna Freud)	Nein
3.	Buxbaum, E. (Wien)	Ja: H. Nunberg (Lehranalytiker) u. Salomea Gutmann-Isakower	Nein	kinderanalytisches Seminar (Anna Freud)	WPV :Mg ao (1928), Mg o (1932)
4.	Fischer, H. (Wien)	o.A.	Ja: Roubiczek, Montessori	Psychoanalytisches Seminar (Anna Freud)	Nein
5.	Freud, A. (Wien)	Ja: Sigmund Freud	Nein	Seminarleiterin	WPV: Mg o (1922)
6.	Fuchs, H. (Wien)	Ja: unbekannt	Ja: Roubiczek	Psychoanalytisches. Seminar (Willi Hoffer)	Nein
7.	Homburger, E. (Wien)	Ja: Anna Freud und August Aichhorn (Lehranalytiker)	Ja: Roubiczek	kinderanalytisches Seminar (Anna Freud)	WPV: Mg o (1933)
8.	Lévy K. (Budapest)	Ja: Sigmund Freud und Sándor Ferenczi (Lehranalytiker)	Nein	kinderanalytisches Seminar (Anna Freud)	UPV: Mg o (1928)
9.	Liss, E. New York)	Ja: unbekannt	Nein	o.A.	ApsaA: Mg
10.	Meng, H. (Frankfurt, Berlin)	Ja: Paul Federn und Hanns Sachs (Lehranalytiker)	Nein	nein	BPV: Mg o (1926)
11.	Peller-Roubiczek, L.E. (Wien)	Ja: Hermann Nunberg und Siegried Bernfeld	Ja: Montessori	Psychoanalytisches und kinderanalytisches Seminar (Anna Freud)	WPV: Mg ao (1931)
12.	Plank-Spira, E. (Wien)	Ja: Annie Reich	Ja: Roubiczek, Montessori	Psychoanalytisches Seminar (Anna Freud und Willi Hoffer)	Nein
13.	Schmaus, M. (Wien)	o.A.	Ja: Roubiczek	Psychoanalytisches Seminar (Anna Freud)	Nein
14.	Schwarz, H. (Wien)	o.A.	Ja: Roubiczek, Montessori	Psychoanalytisches Seminar (Anna Freud)	Nein
15.	Sterba, E. (Wien)	Ja: Eduard Hitschmann	Nein	kinderanalytisches Seminar (Anna Freud)	WPV: Mg ao (1925), Mg o (1930)
16.	Tamm, A. (Stockholm)	Ja: Paul Federn, Helen Deutsch und August Aichhorn	Nein	o.A.	WPV: Mg o (1926)
17.	Weiss, R. (o.A.)	o.A.	o.A.	o.A.	Nein
18.	Wolffheim, N. (Berlin)	Ja: Karl Abraham und Karen Horney	Nein: Fröbelausbildung	nein	Nein

Tab. 13: Berufsbiographischer Überblick der AutorInnen gesamt

3.2.3.2 AutorInnen: Montessori-Ausbildung und psychoanalytisches oder kinderanalytisches Seminar bei Anna Freud/psychoanalytisches Seminar für Pädagogen bei Willi Hoffer: 8

Nr.	Name	Montessori-Ausbildung	AusbildnerIn	Psychoanalytisches Seminar	SeminarleiterIn
1.	Braun, E.	Ja	Roubiczek	Psychoanalytisches Seminar	Anna Freud
2.	Fischer, H.	Ja	Roubiczek, Montessori	Psychoanalytisches Seminar	Anna Freud
3.	Fuchs, H.	Ja	Roubiczek	Psychoanalytisches Seminar	Willi Hoffer
4.	Homburger, E.	Ja	Roubiczek	Kinderanalytisches Seminar	Anna Freud
5.	Plank-Spira, E.	Ja	Roubiczek, Montessori	Psychoanalytisches Seminar	Anna Freud, Willi Hoffer
6.	Peller-Roubiczek, L.E.	Ja	Montessori	Psychoanalytisches Seminar, Kinderanalytisches Seminar	Anna Freud
7.	Schmaus, M.	Ja	Roubiczek	Psychoanalytisches Seminar	Anna Freud
8.	Schwarz, H.	Ja	Roubiczek, Montessori	Psychoanalytisches Seminar	Anna Freud

Tab. 14: Überblick AutorInnen gesamt: Montessori-Ausbildung und psychoanalytisches Seminar

8 AutorInnen der ausgewählten Artikel haben eine Montessori-Ausbildung absolviert und ein psychoanalytisches und/oder das kinderanalytische Seminar bei Anna Freud besucht, oder an Willi Hoffers Seminar für Pädagogen teilgenommen.

3.2.3.3 AutorInnen: Montessori-Ausbildung, in Analyse und psychoanalytisches Seminar bei Anna Freud/psychoanalytisches Seminar für Pädagogen bei Willi Hoffer: 4

Nr.	Name	In Analyse	Montessori-Ausbildung	Psychoanalytisches Seminar
1.	Fuchs, H.	Ja: unbekannt	Roubiczek	Psychoanalytisches Seminar (Hoffer)
2.	Homburger, E.	Ja: Anna Freud, August Aichhorn (Lehranalytiker)	Roubiczek	Kinderanalytisches Seminar (Freud)
3.	Plank-Spira, E.	Ja: Annie Reich	Roubiczek, Montessori	Psychoanalytisches Seminar (Freud)
4.	Peller-Roubiczek, L.E.	Ja: Nunberg, Bernfeld	Montessori	Psychoanalytisches Seminar (Freud)

Tab. 15: Überblick AutorInnen gesamt: Montessori-Ausbildung, Analyse, psychoanalytisches Seminar

Von 8 AutorInnen gab es 4 Personen, die sich zusätzlich zur pädagogischen Ausbildung und einem analytischen Seminar einer analytischen Behandlung unterzogen.

3.2.3.4 AutorInnen: Montessori-Ausbildung, psychoanalytisches Seminar bei Anna Freud/psychoanalytisches Seminar für Pädagogen bei Willi Hoffer und Mitglied einer Psychoanalytischen Vereinigung: 2

Nr.	Name	In Analyse	Montessori-Ausbildung	Psychoanalytisches Seminar	Mitglied einer PV
1.	Homburger, E.	Freud A., Aichhorn	Roubiczek	kinderanalytisches Seminar	WPV Mg o (1933)
2.	Peller-Roubiczek, L.E.	Nunberg, Bernfeld	Montessori	Pa. Supervision, kinderanalytisches Seminar	WPV Mg ao (1931)

Tab. 16: Überblick AutorInnen gesamt: Montessori-Ausbildung, Analyse, psychoanalytisches Seminar, Mtgl. PV

Mit Homburger (1933) und Peller Roubiczek (1931) gab es 2 AutorInnen, die Anfang der 1930er Jahre Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung wurden, eine Montessori-Ausbildung absolvierten und ein analytisches Seminar bei Anna Freud besuchten.

3.2.3.5 AutorInnen: keine Montessoriausbildung, in Analyse: 10

Nr.	Name	In Analyse	Montessori-Ausbildung	Psychoanalytisches Seminar	Mitglied einer PV
1.	Bonaparte, M. (Paris)	Ja: Sigmund Freud und Rudolph Loewenstein	nein	Nein	SPP Mg o
2.	Buxbaum, E. (Wien)	Ja: H. Nunberg (Lehranalytiker) u. Salomea Gutmann-Isakower	Nein	kinderanalytisches Seminar (Anna Freud)	WPV Mg o
3.	Freud, A. (Wien)	Ja: Sigmund Freud	Nein	Seminarleiterin	WPV Mg o
4.	Lévy K. (Budapest)	Ja: Sigmund Freud und Sándor Ferenczi (Lehranalytiker)	Nein	kinderanalytisches Seminar (Anna Freud)	UPV Mg o
5.	Liss, E. New York)	Ja: unbekannt	Nein	o.A.	APsaA Mg
6.	Meng, H. (Frankfurt, Berlin)	Ja: Paul Federn und Hanns Sachs (Lehranalytiker)	Nein	Nein	BPV Mg o
7.	Sterba, E. (Wien)	Ja: Eduard Hitschmann	Nein	kinderanalytisches Seminar (Anna Freud)	Mg o
8.	Tamm, A. (Stockholm)	Ja: Paul Federn, Helen Deutsch und August Aichhorn	Nein	o.A.	WPV Mg o
10.	Wolffheim, N. (Berlin)	Ja: Karl Abraham und Karen Horney	Nein: Fröbel-Ausbildung	Nein	Nein

Tab. 17: Überblick AutorInnen gesamt: keine Montessori-Ausbildung, Analyse

10 der 18 publizierenden AutorInnen hatten keine Montessori-Ausbildung. Diese 10 Personen unterzogen sich alle einer Analyse, drei darunter besuchten außerdem das kinderanalytische Seminar bei Anna Freud (Buxbaum, Lévy und Sterba). 9 von 10 waren auch Mitglied einer Psychoanalytischen Vereinigung, mit Ausnahme von Wolffheim, die es nicht schaffte Mitglied zu werden.

3.2.3.6 AutorInnen: ausgebildete Kindergärtnerin, keine Montessori-Ausbildung, kein Mitglied einer Psychoanalytischen Vereinigung und in Analyse: 1

Nr.	Name	In Analyse	Montessori-Ausbildung	Psychoanalytisches Seminar	Mitglied einer PV
1.	Wolffheim, N.	Ja: Karl Abraham und Karen Horney	nein, aber Fröbel	Nein	nein

Tab. 18: Überblick AutorInnen gesamt: keine Montessori-Ausbildung, Analyse, kein Mitglied einer Psychoanalytischen Vereinigung

Wolffheim, die in der Zwischenkriegszeit in Berlin lebte, wurde von Abraham und Horney analysiert, konnte sich jedoch nicht soweit in der Psychoanalyse etablieren, das sie Mitglied einer Psychoanalytischen Vereinigung wurde.

3.2.3.7 AutorIn unbekannt: 1

Nr.	Name	In Analyse	Montessori-Ausbildung	Psychoanalytisches Seminar	Mitglied einer PV
1.	Weiss, R. (o.A.)	o.A.	Nein	o.A.	Nein

Tab. 19: Überblick AutorInnen gesamt: ohne Angaben

Von einer Autorin ist nichts Näheres bekannt, sie kann daher nicht in die eigentliche Zählung aufgenommen werden.

3.2.4 Ergebnisinterpretation

Im Anschluss werden nun die eingangs erwähnten Fragen, hinsichtlich derer die AutorInnen kategorisiert und aufgelistet wurden, in Hinblick auf die Vielgestaltigkeit der damaligen Verbindungen auf persönlicher, beruflicher und ausbildungsbezogener Ebene beantwortet:

- *Welche AutorInnen unterzogen sich einer Analyse?*

Wird ein Blick auf die Tabelle hinsichtlich der Frage, welche AutorInnen sich einer Analyse unterzogen hatten, geworfen, so lässt sich erkennen, dass 13 von 18 AutorInnen eine Analyse machten. Diese waren Bonaparte, Buxbaum, Freud, Fuchs, Homburger, Lévy, Liss, Meng, Peller-Roubiczek, Plank-Spira, Sterba, Tamm und Wolffheim, darunter finden sich 4 Personen- Fuchs, Homburger, Peller-Roubiczek und Plank-Spira -, die außerdem die Montessori-Ausbildung bei Roubiczek oder bei Montessori machten.

Von den verbliebenen 5 AutorInnen ohne Analyse besuchten 4 das psychoanalytische Seminar bei Anna Freud, sie waren also trotz fehlender Analyse analytisch geschult. Über die fünfte Autorin Ruth Weiss und ihren Zugang zur Psychoanalyse ist nichts Näheres bekannt.

- *Welche/r der AutorInnen absolvierte eine (die Wiener) Montessori-Ausbildung?*

Neben Hilde Fischer (verh. Uhlir), Herta Fuchs (verh. Wertheim), Lili Peller-Roubiczek, Emma Plank-Spira, Hedwig Schwarz und Margarethe Schmaus, begegnete uns bei der Betrachtung der Ausprägung der praxisbezogenen Vernetzung von Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik auch bereits der später u.a. für sein Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung berühmte Psychoanalytiker Erik H. Erikson, der damals noch den Namen Erik Homburger trug: sie alle hatten, mit Ausnahme von der Ausbildungsleiterin Roubiczek, die ihre Ausbildung direkt bei Montessori persönlich machte, einen Ausbildungskurs bei Lili Roubiczek besucht.

Die anderen 10 AutorInnen der in Kapitel 3.1 vorgestellten Aufsätze absolvierten keine Montessori-Ausbildung. Dazu zählten Marie Bonaparte, Edith Buxbaum, Anna Freud, Kata Lévy, Edward Liss, Heinrich Meng, Editha Sterba, Alfhild Tamm, Ruth Weiss und Nelly Wolffheim. Bis auf Weiss, von der nichts Näheres bekannt ist, und Wolffheim, waren alle eben genannten Personen als AnalytikerInnen tätig. Trotzdem war ihnen die Montessori-Pädagogik, und vor allem den in Wien ansässigen AutorInnen speziell die „Wiener Montessori-Pädagogik“, mehr oder weniger bekannt, da sie von ihnen in mindestens einem ihrer Beiträge in der Zeitschrift thematisiert oder zumindest kurz erwähnt wurde.

- *Wer der ProtagonistInnen besuchte psychoanalytische Seminare bei Anna Freud oder bei Willi Hoffer?*

Mit Ausnahme von Weiss, von der nichts Näheres bekannt ist, besuchten alle in Wien ansässigen ProtagonistInnen, die hier ausgewählt wurden, ein analytisches Seminar bei Anna Freud oder Willi Hoffer. Die Montessori-Pädagoginnen Braun, Fischer, Plank-Spira, Peller-Roubiczek, Schmaus und Schwarz besuchten das psychoanalytische Seminar (Supervision), das eigens für die Montessori-Pädagoginnen in der Schule am Rudolfsplatz abgehalten wurde. Fuchs, ebenfalls ausgebildete Montessori-Pädagogin und Kindergärtnerin, besuchte indes das psychoanalytische Seminar für Pädagogen bei Willi Hoffer. Außerdem ist noch hinzuzufügen, dass Emma Plank-Spira neben ihrer Montessori-Ausbildung, der Pädagogen-Analyse und dem psychoanalytischen Seminar bei Anna Freud auch den Ausbildungslehrgang zur Psychoanalytischen Pädagogin bei Willi Hoffer absolvierte. Das kinderanalytische Seminar bei Anna Freud besuchten neben Buxbaum, Lévy und Sterba auch die in der Montessori-Pädagogik ausgebildeten ProtagonistInnen Homburger und Peller-Roubiczek.

- *Welche/r der AutorInnen war Mitglied einer Psychoanalytischen Vereinigung?*

Bonaparte war seit 1926 in der von ihr mit gegründeten „Société psychanalytique de Paris“ (SPP) ordentliches Mitglied. Buxbaum wurde 1926 außerordentliches und 1932 ordentliches Mitglied, Anna Freud 1922 ordentliches Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung (WPV). Homburger schloss sich Buxbaum und Freud 1933 als ordentliches Mitglied derselben Vereinigung an. Die Ungarin Kata Lévy wurde 1928 ordentliches Mitglied der von ihr mitbegründeten Ungarischen Psychoanalytischen Vereinigung (UPV). Der Amerikaner Edward Liss wurde in der Zwischenkriegszeit Mitglied der American Psychoanalytic Association (ApsaA), wann genau ist jedoch unklar. Heinrich Meng, der Mitherausgeber der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik, wurde 1926 Mitglied der Berliner Psychoanalytischen Vereinigung. Lili E. Peller-Robiczek war seit 1931 außerordentliches Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. Sterba wurde 1925 außerordentliches und 1930 ordentliches Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung, die Schwedin Tamm 1926 ordentliches Mitglied derselben Vereinigung.

3.2.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann nun anhand der biographischen Zusammenhänge und Gegenüberstellungen hervorgehoben werden, dass alle aus Wien stammenden AutorInnen, die eine Montessori-Ausbildung absolvierten, ein psychoanalytisches Seminar bei Anna Freud oder Willi Hoffer besuchten. Dies gibt insofern Aufschluss über das Zusammenspiel, dass diese AutorInnen nicht nur in einem psychoanalytisch-pädagogischen Publikationsorgan publizierten, sondern auch gleichzeitig allesamt psychoanalytisch geschult waren, sei es durch eine Analyse, wie dies bei Homburger, Fuchs, Plank-Spira und Peller-Roubiczek der Fall war, als auch durch den Besuch psychoanalytischer Seminare, die von Anna Freud und Willi Hoffer für PädagogInnen im Wien der Zwischenkriegszeit angeboten wurden (ebd., sowie Braun, Fischer, Schmaus und Schwarz). Besonders durch die Zusammenarbeit mit Anna Freud, die alle Montessori-Pädagoginnen, die auch in der Zeitschrift publizierten, analytisch begleitete, spiegelt sich das Zusammenspiel wider und festigt die Annahme, das es sich bei der Wiener Montessori-Pädagogik um eine psychoanalytisch orientiertes Erziehungsmodell handelte.

Betrachtet man die ausbildungstechnischen Überschneidungen und Verwebungen, dann fallen einem besonders vier Personen auf, in deren Ausbildungsgeschichte das Zusammenspiel zwischen Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse/Psychoanalytische Pädagogik besonders zum Tragen gekommen ist:

- Herta Fuchs machte die Montessori-Ausbildung bei Lili E. Roubiczek, unterzog sich einer Analyse, absolvierte das psychoanalytische Seminar für Pädagogen bei Willi Hoffer und stand

durch ihr Versuchsprojekt der Integration von psychoanalytischer Heilpädagogik im Kindergarten in enger Zusammenarbeit mit Anna Freud, die das Projekt analytisch begleitete.

- Erik Homburger absolvierte die Montessori-Ausbildung bei Roubiczek, machte eine Analyse bei Anna Freud und eine Lehranalyse bei Aichhorn, besuchte das kinderanalytische Seminar bei Anna Freud und wurde 1933 ordentliches Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung.
- Lili E. Peller-Roubiczek machte die Montessori-Ausbildung bei Maria Montessori, unterzog sich einer Analyse bei Nunberg und Bernfeld, besuchte das psychoanalytische Seminar (Supervision) und das kinderanalytische Seminar bei Anna Freud und wurde 1931 außerordentliches Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung.
- Emma Plank-Spira unterzog sich einer Analyse bei der Psychoanalytikerin Annie Reich und machte die Montessori-Ausbildung bei Maria Montessori und Lili E- Roubiczek. Sie war Teilnehmerin des von Anna Freud geleiteten psychoanalytischen Seminars (Supervision) am Rudolfsplatz und absolvierte den Ausbildungslehrgang zur Psychoanalytischen Pädagogin bei Willi Hoffer.

Abschließend kann gesagt werden, dass auch in den Köpfen der ausgewählten AutorInnen, die Mitglied einer Psychoanalytischen Vereinigung waren und sich mehr der Psychoanalyse als der Pädagogik verbunden fühlten, kein Weg an der Montessori-Pädagogik vorbeiführte. Selbst bis zu Marie Bonaparte, die in Paris lebte und wirkte, hat sich die Besonderheit der analytischen Schulung der Montessori-Pädagoginnen in Wien „herumgesprochen“. Bonaparte räumte in ihrem Artikel „Die Sexualität des Kindes“ Wien die Vorbildstellung in Hinblick auf die analytische Schulung im Vergleich zu anderen europäischen Ländern, wie England, ein, denen Österreichs Hauptstadt weit voraus war (vgl. Bonaparte 1931, 397). Dies gibt zusätzlich Aufschluss über die besonderen gesellschafts-politischen Bedingungen in Wien, über die in Teil I, Kap. drei bereits berichtet wurde, durch die vieles möglich wurde, im pädagogischen, sowie im psychologischen Bereich.

4 Untersuchung der ausgewählten Artikel

In diesem Abschnitt soll nun der erste Schritt der inhaltsbezogenen Analyse der herausgearbeiteten Artikel in der Zeitschrift erfolgen. Mit der inhaltlichen Vorstellung der Artikel aus der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik und dem biographischen Umriss der AutorInnen hinsichtlich ihrer damaligen Verbindungen und Verwebungen zeigte sich bereits der Niederschlag des Zusammenspiels in expliziter Weise. Hier gilt es nun, diesen Niederschlag näher zu hinterfragen und zu beleuchten, in dem die jeweiligen Artikel nach speziellen Aspekten in Hinblick auf die Repräsentation des Zusammenspiels differenziert werden, um in weiterer Folge jene Artikel, die spezifische Aussagen darüber liefern, in einem letzten Schritt hinsichtlich der Repräsentation des Zusammenspiels zu analysieren.

4.1 Standortbestimmung und Überblick über die Untersuchung

Bevor die 25 Artikel nun im Einzelnen danach untersucht werden, ob und inwiefern das Zusammenspiel der Montessori- und Psychoanalytischen Pädagogik in Wien darin zum Ausdruck kommt, wird nochmals dargelegt, was bisher in Teil III geschah.

Kapitel 1 charakterisierte und zeigte die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik in ihrer Bedeutung als psychoanalytisches Periodikum der Zeit zwischen 1900-1938, das Artikel veröffentlichte, in denen sich erstmals der Schwerpunkt vorwiegend auf die Auseinandersetzung der Psychoanalyse mit pädagogischen Fragestellungen konzentrierte. Das psychoanalytische Publikationsorgan hob sich dabei insbesondere durch die Auseinandersetzung mit der Anwendung psychoanalytischer Verfahren in der pädagogischen Praxis hervor – und rückte damit in das Interesse der weiteren Untersuchung: sowohl für die Frage, ob und inwiefern im Zuge dessen Reformpädagogiken, insbesondere die Montessori-Pädagogik, ihren Niederschlag fanden, als auch für die Frage, ob und inwiefern sich die in Abschnitt II bereits charakterisierte spezifische Ausprägung einer Praxisform im Zusammenspiel von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik in Wien widerzuspiegeln vermag.

In Kapitel 2 ließen sich mittels einer quantitativen Artikelzählung (zentrale) ReformpädagogInnen rezipierende Artikel insgesamt, und Montessori/-Pädagogik-geprägte Beiträge im speziellen in der Zeitschrift ausmachen. Dabei zeigte sich zum einen, ein mit 35 von insgesamt 740 Artikeln zwar geringer, aber doch kontinuierlicher Niederschlag von reformpädagogischen VertreterInnen und Fragestellungen in beinahe allen Jahrgängen. Zum Anderen konnte die besondere Präsenz der Montessori-Pädagogik als reformpädagogische Ausprägungsform in diesem Publikationsorgan erfasst

werden, die sich in 25 Beiträgen, in denen Montessoris Namen, bzw. ihre Pädagogik rezipiert wurden, ausdrückte.

Die Frage danach, inwiefern sich das Zusammenspiel in Wien erfassen lässt, brachte den Blick auf die Frage nach der inhaltlichen Befassung in den Artikeln, sowie auf deren ProtagonistInnen und AutorInnen: So konzentrierte sich das Kapitel 3 auf die inhaltliche Darstellung der 25 Artikel, um einen Überblick wie Einblick in die Art und Weise der Auseinandersetzung zu erlangen - diese dienen auch für die spätere Analyse hinsichtlich spezifischer Aspekte einer grundlegenden Orientierung.

Außerdem wurde der beruflich-biographische Hintergrund der AutorInnen dieser Beiträge in den Blick genommen und in ihrem Bezug zu Psychoanalyse, Psychoanalytische Pädagogik und Montessori-Pädagogik im beruflichen und wissenschaftlichen Kontext herausgearbeitet. Dieser Schritt zeigte bereits, wenn auch erst in chronologischer Auflistung, dass einige AutorInnen in ihrem beruflichen Werdegang, über disziplinäre Anbindungen und Fortbildungen an diesem Zusammenkommen und -wirken der beiden Ansätze beteiligt waren und an dessen Ausgestaltung mitwirkten.

Inwiefern sich dieses Zusammenspiel in Wien in der Zeitschrift zeigt und inwiefern sich dessen Ausprägung im Spiegel der Zeitschrift erfassen und begreifen lässt wird nun anhand der Untersuchung der Artikel in den folgenden beiden Kapitel 4 und 5 ausdifferenziert. Im folgenden Kapitel gilt es, die Artikel hinsichtlich Erfassung der Repräsentanz des Zusammenspiels systematisch zu strukturieren und in einem ersten Schritt zu analysieren.

Die folgende Überblicks-Darstellung soll nun noch einen kurzen Orientierungsrahmen für diesen III. Abschnitt, und das folgende Kapitel im Besonderen geben:

III. Die Repräsentation des Wiener Zusammenspiels von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik
1. Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik
2. Methodisches Vorgehen und Erfassung des quantitativen Niederschlags der Reformpädagogik in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik
3. Zur Auseinandersetzung mit der Montessori-Pädagogik in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik
4. Untersuchung der ausgewählten Artikel
4.1. Standortbestimmung und Überblick über die Untersuchung
4.2. Die methodische Vorgehensweise und der Empirische Zirkel: Differenzierung und Kategorisierung der Artikel
4.3. Differenzierung nach der Dimension „Textsorte“: Berichte und Fachartikel
4.4. Analyse der Textsorte Berichte
4.5. Analyse der Textsorte Fachartikel
4.6. Ausblick für die weitere Untersuchung
5. Die inhaltliche Ausprägung des Zusammenspiels von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik im Spiegel der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik
6. Zusammenfassung und Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Abb. 2: Standortbestimmung: Untersuchung der ausgewählten Artikel

4.2 Die methodische Vorgehensweise und der Empirische Zirkel: Differenzierung und Kategorisierung der Artikel

Für die Frage, wie sich das Wiener Zusammenspiel von Montessori-Pädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik in der Zeitschrift repräsentiert erfassen lässt, bedürfen die genannten 25 Beiträge nun einer Strukturierung, sie sollen systematisch differenziert und in Bezug auf bestimmte Aspekte analysiert werden. Hierzu werden „Dimensionen/Aspekte des Empirischen Zirkels" nach Stephenson für die systematische Untersuchung herangezogen. Stephenson bietet mit dem Modell des Empirischen Zirkels 13 verschiedene Dimensionen/Aspekte an, mit denen Ausprägung und Inhalte wissenschaftlicher Texte in systematischer Weise erfasst und entlang bestimmter Fragestellungen analysiert werden können (vgl. Stephenson 2003, 116ff; 2009, 38f). Das Modell und seine Dimensionen erlauben systematische inter- und intratextuelle Analysen von übergeordneten Textgruppen bis in die kleinsten Textelemente (Aussagen) und ermöglichen die Vergleichbarkeit verschiedener Texte in Bezug auf ein bestimmtes Forschungsinteresse i.S. einer Fragestellung (vgl. ebd., 43).

Für den ersten Forschungsgang im 4. Kapitel werden 3 dieser Dimensionen/Aspekte zur systematischen Differenzierung der Artikel herangezogen: So soll bei einer ersten Strukturierung der Beiträge die Kategorie der *Textsorte* zur ersten Aufbereitung und Differenzierung dienen und mit Hilfe jener Zuordnung eine erste Kategorisierung geschaffen werden. Nach Stephenson lassen sich innerhalb der Textsorten verschiedene Aspekte ausmachen, die helfen sollen die „große Vielfalt an Erscheinungsformen" (Stephenson 2009, 36) von wissenschaftlichen Texten, wie bspw. Zeitschriftenartikel, einzugrenzen. Dabei unterscheidet er zwischen „*Forschung*", unter die er Periodika, Monographien und HerausgeberInnenbände einreiht, „*Wissensverwaltung*" (Lexika, Enzyklopädien, Anthologien) und „*Lehre und Ausbildung*", zu denen er bspw. Lehrbücher, Skripten und Seminararbeiten zuordnet (vgl. ebd., 36). Bei den vorliegenden Artikeln handelt es sich um welche aus der Textsorte *Periodikum*, die sich nach Stephenson weiter ausdifferenzieren lassen, bspw. in Fachartikel, Berichte, Literaturumschau, und Rezensionen. In einem ersten Schritt wird nun diese Dimension für die erste Differenzierung der ausgewählten Artikel der Zeitschrift herangezogen (vgl. ebd., 36). In der folgenden Auflistung wird dabei neben der jeweils publizierenden AutorIn, dem, den Artikel beinhaltenden Band und dem Titel die Unterscheidung in Fachartikel oder Bericht erfasst werden (jene Unterscheidung findet sich ebenfalls im Inhaltsverzeichnis selbst zugewiesen).

In der Bearbeitung der Artikel wird darüber hinausgehend der Frage nachgegangen, inwiefern sich das Zusammenspiel von Montessori-Pädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik innerhalb der Fachartikel hinsichtlich bestimmter Themenkategorien erfassen lässt, wobei die Dimension des *Themas* aus dem Empirischen Zirkel für die diesbezügliche Aufbereitung herangezogen wird.

Innerhalb der Fachartikel wird darüberhinausgehend die Ausprägung der Repräsentation des Zusammenspiels hinsichtlich der vornehmlichen Darstellung von-, und Befassung mit theoretischen

und konzeptionellen Inhalten einerseits, und der Darstellung und Befassung mit der konkreten Praxis i.S. von Falldarstellungen andererseits mit Hilfe der Dimension der *Bereiche* des Empirischen Zirkels weiter ausdifferenziert. Die im Kap. 4 zur Anwendung kommenden Dimensionen Textsorte, Thema und Bereiche werden nun kurz hinsichtlich ihrer Ausprägung und Adjustierung für die Artikelanalyse im Folgenden kurz in den Blick genommen.

4.2.1 Textsorten^{EZ}

Mit Hilfe der Dimension der *Textsorte*^{EZ} soll erfasst werden, um welche Textart es sich bei den jeweiligen Artikeln handelt. Stephenson führt als Textsorten innerhalb des Rahmens Periodika, denen sich auch die Zeitschrift für Psychoanalytische zuordnen lässt, Editorial, Fachartikel, Berichte (Kongresse, Tagungen etc.), Literaturumschau, Rezensionen, Essays, Glossen und Diskussionen an (vgl. Stephenson 2009, 36). Im Inhaltsverzeichnis der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik selbst findet sich die Zuordnung der Texte nach zwei Textsorten wieder:

a) Berichte: Dazu werden Texte gezählt, in denen die Zusammenfassung und Berichterstattung von Kongressen und Vorträgen, sowie Sammelberichte und Rezensionen ausgewählter Bücher oder Zeitschriften im Mittelpunkt des Interesses stehen.
b) Fachartikel: Dazu zählen Artikel, in denen theoretische Themenaufarbeitungen, aber auch Falldarstellungen bzw. Beobachtungen aus der pädagogischen oder analytischen Praxisarbeit im Zentrum des Textes stehen.

Für die hier vorgenommene Untersuchung der Frage nach der Repräsentation des Zusammenspiels in seiner Ausprägung in den Artikeln der Zeitschrift legt sich die Annahme nahe, dass die Bezugnahmen auf Montessori(-Pädagogik) im Zuge von Berichten von Kongressen und Symposien möglicherweise auch wenig Relevanz und Aussagekraft hinsichtlich der Ausprägung des Zusammenspiels in Wien aufweisen, und so dient diese Dimension auch als erste Kategorie, um eine erste Ausdifferenzierung der Artikel zu ermöglichen.

4.2.2 Themen^{EZ}

Mit Hilfe des Aspekts der *Themen*^{EZ} soll aus den Texten herausgearbeitet werden, in welchem inhaltlichen Zusammenhang die Montessori-Pädagogik (MP) und die Psychoanalyse (PA) in den Artikeln Eingang findet. Stephenson hebt dazu 2009 hervor, dass insbesondere in periodisch erscheinenden Publikationsorganen synchrone Textgruppen entstehen, die themengebunden sind (vgl. Stephenson 2009, 36). Dies ist auch in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik der Fall, in denen einzelne Hefte – wie auch bereits auf Seite 96 (Teil III, 1.2.3) dargestellt - nach bestimmten Schwerpunkthemen wie bspw. „Sexuelle Aufklärung“ (I. Jg., Heft 7-9), "Onanie" (II. Jg., Heft 4-6) und „Die Psychoanalyse des Kinderzimmers“ (VI. Jg., Heft 2-3) organisiert sind. Für die

Charakterisierung der Repräsentation des Zusammenspiels zwischen Montessori-Pädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik, werden nun innerhalb der Untersuchung ebenfalls themenspezifische – jedoch von außen festgesetzte und nicht an der Zeitschrift orientierte – Schwerpunkte bestimmt und herangezogen, denen die ausgewählten Artikel dann zugeordnet werden.

Betrachtet man die 25 Artikel nach ihren Inhalten, lassen sich neben teilweise zugewiesenen Schwerpunkten auch bestimmte Themen(bereiche) zuordnen, die die AutorInnen mit ihren Texten bearbeiten. Demzufolge wurden folgende Themen-Kategorien, jeweils innerhalb der Textsorten *Berichte* und *Fachartikel* festgemacht:

a) Berichte[159]:
   - Einbeziehung bzw. Nennung von Begriffen und Namen aus der Montessori-Pädagogik im Zuge von Kongress(bericht)en: Montessori/Montessori-Pädagogik wird im Zuge einer Berichterstattung *über Kongresse, Symposien*, an denen Psychoanalytische PädagogInnen beteiligt waren, thematisiert (*Thema*^{EZ}**: Kongress**)
   - Einbeziehung bzw. Nennung von Begriffen der Montessori-Pädagogik im Zuge des Themas *Buch*/*Literatur* als Buchbesprechungen und –rezensionen (*Thema*^{EZ}**: Buch**)
   - Psychoanalyse/Montessori-Pädagogik als Thema eines Vortrags (*Thema*^{EZ}**: Vortrag**)
   - Einbeziehung bzw. Nennung von Begriffen der Montessori-Pädagogik im Zuge eines Forschungs/Tätigkeitsberichtes der psychoanalytischen Vereinigung und eine zeitschrifteneigene Literaturübersicht zum Thema Psychoanalyse und Schule (*Thema*^{EZ}**: Forschungs-/Publikationstätigkeitssammlung**)

b) Fachartikel:
   - Thema Psychoanalyse (*Thema*^{EZ}**: PA**)
   - Psychoanalyse/Montessori-Pädagogik als eigenständiges Thema (*Thema*^{EZ}**: PA und MP**)
   - Psychoanalyse/Montessori-Pädagogik im Zuge der Befassung mit dem Thema Kindergarten (*Thema*^{EZ}**: PA/MP und Kg**)
   - Psychoanalyse/Montessori-Pädagogik im Zuge der Befassung mit dem Thema Schule (*Thema*^{EZ}**: PA/MP und Schule**)
   - Montessori-Pädagogik wird ohne Kontextualisierung mit Psychoanalyse thematisiert (*Thema*^{EZ}**: MP**)

[159] Hier lag für die Kategorisierung in der Erfassung zweierlei Überlegungen: Die den Berichten zugeordnete Themenbefassung könnte gleich einem ‚Umspringbild' ebenso als Subkategorie der Textsorte „Berichte" strukturiert werden (Kongressbericht; Buchbericht, etc.) – gleichzeitig die Zuordnung als „Thema" (Buchberichte thematisieren Bücher; Kongressberichte thematisieren Kongresse) für den hier genommenen Fokus als geeigneten Strukturierungsrahmen, da es vornehmlich nicht um die Charakterisierung des Zwischenspiels in ihrem Erscheinen innerhalb einer bestimmten Textsorte, sondern im Zuge verschiedener Befassungen in der Zeitschrift ging.

In der im Kapitel 4.4 (Berichte) und 4.5. (Fachartikel) durgeführten Untersuchung werden dann die verschiedenen Berichte und Fachartikel je nach inhaltlicher Auseinandersetzung und Schwerpunkte diesen Textthemen zugeordnet.

4.2.3 Bereiche^{EZ}

Der *Aspekt* des Empirischen Zirkels, der anschließend zur weiteren Differenzierung herangezogen wird, stellt jener der *Bereiche*^{EZ} dar:
Im Zuge der Betrachtung der *Fachartikel* zeigte sich, dass sich die Befassung mit Montessori-Pädagogik in zwei Bereichen verorten lässt: so finden sich zum einen Artikel, die theoretische Fragen, Begriffe im Verständnis von Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik beleuchten; zum anderen ließen sie sich als vornehmliche Beschreibungen und Auseinandersetzungen mit der konkreten Praxis, konkreten Kindern i.S. einer Falldarstellung ausmachen.
Die Kategorie der Bereiche des Empirischen Zirkels differenziert hierzu in *Empirie* (für die Darstellung und Befassung mit konkreten, erfassbaren Phänomenen) und *Theorie* (für die Darstellung von und Befassung mit theoretischen Aspekten) (vgl. Stephenson 2003, 120ff und Stromberger 2008, 18f). Wenn diese Arbeit die Ausprägung des ‚Wiener Zusammenspiels' von Montessori-Pädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik im Spiegel der Zeitschrift herausarbeiten möchte, erscheinen diese Dimensionen für eine solche Charakterisierung in mehrfacher Hinsicht interessant und werden demnach sowohl in Kapitel 4.3. mit einer ersten Zuordnung, als auch in Kap. 5 bei der inhaltlichen Analyse eine grundstrukturierende Rolle einnehmen.

Im folgenden Kapitel werden nun die Artikel hinsichtlich der Textsorte kategorisiert.

4.3 Differenzierung nach der Dimension „Textsorte": Berichte und Fachartikel

Gemäß der, innerhalb der Textsorten angesiedelten Aspekte wurden die Beiträge nun analysiert und den entsprechenden Kategorien „*Berichte*" und *Fachartikel*" zugeordnet. Diese 25 Artikel werden anschließend in einem weiteren Schritt in einer Tabelle, neben Name der AutorInnen, Bandnummer und Titel des Beitrags, den entsprechenden Zuordnungen auch hinsichtlich der Textsorten „*Berichte*" und „*Fachartikel*" in chronologischer Reihenfolge nach Erscheinungszeitpunkt aufgelistet:

Nr.	AutorIn	Bd.	Titel	Textsorte[EZ]
Berichte: 7				
1.	Wolffheim, N.	III	Weltkonferenz für Erneuerung der Erziehung in Helsingör	Bericht
2.	Meng, H.	IV	Bericht über den XI. Kongreß für experimentelle Psychologie	Bericht
3.	Buxbaum, E.	VI	Bericht über das Buch "Entwicklungsgemäßer Schaffensunterricht"	Bericht
4.	Schwarz, H.	VII	über d. Vortrag "Erziehung im Kindergarten" v. Freud, A.	Bericht
5.	ohne Angaben	IX	Die psychoanalytische Pädagogik im Jahre 1935	Bericht
6.	Weiss, R.	X	Psychoanalyse und Schule	Bericht
7.	Lévy, K.	X	Bericht über das Buch "Heilpädagogische Praxis" von	Bericht
Fachartikel: 18				
1.	Tamm, A.	I	Die angeborene Wortblindheit und verw. Störungen b. Kindern	Fachartikel
2.	Roubiczek, L.E.	II	Die Grundsätze der Montessori-Erziehung	Fachartikel
3.	Wolffheim, N.	IV	Psychoanalyse und Kindergarten	Fachartikel
4.	Homburger, E.	V	Bilderbücher	Fachartikel
5.	Bonaparte, M.	V	Die Sexualität des Kindes	Fachartikel
6.	Buxbaum, E.	VI	Analytische Bemerkungen zur Montessorimethode	Fachartikel
7.	Fuchs, H.	VI	Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten	Fachartikel
8.	Sterba, E.	VII	Ein abnormes Kind	Fachartikel
9.	Plank-Spira, E.	VII	Herbert in der Schule	Fachartikel
10.	Peller-Roubiczek, L.E.	VII	Gruppenerziehung des Kleinkindes	Fachartikel
11.	Plank-Spira, E.	VII	Affektive Förderung und Hemmung des Lernens	Fachartikel
12.	Schmaus, M.	VII	Bravheit und neurotische Hemmung	Fachartikel
13.	Fischer, H.	VII	Sehnsucht und Selbstbefriedigung	Fachartikel
14.	Freud, A.	VIII	Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus	Fachartikel
15.	Fischer, H./ Peller, L.	VIII	Eingewöhnungsschwierigkeiten im Kindergarten	Fachartikel
16.	Braun, E.	X	Eine Kinderfreundschaft	Fachartikel
17.	Liss, E.	X	Spieltechniken in der Kinderanalyse	Fachartikel
18.	Berner, E.	XI	Eine Einschlafstörung aus Todesangst	Fachartikel

Tab. 20: Ausdifferenzierung der Artikel nach Berichte/Fachartikel

Die Tabelle zeigt dabei 7 Artikel der Textsorte Bericht, die in Kapitel 4.4. in den Blick genommen werden, und 18 der Textsorte Fachartikel, denen das Augenmerk in Kapitel 4.5. gilt - im Folgenden

werden die beiden Textsorten nun in je einem eigenen Forschungsgang danach untersucht, ob und inwiefern in der Befassung mit Montessori-Pädagogik das Wiener Zusammenspiel zum Ausdruck kommt, bzw. repräsentiert wird.

4.4 Analyse der Textsorte Berichte

Ein Blick auf die Tabelle mit dem Fokus auf die Textsorte *Berichte* rückt 7 Artikel in die Betrachtung. Die nun folgende Zuordnung der bereits oben angeführten Themen führt dabei zur ersten Differenzierung der Artikel hinsichtlich der Themen *Kongress, Vortrag, Forschungs-/Publikationstätigkeitssammlung und Buch/Literatur*. Im zweiten Schritt werden die Inhalte der Berichte systematisch umrissen, um zu einer Schlussfolgerung hinsichtlich ihrer Relevanz für ableitbare Aussagen zum Zusammenspiel der beiden Pädagogiken in Wien zu gelangen.

4.4.1 Artikel in Zuordnung zu den Themen^{EZ}: Berichte

In einem weiteren Schritt werden nun die der Textsorte „*Berichte*“ zugeordneteten Beiträge hinsichtlich ihrer inhaltlichen Befassung nach den Themenschwerpunkten „*Kongress*“, „*Buch*“, „*Vortrag*“ und „*Forschungs-/Publikationstätigkeitssammlung*“ weiter ausdifferenziert und unterteilt.

Es lassen sich dabei 7 Artikel innerhalb der Textsorte „*Berichte*“ ausmachen, in denen Montessori/Montessori-Begriffe genannt werden. (Bei der folgenden Auflistung sowie bei der anschließenden Betrachtung der einzelnen Artikel wird die bislang eingehaltene Erscheinungschronologie ein Stück weit hinsichtlich der Zuordnung nach Themen verlassen: So findet sich der Bericht von Lévy (Artikel 7/Nr.$^{Tab.20}$) als Buchbesprechung im Anschluss an jener von Buxbaum (Nr.$^{Th(ema)}$), obwohl er erst im Band X erschien:

Nr.^{Tab20}	Nr.Th	AutorIn	Bd.	Titel	Textsorte^{EZ}	Themen^{EZ}
Thema **Kongress: 2**						
1.	1.	Wolffheim, N.	III	Weltkonferenz für Erneuerung der Erziehung in Helsingör	Bericht	Kongress
2.	2.	Meng, H.	IV	Bericht ü.d.XI. Kongreß für experimentelle Psychologie	Bericht	Kongress
Thema **Buch: 2**						
3.	1.	Buxbaum, E.	VI	"Entwicklungsgemäßer Schaffensunterricht"	Bericht	Buch
7.	2.	Lévy K.	X	Bericht über das Buch "Heilpädagogische Praxis"	Bericht	Buch
Thema **Vortrag: 1**						
4.	1.	Schwarz, H	VII	über d. Vortrag "Erziehung im Kindergarten" v. Freud, A	Bericht	Vortrag

Thema **Forschungs-/Publikationstätigkeitssammlung**: **2**						
5.	1.	ohne Angaben	IX	Die psychoanalytische Pädagogik im Jahre 1935	Bericht	Forschungs-/Publikationstätigkeits-sammlung
6.	2.	Weiss, R	X	Psychoanalyse und Schule	Bericht	Forschungs-/Publikationstätigkeits-sammlung

Tab. 21: Berichte/Themen

4.4.2 Charakteristik zum Forschungsgang

Welche Bedingungen stellen sich nun über eine grobe Inhaltsanalyse für die Verortung von Aussagen innerhalb der Textsorte *Berichte*, die die Wiener Montessori-Pädagogik in ihrer Verwebung mit der Psychoanalytischen Pädagogik widerspiegeln könnten? Berichtende Beschreibungen von Kongressen, Literatur etc. lassen keine unmittelbaren Repräsentationen über inhaltliche Auseinandersetzungen erwarten. Ein Ausdruck dessen könnte sich allerdings über angeführte Vorträge oder Literatur mit diesbezüglicher Themenstellung ergeben, besprochene Vortragende/AutorInnen oder aber auch über den Rezensenten/die Rezensentin selbst: über diesbezüglich getätigte Aussagen im Zuge der Berichterstattung, aber auch über die eigene Eingebundenheit in das Zusammenspiel, wie es bei Buxbaum der Fall ist.

Die Artikel werden daher nun im Folgenden in einem kurzen Umriss einzeln betrachtet. Die Anführung lässt sich dabei mit der Charakteristik einer zugeordneten „Karteikarte“ lesen: Nach der Anführung des Artikels[160] erfasst diese in der Kopfzeile AutorIn, Erscheinungsband der ZS, den Titel des Berichts und dessen Zuordnung als solchen sowie den Themenbezug.

Daran anschließend befindet sich die Kommentierung:

a) Es werden die verwendeten *Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik* angeführt (Die Klammer zeigt die Seitenangabe im Originaltext).

b) Mit *Anmerkungen zur inhaltlichen Auseinandersetzung* bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik gilt es kurz zu kontextualisieren, in welchem Zusammenhang es zur Nennung/ Einbeziehung der Begriffe kam.

c) *Auskunft über Denkraum* der *AutorIn selbst* führt die Position bzw. Kontextualisierung des Autors/der Autorin in diesem Zusammenhang an.

d) Die *Zuordnung AutorIn (Denkraum)* unterteilt sich in *Tätigkeitsort* der Person und ihrer *Zugehörigkeit* zur Disziplin *Psychoanalyse* oder *Montessori-Pädagogik.*

e) Schließlich wird die *Schlussfolgerung hinsichtlich einer Repräsentation des Zusammenspiels* angeführt: dabei wird zwischen einer inhaltlich/praxisgestaltenden Elementen, die es im Anschluss

[160] In runder Klammer befinden sich die Seitenangaben im Originalartikel, in eckiger Klammer die Seitenangabe der Zusammenfassung der Artikel in dieser Arbeit.

noch herauszuarbeiten gilt, und indirektem Niederschlag der „Wiener Psychoanalytischen Montessori-Pädagogik“ differenziert.

4.4.3 Zur Untersuchung

Nun werden die 7 Berichte den entsprechenden Themen zugeordnet, die eben aufgelisteten Anführungen in verschiedene Karteikärtchen eingegliedert und inhaltlich ausgearbeitet. Ziel dabei ist die Ausarbeitung der Schlussfolgerung hinsichtlich einer Repräsentation des Zusammenspiels.

Berichte – Thema **Kongress**:

1. Bericht über die „Weltkonferenz für Erneuerung der Erziehung in Helsingör“ (Wolffheim 1928/29, 494-498) [S 108[161]]

Wolffheim, N.	**Bd. III**	**Weltkonferenz für Erneuerung der Erziehung**	**Bericht**	Kongress
Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik: Montessori (494f), Montessori-Kongress (495), Montessori-Häuser (496)				
Anmerkung zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik: Wolffheim zeigt in diesem Bericht die vielfältige Auseinandersetzung während eines Kongresses mit dem Thema „einer Erziehung vom Kinde aus“. Dabei verweist die Autorin auf die Beteiligung vieler Persönlichkeiten aus unterschiedlichen Richtungen an diesem Kongress und deren Eintreten für jenes gemeinsame Ziel. Sowohl Maria Montessori als auch einzelne PsychoanalytikerInnen waren dort vertreten Die Beschreibung der Inhalte der Tagung erfolgt jedoch ohne spezifische Aussagen zu Charakteristika eines Zusammenspiels..				
Auskunft über den Denkraum der Autorin selbst: Wolffheim nimmt Stellung**,** kritisiert und bedauert an dieser Tagung die in Erscheinung tretende Trennung zwischen Fröbel- und Montessori-Pädagogik				
Zuordnung Autorin (Denkraum): ***Tätigkeitsort*:** Berlin ***Zugehörigkeit AutorIn*** • **PA/PAP:** keine offizielle, sie war in Analyse und errichtete den ersten Kindergarten Deutschlands, der mit psychoanalytischen Elementen erweitert wurde. • **MP:** .keine, Fröbelausbildung in Berlin				
Schlussfolgerung zur Repräsentation des Zusammenspiels: Der Bezug auf Montessori findet aufgrund des Tagungsrahmens statt, bzw. durch die Autorin in Zusammenhang mit dem Wunsch, die gemeinsame Zielsetzung möge auch Trennungen zwischen reformpädagogischen Ausprägungsformen überwinden. *Der Artikel bringt für das inhaltliche/praxisgestaltende Zusammenspiel keine weiteren Ergebnisse, das Zusammenspiel findet auch keinen indirekten Niederschlag.*				

Abb. 3: Bericht 1: Thema Kongress

2. „Bericht über den XI. Kongress für experimentelle Psychologie“ (Meng 1930, 391f) [S 111]

Meng, H.	**Bd. IV**	**Bericht über den XI. Kongreß für experimentelle Psychologie, 09.-13. April 1929**	**Bericht**	Kongress
Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik: Montessori-Erziehung (391), Montessori-System (392), Montessori (392), Montessori-Erziehung (392)				

[161] Seitenzahl der jeweiligen Artikelzusammenfassung in dieser Arbeit

Anmerkung zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik: Meng berichtet über die Inhalte der einzelnen Vorträge des Kongresses. Es handelt sich um einen informativen Bericht einer großen Fachveranstaltung handelt, in dem der Autor des Artikels vorgebrachte Positionen dortiger Referenten, u.a. Volkerts Kritiknahme an Montessori-Pädagogik beschreibt. Über das Zusammenspiel geht aus dem Bericht nichts hervor.
Auskunft über den Denkraum des Autors selbst: Seine Meinung zu diesem Thema tritt für die LeserInnen nicht hervor, er beschreibt in seiner Darstellung verschiedene dort vertretene Positionen u.a. die Meinung Volkerts über die Montessori-Pädagogik.
Zuordnung AutorIn (Denkraum): ***Tätigkeitsort*:** Frankfurt/Berlin/Stuttgart ***Zugehörigkeit*:** • **PA/PAP:** Psychoanalytiker und Arzt; seit 1926 ordentliches Mitglied der Berliner Psychoanalytischen Vereinigung (BPV) • **MP:** keine
Schlussfolgerung zur Repräsentation des Zusammenspiels: Der Bezug auf Montessori findet aufgrund der Wiedergabe der auf dem Kongress stattgefundenen Tagung statt – *bringt für das inhaltliche/praxisgestaltende Zusammenspiel keine weiteren Ergebnisse, das Zusammenspiel findet auch keinen indirekten Niederschlag.*

Abb. 4: Bericht 2: Thema: Kongress

Beide Kongresse weisen über die Berichte weder thematische noch personale Bezugnahmen über das Zusammenspiel von Montessori-Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik in Wien auf.

Berichte - Thema **Buch**:

3. Bericht über das Buch „Entwicklungsgemäßer Schaffensunterricht“ von Elsa Köhler (Buxbaum 1932, 441ff) [S 116]

Buxbaum, E.	**Bd. VI**	**Bericht über das Buch "Entwicklungsgemäßer Schaffensunterricht" von Elsa Köhler**	**Bericht**	Buch
Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik: Werk Montessoris (442), Montessori (442)				
Anmerkung zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik: Buxbaum stellt im Zuge der Begriffe als verwunderlich dar, dass die Autorin Köhler in diesem Buch, Maria Montessoris Werk „Selbsttätige Erziehung des Kindes“ nicht herangezogen hat, da(weil) Buxbaum Parallelen sieht zwischen Köhlers Methode für die Grundschule und dem Montessori-Konzept für das Kleinkind. Nix deitsch Die Anführung der Begriffe findet ausschließlich im Kontext der Autorin statt.				
Auskunft über den Denkraum der Autorin selbst: Die Autorin kennt das Montessori-Konzept, es kommt aber keine weitere Information über ihren Bezug zum tragen.				
Zuordnung AutorIn (Denkraum): ***Tätigkeitsort:*** Wien ***Zugehörigkeit:*** • **PA/PAP:** Psychoanalytikerin; seit 1928 außerordentliches und ab 1933 ordentliches Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung (WPV) • **MP:** keine[162]				
Schlussfolgerung zur Repräsentation des Zusammenspiels: *Der Bezug auf Montessori bringt für das inhaltliche/praxisgestaltende Zusammenspiel keine weiteren Ergebnisse, das Zusammenspiel findet auch keinen indirekten Niederschlag.*				

Abb. 5: Bericht 1: Thema Buch

[162] Das Kapitel 2.3 (Teil II) zeigt zwar, dass einzelne Verbindungen der ProtagonistInnen sowohl seitens der Montessori-Pädagogik, als auch seitens der Psychoanalytischen Pädagogik, bzw. Psychoanalyse in Wien persönlich vielgestaltig waren – so auch bei E. Buxbaum – berufliche Verbindung gab es zwischen Buxbaum und der Montessori-Arbeitsgemeinschaft allerdings keine, wie das biographische Verzeichnis verdeutlichte (siehe Teil III, Kap. 3.2).

7. Bericht über das Buch “Heilpädagogische Praxis. Methoden und Material” (Lévy 1936, 386ff) [S 129]

Lévy K.	**Band X**	**"Heilpädagogische Praxis. Methoden und Material"“**	**Bericht**	Buch
Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik: Montessori (388)				
Anmerkung zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik: Die Autorin gibt eine inhaltliche Zusammenfassung eines Buches, in dem auch Maria Montessoris Name vorkommt. Die Anführung des Namens erfolgt im Zuge der Nachzeichnung des Buchinhaltes, der selbst ebenfalls keinen Bezug zum Zusammenspiel in Wien aufweist.				
Auskunft über den Denkraum der Autorin selbst: Kata Lévys Einstellung zur Montessori-Pädagogik bleibt unerwähnt.				
Zuordnung Autorin (Denkraum): ***Tätigkeitsort:*** Budapest ***Zugehörigkeit AutorIn :*** • **PA/PAP:** Psychoanalytikerin; seit 1928 ordentliches Mitglied der Ungarischen Psychoanalytischen Vereinigung (UPV) • **MP:** keine				
Schlussfolgerung zur Repräsentation des Zusammenspiels: *Der Bezug auf Montessori bringt für das inhaltliche/praxisgestaltende Zusammenspiel keine weiteren Ergebnisse, das Zusammenspiel findet auch keinen indirekten Niederschlag.*				

Abb. 6: Bericht 2: Thema Buch

In beiden Besprechungen findet weder über Buchtitel und Thema, noch über die Verfasserinnen des Artikels das Zusammenspiel in Wien seinen Ausdruck.

Berichte - Thema **Vortrag**:

4. „Erziehung im Kindergarten"- nach einem Vortrag von Anna Freud (Schwarz 1933, 349-352) [S 124f]

Schwarz, H.	**Bd. VII**	**Über d. Vortrag "Erziehung im Kindergarten" von Anna Freud**	**Bericht**	Vortrag
Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik: Montessori-Methode (350), Montessori (350)				
Anmerkung zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik: In diesem Bericht vom Vortrag Anna Freuds vor der Vollversammlung der Wiener Kindergärtnerinnen geht die Autorin inhaltlich auf Anna Freuds Einstellung gegenüber der Montessori-Methode und dem Beschäftigungsmaterial, das ihrer Meinung nach die Erfüllung der Triebwünsche des Kindes fördert, ein. Die Anführung der Begriffe erfolgt im Kontext konkreter inhaltlicher Auseinandersetzung und Vermittlung.				
Auskunft über den Denkraum der Autorin selbst: Der Artikel wurde von einer Wiener Montessori-Pädagogin verfasst, und geht aus ihrer Teilnahme an einer psychoanalytisch-pädagogischen Fortbildung für Kindergärtnerinnen hervor in Abstimmung mit Anna Freud. Dieser Artikel stellt eine Zusammenfassung des Vortrags dar, der in seiner Art und Weise weniger einem indirekten Bericht entspricht, als einer autorisierten Weitergabe von Inhalten in Abstimmung mit der Vortragenden als direkt zu verwertende Inhalte. In dem Sinne fände sich auch der 2. Denkraum von A. Freud in diesem Artikel repräsentiert und bekäme demgemäß auch eine Aussagekraft zu dem Wiener Zusammenspiel in zweifacher Hinsicht: a) als inhaltliche Repräsentierung der theoretischen Artikelinhalte; b) als Widerspiegelung des Zusammenspiels über den Bericht selbst: so zeigt er die Fortbildungstätigkeit und Zusammenarbeit von A. Freud mit der Montessori-Pädagogin und autorisierten Autorin des Berichts von Hedwig Schwarz.				
Zuordnung AutorIn (Denkraum): ***Tätigkeitsort*:** Wien, städtischer Montessori-Kindergarten im Goethe-Hof ***Zugehörigkeit*:** • **PA/PAP:** von 1931-1933 Besuch des psychoanalytischen Seminars bei Anna Freud • **MP:** Montessori-Pädagogin				

Schlussfolgerung zur Repräsentation des Zusammenspiels: *Explizite Diskussionen über die Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht im Wiener Zusammenspiel*

Abb. 7: Bericht: Thema Vortrag

Diese Zusammenfassung von einem Vortrag von Anna Freud zeigt nun als erster Artikel der Kategorie Berichte mögliche Auskünfte über die Ausprägung des Zusammenspiels in der Wiener Zwischenkriegszeit. Dabei ließ sich dieses Wechselspiel zum einen als inhaltliche Repräsentierung der theoretischen Artikelinhalte und zum anderen als Widerspiegelung des Zusammenspiels über den Bericht selbst ausmachen: so zeigt er die Fortbildungstätigkeit und Zusammenarbeit von A. Freud und der Montessori-Pädagogin und Autorin des Berichts von Hedwig Schwarz in Wien.

Berichte - Thema **Forschungs-/Publikationstätigkeitssammlung**:

5. Bericht über „Die psychoanalytische Pädagogik im Jahre 1935“ (o.A.[163] 1935, 431) [S 127]

o.A.	**Band IX**	**Die psychoanalytische Pädagogik im Jahre 1935**	**Bericht**	Forschungs-/Publikations-tätigkeitssammlung
Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik: Lili Peller-Roubiczek (431), Montessori-Schule (431)				
Anmerkung zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik: Hierbei handelt es sich um einen Bericht über die Aktivitäten der internationalen Psychoanalytischen Vereinigung in der ganzen Welt, darunter die Eröffnung einer Montessori-Schule durch Lili Peller-Roubiczek in Israel. Die Bezugnahme auf Peller-Roubiczek und auf die Montessori-Schule findet jedoch nur über das Projekt in Israel beschreibend statt. Direkte Verweise oder Hinweise auf die Wiener Montessori-Pädagogik finden sich nicht. Wie jedoch in der inhaltlichen Darstellung bereits angemerkt wurde, ist die Projektleiterin eine Protagonistin des Zusammenspiels in Wien, das nach ihrer Auswanderung und Flucht nach Israel seinen Ausdruck in der Eröffnung einer Montessori-Schule einerseits und der Vortragstätigkeit in der dortigen Psychoanalytischen Vereinigung andererseits findet.				
Auskunft über den Denkraum der AutorIn selbst: keine, da die AutorInnen nicht genannt wurden				
Zuordnung Autorin (Denkraum): ***Tätigkeitsort:*** keine Auskunft ***Zugehörigkeit AutorIn :*** • **PA/PAP:** keine Auskunft • **MP:** keine Auskunft				
Schlussfolgerung zur Repräsentation des Zusammenspiels: *Der Bezug auf Montessori bringt für das inhaltliche/praxisgestaltende Zusammenspiel keine weiteren Ergebnisse. Indirekt findet sich das Zusammenspiel jedoch auch in der bloßen Anführung des Projekts repräsentiert, wenn es um den Fortgang einer spezifischen „psychoanalytischen Montessori-Pädagogik“ geht, nämlich in der Person der Leiterin Roubzicek, die selbst in Wien aktiv gewesen, eine Montessori-Schule eröffnet und als ao. Mitglied der WPV gleichzeitig in vermittelnden/lehrenden Bezug in ihrer Eingebundenheit in der dortigen Psychoanalytischen Vereinigung steht.*				

Abb. 8: Bericht 1: Thema Forschungs-/Publikationstätigkeitssammlung

[163] Es gibt leider keine Angaben zum/zur VerfasserIn dieses Berichts, es kann aber davon ausgegangen werden, dass es sich dabei um jemanden aus dem HerausgeberInnenkreis der Zeitschrift handelte.

6. „Psychoanalyse und Schule. Ein Sammelbericht“ (Weiss 1936, 321-336) [S 129]

Weiss, R.	Band X	Psychoanalyse und Schule	Bericht	Forschungs-/Publikationstätigkeits-sammlung
Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik: Montessori-Volksschule (325), Plank (325), Montessori-Schule (329), Montessori (329), Montessorilehrerin (329), Montessorimethode (329f)				
Anmerkung zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik: Dieser Sammelbericht liefert eine inhaltliche Zusammenfassung verschiedener Beiträge über das Thema „Probleme der Schule“, die in den Jahren zuvor in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ von AnalytikerInnen und analytisch orientierten PädagogInnen erschienen sind. Dabei bezieht sich die Autorin u.a. auch auf die Artikel von Buxbaum, Plank und Tamm, die auch in dieser Arbeit als Fachartikel im entsprechenden Kapitel Eingang finden und insbesondere die ersten beiden als Protagonistinnen des Zusammenspiels gelten können.				
Auskunft über den Denkraum des Autors selbst: Trotz ihrer ‚berichtenden’ Funktion[164] findet sich eine inhaltliche Positionierung der Autorin: so kritisiert sie bspw., dass Plank im Artikel „Affektive Förderung und Hemmung des Lernens“ in ihren Schilderung auf die Ursachen dieser Phänomene nicht näher eingeht; auch zur Kritik Buxbaums an Montessoris Ignorieren der Bedeutung kindlicher sexueller Triebregungen nimmt die Autorin (zustimmend) Stellung, und schließlich auch zum Montessori-Material selbst, hinsichtlich seiner potentiellen Förderung der Sublimierung analer, sadistischer und aggressiver Triebe.				
Zuordnung Autorin (Denkraum): ***Tätigkeitsort:*** keine Auskunft ***Zugehörigkeit AutorIn :*** • **PA/PAP:** keine Auskunft • **MP:** keine Auskunft				
Schlussfolgerung zur Repräsentation des Zusammenspiels: *Der Bezug auf Montessori bringt für das inhaltliche/praxisgestaltende Zusammenspiel keine weiteren Ergebnisse. Repräsentiert finden sich jedoch die psychoanalytisch-pädagogischen Betrachtungsweisen und Erweiterungen der Montessori-Pädagogik durch die Wiener ProtagonistInnen Plank und Buxbaum, sowie durch die Schwedin Tamm.*				

Abb. 9: Bericht 2: Thema Forschungs-/Publikationstätigkeitssammlung

Die beiden Sammelberichte bringen nun ebenfalls etwas Spannung hinsichtlich der Frage eines Niederschlags der damaligen Verwebung von Psychoanalytische Pädagogik und Montessori-Pädagogik in Wien mit sich:

Während der erste Artikel durch die Nennung der Leiterin des beschriebenen Projekts als eine uns bekannte Protagonistin des Zusammenspiels aufhorchen lässt, erforderte der zweite Artikel einen genaueren Blick durch die vielfache Hereinnahme bzw. Nennung von Montessori-Begriffen. So kommt das Zusammenspiel in indirekter Form in den beiden Artikeln zum Ausdruck:

Zum einem zeigt sich dieses durch den Berichtteil über eine in Israel gegründete Montessori-Schule durch Peller-Roubiczek, die selbst eine Vertreterin des Zusammenspiels von Montessori-Pädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik in der Wiener Zwischenkriegszeit war, und durch die

[164] Mit Stephenson T. käme an dieser Stelle auch die Kategorie der Position zum Tragen: Hierbei unterscheidet der Autor mit den Aspekten der *Position* das reflexive Verhältnis zur Praxis, bzw. dem wissenschaftlichen Text: die *profane* Position weist eine unmittelbare Befindlichkeit in der Praxis aus; *wissenschaftlich* beschreibt die Position des Autors, der auf Praxisinhalte mit theoretischen Begrifflichkeiten, Systematiken etc. reflektiert, die *wissenschaftsreflexive* Position reflektiert wiederum auf die wissenschaftliche Tätigkeit einer Autorin, eines Autors selbst, bspw. hinsichtlich Argumentation, Begriffsbildungen (vgl. Stephenson 2003, 125f).

Berichterstattung ihrer vermittelnden Lehrtätigkeit in der psychoanalytischen Vereinigung. Zum anderen findet sich im zweiten Sammelbericht die Auseinandersetzung der wechselseitigen inhaltlichen Bezugnahmen von Buxbaum, Plank und Tamm kommentiert. Dabei kommt das Zusammenspiel indirekt durch die ersten beiden Autorinnen Buxbaum und Plank zum Ausdruck. Der Bezug auf Montessori bringt für das inhaltliche/praxisgestaltende Zusammenspiel jedoch keine weiteren Ergebnisse.

4.4.4 Zur Ergebnisdarstellung: Berichte

Die Analyse der voranstehenden Artikel zeigt so gut wie keinen Ausdruck der speziellen Form der Wiener Montessori-Pädagogik in ihrer Verwebung mit der Psychoanalytischen Pädagogik. Der Blick auf die Berichte zu Kongressen fand weder Verweise oder inhaltliche Aspekte aufgezeigt, noch eine ‚Einspielung' durch den/die „BerichterstatterIn" selbst. Auch die thematisierten und besprochenen Bücher brachten diesbezüglich keinen Niederschlag hervor.

In den zwei Berichten, die die zusammenfassende Sammlung zum einen von Projekten der Psychoanalytischen Vereinigung im Jahre 1935 und zum anderen in der Zeitschrift erschienener Artikel zum Thema Psychoanalyse und Schule zum Thema hatten, findet sich das Zusammenspiel von Psychoanalytischer- und Montessori-Pädagogik über die Beschreibungen indirekt über die besprochenen PädagogInnen und Artikelverfasserinnen repräsentiert.

Der thematisierte Vortrag von Anna Freud durch eine Wiener Montessori-Pädagogin lässt schließlich aufmerken: Sowohl die besprochene Vortragende als auch die Verfasserin des Berichts sind Protagonistinnen jenes Zusammenspiels, der Vortrag selbst findet sich auch hinsichtlich seiner Inhalte ausführlicher angeführt und bedarf eines weiteren, genaueren Blicks im 5. Kapitel.

Schlussfolgerung (Ergebnisdarstellung) im Überblick

Im Anschluss werden die Ergebnisse dieser ersten Untersuchung hinsichtlich der Berichte in a) *nicht explizite Diskussion über Montessori-Pädagogik* aus psychoanalytischer Sicht, *aber indirekte Repräsentation* und b) *explizite Diskussion über Montessori-Pädagogik* aus psychoanalytischer Sicht überblickmäßig angeführt.

a) Nicht explizite Diskussion über Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht, aber indirekte Repräsentation: 2

Nr.	AutorIn	Bd.	Titel	Textsorte	Thema^{EZ}
4.	o.A.	IX	Die pa. Pädagogik im Jahre 1935	Bericht	Forschungs-/Publikationstätigkeitssammlung
5.	Weiss, R	X	Psychoanalyse und Schule	Bericht	Forschungs-/Publikationstätigkeitssammlung

b) Explizite Diskussion über Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht: 1

Nr.	AutorIn	Bd.	Titel	Textsorte	Thema^{EZ}
1.	Schwarz, H	VII	über d. Vortrag "Erziehung im Kindergarten" von Anna Freud	Bericht	Vortrag

Die anderen 4 Artikel der Textsorte Berichte erschließen keine Aspekte des Wiener Zusammenspiels und fallen für die weiteren Untersuchungsschritte weg.
Jener Artikel, der sich explizit mit der Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht auseinandersetzt und auch für inhaltliche Aussagen über das Zusammenspiel relevant erscheint, wird für eine inhaltliche Textanalyse an späterer Stelle noch herangezogen.

Der nächste Schritt lenkt nun den Blick auf die Fachartikel und bringt neben einer Untersuchung der Artikel nach einer ersten Themenkategorisierung auch die bereits angekündigte Art der Befassungen in der Unterscheidung der *Bereiche Theorie* und *Empirie*.

4.5 Analyse der Textsorte Fachartikel

In einem nächsten Schritt rücken nun jene 18 Beiträge in den Fokus der Betrachtung, die sich, wie bereits auf S.162f in Tab. 20 angeführt, in die Textsorte *Fachartikel* einordnen lassen. Diese Artikel sollen zuerst nun mit Hilfe der Dimension der Bereiche^{EZ} drei Kategorien zugeordnet werden:

a) Jene Artikel, die sich inhaltlich mit theoretischen, begrifflichen Fragestellungen auseinandersetzen, werden dem Bereich der *Theorie* (T) zugeordnet.
b) Jene Artikel, bei denen eine Fallerzählung aus der pädagogischen bzw. psychoanalytischen Praxisarbeit im Vordergrund steht und somit dem Bereich der *Empirie* (E) zugeordnet werden.
c) Jene Beiträge, die sich *übergreifend* zwar vornehmlich mit einzelnen Fallbesprechungen befassen, aber auch theoretische Aspekte beinhalten (E^T).

Die Betrachtung der Artikel ergab nun folgende Aufteilung[165]:

Nr.[Tab20]	Nr.[Br]	AutorIn	Bd.	Titel	Textsorte[EZ]	Bereiche[EZ]
1. Artikel im Bereich a) Schwerpunkt des Artikels im Bereich der THEORIE: 9						
1.	1.	Tamm, A.	I	Die angeborene Wortblindheit und verwandte Störungen bei Kindern	Fachartikel	T
2.	2.	Roubiczek, L E.	II	Die Grundsätze der Montessori-Erziehung	Fachartikel	T
3.	3.	Wolffheim, N.	IV	Psychoanalyse und Kindergarten	Fachartikel	T
4.	4.	Homburger, E.	V	Bilderbücher	Fachartikel	T
5.	5.	Bonaparte, M.	V	Die Sexualität des Kindes	Fachartikel	T
6.	6.	Buxbaum, E.	VI	Analytische Bemerkungen zur Montessorimethode	Fachartikel	T
10.	7.	Peller-Roubiczek, L.E.	VII	Gruppenerziehung des Kleinkindes	Fachartikel	T
14.	8.	Freud, A.	VIII	Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus	Fachartikel	T
17.	9.	Liss, E.	X	Spieltechniken in der Kinderanalyse	Fachartikel	T
2. Artikel im Bereich b) Schwerpunkt des Artikels ist die Darstellung und Bearbeitung von Falldarstellungen - Bereich der EMPIRIE: 6						
8.	1.	Sterba, E.	VII	Ein abnormes Kind	Fachartikel	E
9.	2.	Plank-Spira, E.	VII	Herbert in der Schule	Fachartikel	E
12	3.	Schmaus, M.	VII	Bravheit und neurotische Hemmung	Fachartikel	E
13.	4.	Fischer, H.	VII	Sehnsucht und Selbstbefriedigung	Fachartikel	E
16.	5.	Braun, E.	X	Eine Kinderfreundschaft	Fachartikel	E
3. Artikel im Bereich c) Schwerpunkt des Artikels ist die Darstellung und Bearbeitung von Falldarstellungen - Bereich der EMPIRIE[THEORIE]: 3						
7.	1.	Fuchs, H.	VI	Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten	Fachartikel	E^T
11.	2.	Plank-Spira, E.	VII	Affektive Förderung und Hemmung des Lernens	Fachartikel	E
15.	3.	Fischer, H./ Peller, L.	VIII	Eingewöhnungsschwierigkeiten im Kindergarten	Fachartikel	E^T
18.	4.	Berner, E.	XI	Eine Einschlafstörung aus Todesangst	Fachartikel	E^T

Tab. 22: Fachartikel/Bereiche

[165] Hier wird zwischen der eigentlichen Reihung nach Erscheinungszeitpunkt (Nr.[Tab20]) und der Aufzählungsnummerierung nach den „Bereichen“ (Nr.[Br]) unterschieden, daher zwei Spalten mit Nummerierung. Später wird nur mehr die Aufzählungsnummerierung beachtet.

Damit finden sich 9 der 18 Fachartikel in den Bereich der Theorie (T) und 5 in jenen der Empirie (E) zugeordnet. Darüber hinaus gibt es 4 Artikel, die sowohl theoretische Vorstellungen als auch konkrete Praxiserfahrungen behandeln (E^T).

4.5.1 Charakteristik zum Forschungsgang

Im Folgenden werden die *Fachartikel* nun jeweils innerhalb ihrer Bereichszugehörigkeit analysiert. Hierbei werden sie zuerst einzeln, nach demselben Prinzip wie die Artikel der Textsorte *Berichte* auf S. 166f nach bestimmten Fragestellungen untersucht und „karteiartig" dargestellt.
Darüber hinaus ließen sich auch bei den Fachartikeln die bereits auf S. 161 (Kap. 4.2.2) angeführten übergeordneten Themenbezüge zuweisen, die hier nochmals kurz zusammengefasst werden:

- Thema Psychoanalyse (*Thema*^{EZ}: PA)
- Psychoanalyse/Montessori-Pädagogik als eigenständiges Thema (*Thema*^{EZ}: PA und MP)
- Psychoanalyse/Montessori-Pädagogik im Zuge der Befassung mit dem Thema Kindergarten (*Thema*^{EZ}: PA/MP und Kg)
- Psychoanalyse/Montessori-Pädagogik im Zuge der Befassung mit dem Thema Schule (*Thema*^{EZ}: PA/MP und Schule)
- Montessori-Pädagogik wird ohne Kontextualisierung mit Psychoanalyse thematisiert (*Thema*^{EZ}: MP)

4.5.2 Artikel in Zuordnung zu den Themen^{EZ} und Bereichen: Theorie

In einem nächsten Schritt werden nun die 9 Fachartikel, die sich inhaltlich dem Bereich der Theorie zuordnen lassen in den Blick genommen. Hierbei geht es nun darum, hervorzuheben, in welchen Beiträgen vornehmlich theoretische Begrifflichkeiten, Annahmen und allgemeine Vorstellungen behandelt werden. Wirft man einen Blick auf die Tabelle, lassen sich 9 der insgesamt 18 eben aufgelisteten Artikel finden, die sich inhaltlich mit theoretischen Fragestellungen befassen.
Im Zuge der ersten eingehenderen Analyse der Fachartikel ergaben sich drei Kategorien, unter denen sich die Darstellungen subsumieren ließen:

1. Artikel, die sich inhaltlich mit theoretischen Fragestellungen bezüglich Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik befassen. Zuordnung: Beschreibung der Montessori-Methode mit psychoanalytischer Beleuchtung (Bereiche: *T*; Thema: *PA/MP und Kg*, *PA/MP und Schule, PA und MP*).
2. Artikel, die sich zwar mit den Inhalten der Montessori-Pädagogik beschäftigen, jedoch keinen Bezug zur Psychoanalyse, bzw. Psychoanalytischen Pädagogik beschreiben. Zuordnung:

Beschreibung der Montessori-Methode ohne psychoanalytische Beleuchtung - keine Bezugnahme auf psychoanalytische Inhalte (Bereiche: *T*; Thema: *MP*).

3. Artikel, die sich in der Darstellung in ihrer Befassung mit psychoanalytischen Inhalten nur am Rande auf die Montessori-Pädagogik beziehen Zuordnung: psychoanalytische Auseinandersetzung mit geringem Bezug zur Montessori-Pädagogik (Bereiche: *T*; Thema: *PA*).

Nr.	AutorIn	Bd.	Titel	Bereiche^{EZ}	Themen^{EZ}
1. Artikel im Bereich a) Schwerpunkt des Artikels im Bereich der THEORIE: 9					
1.	Tamm, A.	I	Die angeborene Wortblindheit und verwandte Störungen bei Kindern	T	PA und MP
2.	Roubiczek, L E.	II	Die Grundsätze der Montessori-Erziehung	T	MP
3.	Wolffheim, N.	IV	Psychoanalyse und Kindergarten	T	PA/MP und Kg
4.	Homburger, E.	V	Bilderbücher	T	PA und MP
5.	Bonaparte, M.	V	Die Sexualität des Kindes	T	PA
6.	Buxbaum, E.	VI	Analytische Bemerkungen zur Montessorimethode	T	PA und MP
7.	Peller-Roubiczek, L.E.	VII	Gruppenerziehung des Kleinkindes	T	PA/MP und Kg
8.	Freud, A.	VIII	Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus	T	PA/MP und Kg
9.	Liss, E.	X	Spieltechniken in der Kinderanalyse	T	PA

Tab. 23: Theorie/Themen

4.5.2.1 Artikelanalyse (Theorie)

In der gleichen Systematik wie die Artikel unter der Kategorie *Berichte* werden nun die folgenden 9 Artikel wieder hinsichtlich ihres Themenbezugs verortet, ebenso werden die verwendeten Begrifflichkeiten zu/r Montessori/-Pädagogik ausgewiesen. Schließlich wird der Artikel in einem Umriss mit einer kurzen Anmerkung versehen. Der Blick auf den Autor, die Autorin und ihren Denkraum erfasst in einer Zuordnung Tätigkeits-/Wirkungs-Ort, nochmals den Bezug zu Psychoanalyse bzw. Psychoanalytische Pädagogik (PA /PaP) oder Montessori-Pädagogik (MP).
Schließlich wird der Text hinsichtlich seiner Rezeption (Inhalt – PA, MP, PaP – oder aber auch nur die Nennung; den Rezeptionskontext und der Rezeptionsrichtung - also in welchem Bezug die disziplinäre Betrachtungsposition des/der AutorIn zum betrachteten Inhalt hinsichtlich der beiden Pädagogika steht) untersucht.
Die Repräsentanz des Wiener Zusammenspiels von Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse kann nun im Artikel einerseits über den (professionellen, wissenschaftlichen) Denk- und Tätigkeitsraum

des/der AutorIn zum Ausdruck kommen, andererseits in manchen Artikeln aber auch in seiner inhaltlichen Ausprägung/Ausgestaltung – diese Aspekte werden ebenfalls in der Analyse bestimmt. Jedenfalls ist auch die Diskursentwicklung über das Zusammenspiel innerhalb der elf Jahrgänge der Zeitschrift von Bedeutung. Dabei soll aufgezeigt werden, ob und inwiefern sich im Laufe des Publikationszeitraums im jeweiligen Artikel der Austausch über Montessori-Pädagogik in der Zeitschrift weiterentwickelt oder angedeutet hat.

1. „Die angeborene Wortblindheit und verwandte Störungen bei Kindern“ (Tamm 1926/27, 329-343) [S 106f]

Tamm, A.	Bd. I	Die angeborene Wortblindheit und verwandte Störungen bei Kindern	Fachartikel	T
Thema: PA und MP				
Begrifflichkeit in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik: Montessori (339)				
Anmerkung zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik: Tamm erachtet ein *Beschäftigungsmaterial* aus der Montessori-Pädagogik als Hilfsmittel für Kinder mit Beeinträchtigungen.				
Zuordnung Autorin (Denkraum): ***Tätigkeitsort:*** Stockholm ***Zugehörigkeit AutorIn:*** • **PA/PAP:** Psychoanalytikerin; seit 1926 ordentliches Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung (WPV) • **MP:** .keine				
relevant erscheinende Erläuterung zum Denkraum der AutorInnen selbst: keine				
Zuordnung hinsichtlich Rezeption: ***Inhalt:*** • ***PA****: Wahrnehmungsstörungen aus pa. Sicht* • ***MP:*** Montessori-Material ***Rezeptionskontext:*** unspezifisch/allg. (Wahrnehmungsförderung) ***Rezeptionsrichtung:*** ZS← PA ← MP **Repräsentanz MP-PA/PaP-Zusammenspiel Wien**: ***Denkraum AutorIn:*** nein ***Inhaltliche Ausprägung:*** nein ***Diskursentwicklung :*** nein				
Schlussfolgerungen zur Repräsentation des Zusammenspiels: *Explizite Diskussionen über Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht; Keine Bezugnahme auf das Wiener Zusammenspiel*				

Abb. 10: Fachartikel/Theorie: Tamm

2. „Die Grundsätze der Montessori-Erziehung“ (Roubiczek 1928, 316-322) [S 107]

Roubiczek, L.E.	Bd. II	Die Grundsätze der Montessori-Erziehung	Fachartikel	T
Thema: MP				
Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik: Montessori (316,320), Montessori-Erziehung (316), freie Wahl der Tätigkeit (317), Kinderhaus (318, 321f), Entfaltungsmaterial (318, 320f), Montessori-Erzieher (319), sensitive Perioden (320f)				
Anmerkung zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik: Hier wird die Montessori-Methode detailliert beschrieben. Es findet eine ausschließliche Darstellung der Methode statt.				

Anmerkung zur Autorin (Denkraum):
- **Tätigkeitsort:** Wien, Kinderhaus am Rudolfsplatz
- **Zugehörigkeit AutorIn (PA/MP):** Montessori-Pädagogin, *ab 1931 außerordentliches Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung*

relevant erscheinende Erläuterung zum Denkraum der AutorInnen selbst: **die Autorin** gilt als ‚Begründerin' der spezifischen Ausprägungsform der Montessori-Pädagogik und ihrem Zusammenspiel mit der Psychoanalytischen Pädagogik infolge ihrer Begegnung mit dieser nach dem Weltkongress 1928

Zuordnung hinsichtlich Rezeption:
Inhalt:
- ***PA:*** keine
- ***MP:*** Grundsätzliche Betrachtung/Elemente/Material

Rezeptionskontext: MP
Rezeptionsrichtung: ZS ← PA ← MP

Repräsentanz MP-PA/PaP-Zusammenspiel Wien: nein
Denkraum AutorIn: ja
Inhaltliche Ausprägung: nein
Diskursentwicklung: ja

Schlussfolgerung zur Repräsentation des Zusammenspiels: *Beschreibung der Montessori-Methode ohne psychoanalytische Beleuchtung - keine Bezugnahme auf psychoanalytische Inhalte*

Abb. 11: Fachartikel/Theorie: Roubiczek

3. „Psychoanalyse und Kindergarten" (Wolffheim 1930, 18-27/78-94/163-190/217-230) [S 109ff]

Wolffheim, N.	Bd. IV	Psychoanalyse und Kindergarten	Fachartikel	T

Thema: PA/MP und Kg

Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik:
Montessori (18, 79, 83, 90, 164f, 171, 175, 179f, 185f, 217, 228), Montessori-Kinderhaus (79f, 179f), Montessori-Lehrerin (184f), Montessori-Berichten (185), Montessori-Material (185)

Anmerkung zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik:
Wolffheim beleuchtet in dieser Artikelreihe die Montessori-Pädagogik vom psychoanalytischen Standpunkt aus und geht der Frage nach, welche Elemente der Methode als psychoanalytisch-pädagogische Erzieherin zu befürworten und welche zu kritisieren wären.

Zuordnung Autorin (Denkraum):
Tätigkeitsort: Berlin
Zugehörigkeit AutorIn (PA/MP):
- **PA/PAP**: Psychoanalytisch orientierte Kindergärtnerin
- **MP:** keine (Fröbelausbildung)

relevant erscheinende Erläuterung zum Denkraum der AutorInnen selbst: keine

Zuordnung hinsichtlich Rezeption:
Inhalt:
- ***PA***: pa. Erziehungslehre/Kindergarten
- ***MP:*** Grundsätzliche Betrachtung/Elemente/Material

Rezeptionskontext: pap. Reflexion MP
Rezeptionsrichtung: ZS ← PaP ← MP

Repräsentanz MP-PA/P-Zusammenspiel Wien:
Denkraum AutorIn: nein
Inhaltliche Ausprägung: nein
Diskursentwicklung: indirekt

Schlussfolgerung zur Repräsentation des Zusammenspiels: *Explizite Diskussionen über Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht, keine Bezugnahme auf das Wiener Zusammenspiel*

Abb. 12: Fachartikel/Theorie: Wolffheim

4. „Bilderbücher“ (Homburger 1931, 13-19) [S 111f]

Homburger, E.	Bd. V	Bilderbücher	Fachartikel	T
Thema: PA und MP				
Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik: Montessori-Seminar (13), Haus der Kinder (13, 18), Montessori (18)				
Anmerkung zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik: Homburger referierte diesen Beitrag im Zuge seiner Montessori-Ausbildung während eines Montessori-Seminars (Homburger 1931, 13). Dieser Beitrag zeigt zum einen seine Stellung zu einzelnen Elementen der Methode und zum anderen, dass innerhalb der Montessori-Ausbildung durchaus psychoanalytische Inhalte integriert werden durften.				
Zuordnung zum Autor (Denkraum): ***Tätigkeitsort:*** Wien, Burlingham-Rosenfeldschule ***Zugehörigkeit AutorIn:*** • **PA/PAP:** Psychoanalytiker in Ausbildung; ab 1933 ordentliches Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung • **MP:** Montessori-Pädagoge in Ausbildung				
relevant erscheinende Erläuterung zum Denkraum der AutorInnen selbst: Der Autor wandte sich später ausschließlich der Psychoanalyse zu, unter dem Namen Erik Erikson				
Zuordnung hinsichtlich Rezeption: ***Inhalt:*** • ***PA:*** Märchen und Bedeutung für Kinder nach pa. Erziehungslehre • ***MP:*** Grundsätzliche Betrachtung/Elemente/Material ***Rezeptionskontext***: pap. Reflexion MP ***Rezeptionsrichtung:*** ZS ← MP ←→ PA **Repräsentanz MP-PA/P-Zusammenspiel Wien:** ***Denkraum AutorIn:*** ja ***Inhaltliche Ausprägung:*** ja ***Diskursentwicklung:*** ja				
Schlussfolgerung zur Repräsentation des Zusammenspiels: *Explizite Diskussionen über Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht, Bezugnahme auf das Zusammenspiel*				

Abb. 13: Fachartikel/Theorie: Homburger

5. „Die Sexualität des Kindes“ (Bonaparte 1931, 369-412) [S 112]

Bonaparte, M.	Bd. V	Die Sexualität des Kindes	Fachartikel	T
Thema: PA				
Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik: Montessori-Schule in Wien (397)				
Anmerkung zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik: Die Psychoanalytikerin Bonaparte hebt in diesem Beitrag in einer Fußnote die psychoanalytische Auseinandersetzung der Wiener Montessori-Erzieherinnen hervor (vgl. Bonaparte 1931, 397). Die Autorin verbleibt in der Darstellung der theoretischen Überlegungen der Psychoanalyse zur Sexualität des Kindes. Der Artikel beinhaltet keine Diskussion bzw. inhaltliche Bezugnahme hinsichtlich der Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht, aber die Autorin weist auf die Spezifität der Wiener Montessori-Pädagogik hin. Dabei lässt sich zum einen der Unterschied der Wiener Schule zur klassischen Methode Montessoris erkennen, die die Sexualerziehung ablehnte und zum anderen zeigt sie das Zusammenspiel zwischen Montessori-Pädagoginnen und PsychoanalytikerInnen in Wien.				

Zuordnung zum Autor (Denkraum):
Tätigkeitsort: Paris
Zugehörigkeit AutorIn:
- **PA/PAP:** Psychoanalytikerin, seit 1926 ordentliches Mitglied der Société psychanalytique de Paris (SPP)
- **MP:** keine

relevant erscheinende Erläuterung zum Denkraum der AutorInnen selbst: keine

Zuordnung hinsichtlich Rezeption:
Inhalt:
- ***PA:*** Sexualität des Kindes
- ***MP:*** Haltung Wr. MP zu Sexualität des Kindes

Rezeptionskontext: Päd. und Sexualität des Kindes
***Rezeptionsrichtung*:** ZS ← PA ← MP

Repräsentanz MP-PA/P-Zusammenspiel Wien:
Denkraum AutorIn: nein
Inhaltliche Ausprägung: indirekt
Diskursentwicklung: ja

Schlussfolgerung zur Repräsentation des Zusammenspiels:
Direkte Bezugnahme auf das Zusammenspiel, keine explizite Diskussion über die Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht

Abb. 14: Fachartikel/Theorie: Bonaparte

6. „Analytische Bemerkungen zur Montessori-Methode“ (Buxbaum 1932, 324-333) [S 112ff]

Buxbaum, E.	Bd. VI	Analytische Bemerkungen zur Montessorimethode	Fachartikel	T

Thema: PA und MP

Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik:
Montessori-Methode (324f, 326, 330), Lily E. Roubiček (325, 327, 329f), Montessori (324ff, 327, 331ff), Entfaltungsmaterial- Montessori-Material (324, 327, 328, 331ff), Montessori-System (325), Montessori-Lehrerin (325f, 328), Schweigeübung (326), freie Wahl der Beschäftigungen- Betätigungen(326f, 329ff, 331), Montessori-Kindergarten (329)

Anmerkung zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik:
In diesem Aufsatz versucht die Psychoanalytikerin Edith Buxbaum Montessori-Methode unter psychoanalytischen Gesichtspunkten zu beleuchten und deren pädagogische Erfolge aus psychoanalytischer Sicht zu erklären. Dabei dürfte es sich um die einzige ausführliche schriftliche Auseinandersetzung eines Psychoanalytikers mit der Montessori-Pädagogik handeln. Selbst durch Bücher und Erzählungen von ihrer Kollegin und Freundin Annie Reich mit der Montessori-Pädagogik mehr oder weniger vertraut (vgl. Zwiauer 2001, 147), bezieht sie sich vor allem auf publizierte Artikel von Lili E. Roubiczek (bei ihr Lily E. Roubiček)[166].

Zuordnung zum Autor (Denkraum):
Tätigkeitsort: Wien
Zugehörigkeit AutorIn:
- **PA/PAP:** Psychoanalytikerin, seit 1928 außerordentliches und ab 1933 ordentliches Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung (WPV)
- **MP:** keine

relevant erscheinende Erläuterung zum Denkraum der AutorInnen selbst: Buxbaum war professionell gesehen nicht der Montessori-Pädagogik zugehörig, aber über ihre Freundin Annie Reich, die Emma Planks Analytikerin war und ihre Kinder im Kinderhaus und später in der Volksschule hatte, war sie mit der Montessori-Pädagogik in Berührung gekommen.

[166] Lily E. Roubiček: „Montessori-Methode u. Kindergartenreform“ (keine Jahr angegeben, 20ff) und „Aus dem Tagebuch einer Montessorilehrerin“ (Monatsschrift „Soziale Arbeit“, 1924, Heft 5/6,)

Zuordnung hinsichtlich Rezeption:
Inhalt:
- ***PA:*** pa. Erziehungslehre/allgemein
- ***MP:*** Grundhaltung/Elemente/Material

Rezeptionskontext: reflexive Diskussion
Rezeptionsrichtung: ZS ← PA← MP

Repräsentanz MP-PA/P-Zusammenspiel Wien:
Denkraum AutorIn: ja
inhaltliche Ausprägung: ja
Diskursentwicklung: ja

Schlussfolgerung zur Repräsentation des Zusammenspiels: *Explizite Diskussionen über Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht, direkte Bezugnahme auf das Wiener Zusammenspiel*

Abb. 15: Fachartikel/Theorie: Buxbaum

7. „Gruppenerziehung des Kleinkindes vom Standpunkt der Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse“ (Peller-Roubiczek 1933, 93-121) [S 119ff]

Peller-Roubiczek, L.E.	Bd. VII	Gruppenerziehung des Kleinkindes	Fachartikel	T

Thema: PA/MP und Kg

Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik:
Montessori-Pädagogik (93, 111f), Montessori-Praxis (94), Montessori (94f, 112), Freiheit des Kindes-freie Wahl der Beschäftigung (104), Haus der Kinder (111), Montessori-Heim (111), Montessori-Material (112), Montessori-Lehrerin (112), sensitiven Perioden (117)

Anmerkung zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik:
Obwohl Peller-Roubiczek zu Beginn des Aufsatzes darauf hinweist, dass es sich hierbei um ein Thema handelt, dass vom Standpunkt der Montessori-Pädagogik *und* Psychoanalyse aus beleuchtet wird, zeigt sich Peller-Roubiczek vorwiegend im Denkraum der Psychoanalyse, aus dem heraus sie auf verschiedene Aspekte und Elemente der MP reflektiert. Der Artikel ist eher psychoanalytisch orientiert und eröffnet nur vereinzelte Beispiele aus der Montessori-Pädagogik. Die Autorin bringt vorwiegend pädagogische Überlegungen, die sich aus den Erkenntnissen der Psychoanalyse ergeben.

Zuordnung AutorIn (Denkraum):
Tätigkeitsort: Wien, Kinderhaus am Rudolfsplatz
Zugehörigkeit:
- **PA/PAP:** seit 1931 außerordentliches Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung
- **MP:** Montessori-Pädagogin

relevant erscheinende Erläuterung zum Denkraum der AutorInnen selbst: w.o.

Zuordnung hinsichtlich Repräsentanz:
Inhalt:
- ***PA:*** pa. Erziehungslehre/Kindergarten
- ***MP:*** Grundsätzliche Betrachtung/Elemente/Material

Rezeptionskontext: reflexive Diskussion
Rezeptionsrichtung: ZS ← PA ← MP

Repräsentanz MP-PA/P-Zus.spiel Wien:
Denkraum AutorIn: ja
inhaltliche Ausprägung: ja
Diskursentwicklung: ja

Schlussfolgerung zur Repräsentation des Zusammenspiels: *Explizite Diskussionen über Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht, direkte Bezugnahme auf das Wiener Zusammenspiel*

Abb. 16: Fachartikel/Theorie: Peller-Roubiczek

8. „Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus“ (Freud, A. 1934, 17-25) [S 125]

Freud, A.	Bd. VIII	Die Erziehung des Kleinkindes vom pa. Standpunkt aus	Fachartikel	T
Thema: PA/MP und Kg				
Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik: Frau Dr. Montessori (19)				
Anmerkung zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik: Anna Freud beschreibt zwei pädagogische Einstellungen in Hinblick auf die Erziehung eines Kindes. Die eine ist die autoritäre triebunterdrückende Haltung, die andere ist die „das Kind gewähren lassen und es nicht ändern wollen. Zu dieser zweiten Auffassung zählt Anna Freud die Montessori-Pädagogik (vgl. Freud 1934, 19).				
Zuordnung AutorIn (Denkraum): ***Tätigkeitsort:*** Wien ***Zugehörigkeit:*** • **PA/PAP:** Psychoanalytikerin; seit 1922 ordentliches Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung • **MP:** keine				
relevant erscheinende Erläuterung zum Denkraum der AutorInnen selbst: Anna Freud hielt von 1931-1933 psychoanalytische Seminare für die Montessori-Pädagoginnen, in denen über verschiedene Fälle aus der Montessori-Praxis diskutiert wurde. Sie bewegte sich also personell gesehen auch ein Stück weit im Denkraum der Montessori-Pädagogik.				
Zuordnung hinsichtlich Repräsentanz: ***Inhalt:*** • ***PA:*** pa. Erziehungslehre/Kindergarten • ***MP:*** Inhalt: Grundhaltung - Zuordnung ***Rezeptionskontext:*** reflexive Diskussion **Rezeptionsrichtung :** ZS ← PA ← MP **Repräsentanz MP-PA/P-Zusammenspiel Wien:** ***Denkraum AutorIn***: ja ***inhaltliche Ausprägung:*** nein ***Diskursentwicklung:*** nein				
Schlussfolgerung zur Repräsentation des Zusammenspiels: *Explizite Diskussionen über Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht, keine Bezugnahme auf das Wiener Zusammenspiel*				

Abb. 17: Fachartikel/Theorie: Freud, A.

9. „Spieltechniken in der Kinderanalyse“ (Liss, 1936, 251-262) [S 128]

Liss, E.	Bd. X	Spieltechniken in der Kinderanalyse	Fachartikel	T
Thema: PA				
Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik: Montessori (253)				
Anmerkung zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik: Liss geht nicht genauer auf die Montessori-Pädagogik ein. Er erwähnt nur Montessoris Namen unter den vielen anderen bedeutenden ReformpädagogInnen, ohne sie expliziter hervorzuheben.				
relevant erscheinende Erläuterung zum Denkraum der AutorInnen selbst: keine				
Zuordnung Autorin (Denkraum): ***Tätigkeitsort:*** New York ***Zugehörigkeit AutorIn :*** • **PA/PAP:** Psychoanalytiker, Mitglied der American Psychoanalytic Association (APsaA) • **MP:** keine				

Zuordnung hinsichtlich Rezeption:
Inhalt:
- ***PA:*** Spieltechniken in der Kinderanalyse
- ***MP:*** Nennung von Montessoris Namen

Rezeptionskontext: ReformpädagogInnen
Rezeptionsrichtung: ZS ← PA ← MP

Repräsentanz MP-PA/P-Zusammenspiel Wien:
Denkraum AutorIn: nein
inhaltliche Ausprägung: nein
Diskursentwicklung: nein

Schlussfolgerung zur Repräsentation des Zusammenspiels: *Keine inhaltliche Diskussion/Bezugnahme auf die Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht*

Abb. 18: Fachartikel/Theorie: Liss

Zusammenfassung der Artikel und Themenzuordnung:

Die Artikel werden nun hinsichtlich ihrer thematischen Auseinandersetzung in der folgenden Tabelle dargestellt:

Nr.	AutorIn	Bd.	Titel	Textsorte^{EZ}	Themen^{EZ}	Bereiche$^{E}_{Z}$
a) Thema **MP: 1**						
1.	Roubiczek	II	Die Grundsätze der Montessori-Erziehung	Fachartikel	MP	T
b) Thema **PA: 2**						
1.	Bonaparte, M.	V	Die Sexualität des Kindes	Fachartikel	PA	T
2	Liss, E.	X	Spieltechniken in der Kinderanalyse	Fachartikel	PA	T
c) Thema **PA und MP**: 3						
1.	Tamm, A.	I	Die angeborene Wortblindheit und verwandte Störungen bei Kindern	Fachartikel	PA und MP	T
2.	Homburger, E.	V	Bilderbücher	Fachartikel	PA und MP	T
3.	Buxbaum, E.	VI	Analytische Bemerkungen zur Montessorimethode	Fachartikel	PA und MP	T
a) Thema **PA/MP und Kg: 2**						
1.	Wolffheim, N.	IV	Psychoanalyse und Kindergarten	Fachartikel	PA/MP und Kg	T
2.	Peller-Roubiczek, L.E.	VII	Gruppenerziehung des Kleinkindes	Fachartikel	PA/MP und Kg	T
3.	Freud, A.	VIII	Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus	Fachartikel	PA/MP und Kg	T

Tab. 24: Überblick Fachartikel/Theorie: Themen

4.5.2.2 Zur Ergebnisdarstellung: Theorie

Der Blick auf die Zuordnung hinsichtlich Themen lenkt die erste Aufmerksamkeit auf den Artikel Roubiczeks, der sich ausschließlich mit dem Thema *Montessori-Pädagogik* (MP) befasst. So findet die Montessori-Pädagogik als eigener Artikel in das psychoanalytisch-pädagogische Publikationsorgan Eingang - ihr Artikel stellt 1928 den diesbezüglich ersten Beitrag dar. Die Bezugnahme auf den biographischen Kontext lässt erinnern, dass die Autorin in jenem Jahr über den Besuch der „Weltkonferenz für Erneuerung der Erziehung in Helsingör", bei welcher auch Psychoanalytische Pädagoginnen vertreten waren, in intensiveren Kontakt mit der Psychoanalytischen Pädagogik kam, was ihre Denkweise maßgeblich beeinflusste und den Beginn einer diesbezüglichen Adaption ihrer Arbeit mit dem Montessori-Konzepts darstellte. So fand die beginnende Auseinandersetzung und Verbindung von Montessori-Pädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik bereits in dieser ersten Rezeption der Montessori-Pädagogik in dem Publikationsorgan seinen Ausdruck. Der Blick auf die Autorin als Protagonistin der Wiener „psychoanalytischen" Montessori-Pädagogik" lässt das Zusammenspiel über den Artikel hinsichtlich dessen durchaus als den Beginn des gegenseitigen Wechselspiels ausmachen.
Die inhaltliche Betrachtung bringt allerdings noch keinerlei Bezugnahme auf- oder Befassung mit psychoanalytisch-pädagogischen Fragestellungen oder Betrachtungsweisen.

Zwei Artikel weisen einen klaren Themenbezug zur *Psychoanalyse* (PA) selbst aus: hinsichtlich der Autorinnen Bonaparte und Liss (beide sind Psychoanalytikerinnen), als auch ihren Themen und Betrachtungen. Der Blick auf die Rezeption der Montessori-Pädagogik durch Liss zeigt auch lediglich eine namentliche Erwähnung Montesssoris, ohne inhaltliche Bezugnahme. Der Autor hat auch von seinem Arbeitskontext keinen weiteren Bezug zum Wiener Zusammenspiel. Auch Bonaparte diskutiert das Thema der „Sexualität des Kindes weitestgehend im Denkraum der Psychoanalyse verbleibend ohne Rezeption. In kritischer Betrachtung pädagogischer Einstellungen gegenüber der Sexualität des Kindes im europäischen Raum findet sich die Montessori-Pädagogik durch die französische Psychoanalytikerin kurz kritisch erwähnt – wenngleich im Subtext[167] einer Fußnote, findet sich dort jedoch die diesbezüglich psychoanalytisch-orientierte Zugangsweise der Wiener Montessori-Pädagogik sowohl inhaltlich, als auch in deren Rezeption des psychoanalytisch-pädagogischen Diskurses repräsentiert. Das Zusammenspiel von Psychoanalytischer Pädagogik und

[167] Mit Stephenson findet sich die Unterscheidung von Supra- Kern- und Subtext: ersteres bezeichnet Überschriften, der Kerntext umfasst den eigentlichen Fließtext, Subtext bspw. Fußnoten – die Setzung von Begriffen, Inhalten zeigt damit auch die Bedeutung für die Argumentation, Inhaltsdarstellungen der Arbeit (vgl. Stephenson 2009)

Montessori-Pädagogik ist 1931 bereits ein gutes Stück weit gediehen und hatte eine grundsätzliche Sicht- und Verstehensweise geprägt[168].

Der Themenbezug *PA und MP* bringt nun den Blick auf die Artikel von Tamm, Homburger und Buxbaum, die eine allgemeine Rezeption von Montessori-Pädagogik beinhalten. Der Beitrag von Tamm erschien bereits in Band I der Zeitschrift (1926/27) und verbleibt auch tatsächlich in einer Erwähnung der Montessori-Pädagogik hinsichtlich der Förderlichkeit des Materials bei spezifischen Problemstellungen (Sprachstörungen), zu jenem Zeitpunkt existierte das Zusammenspiel in Wien auch noch nicht, der Artikel verbleibt damit lediglich als Rezeption von Montessori-Pädagogik allgemein anzuführen.
Der Artikel von Erik Homburger in Band V (1931) jedoch zeigt hinsichtlich Rezeption und Repräsentation eine inhaltliche Ausprägung der Montessori-Pädagogik in Wien: so ist Erik Homburger hinsichtlich seines Denkraums zum Zeitpunkt des Erscheinens des Artikels Montessori-Pädagoge in Ausbildung und angehender Psychoanalytiker (– später maßgeblich für die Disziplin mit seinem epigenetischen Modell als Erik Erikson[169]). Inhaltlich finden sich psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen auf die Montessori-Pädagogik angelegt mit konkreter Bezugnahme auf die Wiener Ausprägungsform. In dem Sinn kann er, wohl auch mit seinem Artikel als unmittelbarer ‚Mitgestalter' der psychoanalytisch-pädagogischen Ausprägung verstanden werden.
Aber auch der Artikel von Buxbaum repräsentiert das Zusammenspiel in direkter Weise. So zeigt die Autorin (und Psychoanalytikerin) in ihren Bemerkungen über die Montessori-Pädagogik zum einen ihre kritische Stellung gegenüber einzelnen Ansichten Montessoris bspw. deren abwehrende Einstellung in Hinblick auf die kindliche Sexualität, rezipiert zum anderen aber in ihrem Beitrag die Tagebucheintragungen von Lili Roubiczek aus dem Wiener Kinderhaus, in denen eindeutig hervor geht, dass in dieser Einrichtung die kindliche Sexualität von Seiten der Montessori-Erzieherinnen nicht unterdrückt, sondern vielmehr in ihrem Verständnis einbezogen wurde.

Drei Artikel finden sich letztlich im Themenbezug zu *PA/MP und Kg* wieder. Wolffheims Beitrag stellte gemäß der Chronologie der Zeitschrift den ersten Artikel (1930) über eine kritische Reflexion der Montessori-Pädagogik vom psychoanalytischen Standpunkt aus dar – also bspw. vor Buxbaum (1932) oder A. Freud (1934). Dabei plädierte sie in ihrer Kritik am Montessori-Konzept für eine Adaption dessen durch psychoanalytische Denkansätze, wie es sich 1930 im Wiener Modell wiederfinden ließ. Die Berlinerin Wolffheim, die in ihrem Artikel noch nichts über die Wiener Montessori-Pädagogik erwähnt, war maßgeblich an der Weiterentwicklung des Konzepts in Wien

[168] Genaueres dazu s. auch Kap. III/5.
[169] s. z.B. Erikson 1966

beteiligt. So schreibt Eichelberger 2001, dass Roubiczek sich bereits durch Wolffheims Vortrag 1928 bei der Weltkonferenz für Erneuerung der Erziehung, in dem sie für die analytische Schulung von Kindergärtnerinnen plädierte, ermutigt fühlte, die Psychoanalyse mit der Montessori-Pädagogik zu verbinden (vgl. Eichelberger 2001, 114f). Das Zusammenspiel findet demgemäß zwar keine Repräsentanz im entsprechenden Artikel, kann indirekt vielleicht aber als „Initialartikel" verstanden werden.

In Peller-Roubiczeks Beitrag in Band VII (1933) ist dies schon anders. So lässt sich in dieser Darstellung ähnlich wie bei Buxbaum 1932 vor allem hinsichtlich der Einstellung gegenüber dem kindlichen Triebleben eine Unterscheidung ausmachen zwischen dem klassischen Modell Montessoris und dem Wiener Modell, dessen Hauptprotagonistin Peller-Roubiczek selbst darstellte und somit auch auf personeller Ebene das Wiener Zusammenspiel repräsentiert.

Schließlich äußert sich auch Anna Freud in ihrem Artikel „Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus" in Band VIII kurz über die Montessori-Pädagogik, wenn sie grundsätzliche Haltungen dem Kind/Erziehung gegenüber darstellt und diskutiert. Das Zusammenspiel kommt dabei jedoch nicht zum Ausdruck.

Schlussfolgerung (Ergebnisdarstellung) im Überblick

Aus der Kategorie *Schlussfolgerung zur Repräsentation des Zusammenspiels* ergibt sich innerhalb der Artikel mit theoretischer Ausrichtung nun eine Gruppe, in der sich eine explizite und inhaltliche Diskussion/Bezugnahme von Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik ausmachen lässt. Einige Artikel beinhalten nun über die hier angeführte Ausprägung der Repräsentation des Zusammenspiels hinausgehend auch ganz konkret inhaltliche Aspekte, wodurch sich das Zusammenspiel in indirekter Weise auszeichnete. Diese werden nun folgendermaßen zusammengefasst und darüber hinausgehend hinsichtlich ihrer Befassung subsummiert:

a) Explizite Diskussion über Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht, aber keine Bezugnahme auf das Wiener Zusammenspiel: 3

Nr.	AutorIn	Bd.	Titel	Bereiche^{EZ}	Themen^{EZ}
1.	Tamm, A.	I	Die angeborene Wortblindheit und verwandte Störungen bei Kindern	**T**	PA und MP
2.	Wolffheim, N.	IV	Psychoanalyse und Kindergarten	T	PA/MP und Kg
3.	Freud, A.	VIII	Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus	T	PA/MP und Kg

b) Explizite Diskussion über Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht, und Bezugnahme auf das Wiener Zusammenspiel: 3

Nr.	AutorIn	Bd.	Titel	Bereiche^{EZ}	Themen^{EZ}
1.	Homburger, E.	V	Bilderbücher	T	PA und MP
2.	Buxbaum, E.	VI	Analytische Bemerkungen zur Montessorimethode	T	PA und MP
3.	Peller-Roubiczek, L.E.	VII	Gruppenerziehung des Kleinkindes	T	PA/MP und Kg

c) Keine explizite Diskussion über Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht, aber direkte Bezugnahme auf das Wiener Zusammenspiel: 1

Nr.	AutorIn	Bd.	Titel	Bereiche^{EZ}	Themen^{EZ}
1.	Bonaparte, M.	V	Die Sexualität des Kindes	**T**	PA

In den 7 eben aufgelisteten Fachartikeln gilt es den inhaltlichen Niederschlag des Zusammenspiels noch weiter herauszuarbeiten. Die verblieben 2 Fachartikel von Roubiczek und Liss aus dem Bereich^{EZ} der Theorie zeigen keine expliziten Aussagen über die Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht oder über das Wiener Zusammenspiel und werden demgemäß aus der weiteren Untersuchung in Kapitel fünf ausgeschlossen.

Bevor nun jene 7 Artikel einer diesbezüglichen Analyse unterzogen werden, sollen an dieser Stelle aber noch jene Beiträge, die als Falldarstellungen (E), bzw. Falldarstellungen mit Theorieanteilen (E^T) erfasst wurden, betrachtet werden.
Im Folgenden werden nun die Artikel, die sich mit konkreten Falldarstellungen befassen nach demselben Prinzip wie bei den Fachartikeln aus dem Bereich der Theorie betrachtet.

4.5.3 Artikel in Zuordnung zu den Themen^{EZ} und Bereichen^{EZ}: Empirie

Hier finden nun jene Artikel Eingang in die Liste, die sich inhaltlich mit konkreten Falldarstellungen aus der Praxisausgestaltung befassen. Diese werden, wie zuvor jene mit Schwerpunkt auf theoretische Inhalte (T), in der Spalte „*Bereiche^{EZ}*“ dem Aspekt der „*Empirie^{EZ}*“ (E) zugeordnet. Die Systematik der Untersuchung entspricht jener der Untersuchung der Fachartikel im Bereich der Theorie: Die 5 Artikel aus der Tab. 22 (s. S. 173) werden ebenso nach den angeführten Gesichtspunkten umrissen und dargestellt. Als Darstellungen von konkreter Praxis bringen sie aber auch andere Formen der Repräsentation mit sich als die theoretischen Arbeiten.

Im Zuge der ersten eingehenderen Analyse der Falldarstellungen ergaben sich noch weitere themenbezogene Differenzierungen, unter denen sich die Darstellungen subsumieren ließen:

1. Falldarstellungen und –besprechungen resp. Erläuterungen, die sich auf die Arbeit mit einem Kind aus einer konkreten Montessori-Einrichtung bezogen. Auf diese Artikel kommt die Zuordnung: Fallbeispiel aus der Praxis eines/einer Wiener Montessori-Kinderhauses/Schule unter dem Einfluss der Psychoanalyse (Bereiche: *E*; Thema: *PA/MP und Kg, PA/MP und Schule*)
2. Falldarstellungen, die zwar die psychoanalytische Arbeit mit einem Kind betreffen – sowohl Ausführungen, als auch die Falldarstellung selbst zeigen einen engen Bezug zu einem/einer Wiener Montessori-Kinderhauses/Schule unter dem Einfluss der Psychoanalyse. Zuordnung: Falldarstellung psychoanalytischer Arbeit mit dem Kind unter Einfluss der Wiener Montessori-Pädagogik (Bereiche: *E*; Thema: *PA und Schule*).

In der folgenden Tabelle werden nun 5 Artikel dem Bereich der Empirie und den eben besprochenen Themen zugeordnet:

Nr.1	**AutorIn**	**Bd.**	**Titel**	**Bereiche^{EZ}**	**Themen^{EZ}**
2. Artikel im Bereich b) Schwerpunkt des Artikels ist die Darstellung und Bearbeitung von Falldarstellungen - Bereich der EMPIRIE: 5					
1.	Sterba, E.	VII	Ein abnormes Kind	E	PA und Schule
2.	Plank-Spira, E.	VII	Herbert in der Schule	E	PA/MP und Schule
3.	Schmaus, M.	VII	Bravheit und neurotische Hemmung	E	PA/MP und Kg
4.	Fischer, H.	VII	Sehnsucht und Selbstbefriedigung	E	PA/MP und Kg
5.	Braun, E.	X	Eine Kinderfreundschaft	E	PA/MP und Schule

Tab. 25: Empirie/Themen

4.5.3.1 Artikelanalyse (Empirie)

Die 5 konkreten Falldarstellungen werden nun in der gleichen Systematik wie bei den Berichten und den Fachartikeln mit theoretischem Hintergrund den entsprechenden Themen zugeordnet und hinsichtlich ihrer *Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik* in Karteikärtchen angeführt. Diesbezüglich werden inhaltliche Auseinandersetzungen und Auskünfte zum *Denkraum^{EZ} der Autorin/des Autors* in den Blick genommen, dabei wird eine Zuordnung hinsichtlich *Tätigkeitsorts und Zugehörigkeit der AutorInnen* zur Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik ausgemacht. Außerdem werden die zentralen Merkmale der Falldarstellungen selbst angeführt, dabei steht im Vordergrund, um welches Kind es in der Beschreibung geht und welche Institution (Kg oder Schule) es besuchte. In einem letzten

Schritt wird dann der Text hinsichtlich seiner *Rezeption zur Psychoanalyse bzw. Psychoanalytischen Pädagogik (PA /PaP) oder Montessori-Pädagogik (MP)* erfasst. Schließlich wird in der *Zuordnung hinsichtlich Wechselspiel* die Repräsentanz des Wiener Zusammenspiels zwischen Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik in dem jeweiligen Beitrag ausgemacht, das zur abschließenden *Schlussfolgerung hinsichtlich der Repräsentation des Zusammenspiels* führen soll.

1. „Ein abnormes Kind“ (Sterba 1933, 5-39; 45-82) [S 116ff]

Sterba, E.	**Bd. VII**	**Ein abnormes Kind**	**Fachartikel**	**PA und Schule**	**E**
Thema: PA und Schule					
Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik: Montessori-Kindergarten (25, 37), Materialübung (37), Montessori-Volksschule-Montessori-Schule (45, 54, 59, 61, 79), analytisch geschulte Volksschullehrerin (45)					
Anmerkungen zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik: Die Analytikerin Sterba schreibt, dass sie mit ihrem Patienten Herbert einen Montessori-Kindergarten besuchte (25, 37). Als Herbert ins entsprechende Schulalter kam, ging er in die Montessori-Volksschule und wurde dort von der psychoanalytisch geschulten Lehrerin besonders betreut. Sterba hebt hervor, dass die Ausbildung von Herberts Fähigkeit, normale menschliche Beziehungen führen zu können, unterstützt wurde durch die positive Beziehung zu seiner Montessori-Lehrerin. Die Erzieherin konnte eine gute Beziehung zu ihm aufbauen und „er hatte sie wirklich gern“. Dadurch konnte sie erzieherisch viel bei ihm bewirken (vgl. ebd., 82).					
Zuordnung Denkraum derAutorin : **Tätigkeitsort:** Wien **Zugehörigkeit AutorIn:** • **PA/PaP:** Psychoanalytikerin, seit 1925 außerordentliches und 1930 ordentliches Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung • **MP:** keine					
Merkmale Falldarstellung: • **Einzelfalldarstellung:** Herbert, Montessori-Volksschule Grünentorgasse • **aus der eigenen professionellen Praxis:** o **professioneller Bezug:** Kinderanalytikerin o **Praxis-Profession:** Psychoanalytikerin					
Zuordnung hinsichtlich Rezeption: **Inhalt:** ***PA/PaP:*** Kinderanalyse ***MP:*** nein **Rezeptionskontext**: Behandlung von Herbert in der Kinderanalyse **Rezeptionsrichtung:** ZS ← PA ← MP^{E}[170] **Zuordnung hinsichtlich Wechselspiel Praxis:** **Repräsentanz MP-PaP-Zusammenspiel Wien:** ***Denkraum AutorIn****:* ja ***inhaltliche Ausprägung:*** ja ***Diskursentwicklung:*** ja ***Anmerkung:*** Hier zeigt sich die Repräsentanz direkt über die Publikationsfolge in der ZS selbst: Herbert findet sich im folgenden Artikel von Seiten der Montessori-Pädagogik besprochen.					

[170] Innerhalb der Zeitschrift (ZS) werden aus dem psychoanalytischen (PA) Kontext heraus Elemente aus der Montessori-Praxis (MP^{E}) rezipiert: ZS ← PA ← MP^{E}.

Schlussfolgerungen zur Repräsentation des Zusammenspiels: *Falldarstellung psychoanalytischer Arbeit mit dem Kind unter Einfluss der Wiener Montessori-Pädagogik*

Abb. 19: Fachartikel/Empirie: Sterba

2. „Herbert in der Schule“ (Plank-Spira 1933, 82-88) [S 118f]

Plank-Spira, E.	Bd. VII	Herbert in der Schule	Fachartikel	PA/MP und Schule	E
Thema: PA/MP und Schule					
Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik: Montessori-Volksschule (83), Anschauungsmaterial (88), Methode (88)					
Anmerkung zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik: Dieser Artikel ist eine Fallbeschreibung von Herberts Verhalten in der Montessori-Volksschule.					
Anmerkung zur Autorin (Denkraum): **Tätigkeitsort:** Wien, Montessori-Volksschule Grünentorgasse **Zugehörigkeit AutorIn:** • **PA/PaP:** Besuch des psychoanalytischen Seminars bei Anna Freud von 1931-1933, 1933-1938 Ausbildung zur Psychoanalytischen Pädagogin bei Willi Hoffer • **MP:** Montessori-Pädagogin,					
Merkmale Falldarstellung: • **Einzelfalldarstellung:** Herbert, Montessori-Volksschule Grünentorgasse • **aus der eigenen professionellen Praxis:** o **professioneller Bezug:** direkte Schulpädagogin: seine Lehrerin und Leiterin der Montessori-Volksschule o **Praxis-Profession:** psychoanalytische Montessori-Pädagogin (Pa MP) **Zuordnung hinsichtlich Rezeption:** **Inhalt:** ***PA/PaP:*** Hintergrund pa. Erziehungslehre ***MP:*** Montessori-Volksschule ***Rezeptionskontext:*** Falldarstellung ***Rezeptionsrichtung:*** ZS ← MP^E ← PA **Zuordnung hinsichtlich Wechselspiel Praxis:** **Repräsentanz MP-PA/PaP-Zusammenspiel Wien:** ***Denkraum AutorIn:*** ja ***inhaltliche Ausprägung:*** ja ***Diskursentwicklung:*** ja					
Schlussfolgerung zur Repräsentation des Zusammenspiels: *Fallbeispiel aus der Praxis eines/einer Wiener Montessori-Kinderhauses/Schule unter dem Einfluss der Psychoanalyse*					

Abb. 20: Fachartikel/Empirie: Plank-Spira

3. „Bravheit und neurotische Hemmung“ (Schmaus 1933, 129-139) [S 122f]

Schmaus, M.	Bd. VII	Bravheit und neurotische Hemmung	Fachartikel	PA/MP und Kg	E
Thema: PA/MP und Kg					
Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik: Montessori-Abteilung eines städtischen Kindergartens (129, 132), freie Beschäftigungswahl (132), didaktisches Material- Montessori-Material (132, 136, 139), Montessoris Grundansätze (132)					
Anmerkung zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik: Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine Fallbeschreibung eines durch starke Hemmungen beeinflussten Buben, der die Montessori-Abteilung in einem städtischen Kindergarten besuchte..					
Anmerkung zur Autorin (Denkraum): **Tätigkeitsort:** Wien, Montessori-Abteilung eines städtischen Kindergartens **Zugehörigkeit AutorIn:** • **PA/PaP:** Besuch des psychoanalytischen Seminars bei Anna Freud von 1931-1933 • **MP:** Montessori-Pädagogin					

Merkmale Falldarstellung:
- **Einzelfalldarstellung:** Rudi, Montessori-Abteilung/Gemeindekindergarten
- **aus der eigenen professionellen Praxis:**
  - **professioneller Bezug:** direkte Kindergartenpädagogin
  - **Praxis-Profession:** Pa MP

Zuordnung hinsichtlich Rezeption:
Inhalt:
PA/PaP: Hintergrund pa. Erziehungslehre
MP: Montessori-Schule
Rezeptionskontext: Falldarstellung
Rezeptionsrichtung: ZS ← MP^E ← PA

Zuordnung hinsichtlich Wechselspiel Praxis:
Repräsentanz MP-PA/P-Zusammenspiel Wien:
Denkraum AutorIn: ja
inhaltliche Ausprägung: ja
Diskursentwicklung: ja

Schlussfolgerungen zur Repräsentation des Zusammenspiels*:* *Fallbeispiel aus der Praxis eines/einer Wiener Montessori-Kinderhauses/Schule unter dem Einfluss der Psychoanalyse*

Abb. 21: Fachartikel/Empirie: Schmaus

4. „Sehnsucht und Selbstbefriedigung“ (Fischer 1933, 140-144) [S 123f]

Fischer, H.	Bd. VII	Sehnsucht und Selbstbefriedigung	Fachartikel	PA/MP und Kg	E

Thema: PA/MP und Kg

Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik:
Kinderhaus (140, 142),

Anmerkung zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik:
Dieser Artikel ist eine Falldarstellung, die den Verlauf von Hedis abnormen Onanieverhalten im Kinderhaus beschreibt.

Anmerkung zur Autorin (Denkraum):
Tätigkeitsort: Wien, Kinderhaus am Rudolfsplatz
Zugehörigkeit AutorIn:
- **PA/PaP:** Besuch des psychoanalytischen Seminars bei Anna Freud von 1931-1933
- **MP:** Montessori-Pädagogin

Merkmale Falldarstellung:
- **Einzelfalldarstellung: Hedi, Montessori-Kinderhaus amRudolfsplatz**
- **aus der eigenen professionellen Praxis:**
  - **professioneller Bezug:**…**[Kat.vorschlag:** Analytikerin, Leiterin, direkte (Kdg./Schul)Pädagogin]…
  - **Praxis-Profession:** Pa MP

Zuordnung hinsichtlich Rezeption:
Inhalt:
PA/PaP: Hintergrund pa. Erziehungslehre
MP: Montessori-Abteilung/Gemeindekindergarten
Rezeptionskontext: Falldarstellung
Rezeptionsrichtung: ZS ← MP^E ← PA

Zuordnung hinsichtlich Wechselspiel Praxis:
Repräsentanz MP-PA/P-Zusammenspiel Wien:
Denkraum AutorIn: ja
inhaltliche Ausprägung: ja
Diskursentwicklung: ja

Schlussfolgerungen zur Repräsentation des Zusammenspiels*:* *Fallbeispiel aus der Praxis eines/einer Wiener Montessori-Kinderhauses/Schule unter dem Einfluss der Psychoanalyse*

Abb. 22: Fachartikel/Empirie: Fischer

5. „Eine Kinderfreundschaft. Beobachtungen aus einem Kindergarten“ (Braun 1936, 84-92) [S 127f]

Braun, E.	Bd. X	Eine Kinderfreundschaft	Fachartikel	PA/MP und Kg	E
Thema: PA/MP und Kg					
Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik: keine					
Anmerkung zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik: „Eine Kinderfreundschaft“ ist eine Fallbeobachtung der Montessori-Erzieherin Braun von zwei Mädchen aus dem Kinderhaus Rudolfsplatz, wo Braun in den 1930er Jahren gearbeitet hatte.					
Anmerkung zur Autorin (Denkraum): **Tätigkeitsort:** Wien, Kinderhaus am Rudolfsplatz **Zugehörigkeit AutorIn:** • **PA/PaP:** Besuch des psychoanalytischen Seminars bei Anna Freud von 1931-1933 • **MP**: Montessori-Pädagogin					
Merkmale Falldarstellung: • **Einzelfalldarstellung:** Susi und Eva, Montessori-Kinderhaus Rudolfsplatz • **aus der eigenen professionellen Praxis:** o **professioneller Bezug:** direkte Kindergartenpädagogin o **Praxis-Profession:** Pa MP **Zuordnung hinsichtlich Rezeption:** **Inhalt:** ***PA/PaP:*** Hintergrund pa. Erziehungslehre ***MP.:*** Montessori-Kinderhaus am Rudolfsplatz ***Rezeptionskontext:*** Falldarstellung ***Rezeptionsrichtung:*** ZS ← MP^E ← PA **Zuordnung hinsichtlich Wechselspiel Praxis:** **Repräsentanz MP-PA/P-Zusammenspiel Wien:** ***Denkraum AutorIn:*** ja ***inhaltliche Ausprägung:*** ja ***Diskursentwicklung***: ja					
Schlussfolgerungen zur Repräsentation des Zusammenspiels: *Fallbeispiel aus der Praxis eines/einer Wiener Montessori-Kinderhauses/Schule unter dem Einfluss der Psychoanalyse*					

Abb. 23: Fachartikel/Empirie: Braun

Zusammenfassung der Artikel und Themenzuordnung:

Die Falldarstellungen werden nun hinsichtlich ihrer thematischen Auseinandersetzung in der folgenden Tabelle dargestellt:

Nr.	AutorIn	Bd.	Titel	Thema^{EZ}	Bereiche^{EZ}
a) Thema **PA und Schule: 1**					
1.	Sterba, E.	VII	Ein abnormes Kind	PA und Schule	E
b) Thema **PA/MP und Schule: 1**					
1.	Plank-Spira, E.	VII	Herbert in der Schule	PA/MP und Schule	E

c) Thema **PA/MP und Kg: 3**					
1.	Schmaus, M.	VII	Bravheit und neurotische Hemmung	PA/MP und Kg	E
2.	Fischer, H.	VII	Sehnsucht und Selbstbefriedigung	PA/MP und Kg	E
3.	Braun, E.	X	Eine Kinderfreundschaft	PA/MP und Kg	E

Tab. 26: Überblick: Fachartikel/Empirie: Themen

4.5.3.2 Zur Ergebnisdarstellung: Empirie

Die untersuchten Artikel als Praxisdarstellungen repräsentieren das Wiener Zusammenspiel nun gleich in mehrfacher Weise.

Wurde bereits bei der quantitativen Betrachtung hinsichtlich Anzahl der erschienenen Artikel, die auf Montessori-Pädagogik verweisen oder diese einbeziehen, in Band VII (1933) ein Höhepunkt ausgemacht (7 Artikel insgesamt), so zeigt sich nun, dass dieser sich zu einem guten Teil als Praxisdarstellungen anführen lässt. Sämtliche Darstellungen sind dabei Einzelfalldarstellungen aus dem Wiener Praxisfeld, wie sich mit dem Blick auf die Verfasserinnen, die allesamt unmittelbar auf ihre eigene professionelle Position reflektieren, zeigte. Und es gibt sogar einen direkten Eingang der Ausgestaltung des Zusammenspiels, wenn im Band VII in den Artikeln „Ein abnormes Kind“ von E. Sterba und „Herbert in der Schule“ von Plank-Spira dasselbe Kind (Herbert) von zwei professionellen Perspektiven (Psychoanalytikerin und Montessori-Pädagogin) dargestellt und bedacht wird. Die erste Autorin, eben Sterba, stellt als Psychoanalytikerin ihre Arbeit mit einem Schulkind dar – Verweise und die explizite Einbeziehung der Tatsache, dass das Kind die Montessori-Volksschule besuchte und die Psychoanalytikerin mit der, wie sie selbst schreibt, „psychoanalytisch orientierten Lehrerin“ in engem Kontakt stand und sich über das Kind regelmäßig austauschte, machen den Artikel über die Korrespondenz mit jenem von Plank-Spira hinausgehend interessant. Dieser Artikel wird dennoch inhaltlich mit dem Thema *PA und Schule* erfasst, da MP auf Seiten des Denkraums der Autorin nicht vorkommt.

Plank-Spira berichtet in ihrem Artikel über ihre Arbeit in der Wiener Montessori-Schule Grünentorgasse, der sich aufgrund seines Themenbezuges in die Kategorie *PA/MP und Schule* einordnen lässt. In der Falldarstellung zeigt sich das Zusammenspiel in direkter Weise durch die Arbeitshaltung und das analytische-reflektierte Verhalten der Montessori-Pädagogin gegenüber dem beschriebenen Kind – als die bereits erwähnte Beschreibung von Herbert aus der professionellen Perspektive der Montessori-Lehrerin Plank-Spira, der im Anschluss an Sterbas Falldarstellung von Herbert in der analytischen Behandlung publiziert wurde.

Ebenso lassen sich die 2 Falldarstellungen von Fischer und Braun dem Themenbezug *PA/MP und Kg* einordnen, handelt es sich doch dabei um Beschreibung von einzelnen Kindern aus dem Montessori-Kinderhaus am Rudolfsplatz. Auch wenn diese Institution im Artikel nicht namentlich angegeben wurde, zeigt der Tätigkeitsort der Pädagoginnen, um welche Einrichtung es sich dabei handelte. Auch hier lässt sich das Zusammenspiel durch die Art und Weise der Arbeitshaltung und der analytisch-reflexiven Verstehens- bzw. Erklärungsprozesse der Erzieherinnen gegenüber den Kindern ausmachen.

Der Blick auf die „Rezeptionsrichtung" zeigt, dass 4 der 5 Fallbesprechungen zudem die selbe Rezeptionsrichtung aufweisen, was bedeutet, dass alle 4 Artikel innerhalb der Zeitschrift eine Beschreibung aus der Montessori-Praxis liefern, in der Elemente der psychoanalytischen Erziehungslehre hereingenommen werden (ZS ← MP^{E} ← PA)

Insgesamt zeigt sich sowohl bei Plank-Spira, als auch bei Braun und Fischer der Einfluss Anna Freuds aus dem psychoanalytischen Seminar, das alle drei seit 1931 besuchten. Die gemeinsamen Reflexionsstunden halfen den Pädagoginnen das Verhalten ihrer ihnen anvertrauten und hier beschriebenen Kinder besser zu verstehen und im psychoanalytisch-pädagogischen Sinne zu handeln, um dem Kind bei der Problembewältigung, soweit es die Schul/Kindergartensituation zulässt, zu helfen.
So lässt sich in allen 5 Falldarstellung das Wiener Zusammenspiel von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik in der direkten Praxis ausmachen.

Schlussfolgerung (Ergebnisdarstellung) im Überblick

Die 5 Artikel in der *Empirie*^{EZ} werden nun in entsprechende Gruppen eingeteilt. Aus der Kategorie *Schlussfolgerung zur Repräsentation des Zusammenspiels* ergeben sich innerhalb der Artikel mit praktischer Ausrichtung zwei Gruppen:

a) Eine Gruppe lässt sich hinsichtlich Falldarstellungen aus der Praxis eines/einer Wiener Montessori-Kinderhauses/Schule unter dem Einfluss der Psychoanalyse ausmachen (alle Pädagoginnen besuchten das psychoanalytische Seminar bei Anna Freud).
b) Eine Gruppe lässt sich hinsichtlich Fallbeispiele psychoanalytischer Arbeit mit dem Kind unter dem Einfluss der Wiener Montessori-Pädagogik ausmachen (Kind besuchte die Montessori-Volksschule: Analytikerin stand in ständigem Kontakt mit seiner psychoanalytisch geschulten Lehrerin).

Fallbeispiel aus der Praxis eines/einer Montessori-Kinderhauses/Schule unter dem Einfluss der Psychoanalyse: 4

Nr.	AutorIn	Bd.	Titel	Thema^{EZ}	Bereiche^{EZ}
Thema **PA/MP und Schule: 2**					
1.	Plank-Spira, E.	VII	Herbert in der Schule	PA/MP und Schule	E
Thema **PA/MP und Kg: 3**					
1.	Schmaus, M.	VII	Bravheit und neurotische Hemmung	PA/MP und Kg	E
2.	Fischer, H.	VII	Sehnsucht und Selbstbefriedigung	PA/MP und Kg	E
3.	Braun, E.	X	Eine Kinderfreundschaft	PA/MP und Kg	E

Tab. 27: Fallbeispiel: Montessori-KH/Schule unter dem Einfluss der Psychoanalyse

Falldarstellung psychoanalytischer Arbeit mit dem Kind unter Einfluss der Wiener Montessori-Pädagogik: 1

Nr.	AutorIn	Bd.	Titel	Thema^{EZ}	Bereiche^{EZ}
Thema **PA und Schule: 1**					
1.	Sterba, E.	VII	Ein abnormes Kind	PA und Schule	E

Tab. 28: Fallbesipiel: psychoanalytische Arbeit unter dem Einfluss der Wiener Montessori-Pädagogik

Für die weitere Analyse hinsichtlich der Repräsentation der Relevanz des Zusammenspiels werden an späterer Stelle beide Gruppen in den Blick genommen.

Im Folgenden werden nun die Artikel, die sich mit konkreten Falldarstellungen befassen, jedoch auch theoretische Aspekte anführen, nach demselben Prinzip betrachtet.

4.5.4 Artikel in Zuordnung zu den Themen^{EZ} und Bereichen^{EZ}: Empirie/Theorie übergreifend (E^T)

Jene Beiträge, die sich übergreifend sowohl mit theoretischen Aspekten als auch mit praktischen Falldarstellungen (E^T) befassen, werden in der Spalte „*Bereiche^{EZ}*“ dem übergreifenden Aspekt „*Empirie^{EZ} und Theorie^{EZ}*“ (E^T) zugeordnet.

Hier kommt es inhaltlich neben den Praxisdarstellungen auch zu Theoriebezügen, theoretischen Befassungen. Für die Frage nach dem Zusammenspiel rückt bei allen 4 Artikeln jedoch insbesondere auch die Falldarstellung in den Vordergrund: wie im Folgenden gezeigt wird, beziehen sich dabei auch hier alle auf die Praxis in Wien. Im nächsten Schritt wird nun derselben Systematik nachgegangen, wie bereits bei Theorie und Empirie, wobei auch die theoretische Befassung kurz charakterisiert wird.

Nr.1	AutorIn	Bd.	Titel	Bereiche^{EZ}	Themen^{EZ}
4. Artikel im Bereich c) Schwerpunkt des Artikels ist die Darstellung und Bearbeitung von Falldarstellungen - Bereich der EMPIRIE/THEORIE: 4					
1.	Fuchs, H.	VI	Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten	E^T	PA/MP und Kg
2.	Fischer, H./ Peller, L.	VIII	Eingewöhnungsschwierigkeiten im Kindergarten	E^T	PA/MP und Kg
3.	Plank-Spira, E.	VII	Affektive Förderung und Hemmung des Lernens	E^T	PA/MP und Schule
4.	Berner, E.	XI	Eine Einschlafstörung aus Todesangst	E^T	PA/MP und Schule

Tab. 29: Empirie u. Theorie/Themen

4.5.4.1 Artikelanalyse (Empirie^{Theorie})

Die 4 Artikel werden nun ebenfalls in Karteikartenform angeführt. Am Beginn steht wieder die Erfassung der *Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik*. Ebenso werden *inhaltliche Auseinandersetzungen* und *Auskünfte zum Denkraum^{EZ} der Autorin/des Autors* in den Blick genommen, dabei wird *Tätigkeitsort und Zugehörigkeit der AutorInnen* zur entsprechenden Disziplin angeführt. Den *Merkmalen der Falldarstellung* wird darüber hinaus allerdings auch eine kurze *Charakteristik der Rolle des theoretischen Anteils* vorangestellt. Wie bei den reinen Falldarstellungen wird der Artikel schließlich auch hinsichtlich der Frage erfasst, inwiefern der Text bezüglich seiner *Rezeption zur Psychoanalyse bzw. Psychoanalytischen Pädagogik (Psychoanalytische Pädagogik /Psychoanalytische Pädagogik) oder Montessori-Pädagogik (MP)* erfasst werden kann. In einem letzten Schritt wird dann die *Repräsentanz des Wiener Zusammenspiel* im jeweiligen Artikel herausgearbeitet und schließlich in der *Schlussfolgerung zur Repräsentation des Zusammenspiels a*ngeführt.

1. „Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten. Bericht über die Versuchsarbeit eines Jahres“ (Fuchs 1932, 349-391) [S 115]

Fuchs, H.	Bd. VI	Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten	Fach-artikel	Psychoanalytische Pädagogik/MP und Kg	E^T
Thema: Psychoanalytische Pädagogik und Kg					
Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik: Montessori beeinflussten Kindergartengruppe (351),					
Anmerkungen zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik: Eine tatsächliche Auseinandersetzung mit der Montessori-Pädagogik findet in diesem Beitrag nicht statt. So stellt der Artikel „Psychoanalytische Heilpädagogik“ v.a. die Darstellung des Projekts „Versuchsarbeit“ einer heilpädagogischen Gruppe dar, in die sie verschiedenen psychoanalytisch-pädagogische Aspekte auch theoretisch einwebt, so bspw. die Rolle der positiven Übertragungsbeziehung oder die Triebentwicklung bei verhaltensauffälligen Kindern im Kindergarten. Die Autorin beschreibt, dass die von ihr geleitete Kindergruppe einer Montessori-Gruppe ähnelt und inwiefern sie einzelne Beschäftigungsmaterialien aus der Montessori-Pädagogik den Kindern zur Verfügung stellt (vgl. Fuchs 1932, 351).					

Zuordnung Denkraum der Autorin:
Tätigkeitsort: Wien, städtischer Kindergarten
***Zugehörigkeit* AutorIn:**

- **Psychoanalytische Pädagogik/Psychoanalytische Pädagogik:**, psychoanalytisch orientierte Kindergärtnerin, Besuch psychoanalytischer Kurse bei Anna Freud
- **MP:** Montessori-Pädagogin

Charakteristik/Rolle der theoretischen Befassung:
Verortung: Rahmen und Umfang: In einzelnen Absätzen
PaP: psychoanalytisch-pädagogische Aspekte
MP: keine
Auskunft MP/PA: keine

Merkmale Falldarstellung^{T}:

- **Einzelfalldarstellungen:** Besprechung von Kindern aus dem städtischen Kindergartenprojekt
- **aus der eigenen professionellen Praxis:**
  - **professioneller Bezug:** (direkte) Kindergartenpädagogin
  - **Praxis-Profession:** Pa Kg
- **Bezug E-T:** anwendend/zeigend

Zuordnung hinsichtlich Rezeption:
Inhalt:
PA/PaP: Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten
MP: Montessori beeinflusste Kindergartengruppe
Rezeptionskontext: Falldarstellung
Rezeptionsrichtung: ZS←PAP

Zuordnung hinsichtlich Wechselspiel Praxis:
Repräsentanz MP-PA/P-Zusammenspiel Wien:
Denkraum AutorIn: ja
inhaltliche Ausprägung: ja
Diskursentwicklung: indirekt

Schlussfolgerungen zur Repräsentation des Zusammenspiels: *Falldarstellungen/Besprechungen, die sich nicht auf die Arbeit mit einem Kind in einer konkreten Montessori-Einrichtung beziehen.*

Abb. 24: Fachartikel/Empirie u. Theorie: Fuchs

2. „Eingewöhnungsschwierigkeiten im Kindergarten“ (Fischer u. Peller 1934, 33-36)[S 126]

Fischer, H./ Peller, L.	Bd. VIII	Eingewöhnungsschwierigkeiten im Kindergarten	Fach-artikel	PA/MP und Kg	E^{T}

Thema: PA/MP und Kg

Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik:
Seminar der Wiener Montessori-Schule (33), Kinderhaus (33ff)

Anmerkung zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik:
Dieser Artikel beginnt in seinem ersten großen Abschnitt mit der Fallbeschreibung eines Kindes, das unter Eingewöhnungsschwierigkeiten beim Eintritt ins Kinderhaus litt. Der zweite Abschnitt bringt dann diesbezügliche „pädagogische Erwägungen“ hinsichtlich dreier Stufen, die ein Kind nach Anna Freud bei der Eingewöhnung durchläuft. Der Artikel entstand im Zuge des psychoanalytischen Seminars bei Anna Freud (Seminar der Wiener Montessori-Schule).

Anmerkung zur Autorin (Denkraum):
Tätigkeitsort: Wien, Kinderhaus am Rudolfsplatz
Zugehörigkeit AutorIn:

- **PA/PaP:** Fischer und Peller-Roubiczek besuchten das psychoanalytische Seminar bei Anna Freud von 1931-1933; Peller-Roubiczek war seit 1931 außerordentliches Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung
- **MP**: Montessori-Pädagoginnen

Charakteristik/Rolle der theoretischen Befassung:
Verortung: Rahmen und Umfang: Zweiter Abschnitt des Textes im Anschluss an eine ausführliche Falldarstellung
PaP: 3 Stufen bei der Eingewöhnung nach Anna Freud
MP: keine
Auskunft MP/PA: keine

Merkmale Falldarstellung^{T}:

- **Einzelfalldarstellung:** Theo, Kinderhaus am Rudolfsplatz
- **aus der eigenen professionellen Praxis:**
  - **professioneller Bezu**g: Fischer-direkte Kindergartenpädagogin/ Peller-Roubiczek- Leiterin
  - **Praxis-Profession:** Pa MP
- **Bezug E-T:** zeigend

Zuordnung hinsichtlich Rezeption:
Inhalt:
PA/PaP: pap Erwägungen
MP: Montessori-Kinderhaus am Rudolfsplatz
Rezeptionskontext: Falldarstellung^{T}
Rezeptionsrichtung: ZS ← MP$^{E/T}$ ← PA

Zuordnung hinsichtlich Wechselspiel Praxis:
Repräsentanz MP-PA/P-Zusammenspiel Wien:
Denkraum AutorIn: ja
inhaltliche Ausprägung: ja
Diskursentwicklung: ja

Schlussfolgerungen zur Repräsentation des Zusammenspiels: *Fallbeispiel aus der Praxis eines/einer Montessori-Kinderhauses/Schule unter dem Einfluss der Psychoanalyse*

Abb. 25: Fachartikel/Empirie u. Theorie: Fischer u. Peller

3. „Affektive Förderung und Hemmung des Lernens“ (Plank-Spira 1933, 122-128) [S 121f]

Plank-Spira, E.	Bd. VII	Affektive Förderung und Hemmung des Lernens	Fachartikel	PA/MP und Schule	E

Thema: PA/MP und Schule

Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik:
Montessori-Volksschulklasse (122), Montessori (122), Montessori-Lehrerin (122), Montessori-Klasse (122f), Haus der Kinder- Kinderhaus (125, 126f), Montessori-Didaktik (125),

Anmerkung zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik:
Dieser Artikel stellt am Beginn eine Charakterisierung einer psychoanalytisch geschulten Montessori-Pädagogin um die daraus hervorgehende Förderlichkeit für die Auflösung von Lernstörungen mit Falldarstellungen über das Lernverhalten und den damit verbundenen Schwierigkeiten ausgewählter Kinder aus der Montessori-Volksschule aufzuzeigen und zu belegen.

Anmerkung zur Autorin (Denkraum):
Tätigkeitsort: Wien, Montessori-Volksschule Grünentorgasse
Zugehörigkeit AutorIn:

- **PA/PaP:** Besuch des psychoanalytischen Seminars bei Anna Freud von 1931-1933, 1933-1938 Ausbildung zur Psychoanalytischen Pädagogin bei Willi Hoffer
- **MP:** Montessori-Pädagogin,.

Charakteristik/Rolle der theoretischen Befassung:
Verortung: Rahmen und Umfang: Einleitend vor den Falldarstellungen
PaP: Kennzeichen psychoanalytischen Geschultseins
MP: Montessori-pädagogische Elemente
Auskunft MP/PA: Merkmale psychoanalytisch geschulter Montessori-Lehrerin

Merkmale Falldarstellung:

- **Einzelfalldarstellungen:** Hansl, Herta und Erna, Montessori-Volksschule Grünentorgasse
- **aus der eigenen professionellen Praxis:**
  - **professioneller Bezug:** direkte Schulpädagogin: seine Lehrerin und Leiterin der Montessori-Volksschule
  - **Praxis-Profession:** psychoanalytische Montessori-Pädagogin (Pa MP)
- **Bezug E-T:** anwendend/zeigend

Zuordnung hinsichtlich Rezeption:
Inhalt:
PA/PaP: Hintergrund pa. Erziehungslehre
MP: Montessori-Volksschule
Rezeptionskontext: Falldarstellung
***Rezeptionsrichtung*:** ZS ← MP^E ← PA

Zuordnung hinsichtlich Wechselspiel Praxis:
Repräsentanz MP-PA/PaP-Zusammenspiel Wien:
Denkraum AutorIn: ja
inhaltliche Ausprägung: ja
Diskursentwicklung: ja

Schlussfolgerungen zur Repräsentation des Zusammenspiels: *Fallbeispiel aus der Praxis eines/einer Wiener Montessori-Kinderhauses/Schule unter dem Einfluss der Psychoanalyse*

Abb. 26: Fachartikel/Empirie u. Theorie: Plank-Spira

4. „Einschlafstörung aus Todesangst“ (Berner 1937, 44-53) [S 130f]

Berner, E.	Bd. XI	Eine Einschlafstörung aus Todesangst	Fachartikel	PA/MP und Schule	E^T

Thema: PA/MP und Schule

Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik:
Keine

Anmerkungen zur inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik:
Bei diesem Beitrag handelt es sich um die Fallbeschreibung eines Mädchens aus der Montessori-Volksschule, das durch den Einsatz der psychoanalytisch geschulten Montessori-Lehrerin seine Einschlafstörungen beseitigen konnte. Der Falldarstellung vorangestellt legt die Autorin eingangs kurz Aufgaben einer psychoanalytisch geschulten Erzieherin dar und dem Zusammenspiel mit seinen Möglichkeiten und Grenzen von Psychoanalyse i.e.S. und Psychoanalytischer (Montessori)Pädagogik.

Anmerkungen zum Denkraum der AutorIn selbst:
Hier weisen weder Name der Autorin noch Schule auf die Wiener Montessori-Pädagogik hin. Der Blick auf den autobiographischen Kontext zeigt jedoch, dass es sich hier um Emma Plank handelte, die ein Pseudonym zur Veröffentlichung des Artikels verwendete. Es genügt daher der Hinweis der Autorin auf Seite 45 (vgl. Berner 1937), dass das besprochene Mädchen im Artikel in ihrer Klasse war, um zu wissen, dass es sich damit um eine Schülerin der Montessori-Volksschule Grünentorgasse handelte. Wie auf Seite 72 dieser Arbeit genauer beschrieben ist, leitete Plank bis 1938 die Montessori-Volksschulklasse in der Grünentorgasse. Somit kann bestätigt werden, dass Annie eine Schülerin der Montessori-Klasse war.

Anmerkung zur Autorin (Denkraum):
Tätigkeitsort: Wien, Montessori-Volksschule Grünentorgasse
Zugehörigkeit AutorIn:

- **PA/PaP:**, Besuch des psychoanalytischen Seminars bei Anna Freud von 1931-1933, 1933-1938 Ausbildung zur Psychoanalytischen Pädagogin bei Willi Hoffer
- **MP**: Montessori-Pädagogin

Charakteristik/Rolle der theoretischen Befassung:
Verortung: Rahmen und Umfang: Einleitend
PaP: Aufgaben einer psychoanalytisch orientierten Lehrerin
MP: keine
Auskunft MP/PA: Aufgaben einer psychoanalytisch orientierten (Montessori)Lehrerin

Merkmale Falldarstellung^{T}:

- **Einzelfalldarstellungen:** Annie, Montessori-Volksschule Grünentorgasse
- **aus der eigenen professionellen Praxis:**
  - **professioneller Bezug:** direkte Schulpädagogin
  - **Praxis-Profession:** Pa MP
- **Bezug E-T:** zeigend

Zuordnung hinsichtlich Rezeption:
Inhalt:
PA/PaP: pa Erwägungen über die Einschlafstörungen
MP: Montessori-Volksschule Grünentorgasse
Rezeptionskontext: Falldarstellung^{T}
Rezeptionsrichtung: ZS ← PA ←→ MP^{E}

Zuordnung hinsichtlich Wechselspiel Praxis:
Repräsentanz MP-PA/P-Zusammenspiel Wien:
Denkraum AutorIn: ja
inhaltliche Ausprägung: ja
Diskursentwicklung: ja

Schlussfolgerungen zur Repräsentation des Zusammenspiels: *Fallbeispiel aus der Praxis eines/einer Montessori-Kinderhauses/Schule unter dem Einfluss der Psychoanalyse*

Abb. 27: Fachartikel/Empirie u. Theorie: Berner

Zusammenfassung der Artikel und Themenzuordnungen:

Die Artikel, die sich aus Falldarstellung und theoretischen Diskussionen zusammensetzen, werden nun hinsichtlich ihrer thematischen Auseinandersetzung in der folgenden Tabelle dargestellt:

Nr.	AutorIn	Bd.	Titel	Textsorte^{EZ}	Thema^{EZ}	Bereiche^{EZ}
a) Thema **PA und Kg: 1**						
1.	Fuchs, H.	VI	Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten	Fachartikel	PA und Kg	E^{T}
b) Thema **PA/MP und Kg: 1**						
1.	Fischer, H./ Peller, L.	VIII	Eingewöhnungsschwierigkeiten im Kindergarten	Fachartikel	PA/MP und Kg	E^{T}
c) Thema **PA/MP und Schule: 2**						
1.	Plank-Spira, E.	VII	Affektive Förderung und Hemmung des Lernens	Fachartikel	PA/MP und Schule	E^{T}
2.	Berner, E.	XI	Eine Einschlafstörung aus Todesangst	Fachartikel	PA/MP und Schule	E^{T}

Tab. 30: Überblick: Fachartikel/Empirie u. Theorie: Themen

4.5.4.2 Zur Ergebnisdarstellung: Empirie^{Theorie}

In 3 der 4 Beiträge finden sich die ausführlichen Falldarstellungen im Zentrum des Artikels, die als Schilderungen, zumeist nur in einem oder wenigen einleitenden Absätzen dargelegte theoretische Aspekte psychoanalytisch-pädagogischen Wissens und Handelns in ihrer Ausprägung als

psychoanalytisch-pädagogische Praxis aufzeigen. Der Artikel von Fischer und Peller stellt dabei über die relative Ausgewogenheit von „Fallbeschreibung“ und anschließenden „pädagogischen Erwägungen“ eine Ausnahme dar – letztere reflektieren mit theoretischen Aspekten auf die Falldarstellung eines Kindes in der Eingewöhnung.
Bei allen hier geschilderten Fällen handelt es sich, wie bei jenen in 4.5.3, um Falldarstellungen aus dem Wiener Praxisfeld, die von Autorinnen, die unmittelbar auf ihre eigene professionelle Position reflektieren, verfasst wurden. Die beiden Artikel von Plank-Spira, alias Berner künden auch hinsichtlich ihrer theoretisch ausgerichteten Aussagen Aufschlüsse über das Zusammenspiel als montessori- und psychoanalytisch-pädagogische Praxisgestaltung, jene von Fuchs und Fischer/Peller reflektieren ihre Praxis auf rein psychoanalytische Aspekte – auf die im Weiteren nicht mehr näher eingegangen, sondern der Blick auf die Falldarstellung selbst gerichtet wird.

Zusammenfassend lässt sich zeigen, dass die 4 Artikel, die sich inhaltlich sowohl dem Bereich der Empirie als auch der Theorie zuordnen lassen, das Zusammenspiel in unterschiedlicher Weise repräsentieren.
Fuchs’ Beitrag wurde hinsichtlich seines Themenbezuges der Kategorie *PA und Kindergarten* zugeordnet. Fuchs war ausgebildete Montessori-Pädagogin, arbeitete aber in keiner konkreten Montessori-Einrichtung, sondern in einer Kindergruppe des städtischen Kindergartens, die zwar in ihrem Arbeitskonzept Montessori-beeinflusst war, aber nicht als Montessori-Gruppe direkt ausgewiesen wurde. Da die Pädagogin während dieser heilpädagogischen Versuchsarbeit von Anna Freud begleitete wurde, zeigt sich einerseits das Zusammenspiel durch die Zusammenarbeit der Montessori-Pädagogin mit einer Analytikerin, die gemeinsam das Projekt in einer Montessori-beeinflussten Kindergartengruppe durchführten. Darüber hinaus zeigt die Autorin in einigen Beispielen, inwiefern von ihr angewandtes Montessori-Material vor psychoanalytischen Gesichtspunkten zum Tragen kam. So gibt der Artikel zum einen Aufschluss über das Zusammenspiel die Person der Autorin selbst und hinsichtlich dessen Ausprägung in der psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Anwendung des Montessori-Materials.

Anders ist es bei den drei anderen Artikeln, in denen Kinder aus einer konkreten Montessori-Einrichtung beschrieben werden. Im Beitrag von Fischer und Peller-Roubiczek besucht Theo das Montessori-Kinderhaus am Rudolfsplatz als deklarierte Montessori-Einrichtung, die im Zuge des Zusammenspiels entstand. Auch hier wird nicht namentlich angegeben, um welche Institution es sich bei dem Kinderhaus handelt, aber blickt man auf den Tätigkeitsort der AutorInnen, zeigt dieser auch den Namen der Einrichtung. Daraus ergibt sich auch die Themenzuordnung *PA/MP und Kindergarten.*
Das Zusammenspiel zeigt sich in diesem Artikel sehr deutlich. So entstand dieser Beitrag im Seminar der Montessori-Schule. Mit Blick auf die Biographie der Autorinnen drängt sich die Annahme auf,

dass es sich dabei um das Seminar mit Anna Freud handelte, das ja von 1931-1933 in der Montessori-Schule stattfand. Denn wenn man den theoretischen Teil dieses Beitrags in den Blick nimmt, zeigt sich, dass sich die AutorInnen in ihren pädagogischen Erwägungen auf Anna Freud beziehen. Es erscheint naheliegend, dass die Pädagoginnen den Fall über Theos Eingewöhnungsschwierigkeiten gemeinsam mit der Psychoanalytikerin besprochen haben. Insgesamt findet das Zusammenspiel in direkter Form seinen Ausdruck in diesem Artikel: Zum einen durch die beiden Pädagoginnen selbst, die das Seminar bei Anna Freud besuchten und darüber hinaus eine der Autorinnen, Peller-Roubiczek, bereits seit knapp drei Jahren außerordentliches Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung war. Zum anderen zeigt der Artikel inhaltlich in den pädagogischen Erwägungen der Autorinnen, dass Theos Eingewöhnungsschwierigkeiten in der Montessori-Einrichtung durch eine psychoanalytische geschulte „Brille" betrachtet und interpretiert wurden.

So stellt Plank-Spira ihre Wahrnehmungen und psychoanalytisch orientierten Betrachtungsweisen zu Kindern mit Lernhemmungen aus der Montessori-Volksschule Grünentorgasse dar, um gleichzeitig auch die prinzipielle Förderlichkeit der Kompetenzen einer psychoanalytisch geschulten Montessorilehrerin bei der Auflösung der Hemmungen zu zeigen *(PA/MP und Schule*). Sowohl inhaltlich, als auch personell geht hervor, dass Plank-Spira in ihrer Arbeit als Pädagogin bereits stark unter dem Einfluss der Psychoanalyse stand. So zeigt sich durch den Besuch des psychoanalytischen Seminars bei Anna Freud, als auch durch ihre Ausbildung zur Psychoanalytischen Pädagogin bei Willi Hoffer, dass sie sich seit Jahren bereits im Denkraum der Psychoanalytischen Pädagogik bewegte.

Der vierte Aufsatz, den wiederum die Montessori-Pädagogin Emma Plank-Spira unter dem Decknamen Emma Berner in der Zeitschrift veröffentlichte, weist gar keine Begrifflichkeiten hinsichtlich Montessori oder ihrer Pädagogik auf. Trotzdem zeigt der Tätigkeitsort der Autorin, die ja über ein Kind aus ihrer eigenen Praxisarbeit berichtet, dass das beschriebene Mädchen die Montessori-Volksschule Grünentorgasse besuchte, in der Plank-Spira bis 1938 als Lehrerin und Leiterin fungierte. So lässt sich der Beitrag dem Thema *PA/MP und Schule* zuordnen. Neben der eben beschriebenen personellen und ausbildungsbezogenen Zugehörigkeit Emma Plank-Spiras zur Psychoanalytischen Pädagogik zeigt sich das Zusammenspiel auch inhaltlich im Beitrag durch die Beschreibung der zentralen Aufgaben eines psychoanalytischen Erziehers und ihre analytisch-orientierte Herangehensweise an das Problem des Kindes, durch die es ihr gelang, das Kind von seinen „Störungen" zu befreien.

Schlussfolgerung (Ergebnisdarstellung) im Überblick

Die 4 hinsichtlich des Aspekts *Empirie^{EZ} und Theorie^{EZ} übergreifend* untersuchten Artikel werden nun weiter eingegrenzt. Aus der Kategorie Schlussfolgerung zur Repräsentation des Zusammenspiels ergeben sich innerhalb der Artikel mit praktischer und theoretischer Ausrichtung zwei Gruppen:

a) Eine Gruppe lässt sich hinsichtlich Fallbeispiele aus der Praxis eines/einer Montessori-Kinderhauses/Schule unter dem Einfluss der Psychoanalyse und inhaltliche Auseinandersetzung mit theoretischen Fragstellungen ausmachen.

b) Eine Gruppe lässt sich hinsichtlich Falldarstellungen/Besprechungen, die sich nicht auf die Arbeit mit einem Kind in einer konkreten Montessori-Einrichtung beziehen.

Fallbeispiel aus der Praxis eines/einer Montessori-Kinderhauses/Schule unter dem Einfluss der Psychoanalyse und inhaltliche Auseinandersetzung mit theoretischen Fragstellungen: 3

Nr.	AutorIn	Bd.	Titel	Thema^{EZ}	Bereiche^{EZ}
1.	Fischer, H./ Peller, L.	VIII	Eingewöhnungsschwierigkeiten im Kindergarten	PA/MG und Kg	E^{T}
2.	Plank-Spira, E.	VII	Affektive Förderung und Hemmung des Lernens	PA/MP und Schule	E^{T}
3.	Berner, E.	XI	Eine Einschlafstörung aus Todesangst	PA/MG und Schule	E^{T}

Tab. 31: Fallbeispiel: Montessori-KH/Schule und theoretische Auseinandersetzung

Falldarstellungen/Besprechungen, die sich nicht auf die Arbeit mit einem Kind in einer konkreten Montessori-Einrichtung beziehen: 1

Nr.	AutorIn	Bd.	Titel	Thema^{EZ}	Bereiche^{EZ}
1.	Fuchs, H.	VI	Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten	PA/MP und Kg	E^{T}

Tab. 32: Fallbeispiel: keine konkrete Montessori-Einrichtung und theoretische Auseinandersetzung

4.6 Ausblick auf die weitere Untersuchung

Die Untersuchung ergab nun 16 Artikel, die für die Frage nach der inhaltlichen Ausprägung des Zusammenspiels repräsentativ und fruchtbar erscheinen. Sie stellen dabei gleichzeitig die Ausgangslage des nächsten Kapitels dar. Gemäß der Untersuchungsstruktur dieses Kapitels werden diese nun überblicksmäßig dargestellt:

Textsorte: Berichte: 1

Nr.	AutorIn	Bd.	Titel	Textsorte	Thema^{EZ}
1.	Schwarz, H	VII	über d. Vortrag "Erziehung im Kindergarten" von Anna Freud	Bericht	Vortrag

Die Untersuchung ergab, dass 1 Beitrag, der sich den Aspekt der Textsorte Berichte zuordnen lässt, in der anschließenden Untersuchung der inhaltlichen Ausprägung weiter in den Blick genommen werden kann.

Textsorte: Fachartikel, Bereiche: T: 7

Nr.	AutorIn	Bd.	Titel	Textsorte^{EZ}	Bereiche^{EZ}
1.	Tamm, A.	I	Die angeborene Wortblindheit und verwandte Störungen bei Kindern	Fachartikel	T
2.	Wolffheim, N.	IV	Psychoanalyse und Kindergarten	Fachartikel	T
3.	Homburger, E.	V	Bilderbücher	Fachartikel	T
4.	Bonaparte, M.	V	Die Sexualität des Kindes	Fachartikel	T
5.	Buxbaum, E.	VI	Analytische Bemerkungen zur Montessorimethode	Fachartikel	T
6.	Peller-Roubiczek, L.E.	VII	Gruppenerziehung des Kleinkindes	Fachartikel	T
7.	Freud, A.	VIII	Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus	Fachartikel	T

7 Artikel, die sich dem Aspekt der Textsorten Fachartikel und dem der Bereiche der Theorie zuordnen lassen, versprechen durch ihre direkte Repräsentanz des Zusammenspiels auch auf inhaltlicher Ebene eine nähere Beleuchtung der Ausprägung des Wechselspiels.

Textsorte: Fachartikel, Bereiche: E und E^T: 9

Nr.	AutorIn	Bd.	Titel	Textsorte^{EZ}	Bereiche^{EZ}
Bereich **Empirie: 5**					
1.	Sterba, E.	VII	Ein abnormes Kind	Fachartikel	E
2.	Plank-Spira, E.	VII	Herbert in der Schule	Fachartikel	E
3.	Schmaus, M.	VII	Bravheit und neurotische Hemmung	Fachartikel	E
4.	Fischer, H.	VII	Sehnsucht und Selbstbefriedigung	Fachartikel	E
5.	Braun, E.	X	Eine Kinderfreundschaft	Fachartikel	E
Bereich **Empirie^{Theorie}: 4**					
1.	Fuchs, H.	VI	Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten	Fachartikel	E^T
2.	Plank-Spira, E.	VII	Affektive Förderung und Hemmung des Lernens	Fachartikel	E^T
3.	Fischer, H./ Peller, L.	VIII	Eingewöhnungsschwierigkeiten im Kindergarten	Fachartikel	E^T
4.	Berner, E.	XI	Eine Einschlafstörung aus Todesangst	Fachartikel	E^T

Die Untersuchung ergab, dass 5, der in die Textsorte Fachartikel zugeordneten Beiträge, die sich inhaltlich im Bereich der Empirie verorten lassen, in der anschließenden Untersuchung, wenn es um die inhaltlichen Beleuchtung der einzelnen Aussagen der AutorInnen geht, weiter in den Blick genommen werden. Außerdem wurden 4 Artikel ausgemacht, die in ihrer inhaltlichen Befassung, sowohl empirische als auch theoretische Elemente aufweisen. Wie bereits darauf hingewiesen, zeigte sich innerhalb der ersten Analyse dieser Artikel, dass das Theorieelement dabei unbedeutender erschien, als das empirische Element, in dem das Zusammenpiel in direkter Weise zum Ausdruck kommt, daher auch die Zuordnung zum Bereich $E^{Theorie}$. So ergibt sich in einem weiteren Schritt, dass, aufgrund der stärkeren Bedeutung der Falldarstellung gegenüber der theoretischen Befassung innerhalb dieser Artikel, die Beiträge aus den Bereichen E und E^{T} für die anschließende Analyse zusammengelegt werden, wenngleich die theoretischen Elemente hinsichtlich ihrer Ausprägung berücksichtigt werden.

Innerhalb dieser Untersuchung haben nun manche Artikel gezeigt, dass auch eine inhaltliche Ausprägung des Zusammenspiels aus der Zeitschrift herauszulesen ist, daher werden nun im folgenden Kapitel einige Artikel hinsichtlich ihrer inhaltlichen Aspekte näher in den Blick genommen. So ergibt sich nun, gemäß der Systematik dieser Untersuchung, in einem letzten Schritt, die Repräsentanz des Zusammenspiel innerhalb der insgesamt 16 ausgemachten Artikel inhaltlich zu erfassen und heraus zu arbeiten. Dabei werden zum einen jene Aussagen aus den 7 Beiträgen, die auf theoretischer Ebene die Montessori-Pädagogik oder Montessori-Elemente aus psychoanalytischer Sicht (Bereich: T) in den Blick nehmen, sowie jene aus dem Vortrag von Anna Freud herausgearbeitete Befassung beleuchtet, und zum anderen in den 9 Falldarstellungen (Bereich: E und E^{T}) die Repräsentation des Zusammenspiel in der direkten Praxisbeschreibung mit Hilfe der $Abschnitte^{EZ}$ herausgearbeitet.

5 Die inhaltliche Ausprägung des Zusammenspiels von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik im Spiegel der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik

In diesem Kapitel gilt es nun die eben aufbereiteten 17 Artikel abschließend hinsichtlich der inhaltlichen Ausprägung des Zusammenspiels zu beleuchten: so legte die vorangegangene Untersuchung nahe, in einigen Artikeln auch herausarbeiten zu können, welcher Art die inhaltliche Bezugnahme auf montessori-pädagogische Betrachtungsweisen und Elemente ausgestaltet war und inwiefern sich jenes Zusammenspiel in der konkreten Praxis über die Falldarstellungen niederschlug und in den Artikeln zum Ausdruck kommt.

Die Untersuchung in Kapitel 4 brachte bereits einen ersten Einblick in die, im Zuge der quantitativen Untersuchung (Kapitel 3) ausgemachten, 25 Artikel, in denen die jeweiligen AutorInnen Montessori/Montessori-Pädagogik rezipierten. Dabei wurden die Texte vor dem Hintergrund der Dimensionen Textsorte^{EZ}, Thema^{EZ} und Bereiche^{EZ} hinsichtlich ihrer Repräsentation des Zusammenspiels analysiert, kontextualisiert und differenziert. So zeigte sich:
Innerhalb des Aspektes der *Textsorten* konnte in 2 Berichten, die sich dem *Thema* Sammelbericht zuordnen ließen, eine indirekte Repräsentation ausgemacht werden, nämlich über die in den Beiträgen besprochenen Personen und Artikelverfasserinnen. Es fand dabei aber keine direkte inhaltliche Diskussion über Montessori-Pädagogik statt. Dies war bei dem Bericht von Schwarz über einen Vortrag von Anna Freud anders. Sowohl die besprochene Vortragende als auch die Verfasserin des Berichts sind Protagonistinnen jenes Zusammenspiels, aber auch der Vortrag selbst findet sich hinsichtlich seiner Inhalte ausführlicher angeführt und bedarf eines weiteren, genaueren Blicks in diesem Kapitel.
Vor dem Hintergrund der *Textsorte* Fachartikel konnten innerhalb der Bereiche die drei Aspekte *Empirie*, *Theorie* und *Empirie*^{Theorie} ausgemacht werden, denen die Artikel hinsichtlich ihrer inhaltlichen Befassung zugeordnet wurden.
Mit dem Blick auf die Fachartikel mit *theoretischer Ausrichtung* ergaben sich nach der ersten Untersuchung 7 Artikel, in der sich eine explizite und inhaltliche Diskussion/Bezugnahme von Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik ausmachen lässt. Einige Artikel beinhalten nun über die hier angeführte Ausprägung der Repräsentation des Zusammenspiels hinausgehend auch ganz konkret inhaltliche Aspekte, wodurch sich das Zusammenspiel in indirekter Weise auszeichnete. Diese 7 Beiträge, die sich inhaltlich dem Bereich der Theorie zuordnen lassen, werden im *Kapitel 5.2* näher in den Blick genommen.
In den 5, dem Bereich der *Empirie* zugeordneten Falldarstellungen lässt sich das Zusammenspiel zwischen Montessori-Pädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik sowohl über die personalen

Verwebungen der Protagonistinnen selbst, die allesamt unmittelbar auf ihre eigene professionelle Position reflektieren, als auch über ihre Beschreibungen aus der direkten Montessori-Praxis, in der Elemente der psychoanalytischen Erziehungslehre hereingenommen wurden, herausarbeiten. Dies ist auch bei den 4 Aufsätzen aus dem Bereich der *Empirie und Theorie übergreifend* der Fall: So fand bei jenen Beiträgen die Repräsentation des Zusammenspiels sowohl inhaltlich als auch personell durch die Autorinnen in direkter und inhaltlicher Weise Niederschlag. Demgemäß werden diese 4 Aufsätze gemeinsam mit den 5 Falldarstellungen in die inhaltliche Analyse miteinbezogen.

Am Ende der Untersuchung ergaben sich nun insgesamt 17 Artikel, die in diesem Kapitel in den Blick genommen werden, wenn der Frage nachgegangen wird: Wie lässt sich das Zusammenspiel im Spiegel der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik nun inhaltlich charakterisieren?

5.1 Vorgehensweise und Methodik

Wie bereits angekündigt, wird die Analyse der Artikel auch hier vor dem Hintergrund der Dimension der Bereiche^{EZ} vorstrukturiert: Einen diesbezüglicher „Sonderfall“ stellt der Bericht von Schwarz dar: Als „Bericht“ hat er einen konkret erfassbaren Vortrag[171] zum Thema, dennoch birgt er, wie oben angesprochen, Aussagen über theoretische Elemente, die hier im Fokus stehen - so bleibt aus der vorangegangenen Untersuchung der Artikel der Textsorte Bericht mit Schwarz’ Darlegung des Vortrags von Anna Freud aus der Wiener Fortbildung im Kapitel 5.2. bei der Behandlung der theoretischen Aspekte (ohne Zuordnung) im Blick. Zu jenen Artikeln der Textsorte Fachartikel, die sich in ihrer grundlegenden Struktur dem Bereich der Theorie zuordnen ließen, gehören die Artikel von Tamm, Wolffheim, Homburger, Bonaparte, Buxbaum, Peller-Roubiczek und A. Freud (in chronologischer Reihenfolge). Für die Betrachtung der Praxisausprägung ergaben sich die Falldarstellungen von Sterba, Plank-Spira, Schmaus, Fischer und Braun, und schlussendlich jene vier Artikel von Fuchs, Plank-Spira, Berner (alias Plank-Spira) und Fischer/Peller.
Die Artikel wurden in dieser Weise für 2 Forschungsgänge aufbereitet. So wird es im ersten Abschnitt darum gehen, theoretische Elemente der Montessori-Pädagogik hinsichtlich ihrer Rezeption durch die psychoanalytische Betrachtungsweise herauszuarbeiten und darzustellen.
Der 2. Teil der Untersuchung wird sich der Charakteristika der konkreten Ausprägungen der pädagogischen Praxis in ihrem Zusammenspiel von Montessori-Pädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik im Niederschlag in den Artikeln widmen. Da die vier Artikel E^{T} hierzu die Repräsentation

[171] Wie in Kap. 4 angesprochen, gelten mit dem Verständnis der Bereiche nach Stephenson konkret erfassbaren Phänomen die Erfassung „Empirie“, dem gegenüber die begriffliche Erfassung i.S. einer „Typenbildung“ steht, die von Zeit und Ort unabhängig „für sich“, als (Element einer) mit der Dimension der „Theorie“ bestimmbar wird.

des Zusammenspiels über die beschriebene Praxisgestaltung widerspiegeln, finden sie sich in der Untersuchung mit den Fallberichten zusammengelegt. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel soll auch für diesen Teil ein kurzer Überblick im Kontext des Forschungsabschnitts gegeben werden:

III. Zur Repräsentation des Wiener Zusammenspiels von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik
1. Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik
2. Methodisches Vorgehen und Erfassung des quantitativen Niederschlags der Reformpädagogik in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik
3. Zur Auseinandersetzung mit der Montessori-Pädagogik in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik
4. Untersuchung der ausgewählten Artikel
5. Die inhaltliche Ausprägung des Zusammenspiels von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik im Spiegel der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik
5.1 Vorgehensweise und Methodik
5.2. Untersuchung und Ergebnisdarstellung der Artikel aus dem Bereich der Theorie
5.3. Untersuchung und Ergebnisdarstellung der Artikel aus den Bereichen Empirie und Empirie^{Theorie}
5.4. Zusammenführung der Ergebnisse aus Theorie, Empirie und Empirie^{Theorie}
6. Zusammenfassung und Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Abb. 28: Standortbestimmung: Textanalyse

5.1.1 Überblick zur theoretischen Auseinandersetzung mit Elementen der Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht

Hier werden nun jene 7 Artikel in einer Tabelle aufgelistet, die auf theoretischer Ebene Elemente der Montessori-Pädagogik rezipieren und unter dem psychoanalytischen Blickwinkel beleuchten.
Neben der Nummerierung, Name der AutorInnen, Bandnummer und Titel des jeweiligen Artikels werden in der Tabelle die Beiträge auch den in Kapitel 4 ausgemachten
Themenzuordnungen *Vortrag, PA, PA und MP* sowie *PA/MP und Kg* zugeordnet (Der Artikel von Schwarz findet sich aus o.g. Gründen in dieser Liste außerhalb der Fachartikel, ohne Bereichszuordnung angeführt).

Nr.	**AutorIn**	**Bd.**	**Titel**	**Thema^{EZ}**	**Bereiche^{EZ}**
Textsorte **Berichte: 1**					
1.	Schwarz, H.	VII	über d. Vortrag "Erziehung im Kindergarten" von Anna Freud	Vortrag	

Textsorte **Fachartikel**, Bereich: **Theorie: 7**					
1.	Tamm, A.	I	Die angeborene Wortblindheit und verwandte Störungen bei Kindern	PA und MP	T
2.	Wolffheim, N.	IV	Psychoanalyse und Kindergarten	PA/MP und Kg	T
3.	Homburger, E.	V	Bilderbücher	PA und MP	T
4.	Bonaparte, M.	V	Die Sexualität des Kindes	PA	T
5.	Buxbaum, E.	VI	Analytische Bemerkungen zur Montessorimethode	PA und MP	T
6.	Peller-Roubiczek, L.E.	VII	Gruppenerziehung des Kleinkindes	PA/MP und Kg	T
7.	Freud, A.	VIII	Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus	PA/MP und Kg	T

Tab. 33: Überblick: Theorie/Thema

5.1.2 Überblicksdarstellung der Artikel zur Untersuchung von Charakteristika der konkreten Ausprägungen der pädagogischen Praxis in ihrem Zusammenspiel von Montessori-Pädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik

Hier werden nun jene Beiträge in der Tabelle aufgelistet, die sich inhaltlich vorwiegend mit konkreten Falldarstellungen/beschreibungen befassen. Dabei werden neben Nummerierung der Artikel, Nennung der Namen der AutorInnen, Band und Titel des Aufsatzes auch die Beiträge hinsichtlich der Themen *PA und Schule*, *PA/MP und KG*, *PA/MP und Schule* zugeordnet. Außerdem wird unterschieden zwischen jenen Artikel, die reine Fallbeschreibungen darstellen und jenen die neben der Falldarstellung auch theoretische Anteile in der inhaltlichen Befassung aufweisen.

Nr.	**AutorIn**	**Bd.**	**Titel**	**Thema^{EZ}**	**Bereiche^{EZ}**
Bereiche **Empirie: 5**					
1.	Sterba, E.	VII	Ein abnormes Kind	PA und Schule	E
2.	Plank-Spira, E.	VII	Herbert in der Schule	PA/MP und Schule	E
3.	Schmaus, M.	VII	Bravheit und neurotische Hemmung	PA/MP und Kg	E
4.	Fischer, H.	VII	Sehnsucht und Selbstbefriedigung	PA/MP und Kg	E
5.	Braun, E.	X	Eine Kinderfreundschaft	PA/MP und Kg	E

Bereiche **Empirie^{Theorie}: 4**					
1.	Fuchs, H.	VI	Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten	PA und Kg	E^T
2.	Plank-Spira, E.	VII	Affektive Förderung und Hemmung des Lernens	PA/MP und Schule	E^T
3.	Fischer und Peller	VIII	Eingewöhnungsschwierigkeiten im Kindergarten	PA/MP und Kg	E^T
4.	Berner, E	XI	Eine Einschlafstörung ausTodesangst	PA/MP und Schule	E^T

Tab. 34: Überblick: Empirie u. Empirie^{Theorie}/Thema

5.1.3 Methodische Aspekte: Die Heranziehung der Abschnitte^{EZ} als Strukturierungselement

Für die Untersuchung wird darüber hinaus eine weitere Dimensionen des Empirischen Zirkels zur grundlegenden Strukturierung zum Tragen kommen: Mit Stephenson lassen sich Aussagen in 4 verschiedene Abschnitte^{EZ} untergliedern: So wird unterschieden zwischen jenen, die eine Sicht/Betrachtungsweise von in den Blick genommenen Elementen von „Phänomenen" darstellen (Phänomenalisierungen), und jenen, die diese in Wirkungszusammenhänge stellen und zu kausalen Erklärungen führen (Kausalisierungen). Darüber hinaus können Aussagen auch Zielvorstellungen zum Ausdruck (Finalisierungen) bringen und sich auf Methoden, um diese zu erreichen (Medialisierungen) beziehen (vgl. Stephenson 2009, 42).[172]

Das Wissenschaftsmodell des Empirischen Zirkels ist dabei insbesondere für die Analyse von Wissenschaft in ihrer Ausprägung in Texten ausgerichtet und macht wissenschaftliche Tätigkeiten, Theorieentwicklung und Diskursverläufe in differenzierter Weise für textanalytische Fragestellungen aufbereitbar[173].

Für den Kontext und das Anliegen der vorliegenden Arbeit soll die Dimension der Abschnitte für eine Grobstrukturierung i.S. eines Orientierungsrahmen herangezogen werden, der weiter unten noch kurz erläutert wird.

[172] Hier zeichnet sich auch besonders das Wesen des „Empirischen Zirkels" ab: So lässt sich jede wissenschaftliche Arbeit, jedes Konzept mit einer Zirkelbewegung begreifen (und erfassen), die Dinge, Vorstellungen in den Blick nimmt, gleichsam definiert; diese werden darüber hinaus in ursächlichen Zusammenhängen verstanden; gleichzeitig geschieht dies in Bezug auf bestimmte Zielvorstellungen, wofür bestimmte Mittel, Methoden in Anspruch genommen, bzw. deklariert werden. Demgemäß sind „Diese unterschiedlichen Abschnitte wissenschaftlichen Denkens (…) im Symbol durch vier Kreissegmente dargestellt: Beschreibungen (rechts unten), Erklärungen (rechts oben), Ziele (links oben) und Mittel (links unten)" (Stephenson 2003, 123).

[173] Dies insbesondere auch im Zuge von Paradigmenforschung, vgl. dazu Stephenson 2003 und aktuelle Forschungsprojekte an der Uni Wien, sowie den Schwerpunkt der Rezeptionsforschung von Stephenson 2009, Strohmer 2008 und 2010;

Der Hauptbezug der Untersuchung in Kapitel 5.2 wird jedoch auf dem Moment der Rezeptionsart durch die AutorIn liegen, und die Frage fokussieren, in welcher Weise, mit welchen „Vorzeichen" sie Eingang in die psychoanalytisch-pädagogische Betrachtungsweise finden: inwiefern diese zustimmend, kritisch oder aber erweitert rezipiert werden. Im Zuge der Rezeptions- und Zitationsforschung von Texten stellt die Dimension der „Z-/R-/D-Elemente" eine differenzierte Erfassung von (aus anderen Texten entnommenen) rezipierten Elementen dar: Dabei kann es sich

> „(…) bei dem zitierten/rezipierten/diskursivierten „Element" eines Textes nicht nur um konkrete *Inhalte* handeln, sondern z.B. auch um „Stilelemente" wie bei der Angabe (Zitation), Übernahme (Rezeption) oder Kritik (Diskursivierung) bestimmter Argumentationsfiguren u.ä.m." (Stephenson 2009, 35)

Wenn es im Kapitel 5.2 darum gehen wird, herauszustellen, inwiefern sich die Rezeption von Montessori-Elementen in theoretischer Weise innerhalb der Artikel darstellen und charakterisieren lässt, erscheint diese Dimension für das vorliegende Vorhaben hilfreich: So wird über die Textanalyse aufgezeigt, inwiefern die diesbezüglichen Aussagen das beinhaltete Montessori-Element

a. darstellend in den psychoanalytisch-pädagogischen Kontext stellen: das bedeutet, dass es in dem Zusammenhang des Artikels weder einer Bearbeitung noch einer Kritik zugeführt wird (zitiert).
b. in ihren Kontext eingebunden haben (rezipiert), oder
c. im Sinne einer kritischen Befassung diskursiviert

Eingang findet.

Die Orientierung an der Dimension der Abschnitte findet im Kapitel 5.2 eher „weitgefasst assoziiert" Eingang, als sie die herauszuarbeitenden Elemente der Montessori-Pädagogik strukturieren helfen, hinsichtlich ihrer Ausrichtung als grundlegende, wie auch konzeptionelle Sicht- und Betrachtungsweisen, letztere als grundgelegte Vorlage der erzieherischen Haltung einerseits, und hinsichtlich ihrer Darstellung konzeptioneller methodischer Elemente andererseits differenziert.

In Kapitel 5.3 werden die Abschnitte herangezogen, um die Darstellungen der AutorInnen einerseits in Bezug auf deren Ausprägung und Rolle von dem, was sich in den Blick genommen findet, i.S. ihrer „Phänomenbetrachtungen" auszudifferenzieren. Jene werden dabei dahingehend in den Blick genommen, ob und inwiefern sie in Erklärungszusammenhänge gestellt werden. Um das Zusammenspiel in seiner inhaltlichen Ausprägung charakterisierbar zu machen, finden sich die Falldarstellungen darüber hinausgehend noch in Bezug auf die ausgewiesenen handlungsorientierenden Ziele, und der Rolle und zur Anwendung kommenden Methoden i.S. der gesetzten Interventionen unter besonderer Berücksichtigung des Einsatzes von Montessori-Elementen herausgearbeitet.[174]

Der erste Schritt soll nun über die Analyse der Artikel mit theoretischer Befassung erfolgen.

[174] Auch diese Vorgehensweise wird im entsprechenden Abschnitt (Kap. 5.3.) dargestellt und erläutert.

5.2 Untersuchung und Ergebnisdarstellung der Artikel aus dem Bereich der Theorie

Der Blick wird nun auf jene 8 Artikel gelegt, die eine vornehmliche Befassung und Bezugnahme der Autorin auf konkrete inhaltliche Montessori-Elemente, die sie von ihrer Position als PsychoanalytikerInnen unter dem psychoanalytischen Gesichtspunkt betrachten, widerspiegeln. Dabei steht die Frage im Vordergrund, inwiefern der/die AutorIn auf theoretische Weise auf die Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht Bezug nimmt und inwiefern dies Aufschluss über das Zusammenspiel in der Wiener Zwischenkriegszeit gibt.
So soll zum einen aufgezeigt werden, inwiefern diese AutorInnen der Zeitschrift das Konzept der Montessori-Pädagogik in ihren Artikeln einbezogen, und ihren Einfluss auf die kindliche Entwicklung aus psychoanalytischem Blickwinkel betrachtet haben, und zum anderen, ob und inwiefern die AutorInnen Bezug auf das Zusammenspiel, das sich in der speziellen Ausprägungsform der Montessori-Pädagogik in Wien ausdrückte, nehmen.

5.2.1 Zur Untersuchung der Artikel: Theorie

Im Folgenden sollen nun Aussagen, die von den 8 Autorinnen in den entsprechenden Artikeln getätigt wurden, hinsichtlich einzelner Montessori-Elemente, in einer „dialogischen“ Gegenüberstellung von ***montessori-pädagogischen Elementen*** einerseits und ***psychoanalytisch rezipierten Montessori-Aspekten*** durch den oder die AutorIn auf der anderen Seite herausgearbeitet werden.
Im Anschluss an die Aussagengegenüberstellung sollen vor dem Hintergrund der Abschnitte die Aussagen der Autorinnen in der oben angesprochenen Weise in den jeweiligen Kontext gestellt werden. So werden die herausgearbeiteten Aspekte der Montessori-Pädagogik zunächst hinsichtlich ihrer Ausrichtung als (wissenschaftliche) Sicht- und Betrachtungsweisen, bzw. Postulate für erzieherische Haltung einerseits, und als konzeptionelle methodische Elemente andererseits verschiedenen Gruppen zugeordnet.
Bei der Gegenüberstellung werden nun folgende Fragen über die Sicht und Betrachtungsweisen der rezipierten Montessori-Elemente durch die AutorInnen in den Blick genommen:

- Inwiefern nimmt der oder die AutorIn in ihren Aussagen im jeweiligen Artikel auf die Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht Bezug?
- Welche Aspekte der Montessori-Pädagogik finden sich in Aussagen der AutorInnen in den Blick genommen und werden unter dem psychoanalytischen Gesichtspunkt rezipiert?

Innerhalb der Aussagen ergeben sich darüber hinaus drei Arten von Befassungen der AutorInnen, die in der folgenden Auflistung unterteilt werden nach:

- **Aussagen AutorIn zitierend:** betrifft jene Aussagen der AutorInnen, in denen sie Elemente der Montessori-Pädagogik weder einer Bearbeitung noch einer Kritik zuführen. Zumeist

erscheint diese Anführung allerdings in einem Kontext, der sich als zustimmend (zitiert^{zustimmend}) interpretieren lässt (zit.$^{zust.}$).

- **Aussagen AutorIn rezipierend:** dabei handelt es ich um Aussagen der AutorInnen, in denen sie Elemente aus der Montessori-Pädagogik bereits übernommen haben. Die Betrachtung der Aussagen zeigt darüber hinausgehend aber auch, dass sich diese Elemente gegenüber der ursprünglichen Konzeption mit der Implementierung psychoanalytischen Aspekten erweitert findet: Diese Aussagen zeigen dabei ganz konkret ein Zusammenspiel, in dem sie Montessori-Elemente mit psychoanalytischen verbinden. In der Auflistung findet sich so die Zuschreibung rezipiert^{erweitert} (rezip.^{erweitert})
- **Aussagen AutorIn diskursivierend:** bezieht sich auf jene Aussagen der AutorIn, in denen sie einzelne Elemente der Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht diskursivieren, wobei sie einer kritischen Beurteilung unterzogen werden. Die Erfassung erfolgt so mit diskursivierend^{kritisch} (disk.^{kritisch})

Die artikelbezogene Zusammenstellung im Folgenden wird schließlich in einer Zusammenschau nach den Elementen und deren Art der Rezeption münden. Die Darstellungen der Aussagen der AutorInnen in den Tabellen begeben sich dabei gleichsam „in deren unmittelbare Position“, finden sich in direkter Weise aus dem Artikel herausgestellt. Über alle Artikel finden sich dadurch direkte Aussagen über das besprochene Montessori-Element. Einzig der erste hier folgende Bericht von Schwarz bringt in seiner Eigenschaft der inhaltlichen Vortragsdarstellung Anna Freuds eine bereits an entsprechender Stelle in Kapitel 4 angesprochene Schwierigkeit: so entsprechen die für das Zusammenspiel relevanten Aussagen nicht unmittelbar jenen der Autorin selbst dar, sondern die im Zuge des Berichts von ihr zitierten Aussagen von Anna Freud. So wird in der folgenden „Karteikarte“ die Spalte „Psychoanalytisch-pädagogische Rezeption: Aussage AutorIn, als Aussage A. Freud geführt, wobei jene Elemente mit denen die Verfasserin auf den Denkraum der Autorin verweist innerhalb eckiger Klammer ausgewiesen. In den anderen 7 Beiträgen steht die Aussage der AutorIn im Mittelpunkt der Analyse.

Bericht:

Bericht 1	***Erziehung im Kindergarten nach einem Vortrag von Anna Freud***	***Schwarz 1933, 349-352), [Zusammenfassung S 124f]***
Rezipiertes Montessori-Element	**Psychoanalytisch-pädagogische Rezeption: Aussagen A. Freud**	**Aussage A. Freud**
Montessori-/Beschäftigungs-Material/Übungen		
Das ***Entfaltungsmaterial***	• Die ***Erfolge der Montessori-Methode*** sind [nach Anna Freud] darauf zurückzuführen, dass mit dem vorbereiteten Entfaltungsmaterial die ***Freude des Kindes zur Sache*** und zur Leistung geweckt wird (350)	zit.[zust.]
Das ***Entfaltungsmaterial***	• [Freud betonte], dass „je näher die ***Beschäftigung*** dem stehe, was das Kind ursprünglich triebhaft gewollt habe“, desto eher werde die Freude an der Tätigkeit bei ihm geweckt. Maria Montessori sei es dabei instinktiv gelungen, „so viele ***Beschäftigungsmittel in Anlehnung an Triebwünsche des Kindes*** zu gestalten“ (350).	rezip.[erweitert]
Beschäftigungen in der Montessori-Pädagogik	• [Anna Freud nennt dabei] Beispiele von triebbefriedigenden Tätigkeiten, die in der Montessori-Pädagogik vorkommen, u.a. ***Nägel in ein Holzbrett hämmern***. • Wenn ein Kind den inneren Drang hat einen seiner KameradInnen zu schlagen, kann die Erziehungsperson versuchen, es mit ***dieser Tätigkeit abzulenken***. Dabei werden beim Kind gleich drei Triebwünsche befriedigt: seine Aggressionen, die Liebe zur Erziehungsperson und die Freude an der Sache (vgl. ebd., 350	rezip.[erweitert]

Abb. 29: Analyse/Theorie: Schwarz

Hedwig Schwarz` Bericht über den Vortrag von Anna Freud zeigt, dass die Vortragende im Zuge ihrer Befassung mit der Montessori-Pädagogik das *Montessori-Entfaltungsmaterial* in den Blick genommen hatte. Dabei zeigt sich, dass die Analytikerin in zustimmender Weise die Erfolge der Montessori-Pädagogik darauf zurückführt, dass durch das vorbereitete Material beim Kind sowohl die Freude an der Sache, als auch an der Leistung geweckt wird.

Außerdem zeigt sich, dass Freud im Montessori-Material verschiedene Beschäftigungsmittel als – „von Montessori intuitiv“ – in Anlehnung an die Triebwünsche des Kindes gestaltet sieht. Dabei legt sie aber dem Material ein psychoanalytisch-pädagogisches Grundverständnis der (spezifischen) Triebbestimmtheit des Kindes und die Notwendigkeit der Einbeziehung dessen, bzw. den Umgang damit: einer partiellen Befriedigung. In diesem Sinne findet sich das Material *erweitert*: So bietet das

Entfaltungsmaterial den Kindern Tätigkeiten an, mit denen sie ihre Treibwünsche in triebnaher Form befriedigen können, durch dessen Ausübung sie sowohl die Triebbefriedigung, die Liebe der Bezugsperson als auch die Freude an der Sache selbst erlangen.

Fachartikel:

Fachartikel 1	***Die angeborene Wortblindheit und verwandte Störungen bei Kindern***	***Tamm 1926/27 [Zusammenfassung S 106]***
Rezipiertes Montessori-Element	**Psychoanalytisch-pädagogische Rezeption: Aussagen AutorIn**	**Aussage Autorin**
Montessori-/Beschäftigungsmaterial/Übungen		
Sandpapierbuchstaben (339)	• Die von Montessori entwickelten ***Sandpapier-buchstaben*** stellen ein förderliches Material für Kinder, deren akustische und visuelle Wahrnehmungen gestört sind, dar. Diese Kinder können dann mithilfe dieses Montessori-Materials über den Tastsinn die Buchstaben erlernen (339).	zit.[zust.]

Abb. 30:Analyse/Theorie: Tamm

Tamm rezipiert diesen Aspekt im Kontext der Darstellung von Hilfestellungen für Kinder bei Wahrnehmungsstörungen und gibt demnach eine zustimmende Aussage über das *Montessori-Material* „Sandpapierbuchstaben“.

Fachartikel 2	***Psychoanalyse und Kindergarten***	***Wolffheim 1930 [Zusammenfassung S 109ff]***
Rezipiertes Montessori-Element	**Psychoanalytisch-pädagogische Rezeption: Aussagen AutorIn**	**Aussage Autorin**
Einstellung/Sichtweise von Maria Montessori		
Montessoris ***Haltung*** gegenüber der ***kindlichen Sexualität (90)***	• Die ***sexuelle Erziehung*** bleibt in Maria Montessoris Werken völlig unbeachtet. Dabei wäre die Achtung der sexuellen Wünsche des Kindes durch den Erzieher sehr wichtig (90). • Eine ***analytisch aufgeklärte Erzieherin*** wird ein Kind nicht bestrafen für seine sexuelle Lust, sondern wird versuchen, sein Interesse auf eine geeignete Beschäftigung umzuleiten, und diese nicht zu unterdrücken. (92ff)	disk.[kritisch]
Außerachtlassen der ***kindlichen Phantasietätigkeit (171, 175)***	• Montessoris ***Außerachtlassen der kindlichen Phantasietätigkeit*** rührt daher, dass sie nicht wie der psychoanalytische Pädagoge im Spiel ein Hilfsmittel zur Anpassung an die Realität sieht, sondern eine Erschwerung dieser (175). • Die Hintansetzung der Phantasietätigkeit im Montessori-System ist ein großer, recht bedenklicher Fehler (175)	disk.[kritisch]

In der Montessori-Pädagogik sind ***Märchen*** Geschichten, die ***das Kind verwirren*** und es der Wirklichkeit entreißen. Die Montessori-Pädagogin will das Kind zu realem Denken und zur bewussten Erforschung der Wirklichkeit erziehen (217).	• ***Märchen*** sind ein ***weiteres Hilfsmittel zur Realitätsanpassung***. Gerade im Lesen von Märchen liegt ein großer Vorteil, denn die Märchengestalten sind wichtige ***Identifikationsquellen***. (217f)	disk.[kritisch]
<u>Die Montessori-Methode/Grundsätze Montessori-Pädagogik</u>		
Die ***passive Haltung der Erzieherin:*** Die Pädagogin mischt sich nicht in das Kinderleben ein und vermeidet, Druck auf es auszuüben (83).	• Durch ***die passive Haltung der Erzieherin*** dem Kind gegenüber kann „beginnenden Neurosen entgegengewirkt werden“, denn das Kind muss sich in der Montessori-Pädagogik nicht gegen seine Erzieherin auflehnen (83ff). • Durch die Einführung der zurückhaltenden Rolle der Erzieherin, bieten sich dem Kind größere Entwicklungsmöglichkeiten (vgl. ebd., 65)	rezip.[erweitert]
In der Montessori-Pädagogik nimmt die ***Leiterin des Kindergartens*** eine ***lehrende Führerrolle*** ein (79).	• Die ***Leiterin eines Kindergartens*** sollte für Wolffheim eine ***mütterliche Position*** einnehmen und nicht wie in der Montessori-Pädagogik eine lehrende Führerrolle einnehmen (79)	disk.[kritisch]
Die ***Beschäftigungen*** im Montessori-Kinderhaus zielen vorwiegend auf die soziale und kognitive Ausbildung des Kindes ab. Dabei stehen die körperliche Entwicklung, Sinnesschulung und praktischen Übungen des täglichen Lebens im Vordergrund (180).	• In der psychoanalytischen Pädagogik steht die Vorbereitung auf die Schule und das Leben, also die ***Anpassung des Kindes an die Realität***, im Zentrum des Interesses (180). • Besonders Übungen des täglichen Lebens sind ***Beschäftigungen***, die diese Anpassung fördern können (179f).	rezip.[erweitert]
Achtung der Selbstständigkeit: in einem Montessori-Kinderhaus kann sich ein Kind innerhalb eines „Lebenskreises“ frei bewegen und sich so selbst erziehen (164)	• Der psychoanalytische Pädagoge findet mit Montessori ***eine Übereinstimmung*** in der ***Selbstständigkeit des Kindes***, durch die es sich aus der erdrückenden Allmacht des Erwachsenen befreien kann. Die Selbständigkeit bietet dem Kind die Grundlage für eine gesunde Ich-Entwicklung (165). • ***Sublimierung*** gelingt besser, wenn das Kind sich eigenständig und aus inneren Impulsen heraus mit einer Tätigkeit beschäftigt. In ähnlicher Weise kann sich ein Kind im Montessori-Kinderhaus entfalten (171).	rezip.[erweitert]
Achtung der Selbstständigkeit des Kindes (164)	• Durch die Achtung der Selbstständigkeit gelingt die ***Anpassung an die Realität,*** die die wichtigste Erziehungsaufgabe eines Kindergartens darstellt (ebd., 166). • Der ***Übergang vom Lust- zum Realitätsprinzip*** als einer der wichtigsten Fortschritte in der Ich-Entwicklung, gelingt, wenn das Kind die Möglichkeit hat sich frei zu bewegen und durchzusetzen, damit es Selbstvertrauen und Sicherheit entwickeln kann. Kindern mit ausgeprägtem Selbstbewusstsein und Unabhängigkeitsgefühl gelingt die ***Anpassung an die Realität*** am leichtesten (ebd., 164ff).	rezip.[erweitert]

Die freie Wahl der Beschäftigung (180)	• Der Vorteil der ***freien Wahl der Beschäftigung*** im Montessori-System ist, dass das Kind sich eigenständig eine Tätigkeit suchen kann, *die seiner Entwicklungsstufe und momentanen Stimmungslage* entspricht (180) • Dabei ist egal, ob dadurch die an sich wünschenswerte Förderung des Kindes in Bezug auf die Ausbildung seines Intellektes, der Sinne oder der Geschicklichkeit etwas in den Hintergrund tritt (180).	zit.[zust.]
Die freie Wahl der Beschäftigung (180)	• Ein ***Nachteil*** in der ***freien Wahl der Beschäftigung*** liegt in der *Nachahmung der Tätigkeiten unter den Kindern*. Hier ist die ***Fähigkeit der Erzieherin*** gefragt, die das Kind dazu führt, wirklich eigenständige Entscheidungen zu treffen. (vgl. ebd., 180f)	disk.[kritisch]
Freie Wahl der Beschäftigungen (183)	• Dem Kind hie und da Vorschläge für gewisse Arbeiten zu geben, ist in Ordnung, aber in der Regel sollte für das Kind die ***selbstständige Wahl und Ausführung der Tätigkeit*** gelten (183).	zit.[zust.]
Im Montessori-System findet die Rolle des ***freien Spiels*** keine Bedeutung (171).	• Die vorgegeben Beschäftigungsmaterialien in einem Montessori-Kinderhaus können zwar frei gewählt werden, machen aber ein ***freies Spielen***, in dem das Kind seine Phantasie ausleben könnte, nicht möglich (175). • Gerade im Spiel kann das Kind innere Konflikte, wie den Ödipuskomplex überwinden (175)	disk.[kritisch]
<u>Das Montessori-/Beschäftigungsmaterial/Übungen</u>		
Die ***praktischen Arbeiten des täglichen Lebens***, wie die Tätigkeiten im Kindergartenhaushalt und Garten (186)	• Diese ***Tätigkeiten*** fördern besonders die Entwicklung der ***Selbständigkeit (186f).***	zit.[zust.]
In der Montessori-Pädagogik übliche ***Tätigkeiten*** sind Farbspiele, Perlen aufreihen und Legespiele (180).	• Diese Tätigkeiten fördern die Konzentration (180).	zit.[zust.]
Beschäftigungsmaterial (180)	• In Kindergärten sollten ***Tätigkeiten*** angeboten werden, die dem Kind ***Gelegenheit*** geben ***zu freiem Tun*** und sich selbst darzustellen (180). • Diese Tätigkeiten sind freies Zeichnen (Buntstiftmaterialien auch unter Benutzung der Montessori-Formen), das freie Malen mit Farben, Kneten, Ausschneiden, und Papierarbeiten in Verbindung mit Kleben und das Bauen (180).	rezip.[erweitert]
Das ***Montessori-Material (182)***	• Die ***Schaffung von Sublimierungsmöglichkeiten*** für Kinder im Kindergartenalter ist die wichtigste Erziehungsaufgabe. Vor allem die Sublimierung analer Triebe ist in diesem Alter von großer Bedeutung (182f). • Dazu eigen sich Tätigkeiten wie Kneten, Kleben, Spielen im Sand und Malen mit Farben. • ***Im Kinderhaus*** wird bereits mit Knete und Farbe (182ff).	rezip.[erweitert]

***Einsatzzylinder**-spezielles Material (185)*	• Die Einsatzzylinder erfüllen einen größeren Zweck, als Montessori es dem Material zuschrieb (185). • Wenn das Kind frei mit den Einsatzzylindern hantiert, dann werden die Einsetzer in der Phantasie des Kindes zu Tieren, Menschen etc. umgewandelt, es wird also vom Kind wie Spielzeug behandelt und die Einsetzer bekommen Symbolbedeutung (185). • Nebenbei erwirbt das Kind natürlich auch den in der Montessori-Pädagogik angestrebten Zweck, nämlich die Erwerbung der Kenntnis von Größenverhältnissen, ruhige Vertiefung und Konzentration (185).	rezip.[erweitert]

Abb. 31: Analyse/Theorie: Wolffheim

Wolffheim befürwortet die *passive Haltung der Montessori-Erzieherin*, durch die sie dem Kind größere Entwicklungschancen bietet, kritisiert aber die führende Position, die die Leiterin eines Montessori-Kindergartens einnimmt. Nach Wolffheim sollte die Kindergartenleiterin eine mütterliche Rolle einnehmen.

In Hinblick auf die *Grundsätze der Montessori-Pädagogik* stimmt Wolffheim mit Montessori hinsichtlich der *Achtung der Selbstständigkeit* des Kindes und der Möglichkeit *der freien Wahl der Beschäftigungen* überein. So sagt sie, dass sich ein Kind im Montessori-System eine Tätigkeit suchen darf, die seiner momentanen Entwicklungsstufe und Stimmungslage entspricht. So kann eine Sublimierung besser gelingen, weil das Kind die Tätigkeit aus eigenem Impuls heraus wählt und außerdem hilft ihm die erworbene Selbstständigkeit, sich aus der Allmacht des Erwachsenen zu befreien. Diese geförderte Selbstständigkeit bietet die Grundlage für eine gesunde Ich-Entwicklung.

Tätigkeiten, wie die *Übungen des täglichen Lebens* erachtet sie als förderlich für die kindliche Entwicklung, weil sie die Anpassung des Kindes an die Realität fördern. Einen Nachteil in der *freien Wahl der Beschäftigung* sieht sie jedoch in der dadurch gebotenen Möglichkeit der Nachahmung der Tätigkeiten unter den Kindern. Auch am *Beschäftigungsmaterial*, das ja in der Montessori-Pädagogik vorgegeben wird, kritisiert sie, dass es ein freies Spielen des Kindes nicht möglich macht. Trotzdem befürwortet sie bestimmte Tätigkeiten, weil sie die Entwicklung der Selbstständigkeit und die kindliche Konzentration fördern, erweitert diese aber mit der Empfehlung, es sollte in Montessori-Kindergärten mehr Tätigkeiten, wie Zeichnen und Formen angeboten werden, in denen die Kinder die Gelegenheit haben zu freiem Tun und sich selbst darzustellen, um damit die Möglichkeit zu haben, zahlreiche Triebe zu sublimieren.

Sie kritisiert *Montessoris Haltung* gegenüber der kindlichen Sexualität und Phantasietätigkeit, die in der Montessori-Pädagogik keine Beachtung finden.

Fachartikel 3	***Bilderbücher***	***Homburger 1931, 13-19- [Zusammenfassung S 111f]***	
Rezipiertes Montessori-Element		**Psychoanalytisch-pädagogische Rezeption: Aussagen AutorIn**	**Aussage AutorIn**
<u>Montessori-/Beschäftigungsmaterial/Übungen</u>			
Das ***Beschäftigungsmaterial*** im Kinderhaus (18)		• Im Kinderhaus ist ***das Beschäftigungsmaterial*** so gestaltet, „dass „es die Fehler automatisch und sachlich anzeigt“, ***ohne Einmischung durch die Lehrerin (18).*** • Aufgabe der Erzieherin ist es, zu schweigen und „nur eventuell“ dem Kind eine leichtere Arbeit anzubieten, die es gut lösen kann (18).	zit.[zust.]
Das ***Beschäftigungsmaterial*** im Kinderhaus (18)		• Das Kind erkennt am ***Beschäftigungsmaterial*** selbst seinen Fehler. Dabei kann vermieden werden, dass das noch labile ***kindliche Über-Ich*** bereits bei den ersten intellektuellen Erwerbungen eine „wachsenden Strenge“ entwickelt (18)	rezip.[erweitert]

Abb. 32: Analyse/Theorie: Homburger

Homburger befürwortet, dass das Montessori-Beschäftigungsmaterial im Kinderhaus so gestaltet ist, dass das Kind seine Fehler selbst erkennen kann ohne die Einmischung der Lehrerin. So kann vermieden werden, dass das noch labile kindliche Über-Ich bereits bei den ersten gemachten intellektuellen Erfahrungen eine wachsende Strenge entwickelt.

Fachartikel 4	***Die Sexualität des Kindes***	***Bonaparte 1931- [Zusammenfassung S 112]***	
Rezipiertes Montessori-Element		**Psychoanalytisch-pädagogische Rezeption: Aussagen AutorIn**	**Aussage AutorIn**
<u>Das Wiener Montessori-Modell</u>			
Die ***Montessori-Pädagoginnen*** in Wien (397)		• Die ***analytische Schulung von Kindergärtnerinnen*** ist von großer Bedeutung (397). • Einige Kinderpflegerinnenschulen in England, in denen Frauen die Erziehung des Kindes in den ersten Lebensjahren erlernen, sollten auf psychoanalytischer Basis geführt werden, um so mehr Aufschluss über die Sexualität des Kindes zu bekommen. [Sie bedauert jedoch, dass es in England aufgrund der gesellschaftlichen Einstellung gegenüber der Psychoanalyse für analytisch ausgebildete Pflegerinnen sehr schwer wäre, eine Anstellung zu finden] • Im Gegensatz zu England gibt es in den	rezpi.[erweitert]

	Gemeindekindergärten in Wien viele Kindergärtnerinnen, die ***psycho-analytische Kurse*** besucht haben, ebenso ***die Montessori-Pädagoginnen (397)***	

Abb. 33: Analyse/Theorie: Bonaparte

Bonaparte erwähnt, dass die Montessori-Pädagoginnen in Wien psychoanalytische Kurse besucht haben.

Fachartikel 5	***Analytische Bemerkungen zur Montessori-Methode***	***Buxbaum 1932, 324-333- [Zusammenfassung S 112f]***
Rezipiertes Montessori-Element	**Psychoanalytisch-pädagogische Rezeption: Aussagen AutorIn**	**Aussage AutorIn**
<u>Einstellung/Sichtweise von Maria Montessoir</u>		
Montessori lehnt jegliche ***Phantasietätigkeit des Kindes*** ab (328f).	• Alle Beschäftigungen, die Montessori dem Kind bietet, haben nach ihrer Meinung den Zweck, die Sinne des Kindes so zu entwickeln, dass das Kind seine Vergnügungen nicht in Onanismus findet. (331).	disk.[kritisch]
Nach Montessori führt das ***Phantasieren*** zu einer ***Entfremdung des Kindes von der Realität*** (332). Die Arbeit am ***Montessori-Material*** sollte nach Montessori ausschließlich die Sinne ausbilden und die Kinder der Phantasie entreißen.	• Die ***Phantasietätigkeit*** kann dem Kind über ***die Realität hinweg helfen*** (332). Nur beim kranken Kind kann das Phantasieren „das Kind der Realität“ entfremden und negative Folgen haben (332).	disk.[kritisch]
Montessori lehnt ***freies Zeichnen,*** wie jede andere ***Phantasietätigkeit*** ab (329).	• ***Freies Zeichnen*** fördert die ***Phantasietätigkeit,*** durch die das Kind die Gelegenheit hat, Triebe wie Ödipuskomplex und Sexualtrieb (Onanie) in sublimierter Form zu befriedigen, ohne sich darüber bewusst zu sein (328f).	rezip.[erweitert]
Für Maria Montessori ist ***Disziplin*** „eine Folge der Tätigkeit“ des Kindes und resultiert nicht aus „der Beziehung zwischen Kind und Lehrerin“ (324). Das Kind ***diszipliniert*** sich durch seine ***Arbeit*** also selbst.	• Aus psychoanalytischer Sicht ist die ***Disziplin*** ein Resultat der Beziehung zwischen SchülerInnen und Lehrerin. Auch in der Montessori-Pädagogik ergibt sich das „Gehorsam“ der Klasse aus der ***Identifizierung der Kinder*** mit ***der Lehrerin*** und der Kinder untereinander (326).	disk.[kritisch]

Grundsätze Montessori-Pädagogik und Beschäftigungen		
Die ***passive zurückhaltende Haltung der Erzieherin***	• Die ***Rolle der Montessori-Erzieherin*** bedeutet viel mehr als in der Montessori-Pädagogik behauptet wird. Trotz ihrer passiven Haltung lenkt sie „die seelische Entwicklung des Kindes nach ihrem“ Sinne und tut Dinge, die das Kind zur ***Aufrichtung seines Über-Ichs*** verwendet (325). • Die Lehrerin steht durch ihre passive Haltung vom psychoanalytischen Standpunkt her betrachtet sogar mehr im Zentrum der Aufmerksamkeit, als eine andere Erzieherin, weil sich das Kind aufgrund der freien Beschäftigungswahl nicht gegen sie auflehnen muss (326ff).	rezip.[erweitert]
In der Montessori-Pädagogik wird jede ***Belohnung und Bestrafung*** abgelehnt.	• In der Montessori-Pädagogik wird das Ausschalten von ***Strafen und Belohnen*** nur in Hinblick auf die Leistungen des Kindes eingehalten. Die Grenzen der Freiheit im Montessori-System werden dann gesetzt, wenn das Kind in seinem sozialen Verhalten nicht angepasst ist. Meist ***straft*** die Lehrerin das Kind ***mit Liebesentzug*** und Absonderung von den anderen Kindern (vgl. Buxbaum 1932, 325)	disk.[kritisch]
In der Montessori-Pädagogik soll die ***Tätigkeit des Kindes*** so ***frei*** wie möglich sein (327).	• Die ***Freiheit der Beschäftigungen*** liegt nur in den durch das Montessori-Material gesteckten Grenzen (vgl. ebd., 327).	disk.[kritisch]
Die ***freie Wahl der Beschäftigung***	• Durch die Möglichkeit der freien Wahl der Beschäftigung kann das Kind selbstständig jene Arbeit wählen, die gerade seinem lebhaften Trieb entspricht. Die Folge ist ein zufriedenes ausgeglichenes Kind, das sich nicht gegen den Erzieher auflehnen muss (331).	zit.[zust.]
Die ***freie Wahl der Beschäftigung***	• Ein Kritikpunkt an der freien Wahl der Beschäftigungen ist die Möglichkeit, dass sich ein Kind ein ***Entfaltungsmaterial*** nicht aus innerem Antrieb heraus sucht, sondern um der geliebten Lehrerin zu gefallen oder um ein anderes Kind nachzuahmen (328).	disk.[kritisch]
Die ***relative Freiheit***	• Die relative Freiheit des Kindes, die eine positive ***Beziehung zwischen Kind und Lehrerin*** möglich macht, ist weit wichtiger als das ***Entfaltungsmaterial*** selbst (333).	rezip.[erweitert]

Die ***freie Wahl der Beschäftigung***	• In der Montessori-Pädagogik muss das Kind sich nicht gegenüber seiner Lehrerin auflehnen, weil es die Tätigkeiten relativ frei wählen darf (326f). • Das Kind hat keinen Grund sich gegenüber der Erzieherin aufzulehnen und erfüllt dann gerne die wenigen Dinge, die sie von ihm verlangt. „Die ***freie Wahl der Beschäftigung*** fördert daher die Bereitschaft zur Disziplin“ (326f).	zit.[zust.]
Die ***Montessori-Methode***	• Das Besondere an der ***Montessori-Methode*** ist, dass „sie eine Anzahl von Trieben nicht unterdrückt, sondern sie“ […] in Form von triebnahen, sublimierten oder reaktiven Handlungen“ verwendet (331).	rezip.[erweitert]
<u>Montessori-/Beschäftigungsmaterial/Übungen</u>		
Das ***Beschäftigungsmaterial*** dient zur ***Schulung der Sinne*** (332).	• Hinter dem ***Montessori-Beschäftigungs-material*** steckt viel mehr Bedeutung als Montessori es ihm zuschreibt (332). • Neben der ***Schulung seiner Sinne***, kann das Kind mit dem Entfaltungsmaterial einige ***Triebe in triebnaher Form befriedigen*** (332). • Diese Triebbefriedigung wird zusätzlich gefördert durch die Möglichkeit der ***relativ freien Beschäftigungswahl*** (332f).	rezip.[erweitert]
Das ***Entfaltungsmaterial***	• Das ***Entfaltungsmaterial*** bietet dem Kind die Gelegenheit, seine Phantasie auszuleben (328).	rezip.[erweitert]
Das ***Entfaltungsmaterial***	• Übungen des täglichen Lebens, wie etwa Gemüse schneiden, befriedigen den Aggressionstrieb (330).	rezip.[erweitert]
Das ***Entfaltungsmaterial***	• Durch ***Knetspiele mit Ton und Plastilin***, das Ausfüllen von geometrischen Formen mit Farbe und Spielen mit Wasser kann der ***Analtrieb in sublimierter Form*** ausgelebt werden (328). • Durch diese Tätigkeiten kann der innere Drang mit dem eigenen Kot zu spielen, in triebnaher Form befriedigt werden (328).	rezip.[erweitert]
Das ***Entfaltungsmaterial***	• Durch ***freies Zeichen*** und eigene Formen kneten können unbewusste Phantasien ausgelebt und verarbeitet werden (328).	rezip.[erweitert]

Das ***Montessori-Material*** und Beschäftigungen	• Das Kind hat neben dem Arbeiten am gebotenen Material auch die Gelegenheit zu Kreisspielen und freiem Spielen in kleinen Gruppen. Diese Beschäftigungen bringen den einen oder anderen Trieb zur Geltung (331).	zit.[zust.]
Die ***Übungen des täglichen Lebens***	• Bei den ***Übungen des täglichen Lebens***, wie Hausarbeiten, wird das Spielen des Kindes zu einer sinnvollen Tätigkeit und machen die Betätigung umso lustvoller (329). • Diese Arbeiten helfen dem Kind bei der Entwicklung von Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein, wodurch es aus der Abhängigkeit gegenüber dem Erwachsenen entkommt, und führen gleichzeitig zur Befriedigung seines Betätigungsdrangs (329, 333)	zit.[zust.]
Die ***morgendlichen Unterhaltungen*** dienen nach Montessori ausschließlich dem Zweck einer Sprachübung (327).	• Das ***Morgengespräch*** erfüllt nicht nur den Zweck einer Sprachübung, sondern kann dem Kind dabei helfen seine ***Affekte*** abzubauen, in dem es mitteilt, was ihm auf dem Herzen liegt (327).	rezip.[erweitert]
Die Montessori-Lehrerin sollte während der ***Gespräche der Kinder im Morgenkreis*** darauf achten, dass diese nicht zu intim werden (327).	• Je intimer die Mitteilungen des Kindes werden, desto wichtiger sind sie. Alles was das Kind erzählt hat, ist von Bedeutung (327).	disk.[kritisch]
Das ***Morgengespräch***	• Das Morgengespräch verschafft dem Kind Erleichterung. Danach kann das Kind beruhigt an seine Arbeit gehen (328).	disk.[kritisch]
Die ***Schweigeübungen*** in der Montessori-Pädagogik dienen zur Beruhigung des Kindes (326).	• Die von Montessori eingeführten ***Schweigeübungen*** sind nicht ausschließlich eine Methode zur Beruhigung der Kindes, sondern fördern dabei auch die Bildung einer ***hypnotischen Beziehung*** zwischen der ***Lehrerin*** und ihren anvertrauten ***Kindern*** (326).	rezip.[erweitert]

Das Wiener Montessori-Modell		
Das ***Montessori-Material*** im Kinderhaus bei Roubiczek	• Die ***Tagebuchaufzeichnung*** von Lili Roubiczek über ein Kind aus dem Kinderhaus zeigen, dass ihm im Kinderhaus Beschäftigungen angeboten wurden, die es ihm ermöglichten seinen ***Aggressionstrieb*** in ***erlaubter triebnaher Form*** teilweise zu sublimieren und ihn so zu befriedigen (329f). • Diese Beschäftigungen waren hier Hände waschen (Trieb war Spielen mit Wasser), Gemüseschneiden (Sadistisch-aggressive Handlung), Bewegen zur Musik (Bewegungstrieb) (329f)	rezpi.[erweitert]
Das ***Morgengespräch*** bei Roubiczek	• Das ***Morgengespräch*** erleichtert das Herz des Kindes. Roubiczek sieht ebenfalls im Morgengespräch einen Affektabbau (327).	rezpi.[erweitert]
Das ***Montessori-Material*** im Kinderhaus	• In einer Reihe von Montessori-Kindergärten, findet ein Kind Gelegenheit, Inhalte zu gestalten und abzureagieren (328). • Hier gibt man dem Kind die Möglichkeit frei zu zeichnen und zu formen (328). • Montessori selbst lehnt dies ab, wie jede andere Phantasietätigkeiten auch (328f).	rezpi.[erweitert.]

Abb. 34: Analyse/Theorie: Buxbaum

Buxbaum befürwortet die *passive Haltung der Montessori-Erzieherin*, hebt aber hervor, dass diese viel mehr bedeutet, als Montessori ihr zuschreibt. So lenkt die Lehrerin trotz oder besonders wegen ihrer passiven Rolle die Entwicklung des Kindes nach ihrem Sinne und tut Dinge, die das Kind zur Aufrichtung seines Über-Ichs verwendet. Dies gelingt ihr, weil sich das Kind aufgrund der *freien Beschäftigungswahl* ihr gegenüber nicht auflehnen muss und so stellt sich die Erzieherin damit in das Zentrum seiner Aufmerksamkeit. Die *freie Wahl der Beschäftigung* fördert demnach die Bereitschaft zur Disziplin. So erachtet Buxbaum, im Gegensatz zu Montessori, die *relative Freiheit* des Kindes, die zu einer positiven Beziehung zwischen Kind und Lehrerin führt, als weit wichtiger, als das Entfaltungsmaterial selbst. Obwohl in der Montessori-Pädagogik die Erzieherin *Belohnen und Bestrafen* ablehnt, zeigt Buxbaum auf, dass sich diese Haltung nur auf die Leistungen des Kindes bezieht. Bei nicht angepasstem sozialem Verhalten des Kindes straft sie es mit Liebesentzug und Absonderung von den anderen Kindern.

Buxbaum befürwortet die Möglichkeit *der freien Wahl der Beschäftigungen*, durch die das Kind eine Tätigkeit wählen kann, die gerade seinem lebhaften Trieb entspricht. Sie kritisiert jedoch, dass die Freiheit der Beschäftigung nur in den durch das Montessori-Material gesteckten Grenzen möglich ist. Ein weiterer Kritikpunkt an der *freien Beschäftigungswahl* ist für Buxbaum, dass das Kind ein

Material nicht unbedingt aus innerem Antrieb heraus sucht, sondern um der Lehrerin zu gefallen. Das Montessori-*Beschäftigungsmaterial* rezipiert sie, sie sieht jedoch auch dahinter mehr Bedeutung als Montessori ihm zuschreibt. So erweitert sie dieses damit, dass es nicht ausschließlich, wie Montessori meint, die Sinne schult, sondern mit dem Entfaltungsmaterial einige Triebe des Kindes in triebnaher Form befriedigt werden können. Dabei wird die Triebbefriedigung zusätzlich gefördert durch die *freie Beschäftigungswahl*. Außerdem bietet, nach Buxbaum, das Material dem Kind die Gelegenheit, seine *Phantasie auszuleben*. Besonders über Tätigkeiten, wie Übungen des täglichen Lebens, oder Knetspiele mit Ton und Plastilin oder freies Zeichnen können Triebregungen, wie Aggressionstrieb oder analer Trieb, in sublimierter Form befriedigt werden. Außerdem befürwortet Buxbaum, dass besonders die *Übungen des täglichen Lebens* die Ausbildung von Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein beim Kind fördern, weil sie sich dadurch der Abhängigkeit gegenüber dem Erwachsenen entziehen können.

Im *Morgengespräch* sieht Buxbaum, neben dem von Montessori zugeschriebenem Zweck der Sprachübung, noch die Möglichkeit des Affektabbaus und verurteilt, dass in der Montessori-Pädagogik darauf geachtet wird, die Gespräche nicht zu intim werden zu lassen, denn für Buxbaum ist alles von Bedeutung, was das Kind erzählt. Auch den Zweck der *Schweigeübungen* erweitert Buxbaum. So sieht die Analytikerin diese Übungen nicht nur als Methode zur Beruhigung des Kindes, sondern auch zur Förderung der hypnotischen Beziehung zwischen Lehrerin und Kind.

Montessoris ablehnende *Haltung* gegenüber *der kindlichen Sexualität und Phantasietätigkeit* kritisiert Buxbaum. So versteht Montessori im Gegensatz zu Ansichten der Psychoanalytischen Pädagogik, dass mit dem Beschäftigungsmaterial nicht Triebe befriedigt werden, sondern die Kinder davon abgelenkt werden sollten. Denn, so beschreibt Buxbaum, Montessori meint, dass im Gegensatz zur psychoanalytischen Sichtweise, das Phantasieren das Kind von der Realität entfremdet und nicht ihm über die Realität hinweg hilft. Über das *Wiener Modell* gibt Buxbaum insofern Aufschluss, als sie Tagebuchaufzeichnungen von Lili Roubiczek anführt womit sich auch zeigt, dass bereits zur Veröffentlichung dieses Artikels 1932 Roubiczek einen eigenen Weg der Montessori-Pädagogik eingeschlagen hat und diesen mit psychoanalytischen Elementen erweiterte. So bot sie in ihrem Kinderhaus den Kindern bereits Beschäftigungen an, durch die sie einzelne Triebe in erlaubter Form sublimieren und befriedigen konnten. Außerdem beschreibt Buxbaum, dass Roubiczek im Morgengespräch ebenfalls eine Möglichkeit zum Affektabbau sieht und zeigt damit, dass im Wiener Modell durchaus darauf geachtet wurde, dass die Kinder alles mitteilen durften, was ihnen auf dem Herzen lag. Die Tagebuchaufzeichnungen zeigen außerdem, dass die bei Montessori kritisierte Haltung gegenüber der Sexualität des Kindes und der Phantasieauslebung im Wiener Modell keinen Eingang findet. In diesem Zusammenhang begibt sich Roubiczek ganz in den Denkraum der Psychoanalytischen Pädagogik.

So lässt sich zusammenfassend sagen, dass Buxbaum das Besondere an der Montessori-Methode darin sieht, dass sie eine Anzahl an Trieben nicht unterdrückt, sondern sie in triebnaher Form verwendet. Das kommt im Wiener Modell besonders zum Ausdruck, wie auch der folgende Artikel zeigt.

Fachartikel 6	***Gruppenerziehung des Kleinkindes vom Standpunkt der Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse***	***Peller-Roubiczek 1933, 93-121, [Zsfa. S 119ff]***
Rezipiertes Montessori-Element	**Psychoanalytisch-pädagogische Rezeption: Aussagen AutorIn**	**Aussage AutorIn**
<u>Einstellung/Sichtweise von Maria Montessori</u>		
Die ***Sexualität des Kindes***	• Montessori lässt das Thema der ***kindlichen Sexualität*** völlig außer Acht (94). • Der ***große Unterscheid*** zwischen Montessoris Anschauungen und den Elementen der ***Psychoanalyse*** ist Montessoris Haltung gegenüber der kindlichen Sexualität (94).	disk.[kritisch]
Die ***sensitiven Perioden des Kindes***	• Obwohl Montessori der Freudsche Triebbegriff nicht bekannt war, hat sie ein Beschäftigungsmaterial entwickelt, das sich an ***verschiedenen Entwicklungsphasen*** des Kindes orientiert (117). • In diesen Phasen, die Montessori als ***sensitive Perioden*** bezeichnet, können ***Triebregungen*** zum Ausdruck kommen, die beim Arbeiten am ***Montessori-Material*** bewältigt werden können (117).	rezip.[erweitert]
<u>Die Montessori-Methode/Grundsätze der Montessori-Pädagogik</u>		
Die ***Montessori-Methode***	• Obwohl die Theorie der ***Montessori-Methode*** in einigen Dingen in einem absoluten ***Widerspruch*** steht zu den Auffassungen ***Sigmund Freuds***, finden sich doch ***Übereinstimmungen*** zwischen den Grundsätzen der ***Montessori-Pädagogik*** und „jenen Postulaten, zu denen die ***Psychoanalyse*** den Erzieher führt“ (94).	zit.[zust.]
Die ***Montessori-Methode***	• Das Charakteristischste an der ***Montessori-Methode*** ist nicht die Freiheit der Kindes, die ja nur begrenzt ist, sondern ***die Sublimierung einzelner Triebe*** durch die Beanspruchung sowohl psychischer als auch intellektueller Kräfte (118).	rezip.[erweitert]

Die ***Montessori-Erzieherin***	• In einem Kinderhaus hat der Erzieher eine ***passive Haltung*** gegenüber seinen Zöglingen, seine Aufgabe ist es vorwiegend das Kind zu beobachten und es so wenig wie möglich zu unterweisen (111).	zit.[zust.]
Die ***unvoreingenommene Betrachtungsweise*** des Kindes	• Dieser Aspekt aus der Montessori-Pädagogik ***entspricht*** der ***psychoanalytischen*** Auffassung einer ***kindgemäßen Erziehungslehre*** (94).	zit.[zust.]
Die Schaffung eines ***eigenen Lebensraums*** für das Kleinkind, in dem es sich frei bewegen darf	• Dieser Aspekte aus der Montessori-Pädagogik ***entspricht*** der ***psychoanalytischen*** Auffassung einer ***kindgemäßen Erziehungslehre*** (94).	zit.[zust.]
Die besondere ***Gestaltung der Umwelt***	• Die besondere Gestaltung der Umwelt, wie etwa die der Größe des Kindes angepassten Einrichtungsgegenstände, ermöglichen es dem Kind, „sich als Herr der Situation zu fühlen“ und verhindern so die Einmischung durch den Erwachsenen (111).	zit.[zust.]
Die ***Umgebung des Kindes***	• In der Montessori-Pädagogik wird die ***Umgebung des Kindes*** so gestaltet, dass „das Kind möglichst vielen Ereignisse seines täglichen Lebens aktiv entgegengehen kann“ (111).	zit.[zust.]
Die ***freie Wahl der Beschäftigung***	• In der ***Montessori-Pädagogik*** wählt das Kind ***selbstständig*** seine ***Beschäftigung***, seine Spielkameraden und seinen Arbeitsplatz. Dabei wird es durch keinen Erwachsenen gestört. • Dies wird erst möglich durch die besondere Gestaltung seiner Umgebung, in der alles seiner Größe angepasst ist. Das Kind kann dadurch alles alleine bewältigen, ohne auf die Hilfe der Erziehungsperson angewiesen zu sein (111).	zit.[zust.]

Die ***Freiheit des Kindes***	• Die ***Freiheit des Kindes*** ist ***begrenzt***, denn nur über die ***Identifizierung*** mit dem ***Erwachsenen*** gelingt es dem Kind langsam mit den ***Ansprüchen der Realität*** umzugehen (118). • Diese entwicklungsbedingte affektive ***Abhängigkeit zur Erziehungsperson*** macht eine absolute Freiheit des Kindes nicht möglich. Ein Kind kann ***nie frei*** sein, weil es ***unreif*** ist. (118).	rezip.[erweitert]
<u>Montessori-/Beschäftigungsmaterial/Übungen</u>		
Das ***Beschäftigungsmaterial***	• Einen großen Vorzug hat die Montessori-Pädagogik, dass sie dem Kleinkind ***Beschäftigungen*** anbietet, die ihm von der Gesellschaft bis dahin ***verwehrt*** wurden und ***unerreichbar*** waren (117).	zit.[zust.]
Das Beschäftigungsmaterial	• Bei der Arbeit am Beschäftigungsmaterial hilft es dem Kind, „seine Eindrücke, unklaren Vorstellungen und Wortvorstellungen ergänzen, ordnen und bewältigen“ zu können (117). • Das ***Material*** bietet dem Kind ***nicht Neues***, es soll ihm eher als methodische Hilfe dienen, um ***Fähigkeiten*** wie Beobachtungsgabe, Urteilsvermögen und Logik, zu ***schärfen***. (117)	zit.[zust.]
Das ***Beschäftigungsmaterial***	• Zur Bewältigung seiner ***Triebregungen*** müssen dem Kind ***Beschäftigungen*** angeboten werden, die sowohl ***lustvoll*** sind „und gleichzeitig den Einsatz seiner ganzen ***Intelligenz*** fordern“ (116). • Nur so können Triebe, wie der ***Aggressionstrieb sublimiert*** und in eine sozial verwertbare Handlung umgewandelt werden, wenn dabei sowohl körperliche als auch intellektuelle Kräfte zum Tragen kommt (118).	rezip.[erweitert]
Das ***Beschäftigungsmaterial***	• Weder das Beschäftigungsmaterial noch der Erwachsene dürfen den ***Tätigkeitsdrang*** des Kindes einschränken (104).	zit.[zust.]

Das Wiener Montessori-Modell		
Phantasietätigkeit	• Nicht jede ***Tätigkeit*** des Kindes sucht den Kontakt mit der realen Umwelt (Phantasietätigkeit). • Ein bestimmtes Ausmaß an ***Phantasietätigkeit*** ist normal, dafür braucht es aber die ***Anlehnung an reale Objekte***, daher sind Spielsachen so wichtig für Kinder. „Im Spiel lernt das Kind seine Realität zu ertragen“ (116). • Durch eine Spielhemmung kann es zur Schädigungen beim Kind kommen (116). • Sie warnt jedoch auch vor der ausschließlichen Beschäftigung des Kindes mit Spielsachen, weil das Kind so nicht in den Kontakt zur Realität gelangt (108).	rezip.[erweitert]
Die ***Montessori-Lehrerin***	• Für die ***psychoanalytisch geschulte Montessori-Pädagogin*** ist es wichtig, sich über die ***Existenz eines psychischen Apparats*** des Kindes bewusst zu werden, um ***ihr Verhalten*** dem Kind gegenüber notfalls ***zu verändern*** (112).	rezip.[erweitert]
Das ***Beschäftigungsmaterial***	• Die Erziehungsperson sollte dem Kind eine bestimmte Menge an „***bildsamen, ungestalteten Materials***“, [wie Baukästen, Plastilin, Buntstifte und Zeichenpapier], zur Verfügung“ stellen, mit dem ***es frei arbeiten*** kann (104).	rezip.[erweitert]
Betätigungsformen	• Sowohl ***Einengen*** als auch ***völliges Gewähren*** lassen führen zu dem Resultat, dass das Kleinkind ***nicht*** in ***Kontakt mit der Realität*** kommt (109). • Eine Lösung für dieses Problem wäre ***Betätigungsformen*** zu finden, „die möglichst die ***ganze Stärke der Tätigkeitsbestrebungen*** des Kindes ***erfassen*** und die gleichzeitig hineinreichen in das reale Leben, welches das Kind umgibt“ (109).	rezip.[erweitert]

Abb. 35: Analyse/Theorie: Peller-Roubiczek

Hier zeigt sich der eigenständige Weg des Wiener Montessori-Modells, den Buxbaum bereits im vorherigen Artikel über die Tagebuchaufzeichnungen von Lili Roubiczek angedeutet hat, in direkter Form über Aussagen der mittlerweile verheirateten Peller-Roubiczek selbst. So schreibt sie diesen Artikel ganz bewusst unter dem Blickwinkel einer Psychoanalytikerin und Montessori-Pädagogin. Dabei betont sie, dass es trotz vieler Unterschiede zwischen den Auffassungen Sigmund Freuds und

Montessoris auch Übereinstimmungen gibt, wenn es um bestimmte Forderungen geht, zu denen die Psychoanalyse den Erzieher führt.

So sagt auch Peller-Roubiczek, wie zuvor Buxbaum, dass das Charakteristischste an der *Montessori-Methode* die Möglichkeit der Sublimierung einzelner Triebe des Kindes ist, die ihrer Meinung nach weit wichtiger ist, als die *Freiheit des Kindes*, die ja nur begrenzt ist. Auch die *unvoreingenommene Betrachtungsweise und die Schaffung eines eigenen Lebensraumes* für das Kind, in dem es sich frei bewegen darf, entsprechen nach Peller-Roubiczek der psychoanalytischen Auffassung einer kindgemäßen Erziehungslehre. Sie betont außerdem, dass die besondere *Gestaltung der Umgebung* des Kindes in einem Montessori-Kindergarten, die Einmischung eines Erwachsenen in das kindliche Geschehen verhindert. So kann das Kind möglichst viele *Arbeiten des täglichen Lebens* alleine bewältigen, ohne auf die Hilfe der Erziehungsperson angewiesen zu sein. Trotzdem betont Peller-Roubiczek, dass die *Freiheit des Kindes* begrenzt ist, weil das Kind nur über die Identifizierung mit dem Erwachsenen lernen kann, mit den Ansprüchen der Realität umzugehen. Diese entwicklungsbedingte Abhängigkeit macht somit eine totale Freiheit des Kindes nicht möglich. In Hinblick auf das *Beschäftigungsmaterial* befürwortet sie, dass in der Montessori-Pädagogik Tätigkeiten angeboten werden, die dem Kind von den Erwachsenen bis dahin verwehrt wurden. Sie spricht dabei die *Übungen des täglichen Lebens an*, die Buxbaum und Wolffheim bereits zuvor thematisierten und befürworteten.

Eine weitere Übereinstimmung mit psychoanalytischen Auffassungen sieht Peller-Roubiczek in den von Montessori entwickelten, an den verschiedenen Phasen der kindlichen Entwicklung orientierten, sensitiven Perioden des Kindes, die sie mit Freuds Triebmodell und den Stufen der Triebentwicklung vergleicht. Sie erklärt dabei, dass in diesen Phasen Triebregungen zum Ausdruck kommen, die über die Arbeit am Montessori-Material befriedigt werden können. Dazu müssen, nach Peller-Roubiczek, dem Kind Tätigkeiten angeboten werden, die sowohl „lustvoll“ sind, als auch die Intelligenz des Kindes fördern, denn nur so können Triebe sublimiert und in triebnaher Form befriedigt werden.

Peller-Roubiczek hebt ähnlich wie Buxbaum und Wolffheim hervor, dass die Erzieherin dem Kind Materialien, wie Baukästen, Plastilin und Zeichenutensilien, zur Verfügung stellen sollte, mit denen das Kind frei hantieren darf und zeigt damit erneut den eigenständigen Weg des Wiener Montessori-Modells, in dem dieser Zugang über die Person Peller-Roubiczek seine Umsetzung fand. Weitere Aspekte, die durch die Aussagen Peller-Roubiczeks über das Wiener Modell Aufschluss geben, ist die Rolle der kindlichen Sexualität und Phantasietätigkeit, die in freiem Spielen ausgelebt werden können. So kritisiert Peller-Roubiczek Montessoris *Haltung gegenüber der Sexualität des Kindes* und hebt damit die große Diskrepanz zwischen Montessoris Auffassungen und denen der Psychoanalyse hervor. Peller-Roubiczek selbst erachtet Phantasieren als wichtig, denn nur über das im Spielen ausgelebte Phantasieren kann sich das Kind seiner Realität anpassen und zwar über die Anlehnung an reale Objekte. Sie spricht außerdem ganz konkret an, dass es wichtig ist als Montessori-Pädagogin

analytisch geschult zu sein, denn so kann sich die Erzieherin über die Existenz eines psychischen Apparats des Kindes bewusst werden und ihr Verhalten gegenüber dem Kind dementsprechend verändern.

So zeigt sich über die Aussagen Peller-Roubiczeks ganz konkret, dass sich das Wiener Montessori-Modell über ihre Person zu einer mit psychoanalytischen Elementen erweiterten Ausprägungsform entwickelte und sich die Autorin bemühte, durch die Integration ihrer in diesem Artikel dargestellten Ansichten in dieses Modell, den Auffassungen einer psychoanalytischen Erziehungslehre gerecht zu werden.

Fachartikel 7	***Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus“***	***Freud, A. 1934, 17-25, [Zusammenfassung auf S 125]***
Rezipiertes Montessori-Element	**Psychoanalytisch-pädagogische Rezeption: Aussagen AutorIn**	**Aussage AutorIn**
<u>Einstellung/Sichtweise von Maria Montessori</u>		
Das Kind ***hat immer recht*** damit, ***was es will***, die Erwachsenen stiften nur Schaden, wenn sie etwas daran ändern wollen (21).	• Es stellt sich die Frage, ob es gut ist, dem Kind immer recht zu geben (21). • Sowohl diese eine als auch die autoritäre Haltung der Erziehungsperson kann zu Folgeschäden beim Zögling führen (21). • Erfahrungen aus der psychoanalytischen Behandlung von Erwachsenen, zeigten, dass es in der ***Erziehung*** gilt einen ***Mittelweg*** zu finden, zwischen dem Kind alles Gewähren lassen und das Kind gänzlich zu unterdrücken (21).	disk.[kritisch] und rezip.[erweitert]

Abb. 36: Analyse/Theorie: Freud, A.

Anna Freud stimmt nur teilweise mit Montessoris Einstellung, dass das Kind immer recht damit hat, was es will, überein. Sie sieht die Haltung, dem Kind alles Gewähren lassen, genauso gefährlich, wie eine autoritäre. Sie empfiehlt den Mittelweg zwischen dem Kind in allem Recht zu geben und seiner völligen Unterdrückung.

5.2.2 <u>Ergebnisgegenüberstellung</u>

Hier sollen nun jene hier angeführten psychoanalytisch-pädagogischen Aussagen über einzelne Montessori-Elemente gegenübergestellt und in Bezug zu der Frage „Inwiefern nimmt der oder die AutorIn in ihren Aussagen im jeweiligen Artikel auf die Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht Bezug?“ gesetzt werden. Ziel der Analyse ist dabei die Herausarbeitung jener Aussagen der AutorInnen, die sie über einzelne Aspekte bzw. Elemente aus der Montessori-Pädagogik gemacht haben:

- *Welche Aspekte der Montessori-Pädagogik finden sich in Aussagen der AutorInnen in den Blick genommen und werden unter dem psychoanalytischen Gesichtspunkt rezipiert?*

Die Analyse ergab, dass die AutorInnen des Berichts und der 7 Fachartikel, die sich innerhalb der Bereiche *Theorie* verorten lassen, folgende Elemente in den Blick genommen und unter dem psychoanalytischen Blickwinkel betrachtet und erklärt haben. Diese werden hinsichtlich ihrer inhaltlichen Thematik verschiedenen Gruppen zugeordnet:

I) bezieht sich auf Maria Montessoris Betrachtungsweise von bestimmten Aspekten der kindlichen Entwicklung.

II) betrifft die Montessori-Methode und ihre

1) grundsätzliche Konzeption in der Praxisgestaltung (für die Pädagogin)

2) behandelt methodische Elemente: Material

III) bezieht sich auf Aussagen über das Wiener Montessori-Modell

I) Einstellung/Sichtweise von Maria Montessori:

- Die fehlende Bedeutung der Sexualität des Kindes
- Die Außerachtlassung der Phantasietätigkeit des Kindes und die fehlende Bedeutung des freien Spielens, Zeichnens und Märchen:
- Das Kind *hat immer recht* damit, *was es will*, die Erwachsenen stiften nur Schaden, wenn sie etwas daran ändern wollen
- Die sensitiven Perioden des Kindes

II.) Die Montessori-Methode

1. grundsätzliche Konzeption in der Praxisgestaltung (für die Pädagogin)

- Die Haltung der Montessori-Erzieherin
- Die Achtung der Selbstständigkeit
- Die freie Wahl der Beschäftigungen
- Die relative Freiheit des Kindes
- Die Rolle der Disziplin
- Die Bedeutung von Belohnen und Bestrafen
- Die Montessori-Methode
- Die unvoreingenommene Betrachtungsweise des Kindes
- Die Schaffung eines eigenen Lebensraums für das Kleinkind, in dem es sich frei bewegen darf

2) Das Montessori-/Beschäftigungsmaterial/Übungen

- Das Entfaltungsmaterial
- Das Morgengespräch (Morgenkreis)
- Schweigeübungen
- Übungen des täglichen Lebens/Praktischen Arbeiten des täglichen Lebens

III.) Das Wiener Montessori-Modell

- Die Wiener Montessori-Pädagoginnen
- Tagebuchaufzeichnungen von Lili Roubiczek aus dem Kinderhaus Rudolfsplatz
- Das Entfaltungsmaterial
- Betätigungsformen
- Die Berücksichtigung der Phantasietätigkeit

Im Zuge der Aussagenanalyse wurden zustimmende (übereinstimmende), kritische und erweiterte Aussagen der AutorInnen über die herangezogenen Montessori-Elemente aus psychoanalytischer Sicht herausgearbeitet. Diese werden nun je nach Aussagenart zusammenfassend aufgegliedert dargestellt:

Welche** zustimmenden Aussagen **geben die AutorInnen bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht?

Die Montessori-Methode/Grundsätze der Montessori-Pädagogik

Die Haltung der Montessori-Erzieherin
Wolffheim: Die *passive Haltung der Montessori-Erzieherin* bietet dem Kind größere Entwicklungsmöglichkeiten. Das Kind muss sich deshalb nicht gegenüber seiner Erzieherin auflehnen, so kann beginnenden Neurosen entgegengewirkt werden.
Peller-Roubiczek: In einem Kinderhaus hat der *Erzieher eine passive Haltung* gegenüber seinen Zöglingen, seine Aufgabe ist es vorwiegend das Kind zu beobachten und es so wenig wie möglich zu unterweisen

Wolffheim und Peller-Roubiczek befürworten die *passive Haltung der Montessori-Erzieherin*, wodurch sich das Kind nicht gegenüber seiner Erzieherin auflehnen muss. Dies kann die Entstehung von Neurosen beim Kind verhindern.

Die Achtung der Selbstständigkeit
Wolffheim: Die *Achtung der kindlichen Selbstständigkeit* in einem Montessori-Kinderhaus ergibt sich durch die freie Bewegung in einem für das Kind erschaffenen Lebensraum, in dem es selbstständig Tätigkeiten verrichten kann ohne Einmischung durch den Erwachsenen. Diese Befreiung aus der erdrückenden Allmacht des Erwachsenen fördert eine *gesunde Ich-Entwicklung.* Eine Sublimierung gelingt besser, wenn das Kind sich eigenständig und aus inneren Impulsen heraus mit einer Tätigkeit beschäftigt. Durch die Achtung der Selbstständigkeit gelingt außerdem *die Anpassung an die Realität.* Kindern mit ausgeprägtem Selbstbewusstsein und Unabhängigkeitsgefühl gelingt die Anpassung an die Realität am leichtesten.

Die *Achtung der kindlichen Selbstständigkeit*, die sich ergibt durch die Schaffung eines eigenen auf die kindlichen Bedürfnisse abgestimmten Lebensraums, in dem das Kind nicht auf die Hilfe eines Erwachsenen angewiesen ist, fördert, nach Wolffheim, eine gesunde Ich-Entwicklung und hilft dem Kind bei der Anpassung an die Realität.

Die freie Wahl der Beschäftigungen
Wolffheim: Durch die Möglichkeit der *freien Wahl der Beschäftigung* kann sich das Kind eigenständig eine Tätigkeit suchen, die seiner momentanen Entwicklungsstufe und Stimmungslage entspricht.
Buxbaum: Durch die Möglichkeit der *freien Wahl der Beschäftigungen* hat das Kind keinen Grund sich gegenüber seiner Erzieherin aufzulehnen, und erfüllt ihr dann gerne, die wenigen Dinge, die von ihm verlangt werden. Die freie Wahl der Beschäftigung fördert daher die *Bereitschaft zur Disziplin*. Durch die *freie Wahl der Beschäftigung* kann das Kind selbstständig jene Tätigkeiten wählen, die gerade seinem lebhaften Trieb entsprechen. Die Folge ist ein zufriedenes Kind, das sich nicht gegenüber seiner Erziehungsperson auflehnen muss.
Peller-Roubiczek: Das Kind ist durch die Möglichkeit der *freien Wahl der Beschäftigungen* nicht auf die Hilfe der Erziehungsperson angewiesen. Diese wird zusätzlich gefördert durch die besondere Gestaltung der kindlichen Umgebung, die der Größe des Kleinkindes angepasst ist.

Wolffheim, Buxbaum und Peller-Roubiczek befürworten die freie Beschäftigungswahl, zum einen weil das Kind selbstständig seine Tätigkeit nach Stimmungslage und Entwicklungsstufe wählen kann, also aus eigenem Antrieb heraus und zum anderen, weil es dabei nicht auf die Hilfe der Erwachsenen angewiesen ist. Buxbaum betont außerdem, dass das Kind somit keinen Grund hat sich gegenüber seiner Erzieherin aufzulehnen, was die positive Beziehung zwischen den beiden fördert und damit auch die Bereitschaft des Kindes zur Disziplin.

Die Montessori-Methode
Peller-Roubiczek: Trotz einiger Widersprüche finden sich Übereinstimmungen zwischen den Grundsätzen der *Montessori-Pädagogik* und jenen Forderungen, zu denen die Psychoanalyse den Erzieher führt.
Freud, A.: Die Erfolge *der Montessori-Methode* sind darauf zurückzuführen, dass mit dem vorbereiteten Entfaltungsmaterial die *Freude des Kindes zur Sache* und *zur Leistung* geweckt wird.

Peller-Roubiczek betont, dass die Montessori-Methode in einigen Punkten den Forderungen der psychoanalytischen Erziehungslehre entspricht.

Anna Freud befürwortet an der Montessori-Methode, dass mit dem Entfaltungsmaterial sowohl die Freude des Kindes an der Sache, als auch an der Leistung geweckt wird.

Die unvoreingenommene Betrachtungsweise des Kindes
Peller-Roubiczek: Dieser Aspekt entspricht der psychoanalytischen Auffassung einer *kindgemäßen Erziehungslehre*.

Die unvoreingenommene Betrachtungsweise des Kindes entspricht der psychoanalytischen Auffassung einer kindgemäßen Erziehungslehre.

Die Schaffung eines eigenen Lebensraums, in dem sich das Kleinkind frei bewegen darf
Peller-Roubiczek: Dieser Aspekt entspricht der psychoanalytischen Auffassung einer *kindgemäßen Erziehungslehre*.

Die Schaffung eines eigenen Lebensraumes, in dem sich das Kind frei bewegen kann, entspricht ebenfalls den psychoanalytischen Forderungen einer kindgemäßen Erziehungslehre.

<u>Das Montessori/Beschäftigungs-Material/Übungen</u>

Das Entfaltungsmaterial
Tamm: Die von Montessori erfundenen *Sandpapierbuchstaben* stellen ein förderliches Material zum Erwerb von Buchstaben für Kinder dar, die unter akustischen und visuellen Wahrnehmungsstörungen leiden, weil diese Kinder mithilfe dieses Materials die Buchstaben über den Tastsinn erlernen können.
Wolffheim: Montessori-Materialien wie *Farbspiele, Perlen aufreihen und Legespiele* fördern die Konzentration, die *Übungen des täglichen Lebens* die Entwicklung der Selbstständigkeit des Kindes.
Homburger: Durch die Möglichkeit, dass in einem Kinderhaus *das Beschäftigungsmaterial* so gestaltet ist, dass das Kind seine Fehler selbst erkennt, kann vermieden werden, dass das labile kindliche Über-Ich schon bei den ersten intellektuellen Erwerbungen eine wachsende Strenge entwickelt.
Buxbaum: Während der *Übungen des täglichen Lebens,* wie Hausarbeiten, entwickelt sich das Spielen des Kindes zu einer sinnvollen Handlung, die die Tätigkeit umso lustvoller macht. Diese Arbeiten helfen dem Kind bei der Entwicklung von Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein, wodurch es sich aus der Abhängigkeit gegenüber dem Erwachsenen entzieht, und führen gleichzeitig zur Befriedigung seines Betätigungsdrangs. Das Kind hat im Kinderhaus neben dem Arbeiten am gebotenen Material außerdem die Möglichkeit zu Kreisspielen und freiem Spielen in kleinen Gruppen. Bei diesen Spielen kommt der eine oder andere Trieb zur Geltung.
Peller-Roubiczek: Die Umgebung des Kindes ist in der Montessori-Pädagogik so gestaltet, dass das Kind *Übungen des täglichen Lebens* selbstständig verrichten kann. Viele dieser Tätigkeiten, die dem Kind angeboten werden, waren ihm bis dahin von der Gesellschaft verwehrt.
Freud, A.: Maria Montessori ist es instinktiv gelungen, so viele *Beschäftigungsmittel* in Anlehnung an die Triebwünsche des Kindes zu gestalten. Wenn ein Kind den inneren Drang hat einen seiner KameradInnen zu schlagen, kann die Erziehungsperson versuchen, es mit einer triebnahen Beschäftigung abzulenken, wie z.B. Nägel in ein Holzbrett hämmern, eine in der Montessori-Pädagogik häufige Tätigkeit. Bei dieser Arbeit werden beim Kind gleich drei Triebwünsche befriedigt: seine Aggressionen, die Liebe zur Erziehungsperson und die Freude an der Sache.

In Bezug auf das **Montessori-Material** waren sich Wolffheim, Buxbaum und Peller-Roubiczek darüber einig, dass die *Übungen des täglichen Lebens* die Selbstständigkeit des Kindes fördern und dem Kind helfen, sich der Abhängigkeit von dem/der Erwachsenen entziehen zu können.
Tamm empfiehlt die Verwendung von *Sandpapierbuchstaben*, um Kinder mit Wahrnehmungsstörungen beim Erlernen von Buchstaben zu fördern.
Homburger befürwortet die Fehlerkontrolle des *Montessori-Materials*, wodurch das Kind nicht auf die Hilfe des Erwachsenen angewiesen ist. Buxbaum und A. Freud betonen, dass das *Montessori-Material* so gestaltet ist, dass das Kind damit eine Reihe an Triebwünsche in sublimierter, triebnaher Form befriedigen kann.

Welche** kritischen Aussagen **geben die AutorInnen bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht?

<u>Einstellung/Sichtweise von Maria Montessori</u>

Die fehlende Bedeutung der Sexualität des Kindes
Wolffheim: In der Literatur Maria Montessoris bleibt die *kindliche Sexualität* völlig unbeachtet, dabei wäre es wichtig als ErzieherIn über die sexuellen Wünsche eines Kindes aufgeklärt zu sein, damit diese/r das Kind nicht dazu nötigt, seine sexuellen Bedürfnisse zu unterdrücken.
Peller-Roubiczek: Ein großer Unterschied zwischen den Anschauungen der Psychoanalyse und der Montessoris liegt darin, dass Montessori das Thema der *kindlichen Sexualität* völlig außer Acht ließ.
Die Außerachtlassung der kindlichen Phantasietätigkeit
Wolffheim: Das vorgegebene Montessori-Material macht ein freies Spielen des Kindes, in dem es seine Phantasie ausleben kann, nicht möglich, dabei kann das Kind gerade im freien Spielen innere Konflikte, wie den Ödipuskonflikt, bewältigen. So gelingt für das Kind die Anpassung an die Realität. Auch Märchen sind neben dem freien Spiel ein weiteres Mittel zur Anpassung an die Realität, dabei dienen die Märchenfiguren als Identifikationsquellen, durch die innere Ängste bewältigt werden können. Montessori sieht im freien Spielen und in Märchen die Erschwerung der Anpassung an die Realität, durch die das Kind der Wirklichkeit entrissen wird.
Buxbaum: Montessori lehnt jegliche *Phantasietätigkeit* und *phantasiereiche Tätigkeiten* des Kindes, *wie freies Zeichnen* und Formen ab, denn die Arbeit am Beschäftigungsmaterial soll die Sinne des Kindes ausbilden und die Kinder der Phantasie entreißen. Für Montessori führt Phantasieren zu einer Entfremdung des Kindes von der Realität. Ein psychoanalytischer Pädagoge sieht hierbei genau das Gegenteil. Die *Phantasietätigkeit* kann dem Kind über die Realität hinweghelfen. Die Arbeit am Beschäftigungsmaterial soll nach Montessori das Kind von gewissen Trieben, wie dem Bedürfnis nach *Onanie*, ablenken.

Wolffheim, Buxbaum und Peller-Roubiczek kritisieren Montessoris Haltung gegenüber der kindlichen Sexualität und Phantasietätigkeit. So verurteilen sie, dass Montessori ihr Material entwickelte um ausschließlich die Sinne des Kindes zu entwickeln, dabei sollte die Tätigkeit von Trieben ablenken und die Kinder der Phantasie entreißen, weil Phantasieren und phantasiereiche Tätigkeiten, wie freies Spielen, Zeichnen oder lesen von Märchen, das Kind von der Realität entfremden. Die psycho-

analytische Erziehungslehre sieht dies anders, so betonen die drei Autorinnen, dass eben gerade Phantasietätigkeiten die Anpassung des Kindes an die Realität fördern. In der Haltung gegenüber der kindlichen Sexualität steckt der große Unterscheid zwischen Montessoris Anschauungen und denen der Psychoanalyse.

Das Kind hat immer recht mit dem, was es will.
Freud, A.: Freud sieht diese Einstellung Montessoris genauso gefährlich, wie die, einem Kind gar nichts zu erlauben. Beide Haltungen können beim Kind folgenreiche Schäden anrichten.

Die Haltung einem Kind in allem recht zu geben, kann bei ihm folgenreiche Schäden anrichten.

Die Montessori-Methode/Grundsätze der Montessori-Pädagogik

Die Haltung der Montessori-Erzieherin
Wolffheim: Die *Kindergartenleiterin* sollte nicht wie in der Montessori-Pädagogik eine lehrende Führerrolle übernehmen, sondern eine mütterliche Position einnehmen.

Die Kindergartenleiterin soll keine lehrende Führungsposition, sondern eine mütterliche Rolle einnehmen.

Die freie Wahl der Beschäftigungen
Wolffheim: In der *freien Wahl der Beschäftigungen* liegt der Nachteil, dass das Kind dabei dazu neigen könnte, Beschäftigungen anderer Kinder nachzuahmen, und die Tätigkeit somit nicht aus einem eigenen Bedürfnis heraus wählt. Hier ist es die Erzieherin, die das Kind dazu führen sollte, eigenständige Entscheidungen zu treffen.
Buxbaum: Die *Freiheit der Beschäftigungen* liegt nur in den durch das Montessori-Material gesteckten Grenzen. Ein weiterer Kritikpunkt an der *freien Beschäftigungswahl* ist außerdem die Möglichkeit, dass ein Kind ein Material nicht aus eigenem Antrieb heraus wählt, sondern um der geliebten Erzieherin zu gefallen.

Der Nachteil an der freien Beschäftigungswahl ist die Möglichkeit, dass das Kind seine Tätigkeit nicht aus eigenem Antrieb heraus wählt, sondern Beschäftigungen anderer Kinder nachahmt oder weil es der Lehrerin gefallen möchte.

Die Rolle der Disziplin in der Montessori-Pädagogik
Buxbaum: Für Montessori ergibt sich die *Disziplin* aus der *Tätigkeit* des Kindes. Aus psychoanalytischer Sicht ist die *Disziplin* ein *Resultat* der Beziehung zwischen Kindern und Erzieherin.

Disziplin ergibt sich aus der Beziehung zwischen den Kindern und der Erzieherin und nicht aus der Tätigkeit des Kindes.

Die Bedeutung von Belohnen und Bestrafen
Buxbaum: In der Montessori-Pädagogik wird in Hinblick auf die Leistungen des Kindes auf *Belohnen und Bestrafen* durch die Pädagogin verzichtet. Die Grenzen der Freiheit im Montessori-System werden jedoch dann gesetzt, wenn das Kind in seinem sozialen Verhalten nicht angepasst ist. Meist *straft* die Lehrerin das Kind mit *Liebesentzug* und Absonderung von den anderen Kindern.

Auf Belohnen und Bestrafen wird nur in Hinblick auf die Leistungen des Kindes verzichtet. Bei nicht sozial angepasstem Verhalten, straft die Lehrerin das Kind mit Liebesentzug und Absonderung von den anderen Kindern.

Das Montessori-/Beschäftigungsmaterial/Übungen

Das Morgengespräch
Buxbaum: Für Montessori dient das *Morgengespräch* ausschließlich dem Zweck einer Sprachübung, daher sollte die Montessori-Erzieherin darauf achten, dass diese Gespräche nicht zu intim werden, dabei wären für eine psychoanalytische Pädagogin genau diese Mitteilungen von besonderer Wichtigkeit.

Im Morgengespräch sollte das Kind die Möglichkeit haben, alles mitzuteilen, was ihm am Herzen liegt. Je intimer desto besser.

Welche** erweiterten **Aussagen geben die AutorInnen bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht?

Einstellung/Sichtweise von Maria Montessori

Das Kind hat immer recht damit, was es will
Freud, A.: Montessori behauptet, dass das Kind immer recht damit hat, was es will. Die Erwachsenen stiften nur Schaden an, wenn sie daran etwas ändern wollen. Erfahrungen aus der psychoanalytischen Behandlung von Erwachsenen ergaben, dass es in der Erziehung gilt einen Mittelweg zu finden zwischen dem Kind alles gewähren lassen und es gänzlich zu unterdrücken.

Für die psychoanalytische Erziehungslehre gilt der Mittelweg zwischen der Einstellung dem Kind alles zu erlauben und der, es gänzlich zu unterdrücken.

Die sensitiven Perioden des Kindes
Peller-Roubiczek: In den verschiedenen Entwicklungsphasen des Kindes, die Montessori als *sensitive Perioden* bezeichnet, können *Triebregungen* zum Ausdruck kommen, die beim Arbeiten am *Montessori-Material* bewältigt werden können.

In den sensitiven Perioden können kindliche Triebregungen zum Ausdruck kommen, die das Kind bei der Arbeit am Montessori-Material bewältigen kann.

Die Montessori-Methode/Grundsätze der Montessori-Pädagogik

Die Haltung der Montessori-Erzieherin
Buxbaum: Die *Rolle der Montessori-Erzieherin* bedeutet viel mehr als in der Montessori-Pädagogik behauptet wird. Trotz ihrer *passiven Haltung* lenkt sie die seelische Entwicklung des Kindes nach ihrem Sinne und tut Dinge, die das Kind zur *Aufrichtung seines Über-Ichs* verwendet Die *Montessori-Lehrerin* steht vom psychoanalytischen Standpunkt her betrachtet sogar mehr im Zentrum der Aufmerksamkeit als eine andere Erzieherin, weil sich das Kind aufgrund der freien Beschäftigungswahl nicht gegen sie auflehnen muss.

Aus psychoanalytischer Sicht steht die Montessori-Erzieherin weit mehr im Zentrum der Aufmerksamkeit des Kindes als jede andere Erzieherin, denn durch ihre passive Haltung muss ein Kind sich nicht gegen sie auflehnen. So lenkt sie mit ihrer zurückhaltenden Rolle die seelische Entwicklung des Kindes nach ihrem Sinne und tut Dinge, die es zur Aufrichtung seines Über-Ichs verwendet.

Die relative Freiheit des Kindes
Buxbaum: Die *relative Freiheit* in der Montessori-Pädagogik, die eine positive Beziehung zwischen Kind und Erzieherin ermöglicht, ist weit wichtiger, als das Entfaltungsmaterial selbst.
Peller-Roubiczek: Die *Freiheit des Kindes* ist begrenzt, denn nur über die Identifizierung mit dem Erwachsenen gelingt es ihm langsam mit den Ansprüchen der Realität umzugehen. Ein Kind kann nie frei sein, weil es unreif ist.

Die Freiheit des Kindes ist begrenzt, weil es dem Kind nur über die Identifizierung mit dem Erwachsenen gelingt mit den Ansprüchen der Realität umzugehen. Die relative Freiheit, die sich in der freien Beschäftigungswahl in der vorbereiteten Umgebung ergibt, ermöglicht eine positive Beziehung zwischen Kind und Erzieherin, so ist sie weit wichtiger als das Montessori-Material selbst.

Die Montessori-Methode
Buxbaum: Das Besondere an der *Montessori-Methode* ist, dass sie dem Kind die Möglichkeit bietet, eine Anzahl seiner Triebe in Form von triebnahen, sublimierten oder reaktiven Handlungen zu verwenden.
Peller-Roubiczek: Das Charakteristischste an der *Montessori-Methode* ist nicht die Freiheit der Kindes, die ja nur begrenzt ist, sondern die *Sublimierung einzelner Triebe* durch die Beanspruchung sowohl psychischer als auch intellektueller Kräfte.

Das Besondere an der Montessori-Methode ist, dass sie dem Kind die Möglichkeit bietet, eine Anzahl an Triebwünschen in triebnaher, sublimierter Form zu befriedigen. Die Sublimierung einzelner Triebe gelingt nach Peller-Roubiczek durch die Beanspruchung sowohl psychischer als auch intellektueller Kräfte.

Das Montessori-/Beschäftigungsmaterial/Übungen

Das Montessori-Material
Wolffheim: Die *Beschäftigungen im Kinderhaus* dienen nach Maria Montessori ausschließlich der sozialen und kognitiven Schulung des Kindes. Für den Psychoanalytischen Pädagogen spielen noch mehrere Faktoren eine zentrale Rolle. Die *Arbeit am Beschäftigungsmaterial* dient zur Anpassung an die Realität, die besonders durch ***Übungen des täglichen Lebens*** gelingt. Zusätzlich sollten in einem Kindergarten Beschäftigungen mit dem Material angeboten werden, die dem Kind die Gelegenheiten zum ***freien Tun*** geben, wie etwa freies Zeichnen unter der Benutzung von den Montessori-Formen oder Malen mit Farben, sowie Kneten, Ausschneiden, und Papierarbeiten in Verbindung mit Kleben und das Bauen mit Bausteinen und Spiele mit Sand, weil diese Tätigkeiten dem Kind vor allem dabei helfen *anale Triebe* auszuleben, die gerade im Kindergartenalter besonders zum Vorschein kommen. In manchen Kinderhäusern wird bereits mit Knete und Farbe gearbeitet. Die ***Einsatzzylinder***, ein beliebtes Montessori-Material, erfüllen einen größeren Zweck, als Montessori es dem Material zuschrieb. Wenn das Kind frei mit den Einsatzzylindern hantiert, dann werden die Einsetzer in der Phantasie des Kindes zu Tieren, Menschen etc. umgewandelt, es wird also vom Kind wie Spielzeug behandelt und die Einsetzer bekommen Symbolbedeutung. Nebenbei erwirbt das Kind natürlich auch den in der Montessori-Pädagogik angestrebten Zweck, nämlich die Erwerbung der Kenntnis von Größenverhältnis, ruhiger Vertiefung und Konzentration.
Buxbaum: Hinter dem *Montessori-Material* steckt mehr als Montessori ihm zuschreibt, denn neben der Schulung der Sinne, kann das Kind mit der Arbeit am Entfaltungsmaterial einige seiner Triebe in treibnaher Form befriedigen. Diese **Triebbefriedigung** wird noch mehr gefördert durch die relativ freie Wahl der Beschäftigungen. Durch ***Übungen des täglichen Lebens,*** wie Gemüse schneiden, kann es den **Aggressionstrieb** befriedigen. Durch *Knetspiele* mit Ton und Plastilin, das *Ausfüllen von geometrischen Formen mit Farbe* und *Spielen mit Wasser* kann der *Analtrieb in sublimierter Form* ausgelebt werden. Durch *freies Zeichnen* können unbewusste Phantasien ausgelebt und verarbeitet werden. Triebe wie **Ödipuskomplex** und Sexualtrieb können in sublimierter Form befriedigt werden.

Peller-Roubiczek: Die Erziehungsperson sollte dem Kind eine bestimmte Menge an *bildsamen, ungestalteten Material*, wie Baukästen, Plastilin Buntstifte und Zeichenpapier, zur Verfügung stellen, mit dem es ***frei arbeiten*** kann. In einem Kinderhaus sollten Tätigkeiten angeboten werden, die möglichst die ganze Stärke der Tätigkeitsbestrebungen des Kindes erfassen und die gleichzeitig hineinreichen in das reale Leben, welches das Kind umgibt. Zur Bewältigung seiner *Triebregungen* müssen dem Kind *Beschäftigungen* angeboten werden, die sowohl *lustvoll* sind als auch den Einsatz seiner ganzen *Intelligenz* fordern. Nur so können Triebe, wie der *Aggressionstrieb sublimiert* und in eine sozial verwertbare Handlung umgewandelt werden, wenn dabei sowohl körperliche als auch intellektuelle Kräfte zum Tragen kommt.

Das Montessori-Material hat weit mehr Bedeutung, als Montessori ihm zuschreibt. So sind sich Wolffheim, Buxbaum und Peller-Roubiczek einig, dass die Arbeit am Beschäftigungsmaterial nicht nur der sozialen und kognitiven Schulung dient, sondern außerdem die kindliche Anpassung an die Realität gewährleistet. Dies geschieht besonders über die Übungen des täglichen Lebens. Außerdem bietet das Material dem Kind die Möglichkeit eine Reihe an Trieben in triebnaher Form zu sublimieren, die zusätzlich gefördert wird durch die freie Beschäftigungswahl. Sie empfehlen, dass Materialien, wie freies Zeichnen, Formen, Kneten, Sandspielen, im Kinderhaus angeboten werden, die dem Kind Gelegenheit zu freiem Tun geben. So können besonders die im Kleinkindalter auftretenden analen Triebe oder Aggressionstriebe in triebnaher Form ausgelebt und verarbeitet werden. Peller-Roubiczek fügt da noch hinzu, dass eine Bewältigung der Triebregungen nur gelinge, wenn dem Kind Material angeboten wird, dass zum eine lustvoll und zum anderen den ganzen Einsatz seiner Intelligenz fordern.

Die Schweigeübungen

Buxbaum: *Schweigeübungen* dienen nicht nur, wie Montessori sagt, der Beruhigung des Kindes, sondern führen gleichzeitig zu einer Bildung einer hypnotischen Beziehung zwischen Kindern und Erzieherin.

Schweigeübungen führen zu einer hypnotischen Beziehung zwischen den Kindern und deren Erzieherin.

Das Morgengespräch

Buxbaum: Das *Morgengespräch* erfüllt nicht nur den Zweck einer Sprachübung, sondern dient dem Kind zum Abbau einiger seiner Affekte.

Das Morgengespräch dient dem Kind zum Affektabbau.

Welche Aussagen geben die AutorInnen über das Zusammenspiel (erweiterte Elemente finden Eingang in den Wiener Kinderhäusern, die nicht von Montessori selbst entwickelt wurden)?

Das Wiener Montessori-Modell [175]

Hier werden nun jene Aussagen angeführt, die das Wiener Modell als spezielle Ausprägungsform von Montessori-Pädagogik charakterisieren. Dabei werden besonders jene Aussagen von Lili Peller-Roubiczek Aufschluss darüber geben. So kann es sein, dass bereits bei der zuvor gestellten Frage nach den erweiterten Aussagen Aspekte beschrieben wurden, die hier nochmals hervorgehoben werden, weil Peller-Roubiczek nicht nur erweiterte Aussagen im allgemeinen trifft, sondern in ihren Schilderungen ganz konkret das Zusammenspiel in Wien repräsentiert.

Die Wiener Montessori-Pädagoginnen
Bonaparte: Die *Montessori-Pädagoginnen* in Wien haben psychoanalytische Kurse besucht.
Peller-Roubiczek: Für die *psychoanalytisch geschulte Montessori-Pädagogin* ist es wichtig, sich über die Existenz eines psychischen Apparats des Kindes bewusst zu werden, um ihr Verhalten gegenüber dem Kind notfalls zu verändern.

Die Wiener Montessori-Pädagoginnen besuchten psychoanalytische Kurse, damit sie über die Existenz eines psychischen Apparats des Kindes informiert sind, um ihr Verhalten gegenüber dem Kind notfalls zu verändern.

Tagebuchaufzeichnungen von Lili Roubiczek: Triebbefriedigung
Buxbaum: Aus *Tagebuchaufzeichnungen von Lili Roubiczek* geht hervor, dass im Kinderhaus einem Kind ermöglicht wird, Triebe in erlaubter triebnaher Form durch Beschäftigungen wie Hände waschen (Trieb war Spielen mit Wasser), Gemüseschneiden (Sadistisch-aggressive Handlung), Bewegen zur Musik (Bewegungstrieb), teilweise zu sublimieren und ihn so zu befriedigen.

Im Wiener Montessori-Kinderhaus werden dem Kind Beschäftigungen angeboten, die es ihm ermöglichen eine Anzahl an Trieben in erlaubter triebnaher Form teilweise zu sublimieren und zu befriedigen. Zu diesen Betätigungsformen zählen *Übungen des täglichen Lebens* wie Hände waschen (analer Trieb: Spielen mit Wasser) und Gemüse schneiden (sadistische-aggressive Handlung). Der *Bewegungstrieb* kann durch Bewegen zur Musik gestillt werden.

[175] Die Aussagen zum Wiener Modell beziehen sich vorwiegend auf das Kinderhaus am Rudolfsplatz, wo Lili Peller-Roubiczek als Leiterin und Pädagogin tätig war.

Tagebuchaufzeichnungen von Lili Roubiczek: das Morgengespräch
Buxbaum: Die Tagebuchaufzeichnungen zeigen außerdem, dass Roubiczek nicht, wie Montessori, das Morgengespräch ausschließlich als Sprachübung des Kindes sieht, sondern ebenfalls eine Möglichkeit, Affekte abzubauen

Im Wiener Kinderhaus wird darauf geachtet, dass das Kind während des Morgengesprächs die Möglichkeit hat, seine Affekte abzubauen.

Das Entfaltungsmaterial
Peller-Roubiczek: Die Erziehungsperson sollte dem Kind eine bestimmte Menge an „bildsamen, ungestalteten Materials“, wie Baukästen, Plastilin, Buntstifte und Zeichenpapier zu Verfügung stellen, mit dem es frei arbeiten kann.

Im Wiener Kinderhaus dürfen die Kinder mit ungestaltetem Material, wie Baukästen, Plastilin, Buntstifte und Zeichenpapier, frei arbeiten.

Betätigungsformen
Peller-Roubiczek: Sowohl durch Einengen als auch durch völliges Gewähren lassen des Kindes kann das Kind mit der Realität nicht in Kontakt kommen. Eine Lösung wäre Betätigungsformen zu finden, „die möglichst die ganze Stärke der Triebbestrebungen des Kindes erfassen und die hineinreichen in das reale Leben, welches das Kind umgibt“.

Eine Möglichkeit für „die richtige Balance“ zwischen „völligem Gewähren lassen“ und „Einengen“ des Kindes sieht die Autorin im Angebot der Betätigungsformen: Im Kinderhaus wird versucht, Betätigungsformen anzubieten, die in das reale Leben des Kindes hineinreichen und die „ganze Stärke der Triebbestrebungen des Kindes erfassen“ (Der Einsatz der Übungen des täglichen Lebens im Montessori-Kinderhaus entsprächen bspw. diesem). So kann ein Mittelweg gefunden werden zwischen Einengen und völligem Gewähren lassen des Kindes.

Die Berücksichtigung der Phantasietätigkeit
Buxbaum: In einigen Kinderhäusern wird die Phantasietätigkeit des Kindes berücksichtigt und die Kinder dürfen frei zeichnen.
Peller-Roubiczek: Ein bestimmtes *Ausmaß an Phantasietätigkeit* ist normal, dafür braucht es aber die Anlehnung an reale Objekte, daher sind Spielsachen so wichtig für Kinder. Im Spiel lernt das Kind seine Realität zu ertragen.

Peller-Roubiczek erachtet ein gewisses Maß an Phantasietätigkeit des Kindes als normal. Es braucht diese, um über die Anlehnung an reale Objekte die Realität ertragen zu lernen. So dürfen, wie Buxbaum betont, in einigen Kinderhäusern Kinder bereits frei zeichnen.

5.2.3 Zusammenfassung

Die passive Haltung der Erzieherin, die Achtung der Selbständigkeit, die Möglichkeit der freien Wahl der Beschäftigungen, die unvoreingenommene Betrachtungsweise des Kindes, die Schaffung eines Lebensraums, in dem sich das Kind frei bewegen darf, und einzelne Elemente des Montessori-Beschäftigungsmaterials bzw. der Übungen sind Aspekte aus der Montessori-Pädagogik, die mit Begründungszusammenhängen und den Zielen einer psychoanalytischen Erziehungslehre zusammengedacht werden.

So kann die *passive Haltung der Montessori-Erzieherin* der Entstehung von Neurosen beim Kind entgegenwirken, weil es keinen Grund hat sich gegen seine Lehrerin aufzulehnen.

Die *Achtung der kindlichen Selbstständigkeit* fördert eine gesunde Ich-Entwicklung und kann dem Kind bei der Anpassung an die Realität helfen. Die Möglichkeit der *freien Wahl der Beschäftigung* hilft dem Kind, seine Tätigkeiten aus innerem Antrieb heraus nach momentaner Stimmungslage und Entwicklungsphase wählen zu können. Durch die den *kindlichen Bedürfnissen abgestimmte Umgebung* ist das Kind nicht auf die Hilfe eines Erwachsenen angewiesen und kann seine Arbeit selbstständig und ohne die Einmischung einer Erziehungsperson erledigen. Dies fördert seine Selbstständigkeit und die Ausbildung von Selbstbewusstsein, weil es sich der Allmacht der Erwachsenen entziehen kann. Die freie Beschäftigungswahl ermöglicht außerdem eine positive Beziehung zwischen Lehrerin und Kind, weil das Kind keinen Grund hat, sich gegen sie aufzulehnen. Dies fördert die Bereitschaft zur Disziplin.

Die Haltung der Montessori-Erzieherin bedeutet jedoch mehr, als Montessori ihr zuschreibt, so lenkt sie durch ihre passive Rolle, durch die sich das Kind nicht gegen sie auflehnen muss, die psychische Entwicklung des Kindes weit mehr, als eine aktive Pädagogin und macht Dinge, die das Kind zur Aufrichtung seines Über-Ichs verwendet.

Das *Montessori-Entfaltungsmaterial* ist so konzipiert, dass es beim Kind sowohl die Freude an der Sache, als auch an der Leistung weckt. Zusätzlich fördert es die Ausbildung des kindlichen Selbstbewusstseins durch die Fehlerkontrolle des Materials, wodurch das Kind nicht auf die Hilfe eines Erwachsenen angewiesen ist. Dies verhindert außerdem, dass das noch labile kindliche Über-Ich bereits bei den ersten gemachten intellektuellen Erwerbungen „eine wachsende Strenge“ erfährt.

Folgende *Beschäftigungen* können aus psychoanalytischer Sicht eine positive Wirkung auf die kindliche Entwicklung haben:

- Die von Montessori erfundenen über den Tastsinn betätigten Sandpapierbuchstaben können einem Kind mit akustischen und visuellen Wahrnehmungsstörungen beim Erlernen von Buchstaben helfen.
- Farbspiele, Perlen aufreihen und Legespiele fördern die Konzentration.
- Die Übungen des täglichen Lebens fördern die kindliche Selbstständigkeit und helfen dem Kind sich aus der Abhängigkeit zum Erwachsenen zu befreien. Durch die Übungen des täglichen Lebens, wie Hausarbeiten verrichten, wird das Spielen des Kindes zu einer sinnvollen Handlung, was es noch lustvoller für das Kind macht.

Zusätzlich kann die *Arbeit am Montessori-Material* dem Kind dabei helfen, eine große Anzahl seiner Triebwünsche in sublimierter, triebnaher Form zu befriedigen. So kann ein Kind das seine Aggression an einem anderen Kind auslassen will, mit einer triebnahen Beschäftigung, wie Nägel in ein Holzbrett hämmern, abgelenkt werden, und seinen Aggressionstrieb trotzdem stillen. Es gibt noch weitere *Montessori-Beschäftigungen*, die weit mehr erfüllen, als die soziale und kognitive Schulung des Kindes, so dient der Einsatzzylinder aus psychoanalytischer Sicht nicht nur zur Erwerbung der Kenntnis von Größenverhältnissen, ruhiger Vertiefung und Konzentration, sondern wird darüber hinaus durch freies Hantieren damit zu einem Spielzeug, mit dem das Kind seine Phantasie ausleben kann, indem die Einsetzer dabei zu Menschen und Tieren werden. Gemüse schneiden, eine Übung des täglichen Lebens, kann ebenfalls den Aggressionstrieb stillen, Knetspiele mit Plastilin, Spielen mit Wasser, und Ausfüllen von Formen mit Farben den analen Trieb. Durch freies Zeichnen können unbewusste Phantasien, wie der Ödipuskomplex, ausgelebt und verarbeitet werden. So zeigt sich das Besondere an der Montessori-Methode, nämlich dass sie dem Kind genügend Möglichkeiten bietet, eine Anzahl an Trieben „in Form von triebnahen, sublimierten oder reaktiven Handlungen zu verwenden“. Dabei gelingt die Sublimierung einzelner Triebe durch die gemeinsame Beanspruchung von psychischen und intellektuellen Kräften.

Das *Morgengespräch* dient nicht nur dem von Montessori zugedachten Zweck der Sprachübung, sondern bietet dem Kind außerdem die Gelegenheit seine Affekte abzubauen, *Schweigeübungen* beruhigen nicht nur das Kind, sie ermöglichen auch die Bildung einer hypnotischen Beziehung zwischen den Kindern und ihrer Lehrerin.

Trotz zahlreicher Übereinstimmungen zwischen konzeptionellen Aspekten der Montessori-Pädagogik und denen der Psychoanalytischen Pädagogik ließen sich in den Aussagen der AutorInnen Argumente ausmachen, in denen sich Maria Montessori und die psychoanalytischen PädagogInnen nicht einig waren.

So findet sich bei vielen AutorInnen der kritische Einwand gegenüber der *Haltung Montessoris* hinsichtlich der *Sexualität des Kindes* und seiner *Phantasietätigkeit*. So gibt das vorgegebene Montessori-Material dem Kind wenig Gelegenheit zu freiem Spielen, das wichtig wäre, um innere Konflikte zu bewältigen. Buxbaum schreibt, dass Montessori das Sinnesmaterial eigentlich entwickelt habe, um die Kinder von ihren Triebregungen und Phantasien abzulenken, weil dies ihrer Meinung nach dem Kind die Anpassung an die Realität erschwere, während Psychoanalytische PädagogInnen genau diese Phantasietätigkeit als Hilfsmittel zur Anpassung an die Realität sähen. So lehnt Montessori phantasiereiche Tätigkeiten, wie freies Zeichnen oder ein Märchenbuch lesen, ab. In der Einstellung gegenüber der kindlichen Sexualität, die in ihrer Pädagogik keine Erwähnung findet, und dem der Phantasietätigkeit findet sich der große Unterschied zwischen Montessoris Auffassungen und denen der Psychoanalyse. Auch in der Einstellung Montessoris, das Kind habe *„immer recht, mit dem was es tut“* findet sich mit der psychoanalytischen Auffassung keine gänzliche Übereinstimmung. So kann diese Haltung beim Kind sogar große Schäden anrichten, ähnlich wie eine autoritäre Haltung. Anna Freud und Lili Peller-Roubiczek empfehlen beide einen Mittelweg zwischen alles gewähren lassen und unterdrücken.
Trotz vieler positiver Affekte, die die *freie Beschäftigungswahl* für die Psychoanalytische Pädagogik hervorbringt, hat auch sie unter dem psychoanalytischen Blickwinkel einen Nachteil: So kann die Gefahr auftreten, dass das Kind das Material nicht aus eigenem Antrieb heraus wählt, sondern um der Lehrerin zu gefallen oder um die Arbeit eines anderen Kindes nachzuahmen. Auch der Aspekt des *Belohnens und Bestrafens* in der Montessori-Pädagogik wird vom psychoanalytischen Standpunkt aus einer Kritik unterzogen. So betrifft diese *Haltung der Montessori-Lehrerin* nur die Leistungen des Kindes. Bei nicht sozial angepasstem Verhalten straft die Erzieherin das Kind durchaus und zwar mit Liebesentzug und Absonderung von den anderen Kindern.

Aussagen über das *Wiener Montessori-Modell* ergeben nun, dass viele von der Psychoanalytischen Pädagogik am Montessori-System kritisierten oder vermissten Elementen in der Wiener Montessori-Pädagogik Eingang fanden. So hatten die Wiener Montessori-Pädagoginnen durchaus die *Existenz der kindlichen Sexualität* und des *psychischen Apparats des Kindes* durch die Besuche von psychoanalytischen Kursen bewusst im Blick und bezogen diese Aspekte aktiv in ihr Konzept mit ein. Außerdem zeigen Tagebuchaufzeichnungen von Lili Roubiczek aus dem Wiener Kinderhaus, dass den Kindern *Beschäftigungen* angeboten wurden, mit denen sie *zahlreiche Triebe* in erlaubter triebnaher Form teilweise *sublimieren* und befriedigen konnten. Auch das Morgengespräch hat im Wiener Modell mehr Bedeutung als den Zweck einer Sprachübung. So wurde darauf geachtet, dass das Kind während der Gespräche die Gelegenheit hatte, seine Affekte abzubauen, wie auch Buxbaum es für wichtig erachtete. Außerdem durften die Kinder im Wiener Kinderhaus mit ungestaltetem Material, wie Baukästen, Plastilin, Buntstifte und Zeichenpapier *frei arbeiten*, - in jener Weise, wie Wolffheim,

die dem Montessori-Modell ansonsten nicht weiter Nahe stand, es 1930 vorschlägt. Ebenso zeigt sich die Berücksichtigung der kindlichen Phantasietätigkeit. So schreibt Peller-Roubiczek, die Leiterin des Wiener Kinderhauses, dass ein gewisses Maß an *Phantasietätigkeit des Kindes* normal ist, denn nur so kann es über die Anlehnung an reale Objekte lernen, die Realität zu ertragen. Dabei sieht Peller-Roubiczek und mit ihr viele Psychoanalytische Pädagoginnen, dass dies die Anpassung an die Realität fördert und nicht, wie Montessori ihrer Meinung nach dachte, die Anpassung an sie erschwert.

Nach dieser detaillierten Beschreibung der psychoanalytischen Betrachtung einzelner Montessori-Aspekte, werden im nächsten Subkapitel nun jene Fachartikel in den Blick genommen, die sich direkt auf die Praxisarbeit beziehen – und wie in Kap. vier gezeigt wurde, berufen sich alle Artikel auf die Arbeit der Wiener Montessori-Pädagoginnen. Im Anschluss daran werden die zentralen Elemente des Wiener Modells mittels der Abschnitte herausgearbeitet und in einer Zusammenfassung mit den hier herausgearbeiteten Aspekten in Bezug gesetzt.

5.3 Untersuchung und Ergebnisdarstellung der Artikel aus den Bereichen Empirie und Empirie^{Theorie}

In diesem Kapitel folgt nun der letzte Abschnitt der Untersuchung: Der Blick wird hier auf jene Artikel gelegt, die sich nach der in dieser Arbeit vorgenommenen Verortung in den Bereich der *Empirie bzw. Empirie^{T}*, als vornehmliche Befassung und Bezugnahme der Autorin auf die konkrete Praxis in Form von Falldarstellungen und –besprechungen, einordnen lassen. Abschließend soll hier aufgezeigt werden, inwieweit die rezipierten Aussagen der AutorInnen, aus den der Theorie zugeordneten Artikeln mit Bezug auf die Montessori-Pädagogik aus psychoanalytischer Sicht, in der pädagogischen Praxis der Wiener Montessori-Pädagoginnen seine Umsetzung fanden, um in weiterer Folge die Frage zu beantworten, inwiefern die Wiener Montessori-Pädagogik der Zwischenkriegszeit als psychoanalytisch-orientierte Erziehungslehre gelten darf.

Die in Kapitel 4 ausgemachte Artikelausdifferenzierung hat dabei nun folgende Falldarstellungen hervorgebracht, die hinsichtlich der jeweiligen Bereiche Empirie und Empirie^{Theorie} und den Themen *PA bzw. PA/MP und Kg* sowie *PA bzw. PA/MP und Schule* in der anschließenden Tabelle aufgelistet werden:

Nr.	AutorIn	Bd.	Titel	Thema^{EZ}	Bereiche^{EZ}
Bereiche **Empirie: 5**					
Kindergarten: 3					
1.	Schmaus, M.	VII	Bravheit und neurotische Hemmung (Montessori-Abteilung)	PA/MP und Kg	E
2.	Fischer, H.	VII	Sehnsucht und Selbstbefriedigung (Rudolfsplatz)	PA/MP und Kg	E
3.	Braun, E.	X	Eine Kinderfreundschaft (Rudolfsplatz)	PA/MP und Kg	E
Schule: 2					
4.	Sterba, E.	VII	Ein abnormes Kind (Grünentorgasse)	PA und Schule	E
5.	Plank-Spira, E.	VII	Herbert in der Schule (Grünentorgasse)	PA/MP und Schule	E
Bereiche **Empirie^{Theorie}: 4**					
Kindergarten: 2					
1	Fuchs, H.	VI	Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten (Gemeindekindergarten)	PA und Kg	E^T
2	Fischer und Peller	VIII	Eingewöhnungsschwierigkeiten im Kindergarten (Rudolfplatz)	PA/MP und Kg	E^T
Schule: 2					
3	Plank-Spira, E.	VII	Affektive Förderung und Hemmung des Lernens (Grünentorgasse)	PA/MP und Schule	E^T
4	Berner, E	XI	Eine Einschlafstörung ausTodesangst (Grünentorgasse)	PA/MP und Schule	E^T

Tab. 35: Überblick Empirie/Empirie^{Theorie}

Die Repräsentation der konkreten psychoanalytisch-montessori-pädagogischen Arbeit findet sich in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik in 9 veröffentlichten Falldarstellungen/ besprechungen. Nach der ersten Untersuchung (siehe Kapitel 4) ließen sich einerseits 5 Beiträge aus dem Bereich der Empirie ausmachen und andererseits 4 Artikel, die dem Bereich der Empirie^T zugeordnet wurden, weil auch jene Beiträge schwerpunktmäßig die pädagogische Arbeit der Montessori-Pädagoginnen im Zuge einer Falldarstellung widerspiegeln.

Die Zeitschrift rezipiert hierbei in 8 Artikeln psychoanalytisch orientierte Montessori-*Pädagoginnen*, die ihre Arbeit als psychoanalytisch-geschulte Erzieherinnen mit schwierigen und auffälligen Kindern im Kinderhaus oder in der Montessori-Volksschule beschreiben (Themen: PA/MP und Kg/Schule) und 1 Falldarstellung einer *Psychoanalytikerin*, die die analytische Behandlung eines Kindes dokumentierte, das während der Behandlungszeit eine Montessori-Schule besuchte (PA und Schule).

5.3.1 Methodisches Vorgehen

Die insgesamt 9 Artikel, die eine ausschließliche Darstellung aus der psychoanalytisch-pädagogischen Praxis und jenen, die auch theoretische Elemente beinhalten, werden nun, wie in Kapitel 4 bereits angesprochen, in diesem Subkapitel zusammengelegt betrachtet, da bei allen die Falldarstellungen das Hauptelement des jeweiligen Textes ausmachen.

Die untersuchten Artikel im Kontext der Untersuchung im Überblick

1. Im ersten Schritt gilt es, die *5 ausschließlichen Falldarstellungen* in den Blick zu nehmen (5.3.1.1).

Dabei erscheinen zum Thema ***Psychoanalyse/Montessori-Pädagogik und Kindergarten*** (PA/MP und Kg) 3 Beiträge, wovon zwei aus dem Kinderhaus Rudolfsplatz stammen:

(1) *Schmaus mit ihrer Praxisdarstellung von Rudi*, aus einer Montessori-Abteilung eines Gemeindekindergartens: Die Autorin arbeitet zwar nicht in einer der beiden deklarierten Montessori-Einrichtungen Rudolfsplatz und Grünentorgasse. Sie war allerdings in einer deklarierten Montessori-Abteilung in einem Wiener Gemeindegarten tätig und absolvierte die Montessori-Ausbildung. Über die beschriebene personale Verbindung der Autorin als Wiener Montessori-Pädagogin durch die Teilnahme am psychoanalytischen Seminar von Anna Freud lässt diese Arbeit die Vorherrschung psychoanalytisch-pädagogischer, wie montessori-pädagogischer Grundsätze und Ausprägungen im Sinne eines Ausdrucks des Wiener Zusammenspiels annehmen. Inwiefern diese inhaltlich zum Ausdruck kommt, gilt es im Folgenden nachzuzeichnen und herauszuarbeiten.

(2 und 3) *Fischer* und *Braun mit Praxisdarstellungen aus dem Kinderhaus Rudolfsplatz*, jene Institution in der die unmittelbare Ausprägung des Zusammenspiels seinen Niederschlag fand.

Zum Thema ***Psychoanalyse/Montessori-Pädagogik und Schule*** (PA und Schule oder PA/MP und Schule) erscheinen 2 Beiträge, die sich beide mit demselben Kind aus der Montessori-Volksschule Grünentorgasse befassen:

(4 und 5) *Plank-Spira, sowie Sterba*, mit Falldarstellungen aus der Montessori-Schule Grünentorgasse: wobei Sterba, wie bereits erwähnt im Zuge der Falldarstellungen die einzige Autorin ist, die nicht aus der Profession der Pädagogin, sondern aus ihrer Warte der Kinderanalytikerin auf ihre Praxis mit Herbert reflektiert. Ebenfalls wurde bereits herausgearbeitet, dass sich die beiden Artikel als zweiperspektivische Beleuchtung desselben Falles, nämlich von Herbert, verstehen lassen. Die beiden Artikel geben demnach die bereits hervorgebrachte Ausprägung des Zusammenspiels in der Zusammenarbeit von Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik wieder. Darüber hinaus finden sich aber bei beiden AutorInnen Hinweise über die Art und Weise des gemeinsamen Austauschs. So beeinflusste die Zusammenarbeit mit Sterba, Plank-Spira und ihre Kollegin in dem Verstehen von den Bedürfnissen und Nöten von Herbert, und folglich auch ihre

Handlungen - die auch in ihrem Artikel Eingang finden – als über die spezifisch auf ein Kind ausgerichtete Zusammenarbeit der Behandlung von „2 Seiten“. Wenn das Kapitel der Frage nach der Ausprägung der psychoanalytisch-montessori-pädagogischen Praxisausgestaltung nachgeht, bedeutet das für die Betrachtung des Artikels von Sterba an dieser Stelle die ausschließliche Fokussierung von direkten/indirekten Bezugnahmen auf montessori-päd. Aspekte, ihre Verstehensweise und Rezeption.

2. Im zweiten Schritt werden schließlich jene *4 Artikel* behandelt (5.3.1.2), die, *über die Falldarstellungen hinausgehend, auch theoretische Aspekte* in den Blick nehmen: In allen Artikeln finden sich die Darstellungen der Praxis in Hinblick auf psychoanalytisch, bzw. psychoanalytisch-pädagogische Aspekte reflektiert – was in der Gesamtbetrachtung die psychoanalytische Ausrichtung und Geprägtheit des Nachdenkens der PädagogInnen aufzeigt – nur in einigen kommt diese aber auch in ihrer Bedeutung für die Ausprägung der *psychoanalytisch-montessori-pädagogischen* Praxis zum Tragen, bzw. lässt sich diese nur über den empirisch ausgestalteten Teil mit den Fallbeispielen aus der Wiener Praxis herausarbeiten – nach diesem Gesichtspunkt wird sich auch die Einbeziehung der theoretischen Aspekte ausrichten, was noch an den entsprechenden Stellen dargelegt wird.

Zum Thema ***Psychoanalyse/MP und Kg*** erschienen 2 Beiträge, wobei einer über ein Kind aus dem Kinderhaus Rudolfsplatz handelt und der andere über mehrere Kinder aus einer montessori-beeinflussten Kindergartengruppe eines Gemeindekindergartens:

(1) Im Artikel von Fischer und Peller über Eingewöhnungsschwierigkeiten im Kindergarten wird die Ausprägung dieser Verstehensweise in der Praxis ausschließlich über die ausführliche Falldarstellung von Theo im Kinderhaus Rudolfsplatz im ersten Teil des Artikels gesucht, da in den theoretischen Ausführungen im zweiten Abschnitt des Artikels Eingewöhnungsschwierigkeiten von Kindern vorwiegend mit Anna Freuds Verständnis betrachtet und erklärt werden.

(2) Der Artikel von Fuchs stellt nun wiederum eine Besonderheit dar, wenn er die Darstellung von einer psychoanalytisch-pädagogischen Versuchsarbeit in einer Montessori-beeinflussten Kindergruppe zum Thema hat – als Montessori-beeinflusst findet sich nämlich in den Fallbeschreibungen der Autorin nicht unmittelbar eine von Montessori (grundsätzlich) ausgeprägte Praxisgestaltung vor– dieser Aspekt findet sich aber noch an der entsprechenden Stelle ausgeführt. Die angeführten theoretischen psychoanalytischen Gesichtspunkte bringen, ähnlich wie im Artikel von Fischer und Peller, keine inhaltlichen Spezifitäten hinsichtlich des Wiener Zusammenspiels hervor.

Zum Thema ***Psychoanalyse/MP und Schule*** erscheinen 2 Beiträge, die beide über Kinder aus der Montessori-Volksschule Grünentorgasse reflektieren:

(1) Der Artikel von Plank-Spira, in dem sie zum einen aufzeigt, welche Arten von Lernstörungen/hemmungen bei Kindern aus ihrer Klasse auftreten und wie sie versucht, diese Kinder pädagogisch zu fördern. Dabei zeigt sich in der kurzen theoretischen Ausführung zu Beginn des Artikels, dass nicht nur die pädagogische Komponente eine Rolle spielt, sondern auch die Frage nach den psychischen Hintergründen der Lernstörung, und zeigt dabei ganz konkret, dass eine psychoanalytisch geschulte Erzieherin noch andere Aspekte berücksichtigen würde bei der Unterstützung und Förderung des lerngestörten Kindes, damit eine mögliche Auflösung der Lernhemmung gelingen kann.

(2) Eine Einschlafstörung aus Todesangst: dabei stellt die Autorin in ihren kurzen, einleitenden theoretischen Aspekten Aufgaben der psychoanalytischen Pädagogin in Abgrenzung zur therapeutischen Arbeit dar, um die Wichtigkeit, sogar Notwendigkeit einer Zusammenarbeit von Pädagogin und Psychoanalytikerin bei größeren Konflikten zu postulieren – hinsichtlich der Ausprägung Psychoanalyse/(M)P erscheinen hier schon einige Aussagen in den Blick zu nehmen – die Autorin stellt dann aber mit einer ausführlichen Darstellung eigentlich ein „Gegenbeispiel" dar, das ihr, unter besonderen Umständen, ermöglichte, mit einem Kind mit Einschlafstörungen pädagogisch heilend zu arbeiten.

5.3.2 Zur Untersuchung der Artikel: Empirie und Empirie$^{\text{Theorie}}$

Die inhaltliche Ausprägung, die über die Falldarstellungen (auch jene aus dem Abschnitt 2) zum Ausdruck kommt, wird nach folgendem Muster herausgearbeitet:

Die Fragen beziehen sich dabei, wie angekündigt in grober Anlehnung auf die Abschnitte des Empirischen Zirkels:

So stellte sich in einem *ersten Punkt (1.)* der Untersuchung des jeweiligen Artikels die Frage, ***ob/inwiefern sich in der Darstellung die Betrachtungsweise der Autorin als psychoanalytische Pädagogin ausmachen*** lässt. Dabei werden die wesentlichen Aspekte des Artikels zuerst zusammengefasst punktuell angeführt, wobei sich unter der Anführung jene Aspekte, die sich als Blick auf zugrunde liegende, kausale Erklärungszusammenhänge ausmachen lassen, durch Einrückung hervorgehoben werden. In Folge werden diese, von der Autorin vorgebrachten Darstellungen als „Phänomene" in einer Tabelle hinsichtlich von der Autorin beobachtetes Verhalten, und der Anführung von Begründungszusammenhängen, ausdifferenziert dargestellt: Dabei ergaben letztere oftmals auch noch die Anführung weiterführender Begründungen. Abschließend wird die Auflistung kurz zusammenfassend kommentiert.

Der *zweite Punkt (2.)* stellt die ***Interventionsformen***, die die Autorinnen in ihren Artikeln beschreiben, in den Mittelpunkt des Interesses: so werden wie im ersten Punkt die gefundenen Interventionen zusammengefasst aufgelistet, und dann in eine Tabelle hinsichtlich der gesetzten Handlung und das angegebene damit verfolgte Ziel gesetzt.

Der *dritte Punkt (3.)* betrifft nun die ***Montessori-Methode in ihrer Rolle in der dargestellten Arbeit mit den Kindern***: im Anschluss an die zusammengefasste Anführung werden die Elemente nach den

Fragen, inwiefern diese Eingang finden, in welcher Wirkungsweise sie betrachtet und in welche pädagogischen Wirkungszusammenhänge sie gesetzt werden, in tabellarischer Übersicht dargestellt. Schließlich findet sich noch die Anführung, der in den Fallbeispielen dargestellten Angaben über das (Nicht-)Gelingen, bzw. die „Erfolge" in der Praxis mit dem jeweiligen Kind.

In der abschließenden Zusammenfassung werden die Beispiele jeweils kurz einer subsumierenden Anführung der wesentlichen Charakteristika – darunter auch eine „geclusterte" Zusammenfassung der methodischen Elemente – zugeführt.

Für die Artikel des 2. Abschnitts findet sich für jene theoretischen Aspekte, die für die Ausprägung des Zusammenspiels wesentlich erscheinen, noch die Erweiterung in der Anführung der Elemente der Montessori-Pädagogik und deren psychoanalytisch-pädagogischen Betrachtungsweise auf theoretischer Ebene.

5.3.2.1 REINE FALLDARSTELLUNGEN

a) Montessori-Abteilung eines Gemeindekindergartens und im Kinderhaus am Rudolfsplatz (Themen: PA/MP und Kg)

***Fallbeispiel 1*: „Bravheit und neurotische Hemmung" (Schmaus 1933, 129-139)- Margarethe Schmaus über Rudi (4½- 6 Jahre) aus der Montessori-Abteilung eines Gemeindekindergartens- [Zusammenfassung auf S 122f]**

In diesem Fallbeispiel beschreibt Schmaus ihre Beobachtungen am kleinen Rudi, der ihr durch sein ungewöhnlich braves Verhalten im Kindergarten auffiel.

Kontext: Beobachtungen im Rahmen des psychoanalytischen Seminars bei Anna Freud

1.	Psychoanalytisch-pädagogische Betrachtungsweise in Erklärungszusammenhängen

Psychoanalytisch-orientierte Ausdrücke:

- Die Autorin verwendet bei der Betrachtung mit Blick auf die ***Klärung der Ursachen*** von Rudis Verhalten ***psychoanalytisch-orientierte Begriffe***: Hemmung- Spiel- und Arbeitshemmungen (129, 132, 134, 136), Widerstand (131, 135, 138), Bestrafung durch Liebesentzug (132), Onanieverbot (133), Kastrationsangst (133), Ödipussituation (134), Identifizierung (134, 139), Onaniekonflikt (136),

Folgende Aspekte lassen sich zusammenfassen:

- Schmaus beschreibt, dass Rudi die ersten Wochen im Kindergarten vorwiegend sitzend auf einer Fensterbank verbrachte (vgl. ebd., 129).
- Die Autorin stellt das „brave" passive Verhalten des Buben als auffällig dar, ebenso
- seine Teilnahmslosigkeit gegenüber den anderen Kindern und den Arbeitsmaterialien. (vgl. ebd., 129) und stellt diese beiden Aspekte in einen *Erklärungszusammenhang* mit starken *Spiel- und Arbeitshemmungen*, die sich auf sein Verhalten beeinträchtigend auswirkten.

- Die Autorin beschreibt, dass er unter einer Sprechstörung litt (er presste alle Wörter heraus) und eine verkrampfte Körperhaltung einnahm (vgl. ebd., 129).
- Sie hebt hervor, dass Rudi bei der Verrichtung von Arbeiten, wie Geschirr tragen bei der Frühstücksvorbereitung, vor Anspannung zitterte, sie *begründet* dies mit seiner großen Angst davor, zu versagen (vgl. ebd., 131).
- Sie beschreibt, dass Rudi sich nicht wie ein durchschnittlicher Bub verhielt (vgl. ebd., 133).
- Schmaus beschreibt Rudis Angst vor der fremden Frau (Kindergärtnerin) und der fremden Umgebung (Kindergarten) *als Ursache* für sein passives und zurückhaltendes Verhalten**,** das u.a. aus der Angst *herrührt*, die er vor seinem Vater hatte. Außerdem erklärt die Autorin, dass die Angst auch durch die Aussage von Rudis Mutter zu ihrem Kind entstand, als sie ihm sagte, dass im Kindergarten ein ordentlicher Bub aus ihm gemacht werden würde. Die Autorin interpretiert, dass er Angst davor hatte, dass ihm dabei etwas geschehen würde. (vgl. Schmaus 1933, 132)
  - Schmaus führte Gespräche mit der Mutter, um mehr über den Buben zu erfahren (vgl. ebd., 129f, 133), und um zu einem erweiterten Verständnis[176] des Buben zu gelangen:
    - Die Autorin erklärt, dass Rudis Verhalten *durch* das autoritäre Verhalten seines Vaters, an dem er sehr litt, bestimmt war (vgl. ebd., 130ff, 133).
    - Die Autorin erklärt, dass die autoritäre Stellung des Vaters in der Familie negative *Auswirkung* auf Rudi hatte (vgl. ebd.).
    - Die Autorin erklärt, dass das Aufwachsen in einem triebhemmenden Milieu das Verhalten des Buben maßgeblich *prägte* (vgl. ebd., 132f).
    - Die Autorin sieht als *Ursache* für Rudis Verhalten und seinen Mangel an Bubenhaftigkeit, zum einen das ablehnende Verhalten seiner nicht aufgeklärten Eltern gegenüber der Sexualentwicklung ihres Kindes und seinem Interesse an seinen Genitalien (vgl. Schmaus 1933, 134), das über das Onanieverbot zu einer Kastrationsangst führte und zum anderen der enorme Druck seiner Eltern auf ihn durch ihre zu großen Ansprüche (vgl. ebd., 133). Die Autorin erklärt, dass Rudis Verhalten durch das autoritäre Verhalten seines Vaters, an dem er sehr litt, bestimmt war (vgl. ebd., 130ff, 133).
  - Die Autorin beschreibt, dass sich Rudi nach ein paar Wochen an einem Gruppenspiel mit anderen Kindern beteiligte, in dem er sofort begann die Führung zu übernehmen und über die Kinder zu herrschen -
    - Sie erklärt dies im Verständnis, dass er in der Gruppe das an anderen auslebte, was normalerweise ihm zuhause angetan wurde (vgl. ebd., 133).
  - Die Autorin beschreibt, dass Rudi sich nach einigen Wochen traute, die Erzieherin zu ärgern und seine Aggressionen an ihr auszuleben, die sich jedoch nicht gegen ihn wehrte (vgl. ebd., 134), da das Ausleben von Aggressionen in diesem Zusammenhang als Überwindung seiner Hemmung verstanden wurde.

Der Blick auf die eingerückt angeführten Aspekte zeigt bereits, dass sich die Autorin in dem Artikel mit dem Aufzeigen ***möglicher Erlebensweisen Rudis*** befasst: Der psychoanalytisch-pädagogische Blick der Pädagogin zeichnet sich dabei rasch durch ein Darstellen von Begründungszusammenhängen, in denen sie das beobachtete, beschriebene Verhalten – auch in Bezug auf die angeführten psychoanalytisch-orientierten Begriffe – sieht und versteht, aus und stellt sich in

[176] Die Tatsache, dass die Pädagogin *Gespräche mit den Eltern führt*, findet Eingang unter dem Punkt Interventionen – an dieser Stelle werden jedoch jene Informationen, die sie für die Betrachtungs- und Verstehensweise von dem Buben in den Blick rückt, angeführt.

bestimmter Weise als Netz dar, das nicht nur bei der Interpretation des Beobachteten verbleibt, sondern auch weiterreichende Zusammenhänge in den Blick nimmt:

beobachtetes Verhalten	**← Begründungszusammenhang**	**← weiterführende Begründungen**
auffallend braves Verhalten	starke *Spiel- und Arbeitshemmungen*	Angst vor der fremden Umgebung und der fremden Frau
Teilnahmslosigkeit gegenüber den anderen Kindern und den Arbeitsmaterialien	starke *Spiel- und Arbeitshemmungen*	Angst vor der fremden Umgebung
passives und zurückhaltendes Verhalten	Angst vor der fremden Frau (Kindergärtnerin)	aus der Angst herrührt, die er vor seinem Vater hatte
passives und zurückhaltendes Verhalten	Angst davor, dass ihm im Kindergarten etwas geschehen würde	aufgrund der Aussage von Rudis Mutter, dass im Kindergarten ein ordentlicher Bub aus ihm gemacht werden würde
Unsicherheit bei der Verrichtung der Arbeiten des täglichen Lebens, Zittern	Angst, zu versagen	aus der Angst herrührt, die er vor seinem Vater hatte
Wenig bubenhaftes Verhalten	**Kastrationsangst** und Unsicherheit	Wegen dem **Onanieverbot** durch die Eltern und ihrem großen Erwartungsdruck an ihn
Herrisches und autoritäres Verhalten gegenüber den andern Kinder	Er lebt das aus, was ihm zuhause angetan wurde.	**Identifizierung** mit dem autoritären Vater
(späteres) Auflehnen gegenüber der Erzieherin	Zulassen können von Aggressionen	Weil die Erzieherin ihr freundliches Verhalten nicht ändert

Abb. 37: Analyse/Rudi: Phänomenalisierungen/Kausalisierungen

Die Darstellung der Autorin zeichnet sich durch einen, das Verhalten in seinen Begründungszusammenhängen zu verstehen suchenden Blick aus – auch die psychoanalytischen Momente als Begrifflichkeiten finden sich in der Anführung der kausal bestimmten Zusammenhänge wieder.

So sieht Schmaus in Rudis anfänglichem zurückhaltendem Verhalten und seiner Teilnahmslosigkeit den anderen Kindern und den Arbeitsmaterialien gegenüber einen Ausdruck für eine Spiel- und Arbeitshemmung. Diese führt sie als in seiner Angst vor der fremden Umgebung und der fremden Kindergärtnerin begründet aus, die sie nun spezifisch als Ausdruck seines inneren Erlebens zu verstehen sucht, vornehmlich in Haltungen der Eltern begründet findet, was sie in den Wirkungsweisen vor dem Hintergrund u.a./insbes. von Kastrationsangst, Onaniekonflikt,

Ödipussituation ausführlich darlegt. An späterer Stelle findet sich Rudis auflehnendes, aggressives Verhalten als Überwindung der Angsthemmung verstanden.

2.	***Welche Interventionsformen legt die Autorin nun dar?***

- Die Autorin beschreibt, dass die Montessori-Pädagogin sich bemühte, ***so wenig wie möglich in das Verhalten des Kindes einzugreifen*** und Rudi vorwiegend zu ***beobachten*** (vgl. ebd., 132).
- Die Autorin beschreibt, dass die Pädagogin versuchte, die von ihr als krank gedeuteten Erscheinungen des Kindes nicht direkt zu beeinflussen (ebd.).
- Sie erklärt, dass die Erzieherin auf die positive Wirkung des Kindergartenmilieus, das ihm schon helfen werde, vertraute (vgl. ebd.).
- Die Autorin beschreibt, dass sich die Pädagogin gegenüber Rudi anders verhielt, als zu den anderen Kindern und im Gruppenraum einiges speziell für den Buben einrichtete (vgl. ebd.).
- Schmaus führte Gespräche mit der Mutter, um mehr über den Buben zu erfahren (vgl. ebd., 129f, 133), und um zu einem erweiterten Verständnis des Buben zu gelangen.
- Die Autorin erklärt, dass die Pädagogin nicht eingriff, als Rudi die Erzieherin zu ärgern und zu kitzeln begann. ***Ziel*** war dabei, die Auslebung seiner Aggressionen, die er endlich zuließ, nicht zu gefährden (vgl. ebd., 134).
- Sie beschreibt, dass die Erzieherin hinter der Feindseligkeit, die Rudi nach einiger Zeit ihr gegenüber entwickelte***, keinen persönlichen Angriff*** gegen sie verstand und weiterhin ihr freundliches Verhalten beibehielt (vgl. ebd., 138).

Interventionsformen	**Wirkungsweise: Ziel**
so wenig wie möglich in das Verhalten des Kindes einzugreifen	**Angsthemmung** nicht noch zu verstärken
vorwiegend zu beobachten	Angsthemmung nicht noch zu verstärken
als krank gedeutete Erscheinungen des Kindes nicht direkt zu beeinflussen	Angsthemmung nicht noch zu verstärken
vertrauen auf die positive Wirkung des Kindergartenmilieus, das ihm schon helfen werde	Angsthemmung nicht noch zu verstärken
Pädagogin greift nicht ein, als Rudi die Erzieherin zu ärgern und zu kitzeln beginnt	um die **Auslebung seiner Aggressionen**, die er endlich zuließ, nicht zu gefährden
freundliches Verhalten trotz Feindseligkeit	Auslebung seiner Aggressionen, die er endlich zuließ
Gespräche mit der Mutter	um tieferes Verständnis zu erlangen

Abb. 38: Analyse/Rudi: Medialisierungen (Interventionsformen)/Finalisierungen

Der Betrachtungs- und Verstehensweise entsprechend richten sich auch die Interventionen sowie die damit verbundenen Zielvorstellungen auf das zugrundeliegenden Erleben des Buben: Schmaus beschreibt ihre ***pädagogischen Interventionen:***

- Sie führte Gesprächen mit den Eltern (der Mutter), um ein differenzierteres Verstehen des Erlebens von Rudi zu bekommen einerseits, und um die Eltern (Mutter) über Zusammenhänge und Bedürfnisse des Kindes aufzuklären andererseits;
- Sie agierte mit Beobachten, Zurückhaltung im Eingreifen in das Verhalten von Rudi, um die Angsthemmung nicht zu verstärken;
- Sie ließ ihn gewähren und behielt ihr freundliches Verhalten seinem aggressiven Verhalten gegenüber bei, um das Zulassen seiner Aggressionen zu fördern.

Zeichnen sich v.a. die letzten Interventionen durch die psychoanalytisch-pädagogische Zugangs- und Verstehensweise der Erzieherin (Angsthemmung, Aggressionstrieb) aus, so stellt sich das Zusammenspiel mit Elementen der Montessori-Pädagogik bereits dar, wenn die konzeptionell beinhaltete Zurückhaltung, Beobachtung auch diese psychoanalytisch orientierten Interventionen begünstigt haben. In diesem Artikel finden sich darüber hinaus noch weitere direkte Bezugnahmen auf das Zusammenspiel von Elementen der Montessori-Pädagogik und ihren Einsatz, die die Auflösung von Rudis Lernhemmungen förderten.

3.	**Spezifischer Einsatz von montessori-methodischen Aspekten**

- Die Autorin beschreibt, dass es für Rudi und die Auflösung seiner Hemmungen sicher von Vorteil gewesen war, dass er die ***Montessori-Abteilung besuchte*** (vgl. Schmaus 1933, 132):
- Die Autorin hebt hervor, dass Rudi durch die ***zurückhaltende und passive Haltung der Montessori-Pädagogin*** erkannte, dass ihm im Kindergarten nichts geschieht und die Erzieherin ihm nichts antut. Sie betont, dass sich sein „auffallend braves“ Verhalten veränderte (vgl. ebd., 132). Sie beschreibt, dass er deshalb erstmals Aggressionen zuließ. Die Autorin erklärt, dass die Pädagogin ihm Raum gab für seine Aggressionen, die er zuhause nicht ausleben konnte (vgl. ebd. 134f, 138).
- Die Autorin beschreibt, dass es Rudi, ausgelöst durch das freundliche, zurückhaltende und kritiklose Verhalten der Erzieherin, die ihm ***nicht autoritär begegnete***, wie es sein Vater stets tat, gelang, seine Spiel- und Arbeitshemmungen aufzulösen. Die Autorin erklärt, dass er den Konflikt nicht hätte bewältigen können, wenn die Pädagogin ihn auch unterdrückt hätte. Die Autorin betont, dass die Folgen für den Buben sogar noch fataler gewesen wären (vgl. ebd., 139).
- Die Autorin beschreibt, dass die Möglichkeit der ***freien Wahl der Beschäftigung*** und das ***Montessori-Material*** sich ebenfalls förderlich auf Rudis Entwicklung auswirkten (vgl. Schmaus 1933, 132). Sie erklärt, dass er auch durch die ***Arbeits-Methode nicht unter Druck*** gesetzt wurde, denn er konnte selbstständig und freiwillig seine Arbeiten auswählen, ohne gemaßregelt zu werden. Die Autorin betont, dass er dabei eine gesunde Art der ***Selbstständigkeit*** entwickeln konnte (vgl. ebd., 139).
- Die Autorin beschreibt, dass sich Rudi besonders gerne mit ***Übungen des täglichen Lebens*** beschäftigte. Sie erklärt, dass es ihm während einer dieser Tätigkeiten, nämlich dem Reinigen des Aquariums, gelang, seine Kastrationsangst zu bewältigen, die entstanden war durch die angedrohte Strafe der Eltern, wenn er onanierte. Sie interpretiert, dass der Bub beim Berühren des Fisches, der ihn vermutlich an seinen eigenen Penis erinnerte, zunächst Ekel empfand, den er überwand, nachdem er bemerkte, dass es geduldet wurde, ihn zu berühren und keine Strafe auf sein Tun folgte (vgl. ebd., 133, 136).

Elemente MP	Wirkungsweise	Wirkungszusammenhänge
Möglichkeit der freien Wahl der Beschäftigung	Bewältigung innerer Konflikte und Ängste	triebfreundliche Haltung gegenüber dem triebhemmendem Milieus seiner Familie
kritikloses, passives Verhalten der Erzieherin	Bewältigung innerer Konflikte und Ängste	triebfreundliche Haltung gegenüber dem triebhemmendem Milieu seiner Familie
freie Wahl der Beschäftigung und Verhalten der Erzieherin	Überwindung seiner Arbeitshemmung	triebfreundliche Haltung gegenüber dem triebhemmendem Milieu seiner Familie
Übungen des täglichen Lebens: Reinigung des Fischaquariums, dabei häufiges Berühren der Fische	Überwindung des Ekels: häufiges Berühren ohne Maßregelung erleben	Fisch als Symbol für den Penis: Überwindung des Kastrationskonflikts: triebfreundliche Haltung
freie Arbeitsweise	förderlichen Einfluss auf die Lösung der Lernhemmung	ermöglichte dem Kind aus innerem Antrieb und eigenem Verlangen heraus seien Arbeit zu wählen- es kam kein Druck von außen
Das Elterngespräch	Zur Aufklärung von erzieherischen Fehlern Für die Anamnese des Kindes	Aufklärung über das familiäre Umfeld, Aufklärung der Eltern um weitere Probleme zu vermeiden.

Abb. 39: Analyse/Rudi: Montessori-Elemente

In diesem Artikel finden sich darüber hinaus auch Angaben der Autorin zur Spezifität des montessoripädagogischen Zugangs vor psychoanalytisch-pädagogischem Hintergrund: So schreibt die Autorin, dass Rudis Hemmungen in einem Kindergarten, in dem sich die Erzieherin sehr aktiv und autoritär verhalten hätte, vermutlich nicht verschwunden wären und gerade die Erziehungsarbeit in der Montessori-Gruppe seine Hemmungen aufzulösen vermochte (vgl. ebd. 139).

Grundsätze der Montessori-Erziehung, wie die *Zurückhaltung der Erzieherin*, der *unvoreingenommenen Betrachtungsweise* des Kindes sowie die *freie Wahl der Tätigkeit* finden sich hier in den Dienst der Überwindung innerer Konflikte und Ängste gestellt, sowie der Entwicklung von Selbständigkeit ohne Druck von außen, sondern aus eigenem Antrieb heraus.

Das *Beschäftigungsmaterial/die Übungen* finden über die „Übungen des täglichen Lebens“ als Reinigung des Aquariums ihren psychoanalytischen Kontext, wenn die Arbeit mit den Fischen als Hilfestellung zur Überwindung seines Kastrationskonfliktes verstanden wird.

Die *Elterngespräche*[177] mit der Mutter halfen der Erzieherin bei der Aufklärung des familiären Hintergrunds, wodurch sie sein Verhalten besser verstehen und deuten konnte. Außerdem konnte sie die Mutter über Zusammenhänge und Bedürfnisse des Kindes aufzuklären.

[177] Bei der hier angesprochenen Elternarbeit handelt es um eine speziell in der „Wiener Montessori-Pädagogik“ angewandte Intervention, die aber auch als ein für das „Wiener Modell“ typisches Montessori-Element gelten darf (siehe Teil II, Kap. zwei, S 67), daher findet sie in beiden Punkten eine Erwähnung. Die hier angesprochene Wirkungsweise der Aufklärung stellt jedoch eine Adaption durch die Einbeziehung des psychoanalytischen Hintergrunds dar. So wurde die ursprüngliche Intention der Aufklärung der Eltern über die *pädagogische Erziehungsarbeit in der Montessori-Pädagogik*, die in Kap. zwei bereits angesprochen wurde, in den folgenden Falldarstellungen (ab 1933) mit den hier angesprochenen psychoanalytisch orientierten Aspekten erweitert.

Die dargestellten „Erfolge“ als Gelingen der Interventionen durch die Autorin lassen sich über folgende Aussagen festhalten:

Das Fallbeispiel findet in der Darlegung eine „positive Lösung“ des Problems:

- Rudi zeigte ein aggressives Verhalten und lernte "nein" sagen.
- Er beginnt eine Freundschaft mit einem Mädchen (Beziehungsaufbau).
- Er überwindet seine Kastrationsangst.
- Es kommt zur Auflösung seiner Spiel- und Arbeitshemmung.

Zusammenfassung:

Mit der Falldarstellung zeigt die Autorin die psychoanalytisch-pädagogische Betrachtungsweise des problematischen Verhaltens eines Kindes mit der erfolgreichen Vorgehensweise, seine zugrundeliegenden Erlebensweisen zu verstehen und diese zu verändern.
Dafür lassen sich insbesondere die Ziele einer triebfreundlichen Haltung und die Entwicklung von Selbständigkeit aus innerem Antrieb herausstellen. Darüber hinaus findet sich bei der Autorin auch der Aspekt der Beziehungsfähigkeit in ihrer Darstellung, wenn sie die gewonnene Fähigkeit des Buben, eine Freundschaft mit einem Mädchen zu beginnen, anführt.
Als methodische Elemente lassen sich dafür:

- die Elternarbeit um zu verstehen und aufzuklären;
- die Zurückhaltung der Pädagogin und Vermeiden von Maßregelung;
- die Interventionen der Pädagogin, die sich auf die Veränderungen des (problematischen) Erlebens des Kindes ausrichten;
- die Möglichkeit der freien Arbeitsweise;
- und das psychoanalytische Verstehen des Einsatzes des Montessori-Materials

zusammenfassen.

Was zeichnet die Zugangs- und Vorgehensweise der psychoanalytischen Montessori-Pädagogik aus?

In der Montessori-Abteilung konnte Rudi seine Hemmungen auflösen, dabei spielte die Verwebung von Montessori-Elementen und psychoanalytischen Aspekten eine wichtige Rolle: Jene Montessori-Konzeptionen, wie die passive Haltung der Erzieherin, die freie Arbeitsweise und das Material selbst, sowie die psychoanalytische Betrachtungs- und Verstehensweise der Erzieherin halfen ihm seine Unsicherheiten und Ängste zu beseitigen. Die psychoanalytische Betrachtungs- und Verstehensweise der Erzieherin zeichnete sich so aus: Die Grundsätze der Montessori-Methode, wie die zurückhaltende Haltung der Erzieherin und die freie Arbeitsweise wurden in ihrer Wirkungsweise auf das Kind reflektiert, so wurde die freie Arbeitsweise in Bezug zu den Unsicherheiten/Ängsten des Kindes gesetzt, in dem er keine Maßregelungen erhielt, zu nichts gezwungen wurde und so seine Ängste überwinden und Selbstständigkeit entwickeln konnte.

Das Material findet sich in Hinblick auf seine Wirkungsweise an der psychoanalytischen Entwicklungslehre hinsichtlich seiner Förderlichkeit für Triebfreundlichkeit, und dem Sexualtrieb im Ausdruck der Kastrationsangst erweitert.

Die Elternarbeit fand neben der ursprünglichen Intention des „in Kenntnis Setzens“ der Eltern über die methodischen Grundsätze der Montessori-Pädagogik in Rudis Fall eine psychoanalytisch geprägte Erweiterung: Sowohl die Aufklärung der Pädagogin über den familiären Hintergrund, die ihr ein umfassenderes Verständnis gegenüber dem kindlichen Erleben ermöglichte, als auch die Aufklärung

der Eltern über die kindlichen Bedürfnisse, schufen die Möglichkeit, das Erleben des Kindes zu verändern/unterstützen.

***Fallbeispiel 2*: „Sehnsucht und Selbstbefriedigung“ (Fischer 1933, 140-144)- Hilde Fischer über Hedi (3½-6 Jahre) aus dem Kinderhaus Rudolfsplatz- [Zusammenfassung auf S 123f]**

In diesem Artikel beschreibt Fischer ein kleines Mädchen, dem zum einen die Eingewöhnung beim Kindergarteneintritt sehr schwer fiel, und das zum anderen durch sein häufiges Onanieverhalten auffiel.

1.	Psychoanalytisch-pädagogische Betrachtungsweise in Erklärungszusammenhängen

Psychoanalytisch-orientierte Ausdrücke:

- Die Autorin beschreibt ihre Falldarstellung in psychoanalytischer Sichtweise und ebensolcher Problemstellung: Das zeigt sich auch an benutzten ***psychoanalytisch ausgerichteten Begriffen*** in diesem Artikel zur ***Klärung der Ursachen*** von Hedis ***Verhalten***: Onanie (140ff), Ersatzbefriedigung (143).

Folgende Aspekte lassen sich zusammenfassen:

- Sie versucht, das Mädchen zu verstehen und ihr Verhalten ***vor dem Hintergrund möglicher Erlebensweisen*** in einem psychoanalytisch-pädagogischen ***Kausalzusammenhang zu interpretieren:***
    - Die Autorin hebt die Notwendigkeit des Wissens um den ***familiären Hintergrund*** hervor, um diese auch in einen psychoanalytisch-interpretierenden Zusammenhang zu führen: Sie beschreibt, dass sie regelmäßige Gespräche mit der Mutter führte**,** um *mehr über das Kind und seine Familie* zu erfahren (vgl. Fischer 1933, 141ff):
        - Die Autorin erklärt, dass Hedis Mutter *Selbstbefriedigung* mit schlechtem Benehmen gleichsetzte (vgl. ebd., 141).
        - Die Autorin erklärt, dass sie im Gespräch mit der Mutter von der Abreise von Hedis Kindermädchen erfuhr.
- Die Autorin stellt Hedis auffallendes *Onanieverhalten* dar und in Zusammenhang mit der *Abreise ihres geliebten Kindermädchens*.
- Dem Verhalten Hedis als heftiges und häufiges Onanieren liegt für die Autorin darin begründet, *die Sehnsucht* nach dem Kindermädchen, zu *kompensieren*. (vgl. ebd., 140f)
- Fischer vermutet bei Hedis Unselbstständigkeit und ihrer Abneigung gegenüber selbstständigen Arbeiten den Grund großer Hilflosigkeit, *ausgelöst* durch die Gewohnheit, von jedem Erwachsenen in ihrem Umfeld versorgt zu werden und nichts alleine machen zu müssen (vgl. ebd., 140).

So zeichnet sich der psychoanalytisch-pädagogische Blick der Autorin durch die Darstellung von Begründungszusammenhängen, in denen sie das beobachtete Verhalten des Kindes sieht und versteht, aus. Die Interpretation dieses Verhaltens bzw. die Hinwendung zum inneren Erleben des Kindes, sowie die Suche nach weitreichenden Erklärungszusammenhängen lassen sich hier folgendermaßen erfassen:

beobachtetes Verhalten	← Begründungszusammenhang	← weiterführende Begründungen
Hedi hat viel geweint und sich nur langsam in die Kindergruppe eingewöhnen können.	Trennung vom Elternhaus fiel ihr schwer	War noch nie von ihnen getrennt
Sie fiel durch auffälliges Onanieverhalten auf (140)	Abreise des geliebten Kindermädchens: Verlust und Sehnsucht:	***Onanieverhalten als Ersatzbefriedigung*** (S. 140) und Trost (S. 143)
War ungeschickt bei der Ausübung von im Kinderhaus üblichen Arbeiten des täglichen Lebens	Hedi kam aus einem wohlbehüteten Elternhaus und	Sie war nicht gewohnt, selbstständige Arbeiten zu verrichten

Abb. 40: Analyse/Hedi: Phänomenalisierungen/Kausalisierungen

Auch hier wird wieder die psychoanalytisch orientierte Betrachtungsweise in der Beschreibung des problematisierten Verhaltens (Onanieverhalten) in Zusammenhang mit dem Blick auf zugrundeliegende Erlebnisweisen (Sehnsucht [Titel], Ersatzbefriedigung) dargelegt.

Dabei taucht der Fokus auf psychoanalytisches Verstehen mit dem Blick auf die Erlebensweisen des Kindes auf, wenn Fischer schreibt, dass Hedis weinerliches Verhalten und ihre anfänglichen Schwierigkeiten sich in den Kindergarten einzugewöhnen ein Ausdruck für die *erste Trennung* vom Elternhaus war. Das *auffallend häufige Onanieverhalten* des Mädchens interpretierte sie als *Ausdruck für eine große Sehnsucht*, die mit dem *Verlust* ihres Kindermädchens zusammenhing. So begründete sie weiterführend das Onanieren als *Ersatzbefriedigung und Trostspender*.

Hedis ungeschicktes Verhalten bei der Verrichtung von *Arbeiten des täglichen Lebens*, setzte sie in den Erklärungszusammenhang, dass Hedi in ihrem behüteten Elternhaus noch nie zuvor Arbeiten selbständig verrichtet hatte, weil ihr bis dahin von den Erwachsenen alles abgenommen wurde.

2.	***Welche Interventionsformen legt die Autorin nun dar?***

- Die Autorin beschreibt, dass die Erzieherin versuchte, Hedi durch Arbeiten, die mit viel Bewegung verbunden waren, wie Blumen gießen, kehren, abstauben oder Tisch decken, vom ständigen Onanieren ***abzulenken***. Sie beschreibt dabei, dass das ***Ziel*** das Beenden des ständigen Onanierens und die Methode dafür, die Ablenkung mit speziellen Arbeiten war. (vgl. ebd., 140, 143).
- Die Autorin beschreibt, dass die Pädagogin begann, sich besonders viel mit Hedi zu ***beschäftigen*** (vgl. ebd., 141). Sie erklärt in diesem Zusammenhang das ***Ziel***, Hedi nach dem Weggang ihres geliebten Kindermädchens die Möglichkeit zu geben, eine neue Beziehung aufzubauen, um den Verlust des Kindermädchen besser verkraften zu können (vgl. ebd., 143).
- Die Autorin weist darauf hin, dass die Erzieherin sich bemühte, das auffallende Onanieverhalten von Hedi ***nicht zu kritisieren*** und sie ***nicht zu maßregeln***. Das ***verwunderte*** Hedi, weil sie doch sonst eine andere Reaktion von Erwachsenen gewohnt war. (vgl. ebd., 141, 143)

- Die Autorin beschreibt, dass die Montessori-Pädagogin im ***Gespräch mit der Mutter*** versuchte, sie auf ihr ablehnendes Verhalten gegenüber Hedis Onanie ***aufmerksam zu machen*** und sie ***bat***, es, so gut es geht, ***zu unterlassen*** (vgl. ebd., 140f, 143).
- Die Autorin beschreibt, dass die Erzieherin ***regelmäßig mit Hedi sprach*** und sie nach ihrem Befinden fragte. Als ***Ziel***, beschreibt die Autorin, war dabei für die Erzieherin, zum einen Hedi zu helfen eine neue Beziehung aufzubauen und zum anderen die Hintergründe für Hedis Verhalten besser aufdecken und verstehen können (vgl. ebd., 140ff).
- Die Autorin hebt hervor, dass die Pädagogin regelmäßige ***Gespräche mit der Mutter führte,*** um mehr über das Kind und seine Familie zu erfahren (vgl. Fischer 1933, 141ff).

Interventionsformen	Wirkungsweise: Ziel

regelmäßige Gespräche mit der Mutter	• um mehr über das Kind und seine Familie zu erfahren:
	  • so erfuhr sie von der Abreise von Hedis Kindermädchen
	  • so erfuhr sie, dass Hedis Mutter Selbstbefriedigung mit schlechtem Benehmen gleichsetzte
	• Sie bat Hedis Mutter, dies vor dem Kind nicht mehr zu sagen.

regelmäßige Gespräche mit Hedi (und enge Beziehungsgestaltung)	• Um ihr Vertrauen zu gewinnen • Um ihr dabei zu helfen, neue Beziehung aufzubauen: um den Verlust des Kindermädchens besser zu verkraften • um ein besseres Verstehen des Verhaltens des Kindes zu erreichen, weil Hedi viel von sich erzählte • Um Hedi zu helfen, über den Verlust ihres Kindermädchens hinweg zu kommen • Damit es Hedi gelang, sich im Kinderhaus wohler zu fühlen und neue Beziehungen aufzubauen
passive zurückhaltende Verhalten der Erzieherin: sie hinderte Hedi nicht am Onanieren und maßregelte sie nicht	damit Hedi sie sich nicht schlecht fühlt und Schuldgefühle entwickelt
Sie versuchte sie mit Beschäftigungen abzulenken, die mit viel Bewegung verbunden waren: Blumen gießen, abstauben, kehren, kellnern	Ziel war sie vom ständigen Onanieren abzulenken, das bereits andere Kinder und Erwachsene zu stören begann

Abb. 41: Analyse/Hedi: Medialisierungen (Interventionsformen)/Finalisierungen

Der Betrachtungs- und Verstehensweise entsprechend richten sich auch die Interventionen sowie die damit verbundenen Zielvorstellungen auf das zugrundeliegenden Erleben des Buben: Fischer beschreibt ihre ***pädagogischen Interventionen:***

- Die Pädagogin hinderte Hedi nicht am Onanieren und maßregelte sie nicht (vgl. ebd., 143) .
- Sie versuchte Hedi von ihrem Schmerz und dem Onanieren abzulenken, durch Beschäftigungen, die mit viel Bewegung verbunden waren (vgl. ebd., 140).
- Sie führte regelmäßige *Gespräche mit den Eltern*: die halfen der Pädagogin die Ereignisse in einen Verstehenszusammenhang zu bringen.
- Sie führte *Gespräche mit Hedi*, dabei erfüllten sich zwei Intentionen der Erzieherin: zum einen wollte die Pädagogin einen tieferen Einblick in Hedis seelische Verfassung erlangen und zum anderen versuchte sie Hedi dabei zu helfen, neue Beziehungen aufzubauen, damit sie über den Verlust des Kindermädchens leichter hinweg kommen konnte (ebd., 142).

Die gesetzten Interventionen zeichnen sich durch die psychoanalytisch-pädagogische Zugangs- und Verstehensweise der Erzieherin (Onanieren als Ausdruck für Sehnsucht und Trostspender, nach dem

Verlust des Kindermädchens) aus, die sich über die Gespräche mit der Mutter (sowohl um ein vertieftes Verständnis zu erlangen, als auch, um über Aufklärung die elterlichen/mütterlichen Beziehungserfahrungen Hedis zu beeinflussen), sowie mit Hedi selbst (um ihre Erfahrungen besser zu verstehen, für Hedi bearbeitbar wurden, bzw. sie neue Beziehungen aufbauen kann) ausdrückte. Außerdem stellt sich auch hier die Begünstigung durch das Zusammenspiel von psychoanalytischen Zugangs- und Verstehensweisen und Elementen der Montessori-Pädagogik dar, wenn das passive Verhalten der Erzieherin mit der psychoanalytischen Reflexion zum Einsatz gebracht wird, ebenso der Einsatz von Arbeitsmaterial zur Überbrückung mittels schaffend-tätiger Ablenkung bis zur Überwindung ihrer Schwierigkeiten – worauf allerdings im Folgenden noch genauer fokussiert wird.

3.	**Spezifischer Einsatz von Montessori-methodischen Aspekten**

- Die Autorin hebt hervor, dass die Haltung der Pädagogin zurückhaltend war und sie nicht versuchte Hedi am Onanieren zu hindern oder zu bestrafen (vgl. ebd., 143).
- Die Autorin beschreibt, dass die Erzieherin versuchte, Hedi vom ständigen Onanieren abzulenken durch Arbeiten, die mit viel Bewegung verbunden waren, wie Blumen gießen, kehren, abstauben oder Tisch decken (vgl. ebd., 140, 143).

Elemente MP	**Wirkungsweise**	**Wirkungszusammenhang**
Die zurückhaltende Art der Erzieherin	Sie maßregelte sie nicht und hinderte sie nicht am Onanieren	Dadurch konnte sie die Bildung von Schuldgefühlen bei Hedi verhindern
Das Elterngespräch	Zur Aufklärung von erzieherischen Fehlern Für die Anamnese des Kindes	Aufklärung über das familiäre Umfeld, Aufklärung der Eltern um weitere Probleme zu vermeiden
Arbeiten des täglichen Lebens: Blumen gießen, kehren, abstauben und Tisch decken	vom ständigen Onanieren abzulenken	nicht direkt am Onanieren hindern oder bestrafen

Abb. 42: Analyse/Hedi: Montessori-Elemente

Die *zurückhaltende Art der Montessori-Erzieherin*, die Hedi wegen ihrem Onanieverhalten nicht maßregelte oder sie nicht daran hinderte, fand ihren psychoanalytischen Kontext mit dem Ziel zu verhindern, dass Hedi Schuldgefühle entwickelte.

Übungen des täglichen Lebens, wie Blumen gießen, abstauben, Kellnern, die mit viel Bewegung verbunden waren, fanden ebenso einen psychoanalytisch reflektierten Einsatz, indem sie Hedi halfen, sich von ihrer Sehnsucht, und dem daraus resultierenden Onanieren abzulenken.

Regelmäßige *Elterngespräche*[178] unterstützten zum einen die Aufklärung der Erzieherin über die Anamnese des Kindes und zum anderen die Aufklärung der Eltern, um weitere Erziehungsfehler zu vermeiden, die dem Kind schaden könnten.

Die dargestellten „Erfolge" als Gelingen der Interventionen durch die Autorin lassen sich über folgende Aussagen festhalten:

Die Falldarstellung kann hierbei als Aufzeigen (erfolgreicher) der Anwendung psychoanalytischer Verstehensansätze und deren pädagogische Umsetzung unter besonderer Berücksichtigung montessori-pädagogischer Praxisaspekte verstanden werden.

- Hedi hörte mit dem ständigen Onanieren auf und wurde ruhiger.
- Hedi konnte wieder neue Beziehungen aufbauen, die ihr halfen über den Verlust des Kindermädchens hinweg zu kommen:
    - Sie entwickelte eine Beziehung zur Lehrern, die sich ihr besonders annahm.
    - Sie fand einen Freund (Beziehungsaufbau). Dadurch lockerte sich die Beziehung zwischen dem Mädchen und der Lehrerin.
- Hedi entwickelte sich zu einem selbständigen und leicht umgänglichen Mädchen, das sich gut in die Kindergartengruppe integrieren konnte.

Zusammenfassung:
Mit der Falldarstellung zeigt die Autorin die psychoanalytisch-pädagogische Betrachtungsweise des problematischen Verhaltens eines Kindes mit der Vorgehensweise, seine zugrundeliegenden Erlebensweisen zu verstehen und diese zu verändern.

Als methodische Elemente lassen sich dafür:
- die Elternarbeit, um zu verstehen und aufzuklären;
- die Beziehungsausgestaltung;
- die Zurückhaltung der Erzieherin und das Vermeiden von Maßregelung;
- die Interventionen der Pädagogin, die sich auf die Veränderungen des (problematischen) Erlebens des Kindes ausrichten;
- Tätigkeiten mit dem Beschäftigungsmaterial, die mit viel Bewegung zu tun haben;
- und das psychoanalytische Verstehen des Einsatzes des Montessori-Materials

zusammenfassen.

Hedi gelang es laut Autorin so, im Kinderhaus ihr Onanieverhalten zu normalisieren und über den Verlust ihres Kindermädchens hinwegzukommen.

[178] Die Ursache für die zweifache Anführung der Elternarbeit, nämlich als Interventionsform und als Montessori-Element wurde bereits bei Rudi angesprochen und wird sich in den folgenden Darstellungen stets wiederholen.

Was zeichnet die Zugangs- und Vorgehensweise der psychoanalytischen Montessori-Pädagogik aus?

Die Autorin fokussiert in ihrem Artikel „Sehnsucht und Selbstbefriedigung“ über die Darstellung eines Mädchens im Kinderhaus die Problemstellung „übermäßigen Onanierens“ und bringt im Zuge der Beschreibungen ihr psychoanalytisches Verständnis über die Darlegung von Begründungszusammenhängen zum Ausdruck: So findet sich das Verständnis von Onanie als Ersatzbefriedigung bzw. aus Sehnsucht im Zuge der Darstellung.

Wenn die Autorin den Umgang der Pädagoginnen bzw. ihren eigenen Umgang als Pädagogin darstellt, rücken zum einen Interventionen in den Blick, die auf die (verändernden) Erlebensweisen des Kindes abzielen – darunter auch hier insbesondere wieder die Arbeit mit den Eltern (der Mutter), die neben der ursprünglichen Aufklärung der Eltern über die Montessori-Pädagogik seine psychoanalytisch orientierte Erweiterung fand -, zum anderen zeigt sich die Verwebung von Montessori-Elementen und psychoanalytischen Ansätzen, wenn diese Interventionen als „grundsätzliche Haltungen“ des Kinderhauses (zurückhaltendes, passives Verhalten der Erzieherin), die bereits angesprochene Elternarbeit bzw. im Einsatz des Materials auf den psychoanalytischen Überlegungen beruhend in ihrer Intention und Wirkungsweise zum Ausdruck gebracht werden. So halfen ihr die im Montessori-System beliebten Übungen des täglichen Lebens sich vom Trennungsschmerz abzulenken und Selbstständigkeit zu entwickeln; die zurückhaltende Rolle der Erzieherin gegenüber ihrem abnormen Onanieverhalten verhinderte eine noch stärkere Ausbildung von Schuldgefühlen, die ihre Eltern bereits bei ihr auslösten durch Maßregelung wegen ihrem Onanieren.

Fallbeispiel 3 „Eine Kinderfreundschaft“ (Braun 1936, 84-92)- Edith Braun über Eva (5½-6 Jahre) und Susi (5-6 Jahre) aus dem Kinderhaus Rudolfsplatz[179]- [Zusammenfassung auf S 127f]

Braun beschreibt in diesem Artikel die „abnorme“ Beziehung zwischen zwei Mädchen im Kinderhaus, die für eines der Mädchen, Susi, negative Folgen auf ihre Entwicklung hatte und deren Verhalten sich durch die enge Bindung zu Eva von einem fröhlichen Kind, zu einem stillen und unsicheren Kind veränderte.

[179]In diesem Artikel wird nicht direkt darauf hingewiesen, dass es sich dabei um die Montessori-Schule Rudolfsplatz handelte. Der Grund für die Unterlassung der Nennung der Institution lässt sich in der politischen Lage Wiens und der negativen Stellung der Montessori-Pädagogik in der Zeit des Austrofaschismus vermuten. Aber einzelne Tätigkeitsbereiche, wie Kellnern oder Werkstattarbeit, die nur in jenem Montessori-Kinderhaus angeboten wurden, sowie der Hinweis Hammerers, dass Braun in der Montessori-Schule Rudolfsplatz als Erzieherin tätig war, weisen darauf hin, dass es sich um jenes Kinderhaus handelte (vgl. Braun 1936, 85f, Hammerer 1997, 115). Schließlich lässt auch Brauns Beschreibung der Werkstatt, die im Kinderhaus vom übrigen Raum durch eine Glasscheibe getrennt, auf den Ort schließen: In Hammerers Werk „Maria Montessoris pädagogisches Konzept“ befindet sich ein Foto aus dem Kinderhaus Rudolfsplatz, das genau Brauns Beschreibung widerspiegelt (Braun 1936, 85, Hammerer 1997, 137).

1.	Psychoanalytisch-pädagogische Betrachtungsweise in Erklärungszusammenhängen

Psychoanalytisch-orientierte Ausdrücke:

- Die Autorin beschreibt ihre Falldarstellung in psychoanalytischer Sichtweise und ebensolcher Problemstellung: Das zeigt sich auch an benutzten ***psychoanalytisch orientiert gebrauchten Begriffen*** in diesem Artikel zur ***Klärung der Ursachen*** von Susis Verhalten: Angst (84), Verlust (87), Strafe (87), Schuldgefühle (87, 92), sexuelle Spiele (87), aus dem Bewusstsein verdrängt (91f), Liebesbeziehung (91f), Identifizierung (92), Erfüllung unbewusster Wünsche (92), Gewissenskonflikte (92), sexuelle Hörigkeit (92), Sexualwiderstand (92), Überwindung (92)

Folgende Aspekte lassen sich zusammenfassen:

- Sie beschreibt, dass Susis Wesen im Gegensatz zu Evas offen und kindlich war (vgl. ebd., 85).
- Die Autorin beschreibt, dass sich Susi nach einigen Wochen völlig dem Willen Evas unterworfen und sie ihre Fröhlichkeit verloren hatte (vgl. ebd., 84f).
- Die Autorin beschreibt, dass Susi nur mehr Entscheidungen traf, mit denen Eva einverstanden war.
- Sie befasst sich in dem Artikel mit dem Aufzeigen ***möglicher Erlebensweisen*** von Susi und Eva in einem psychoanalytisch-pädagogischen ***Kausalzusammenhang :***
  - Braun vergleicht Susis Verhalten zu Eva mit dem eines demütigen Liebhabers, „der völlig im Banne seiner geliebten Frau steht“ und ihr ***sexuell hörig*** ist (92).
  - Braun versteht Susis Verhalten als Reaktion ***auf die Enttäuschung*** des häufigen Fernbleibens von Susis Mutter in dieser Zeit.
  - Sie sieht in der Enttäuschung begründet die Bereitschaft zu dieser ***intensiven Liebesbeziehung*** (92).
  - ***Durch die Identifizierung*** mit Eva, die vieles durfte, was Susi verboten war, konnte sich Susi ***unbewusste Wünsche erfüllen*** (92).
  - Sie beschreibt/versteht den daraus entstandenen großen ***Gewissenskonflikt*** als Ursache für Susis ***Verlust ihrer Unbefangenheit*** (92).
  -

beobachtetes Verhalten	← Begründungszusammenhang	← weiterführende Begründungen
Susis Wesen ist im Gegensatz zu Evas offen und kindlich	Sie wuchs einem behüteten Elternhaus auf.	
Susi unterwirft sich nach einigen Wochen völlig dem Willen Evas	Sie verhält sich wie ein demütiger Liebhaber, „der völlig im Banne seiner geliebten Frau steht“ und ihr ***sexuell hörig*** ist (92	Reaktion auf die Enttäuschung des häufigen Fernbleibens von Susis Mutter in dieser Zeit. Die Enttäuschung führt zur Bereitschaft zu dieser intensiven ***Liebesbeziehung*** (92)
Sie ist Eva hörig	Durch die Identifizierung mit Eva, die vieles durfte, was Susi verboten war, konnte Susi ***unbewusste Wünsche*** erfüllen (92).	***Schuldgefühle*** aus der Identifizierung entstandene Wunschbefriedigung

Sie verlor ihre Fröhlichkeit.	großer ***Gewissenskonflikt*** und ***Schuldgefühle*** aus der ***Identifizierung*** entstandener Wunschbefriedigung als Ursache für Susis Verlust ihrer Unbefangenheit (92)	
Susi verhält sich vergnügt und selbständig, wenn Eva nicht da war	nur während Evas Abwesenheit kann Susi ihre eigenen Wünsche zulassen und ausleben	

Abb. 43: Analyse/Susi u. Eva: Phänomenalisierungen/Kausalisierungen

Auch diese Fallbeschreibung zeichnet sich durch einen, das Verhalten in seinen Begründungszusammenhängen zu verstehen suchenden Blick aus: Die psychoanalytisch bedachte Problemstellung kommt hier begrifflich nicht direkt im Titel zum Ausdruck, aber die Art und Weise, die Unterwerfung des einen Mädchens als aus Kränkung, unbewussten Wünschen, Angst, Schuldgefühlen, heraus zu interpretieren und zu verstehen, kommt mit den erklärenden Darstellungen als Schwerpunkt der Problemerörterung in dem Artikel zum Ausdruck.
So sieht Braun Susis Veränderung von einem lebhaften zu einem stillen Kind als Ausdruck für ihre Unterwerfung, und vergleicht ihr Verhalten mit dem eines demütigen Liebhabers, der unter dem Bann seiner geliebten Frau steht. Sie begründet ihr Verhalten als Reaktion auf die Enttäuschung des häufigen Fernbleibens von Susis Mutter in dieser Zeit, die zur Bereitschaft zu dieser intensiven Liebesbeziehung bei Susi führten. Als Ursache für den Verlust von Susis Unbefangenheit erklärt sich die Autorin als Ausdruck von heftigen Schuldgefühlen, die sich aus der bei der Identifizierung mit Eva entstandenen Wunschbefriedigung heraus bildeten.

2.	***Welche Interventionsformen legt die Autorin nun dar?***

- Die Autorin beschreibt, dass die Montessori-Pädagogin versuchte, die beiden Mädchen für eine bestimmte Zeit von einander zu trennen, als ihr auffiel, dass Susi die Beziehung zu Eva nicht gut tat und sich ihr Verhalten von einem fröhlichen, lebenslustigen Mädchen zu einem willenlosen, unterwürfigen Kind veränderte (vgl. Braun 1936, 85).
- Die Autorin betont aber, dass die Pädagogin die Beiden nicht ganz voneinander trennte, denn sie wollte vermeiden, dass Susi Evas Versetzung als Strafe empfand. Sie erklärt, dass Susis Eltern bereits versuchten, ihr den Kontakt zu Eva zu verbieten (vgl. ebd., 86f).
- Die Autorin beschreibt, dass die Pädagogin Gespräche mit Susis Vater über Susis Verhalten führte (vgl. ebd., 86).
- Die Autorin erklärt, dass die Erzieherin versuchte Susis Eltern deutlich zu machen, dass es nicht gut für Susi war, wenn sie ihre Antipathie gegenüber ihrer Freundin so offensichtlich zeigten (vgl. ebd., 87).
- Die Autorin beschreibt, dass die Pädagogin in der Zeit der Trennung von Eva besonders stark auf Susis Bedürfnis nach Zärtlichkeit und Nähe einging (vgl. ebd., 87).

- Die Autorin beschreibt, dass die Erzieherin Tagebuchaufzeichnungen[180] über Beobachtungen an Susi und Eva machte. Sie erklärt, dass die Pädagogin sich durch diese Aufzeichnungen sich ein gutes Bild machen über die Veränderung in Susis Verhalten konnte, wenn sie von Eva getrennt war (vgl. ebd., 87).
- Die Autorin beschreibt, dass die Pädagogin durch diese regelmäßigen Aufzeichnungen erkannte, um wie viel wohler sich Susi fühlte, wenn Eva nicht mit ihr im selben Raum war (vgl. ebd., 89).
- Die Autorin erklärt, dass die Pädagogin es bedauerte, dass, obwohl sie auf die Bedürfnisse von Susi einging und ihr Verhalten versuchte zu deuten, es im Rahmen des Kindesgartens nicht möglich war, tiefer ins Wesen des Kindes einzudringen (vgl. ebd. 92).

Interventionsformen	**Wirkungsweise: Ziel**
Sie trennte die beiden Mädchen für eine bestimmte Zeit von einander.	Susis verändertes Verhalten wieder zu normalisieren
Sie entschied, sie aber nicht ganz voneinander trennte.	Um zu vermeiden, dass Susi Evas Versetzung als Strafe empfand
Gespräche mit Susis Eltern/Vater über Susis Verhalten	Susis Eltern deutlich zu machen, dass es nicht gut für Susi war, wenn sie ihre Wut/Antipathie gegenüber ihrer Freundin so offensichtlich zeigten
In der Zeit der Trennung von Eva ging die Pädagogin besonders stark auf Susi Bedürfnis nach Zärtlichkeit und Nähe ein.	Um die Enttäuschung über das häufige Fernbleiben der Mutter durch neuen Beziehungsaufbau zu lindern
Regelmäßige Tagebuchaufzeichnungen	So erkannte sie, um wie viel wohler sich Susi fühlte, wenn Eva nicht mit ihr im selben Raum war

Abb. 44: Analyse/Susi u. Eva: Medialisierungen/Finalisierungen

Die Autorin zeigt darüber hinausgehend in diesem Zusammenhang die Grenzen einer psychoanalytisch orientierten Erzieherin auf, da es im Rahmen eines Kindergartens nicht möglich war, näher in das Wesen des Kindes einzudringen. So konnte sie nur begrenzt auf die Bedürfnisse von Susi eingehen und ihr Verhalten deuten.

Der Betrachtungs- und Verstehensweise entsprechend richten sich auch die Interventionen sowie die damit verbundenen Zielvorstellungen auf das zugrundeliegenden Erleben des Buben: Braun beschreibt ihre ***pädagogischen Interventionen:***

- Sie trennte die Kinder *für eine bestimmte Zeit* von einander, um Susis Verhalten wieder zu normalisieren, dabei achtete sie aber darauf sie nicht ganz von einander abzugrenzen, weil Susi *diese Trennung nicht als Strafe empfinden sollte*;
- Sie führte Gespräche mit Susis Eltern (Vater), um *ihnen zu verdeutlichen*, ihre Wut/Antipathie gegenüber Eva nicht offensichtlich vor Susi zu zeigen, weil dies eine Verstärkung von Susis Schuldgefühlen zur Folge haben könnte;
- Sie führte regelmäßig Tagebuch, dabei erkannte sie Susis verändertes Verhalten, wenn Eva nicht im Raum war.
- Gespräche mit Susi, in denen sie besonders auf ihr Bedürfnis nach Nähe einging, um ihr zu helfen, neue Beziehung aufzubauen, die ihr über die Enttäuschung hinweghelfen können.

[180]In der Montessori-Schule war es üblich, Tagebuchaufzeichnungen von jedem Kind zu machen. Diese Aufzeichnungen beinhalteten die Beschreibung der Beobachtungen und Wahrnehmungen durch die Pädagoginnen und boten die Möglichkeit zur späteren Auswertung (vgl. Hammerer 1997, 93).

Die Interventionen zeichnen sich durch die psychoanalytisch-pädagogische Zugangs- und Verstehensweise der Erzieherin (Schuldgefühle, Trennung als Strafe, Enttäuschung) aus, dabei stellt sich die Begünstigung bzw. das Zusammenspiel mit Elementen der Montessori-Pädagogik bereits dar, wenn das Elterngespräch und auch Tagebuchaufzeichnungen als (Protokoll. der Kinder) in einem psychoanalytischen Kontext gebracht werden und zum Einsatz kommen. In diesem Artikel finden sich darüber hinaus noch weitere direkte Bezugnahmen auf das Zusammenspiel von Elementen der Montessori-Pädagogik und ihren Einsatz:

3.	**Spezifischer Einsatz von Montessori-methodischen Aspekten**

- Die von der Pädagogin eingesetzte räumliche Trennung der beiden Mädchen sollte nicht als Vorwurf (mit Schuldgefühlen) oder Strafe empfunden werden. Autorin beschreibt, dass die Möglichkeit, die Kinder manchmal räumlich zu trennen und Eva halbtags wieder zurückzuschicken in ihre alte Gruppe, mit dem Vorwand *die jüngeren Kinder bräuchten Evas Hilfe*, sicher förderlich war für Susis Weiterentwicklung: in der Montessori-Schule war es üblich , *dass die älteren Kinder den jüngeren helfen*, wenn es nötig ist, deshalb wunderte sich Eva und Susi auch nicht, als Eva von ihrer Erzieherin in die Gruppe der Kleineren geschickt wurde, um dort mitzuhelfen vgl. ebd., 86).
- Die Autorin beschreibt, dass die Pädagogin durch ihre regelmäßigen Tagebuchaufzeichnungen über ihre Beobachtungen der Kinder genau erkennen konnte, wie sich Susis Verhalten veränderte durch Evas Abwesenheit (87).
- Die Autorin beschreibt, dass auch die Werkstattarbeit, bei der sie nur durch eine Glasscheibe vom Raum, in dem Eva arbeitete, getrennt war, Susi half, sich abzulenken (vgl. ebd., 85).

Elemente MP	**Wirkungsweise**	**Wirkungszusammenhänge**
Beobachtende Verhalten der Erzieherin	Nicht direkt ins geschehen einzugreifen	Um Schuldgefühle von Susi nicht zu verstärken
Es bestand die Möglichkeit, die Kinder räumlich zu trennen	Es war im Kinderhaus üblich, dass ältere den jüngeren Kindern halfen	So fiel es nicht auf, dass Eva in die jüngere Gruppe geschickt wurde, um dort mitzuhelfen.
Regelmäßige Tagebuchaufzeichnungen	So konnte sie Susis Veränderungen wahrnehmen seit Evas Weggang aus der Gruppe	
Die Werkstattarbeit	Die Werkstattarbeit half Susi, sich abzulenken	
Das Elterngespräch	Zur Aufklärung von erzieherischen Fehlern Für die Anamnese des Kindes	Aufklärung über das familiäre Umfeld, Aufklärung der Eltern um weitere Probleme zu vermeiden

Abb. 45: Analyse/Susi u. Eva: Montessori-Elemente

Im Kinderhaus war es üblich, dass häufig *ältere Kinder in* eine *jüngere Gruppe geschickt* wurden, um dort mitzuhelfen, so war es nicht ungewöhnlich für die beiden Mädchen, dass Eva in eine andere Gruppe versetzt wurde: Diese Gegebenheit fand ihre psychoanalytisch kontextualisierte Einbindung,

wenn die Pädagogin so die beiden Kinder ohne Bedenken zeitweise räumlich trennen konnte, *ohne* dass Susis *Schuldgefühle verstärkt* wurden, weil sie die *Trennung als Strafe* empfunden hätte. Die in der Montessori-Pädagogik regelmäßig durchgeführten *Tagebuchaufzeichnungen* erwiesen sich insofern als hilfreich, dass die Pädagogin die schrittweise Veränderung in Susis Verhalten bei Evas Fernbleiben genau beobachten konnte. *Beschäftigungen,* wie Werkstattarbeiten konnten Susi ablenken. *Regelmäßige Elterngespräche* halfen zum einen bei der Aufklärung von Susis familiärem Hintergrund, und zum anderen zur Aufklärung der Eltern selbst hinsichtlich Erziehungsinterventionen.

Die dargestellten „Erfolge" als Gelingen der Interventionen durch die Autorin lassen sich über folgende Aussagen festhalten:

Die Falldarstellung kann hierbei als ein Aufzeigen (erfolgreicher) Anwendung von psychoanalytischen Verstehensansätzen und deren pädagogische Umsetzung unter besonderer Berücksichtigung montessori-pädagogischer Praxisaspekte verstanden werden. Dabei führt die Autorin explizit an:

- Durch die räumliche Trennung von Eva konnte Susi wieder ihre eigenen Wünsche zulassen und ausleben.
- Sie wurde wieder ein fröhliches und unbeschwertes Kind.

Zusammenfassung:
Mit der Falldarstellung zeigt die Autorin die psychoanalytisch-pädagogische Betrachtungsweise des problematischen Verhaltens eines Kindes mit einer erfolgreichen Vorgehensweise, seine zugrundeliegenden Erlebensweisen zu verstehen und diese zu verändern. Sie äußert aber, dass es die Rahmenbedingen des Kindergartens nicht möglich machten, ganz ins Wesen des Kindes einzudringen und ihr Verhalten noch eingehender zu deuten. Trotzdem gelang ihr, Susis Verhalten wieder zu normalisieren.

Als methodische Elemente lassen sich dafür:
- die Elternarbeit, um zu verstehen und aufzuklären;
- die Beziehungsausgestaltung;
- die Zurückhaltung der Erzieherin;
- die Interventionen der Pädagogin, die sich auf die Veränderungen des (problematischen) Erlebens des Kindes ausrichten (räumliche Trennung);
- Tätigkeiten mit dem Beschäftigungsmaterial, wie die Werkstattarbeit
- und das psychoanalytische Verstehen des Einsatzes des Montessori-Materials zusammenfassen.

Was zeichnet die Zugangs- und Vorgehensweise der psychoanalytischen Montessori-Pädagogik aus?

Zum einen zeigt sich in diesem Artikel die Fokussierung einer psychoanalytisch-pädagogischen Problemstellung, wenn die Autorin in ihren Darstellungen Erklärungszusammenhänge, die Ausprägung einer konkreten Kinderfreundschaft mit den Auswirkungen auf das Erleben v.a. eines Kindes - von Susi – betrachtet, und den pädagogischen Umgang damit aufzeigt.

So verstand die Pädagogin über die veränderte Verhaltensweise von Susi (ruhiger, verschlossener, unterwerfend etc.) vor dem Hintergrund erlebter Enttäuschungen in der Liebesbeziehung zur Mutter,

Schuldgefühlen aus Identifizierung entstandener Wunschbefriedigung etc. die Freundschaft als problematisch.

Auf den Aspekt der „freien Beschäftigungswahl“ wurde dabei kritisch reflektiert, und kommt hier als vor dem Hintergrund der Problematik der Nachahmung zum Ausdruck[181], So wählte Susi eine Zeit lang dieselben Tätigkeiten wie Eva, um ihr zu gefallen und nicht aus eigenem Antrieb heraus. Durch die Interventionen gelang es, dass sich Susi durch die räumliche Trennung so weit von Eva abzugrenzen konnte, dass sie wieder Arbeiten annahm, die sie aus eigenem Antrieb heraus wählte.

Darüber hinaus erwiesen sich folgende Aspekte aus der Montessori-Pädagogik für Susis Entwicklung als hilfreich: *die passive Haltung der Erzieherin*, die versuchte nicht aktiv ins Geschehen einzugreifen, verhinderte eine Verstärkung von Susis Schuldgefühlen. Durch regelmäßige *Tagebuchaufzeichnungen* konnte die Erzieherin Susis Verhalten und ihre Veränderung genau beobachten – diese wurden in psychoanalytischer Weise erweitert bedacht und verstanden. Die *Werkstattarbeit* half Susi, sich von Eva abzulenken. Die *Elterngespräche* boten der Erzieherin die Gelegenheit mehr über Susis Vergangenheit zu erfahren und dienten gleichzeitig der Aufklärungsarbeit der Eltern, um – auch hier psychoanalytisch kontextualisiert - Susis Schuldgefühle nicht noch weiter zu verstärken.

Gespräche der Pädagogin mit Susi als bewusst/reflektierte Interventionsform zeigten sich ebf. als psychoanalytisch orientierte Hilfestellung mit dem Blick auf das Erleben und Gestalten von (neuen) Beziehungen.

b) Montessori-Volksschule in der Grünentorgasse (PA und Schule-PA/MP und Schule)

Fallbeispiel 4: „Ein abnormes Kind“ (Sterba 1933, 5-39; 45-82)- Editha Sterba über Herbert (5-7 Jahre) aus der Montessori-Volksschule Grünentorgasse- [Zusammenfassung auf S 116ff]

Die Falldarstellung zeigt die Krankengeschichte und den Behandlungsverlauf von Herbert, der bei der Autorin wegen einer infantilen Neurose in Analyse war und nach einem Jahr Behandlung Schüler der Montessori-Volksschule wurde. Auf die genaue Beschreibung der analytischen Behandlung Herberts wird hier nicht näher eingegangen, es geht hier ausschließlich darum, den Zusammenhang dieses Artikels mit der Wiener Montessori-Pädagogik herauszuarbeiten.

Die Falldarstellung kann hierbei als Aufzeigen (erfolgreicher) Anwendung psychoanalytischer Verstehensansätze und deren pädagogische Umsetzung unter Bezugnahme auf montessori-pädagogische Praxisaspekte verstanden werden[182].

---

[181] Das Problem der Nachahmung in der freien Beschäftigungswahl wurde bereits von Buxbaum 1932 im Artikel „Analytische Bemerkungen zur Montessori-Methode“ (siehe Theorie/Abb. 33, S 219) angesprochen.

[182] Hier muss hinzugefügt werden, dass es im Folgenden um jene Aspekte des Artikels geht, in denen über Aussagen der Autorin *das Zusammenspiel* mittels der Abschnitte[EZ] ausgemacht werden kann und in denen auf

Kontext: Zusammenarbeit mit der Montessori-Volksschule Grünentorgasse (Emma Plank-Spira und ihrer Kollegin)

1.	In welcher Weise kommt Sterbas Bezugnahme auf die Montessori-Schule von Herbert zum Ausdruck?

Psychoanalytisch orientierte Ausdrücke:

- Die Autorin beschreibt ihre Falldarstellung ausschließlich aus psychoanalytischer Sichtweise und ebensolcher Problemstellung, da es sich hier um die Darstellung des Behandlungsverlaufs einer Kinderanalyse handelt. Die zahlreich verwendeten psychoanalytischen Grundbegriffe werden demnach nicht hervorgehoben, da es nicht um deren Niederschlag im Zuge der Befassung mit der *psychoanalytisch-montessori-pädagogischen* Praxis geht.

Folgende Aspekte lassen sich zusammenfassen:

- Die Autorin beschreibt, dass Herbert während seiner Behandlung bei der Kinderanalytikerin in die *Montessori-Volksschule* ging (Sterba 1933, 45).
- Die Autorin weist darauf hin, dass Herbert während der Zeit seiner psychoanalytischen Behandlung *von seiner „psychoanalytisch geschulten Lehrerin*" intensiv betreut wurde (vgl. ebd., 45). Sie betont, dass er *gemeinsam mit dieser Erzieherin* nach dem ersten Schuljahr die Sommerferien alleine in einer anderen Familie verbrachte (vgl. ebd., 45, 66).
- Sie beschreibt, dass Herbert zuvor mit der *Montessori-Volksschule einen Monat auf dem Land* war (ebd.).
- Sterba erwähnt, dass eine von Herberts Lehrerinnen einen Artikel über Herberts Auffälligkeiten in der Schule im selben Heft der Zeitschrift veröffentlicht hat (vgl. ebd. 54).
- Die Autorin beschreibt, dass Herbert erste Schwierigkeiten in der Schule hatte, als er sich ankleiden sollte (vgl. ebd., 54).
- Sterba beschreibt, dass Herbert sich zunächst in der Schule weigerte zu schreiben (vgl. ebd., 55).
- Sie betont, dass die junge Volksschullehrerin Herbert zum Arzt begleitete, als er an der Nase operiert wurde (vgl. ebd., 59).
- Sie beschreibt, dass er in dieser Zeit bei der Erzieherin lebte, die ihn nach der Operation pflegte. Die Autorin weist darauf hin, dass er zu diesem Zeitpunkt keinen Kontakt mit seiner Familie hatte (vgl. ebd., 59).
- Die Autorin beschreibt, dass die Analytikerin Herbert öfters *in der Montessori-Volksschule besuchte, um Herberts Verhalten im Schulgeschehen* zu beobachten (vgl. ebd., 63).
- Die Autorin erwähnt außerdem, dass die Analytikerin mit Herbert im ersten Behandlungsjahr vor seinem Schuleintritt in die Montessori-Volksschule, öfters einen Montessori-Kindergarten besuchte (vgl. ebd., 25, 37).
- Die Autorin beschreibt, dass die Analytikerin auch gemeinsam mit einem anderen Mädchen, das bei ihr in Behandlung war, *probeweise die Montessori-Volksschule* besuchte (vgl. ebd., 63f).
- Die Autorin betont, dass die Analytikerin *in ständigem Kontakt mit der jungen psychoanalytisch-pädagogischen Montessori-Lehrerin* war (vgl. ebd., 6).
- Die Autorin erwähnt, dass die Analytikerin daher genau über Herberts Verhalten und seine Leistungen in der Schule informiert war (vgl. ebd., 72f).

---

die Pädagoginnen und ihre Arbeitsweise Bezug genommen wird. So beschreibt die Autorin aus einer anderen Position heraus das Zusammenspiel, als die der bereits vorgestellten Fallbeobachtungen.

Aussagen über die Montessori-Volksschule	← von der Autorin gestellte Zusammenhänge	← weiterführende Begründungszusammenhänge durch die Autorin
Herbert ging in die Montessori-Volksschule		
Herbert fuhr mit der Schule auf Land		
Herbert wurde von seiner psychoanalytisch-geschulten Lehrerin intensiv betreut	Sie verbrachte mit ihm gemeinsam die Ferien in einer anderen Familie	Trennung vom triebhemmenden Milieu seiner Familie
Die junge Volksschullehrerin begleitete ihn ohne seine Eltern zum Arzt	Er hatte keinen Kontakt zu seiner Familie	Trennung vom triebhemmenden Milieu seiner Familie
Im ersten Behandlungsjahr besuchte sie mit ihm einen Montessori-Kindergarten		
Sie besuchte ihn in der Montessori-Schule	Um sein Verhalten zu beobachten	
Sie besuchte auch mit einem anderen Mädchen, das bei ihr in Analyse war, probeweise die Schule	Zu sehen, wie sie sich in der Montessori-Volksschule tut	Um förderliche Bedingungen, die ggf. über diese Schule für Kinder mit den spezifischen Schwierigkeiten ist gegeben ist, auszuloten
Sie stand in ständigem Kontakt mit der jungen Montessori-Lehrerin	Austausch über sein Verhalten und seine Entwicklung	Genaue Information über seine Leistungen und sein Verhalten in der Schule

Abb. 46: Analyse/Herbert- Sterba: Phänomenalisierungen/Kausalisierungen

Wenn die Autorin Herberts Fall beschreibt, kommt darin ihre Annahme zum Ausdruck, dass ggf.

- in Montessori-Einrichtungen spezifischen Bedürfnissen von Kindern besonders nachgegangen werden kann
- eine spezifische Kooperation, als Austausch zwischen Pädagogin und Kinderanalytikerin stattgefunden hat.

Im Zuge der Stellen, in denen Sterba auf den Buben in der Montessori-Volksschule Bezug nimmt, werden psychoanalytische Verstehensweisen seiner Lehrerin und das psychoanalytisch-pädagogische Zusammenspiel zwischen Sterba und der Montessori-Volksschule sichtbar: So erwähnt sie, dass

- die Lehrerin psychoanalytisch geschult war und
- in ständigem Kontakt zu ihr, seiner Analytikerin, stand.
- Darüber hinaus zeigt sich auch die von ihr förderlich angenommenen Initiative der Pädagoginnen: diese waren über den Austausch mit Sterba über die negativen Folgen der für Herbert triebhemmenden Umgebung in seiner Familie informiert und veranlassten, ihn eine Zeitlang ganz aus seiner Familie, die seine Beziehungslosigkeit noch verstärkte, zu nehmen, um seine

Symptomlinderung nicht zu gefährden, begaben sich gleichzeitig in eine sehr enge Beziehung mit dem Buben.

2.	***Welche Interventionsformen der Montessori-Pädagoginnen stellt die Autorin nun dar?***

- Sie beschreibt, dass Herbert sich keinen grünen Arbeitsmantel anziehen wollte. Sie erklärt, dass er erst als die Lehrerin ihm riet, wie sie, einen blauen zu nehmen, einwilligte (vgl. ebd. 54).
- Sie beschreibt, dass in der Zeit der Behandlung sich eine junge psychoanalytisch geschulte Volksschullehrerin vorwiegend mit ihm befasste und den ganzen Sommer mit ihm gemeinsam bei einer für ihn fremden Familie verbrachte (vgl. ebd., 45). Sie erklärt, dass Herbert sich dort geborgen und aufgehoben fühlte und normale Beziehung zur Familie aufbauen konnte (vgl. ebd., 82).
- Sie erläutert, dass die beiden Pädagoginnen, zu denen u.a. die junge Volksschullehrerin zählte, aufgrund seiner positiven Beziehung zu ihnen imstande waren, erzieherisch alles bei ihm zu erreichen (vgl. ebd., 82).
- Neben der positiven Übertragungsbeziehung Herberts zu Sterba, war es vorwiegend die intensive Beziehung der Montessori-Lehrerin zum Buben, die ihm half sein Beziehungsverhalten zu normalisieren.
- Die Autorin betont, dass die Analytikerin in ständigem Kontakt mit der jungen analytischen Montessori-Lehrerin war (vgl. ebd., 6).

Interventionsformen der Pädagoginnen	**Wirkungsweise: Ziel**
Lehrerin riet ihm, denselben Arbeitsmantel, wie sie anzuziehen	Er zog sich den blauen Mantel an (Identifizierung)
Eine junge psychoanalytisch-geschulte Volksschullehrerin beschäftigte sich besonders intensiv mit ihm und verbrachte den ganzen Sommer mit ihm	Dass sich Herbert geborgen fühlt und aufgehoben, damit er normale *Beziehung* aufbauen kann; Trennung vom triebhemmenden Milieu seiner Familie
Regelmäßige Kontakte mit seiner Analytikerin	Aufklärung seiner Probleme und Schwierigkeit um sich ihm gegenüber entwicklungsfördern und nicht hemmend zu verhalten
Die Lehrerin begleitete ihn zu einer Nasenoperation, wo nur sie anwesend war	Ihn zu unterstützen und zu begleiten, ohne ihn unter Druck zu setzen, wie es seine Familie stets tat
Die Lehrerin war fähig, erzieherisch alles bei ihm zu erreichen	Weil sie eine positive Beziehung zu ihm aufbauen konnte
Intensive Beziehung zur Lehrerin	Diese half ihm neben der positiven Übertragungsbeziehung zu seine Analytikerin sein Beziehungsverhalten zu normalisieren

Abb. 47: Analyse/Herbert-Sterba: Medialisierungen/Finalisierungen

Der Betrachtungs- und Verstehensweise entsprechend richten sich auch die Interventionen sowie die damit verbundenen Zielvorstellungen auf das zugrundeliegenden Erleben des Buben: Sterba beschreibt die ***pädagogischen Interventionen*** der Montessori-Pädagogin***:***

- Eine junge psychoanalytisch-geschulte Montessori-Pädagogin kümmerte sich besonders intensiv um ihn, *um ihm dabei zu helfen, eine normale Beziehung aufzubauen* und seine *Beziehungslosigkeit gegenüber lebendigen Dingen aufzulösen*.

- Die Pädagogin pflegte regelmäßige Kontakt mit Sterba, seiner Analytikerin, um sich über sein die *Ursachen und Hintergründe seines Verhaltens* bewusst zu werden und notfalls *entsprechend zu handeln*, um ihm zu helfen.

In den von Sterba beschriebenen Interventionen der Pädagoginnen zeichnet sich die psychoanalytisch-pädagogische Zugangs- und Verstehensweise besonders durch die Konzentration auf den Aufbau und Gestaltung einer intensiven Beziehung zu Herbert aus, und deren Nutzung für die Entwicklung von Herbert. So stellt sie diese Beziehungserfahrungen – zu Herberts Lehrerin, den Kontakt zu seiner Analytikerin, seine Herausnahme aus dem triebhemmenden Milieu seiner Familie (durch den Landschulaufenthalt der Montessori-Volksschule und den anschließenden Urlaub bei einer fremden Familie, wo die Lehrerin ihn in ihrer alleinigen Obhut hatte), als förderlich dar.

3.	**Spezifischer Einsatz von Montessori-methodischen Aspekten**

- Die Autorin erwähnt, dass der Analytikerin nach Herberts Rückkehr vom Landaufenthalt mit der Montessori-Volksschule eine Veränderung in seinem Verhalten auffiel. Sie beschreibt, dass er freier und aggressiver wirkte und erstmals laut herzlich lachte (vgl. ebd. 61).
- Sie erklärt dies, dass es für Herberts Veränderung wichtig war, ihn aus seinem familiären Milieu herauszunehmen (vgl. ebd., 82).
- In Hinblick auf das Montessori-Material (Einsatzzylinder) und die Darbietung dieser durch eine Lehrerin im Montessori-Kindergarten, bei der Herbert mitmachen durfte, beschreibt die Sterba, dass das Montessori-Material durch die Art und Weise der Darbietung und die symbolische Bedeutung des Materials selbst bei Herbert gewisse sexuelle Gefühle hervorgebracht haben, die er Sterba ohne Scheu mitteilt (vgl.ebd.).

Elemente MP	Wirkungsweise	Wirkungszusammenhang
Landschulaufenthalt der Montessori-Volksschule	Danach war sein Verhalten verändert	Er wirkte freier und aggressiver (gelöster) und lachte erstmals herzlich
Montessori-Material (Einsatzzylinder) und Art und Weise der Darbietung durch die Lehrerin:	Symbolische Charakter bei Herbert	Hervorbringen von sexuellen Gefühlen bei Herbert

Abb. 48: Analyse/Herbert- Sterba: Montessori-Elemente

Die Autorin erklärt, dass Herberts positive Veränderung in seinem Verhalten und die Ausbildung seiner Beziehungsfähigkeit, neben der Behandlung bei der Analytikerin, durch die liebevolle und intensive Behandlung seiner Erzieherinnen unterstützt wurden (vgl. ebd., 82).

Hier lässt sich mit Blick auf die „Erfolge“ das Gelingen der Interventionen der Pädagoginnen durch folgende Aussagen festhalten:

Das Fallbeispiel findet in der Darlegung eine „positive Lösung“ des Problems:

- Ausbildung seiner „natürlichen Beziehungen“/Beziehungsfähigkeit;
- Positive Veränderung seines Verhaltens;

- Beziehungsaufbau und Auflösung seiner Beziehungslosigkeit;

Zusammenfassung:

Der Artikel zeigt v.a. wie stark ausgeprägt die personellen und daraus resultierenden beruflichen Verbindungen zwischen einzelnen Montessori-Pädagoginnen und PsychoanalytikerInnen zu Beginn der 1930er Jahr in Wien waren: So ließ sich über die personale Verwebung in Kapitel 2.3 (Teil II) bereits aufzeigen, wie nah Sterba besonders einer der Montessori-Lehrerinnen der Schule, nämlich Emmi Vischer, stand – und diese Verwebung findet auch im folgenden Artikel, wenn die Pädagogin des gleichen Buben zu Wort kommt, zum Ausdruck. Montessori-Aspekte finden teilweise Eingang (Material, grundsätzliche Förderlichkeiten durch die Struktur in Montessori-Institutionen) v.a. aber die besonderen Möglichkeiten über die enge Kooperation/den Austausch mit seiner Lehrerin, ihrem Zugang und dem Aufbau einer intensiven Beziehung halfen Herbert Beziehungen aufbauen zu können – diese lassen sich wiederum als besondere Ausprägungsform des „Wiener – psychoanalytisch-pädagogischen – Montessorimodells" begreifen.

***Fallbeispiel 5*: „Herbert in der Schule" (Plank-Spira 1933, 82-88)- Emma Plank-Spira über Herbert (6-7½ Jahre) aus der Montessori-Volksschule Grünentorgasse- [Zusammenfassung auf S 118f]**

Diese Falldarstellung beschreibt die Beobachtungen der Montessori-Pädagogin Emma Plank-Spira, die sie an einem verhaltensauffälligen Buben, der ihre Klasse besuchte, machte. Diese Einzelfallbeschreibung zeigt zum einen die Anwendung von psychoanalytischen Verstehensweisen und deren pädagogische Umsetzung in der direkten Praxis der Montessori-Volksschule. Zum anderen zeigt sich in diesem Artikel die direkte personelle Zusammenarbeit zwischen den Pädagoginnen und den PsychoanalytikerInnen in Wien. So erschien dieser Artikel im Anschluss an Sterbas Fallbeobachtung desselben Kindes aus der analytischen Behandlung.

Kontext: Zusammenarbeit mit der Kinderanalytikerin Editha Sterba.

1.	Psychoanalytisch-pädagogische Betrachtungsweise in Erklärungszusammenhängen

- Die Autorin beschreibt ihre Falldarstellung in psychoanalytischer Sichtweise und ebensolcher Problemstellung: Die Autorin verwendet zur ***Klärung der Ursachen*** von Herberts Verhalten ***psychoanalytisch orientierte Begrifflichkeiten***: Beziehungslosigkeit zur Realität (83), Hemmung (84), Aggression- aggressiv (84, 85, 86), Abwehr (85, 88), anale oder aggressive Ausdrücke (85), Angst (Furcht) überwinden (85, 86), Analytikerin (85), onanieren (86), Beziehung zur Realität (87), Störung (88), Angst (88), Abwehr (88)

Folgende Aspekte lassen sich zusammenfassen:

- Die Autorin beschreibt, dass Herbert durch seine unkoordinierten, gestörten Bewegungen in der Klasse sowohl den Erwachsenen als auch den Kindern unangenehm auffiel (83).
- Sie beschreibt, dass es für ihn im Unterricht besonders schwierig war, still zu sitzen (83).
- Sie beschreibt, dass Herbert beim Schuleintritt mit Ausnahme der Schreibfähigkeit bereits den Stoff der ersten und zweiten Klasse beherrschte, er beschäftigte sich im ersten Jahr trotzdem nur vorwiegend mit Zeichnen und stillem Lesen (83).

- Sie beschreibt, dass Herbert sich bis zum Ende des ersten Schuljahres weigerte, etwas außer Zahlen zu schreiben (vgl. ebd., 85f).
- Sie beschreibt, dass sich Herbert nicht ohne fremde Hilfe ankleiden konnte, wenn es darum ging, zu einer bestimmten Zeit fertig zu sein (vgl. ebd., 83)
- Sie erwähnt seine Hemmung, Namen auszusprechen (84).
- Sie beschreibt, dass er seine Aggressionen nur an den im Klassenraum befindlichen Pflanzen auslebte (85).
- Sie hebt hervor, dass die Montessori-Methode einen „dehnbaren und der psychischen Situation des einzelnen Kindes angepassten Rahmen bietet, ohne […] dabei die anderen Kinder in ihrem individuellen Fortgang“ zu stören“ (ebd., 88)

- Sie befasst sich in dem Artikel mit dem Aufzeigen ***möglicher Erlebensweisen*** Herberts in einem psychoanalytisch-pädagogischen ***Kausalzusammenhang***:
- Die Autorin beschreibt, dass der fünfwöchige Ferienaufenthalt der Schule Herberts Verhalten positiv beeinflussten (86):
    - Die Autorin sieht als Ursache für sein verändertes Verhalten auf der Landschulwoche die fehlende Beeinflussung durch sein Elternhaus.
    - Die Autorin erklärt, dass er dort seine Angst überwand, Namen auszusprechen.
- Die Autorin beschreibt, dass sich ihre Kollegin dem Buben besonders annahm (86).
- Wenn die Autorin ihre Beobachtungen des Buben beschreibt, werden psychoanalytische Verstehensweisen sichtbar:
    - Sie beschreibt/versteht sein Schimpfen nicht als Freude an analen und aggressiven Ausdrücken, sondern als Zweck um seine Angst zu überwinden (85).
    - Seine Störung Dinge immer anders zu benennen als sie eigentlich heißen versteht die Autorin als Abwehrreaktion auf seine Angst gegenüber lebenden und bewegenden Dingen (88).

beobachtetes Verhalten	**← Begründungszusammenhang:**	**← weiterführende Begründungen**
Herberts unkoordinierte, gestörte Bewegungen		
Es fiel ihm besonders schwer im Unterricht, still zu sitzen		
Herbert konnte sich nicht rechtzeitig alleine anziehen	Weil er immer trödelte	
Mit Ausnahme der Schreibfähigkeit beherrschte er den Stoff der ersten und zweiten Klasse, er beschäftigte sich im ersten Schuljahr trotzdem nur vorwiegend mit Zeichnen und stillem Lesen.		
bis zum Ende des ersten Schuljahres weigerte er sich, etwas anderes außer Zahlen zu schreiben	Abwehrreaktion auf seine Angst	
Er hatte Hemmung, Namen auszusprechen.	Abwehrreaktion auf seine Angst	
Dinge immer anders zu benennen als sie eigentlich heißen	Abwehrreaktion auf seine Angst gegenüber lebenden und bewegenden Dingen.	
Er lebte seine Aggressionen nur an den im Klassenraum befindlichen Pflanzen aus.	Abwehrreaktion auf seine Angst	

Schimpfen	nicht als Freude an analen und aggressiven Ausdrücken, sondern als Zweck um seine große Angst zu überwinden.	
Sein Verhalten veränderte sich während des 5wöchigen Landschulaufenthalts: dort überwand seine Angst, Namen auszusprechen.	fehlende Beeinflussung durch sein Elternhaus	Elternhaus war ein triebhemmendes Milieu

Abb. 49: Analyse/Herbert- Plank-Spira: Phänomenalisierungen/Kausalisierungen

Wenn die Autorin ihre Beobachtungen des Buben beschreibt erscheinen hier zwar die Begründungszusammenhänge in geringerem Ausmaß als in den vorangegangenen Beispielen, dennoch werden psychoanalytische Verstehensweisen sichtbar: Dies wird deutlich, wenn sie Herberts Schimpfen *nicht als Freude an analen und aggressiven Ausdrücken, sondern als Mittel, um seine große Angst zu überwinden* (85) beschreibt/versteht. Auch seine Störung Namen von Dingen und Menschen seiner Umgebung richtig zu benennen, verstand sie als Ausdruck von Angst. Dabei interpretierte die Autorin sein Verhalten als Abwehrreaktion auf seine Angst gegenüber lebenden und bewegenden Dingen (88).

2.	***Welche Interventionsformen legt die Autorin nun dar?***

- Die Autorin beschreibt, dass sich die Lehrerin bereits im Vorfeld, beim Schuleintritt des Buben *fragte, ob die freie Arbeitsweise und die Erziehungsmaßnahmen in der Montessori-Klasse für den Herbert das richtige wären* und *ob es für sie als Erzieherin möglich wäre, seine Beziehungslosigkeit zur Realität zu beeinflussen* (vgl. ebd., 83).
- Die Autorin betont, dass die Pädagogin *die anderen Kinder*, die Herberts auffälliges Verhalten manchmal verwirrte, über seine Krankheit *aufklärte* und sie bat, deshalb nicht über ihn zu lachen, wenn er sich komisch benimmt. Die Autorin beschreibt, dass die Lehrerin dabei erzielte, dass Herberts SchulkameradInnen ihn schließlich als gleichwertigen Mitschüler akzeptierten (vgl. ebd., 85).
- Die Autorin beschreibt, dass *eine der Lehrerinnen in ständigem Kontakt mit Herberts Analytikerin* stand, die die Pädagogin regelmäßig über sein Verhalten und die Ursachen dessen aufklärte.
- Die Autorin erklärt, dass sich die Lehrerinnen deshalb genau *bewusst darüber waren, unter welchen Schwierigkeiten das Kind litt.* Die Autorin beschreibt, dass es den Lehrerinnen durch dieses Wissen leichter fiel, seine *Reaktionen zu verstehen und zu deuten* (vgl. ebd., 86)
- Die Autorin hebt hervor, dass die Pädagoginnen versuchten, Herbert, trotz seiner unkoordinierten, gestörten Bewegungen, durch die er sehr ungeschickt war, *vorwiegend selbstständig arbeiten zu lassen* (vgl. ebd., 83).
- Die Autorin erklärt, dass die beiden Pädagoginnen versuchten, Herbert *so wenig wie möglich Verbote zu setzen, um ihn nicht zu unterdrücken*. Sie fügt hinzu, dass sie *nur in speziellen Ausnahmen*, wenn er z.B. seine Aggressionen durch unkontrolliertes Schimpfen und Angriffe gegen die Pflanzen in seiner Umgebung äußerte und auslebte, *eingriffen und es ihm verboten* (vgl. ebd., 85).
- Sie beschreibt, dass sie ihm *gewährten das erste Jahr nur zu zeichnen und zu lesen* (ebd., 83).

- Die Autorin beschreibt, dass Herbert erst durch das direkte Eingreifen seiner Analytikerin zu schreiben begann (bei der Prüfung über den Lernstoff der ersten Klasse). Sie erwähnt, dass er seit damals zwar ungern aber doch schrieb (vgl. ebd., 85f).
- Die Autorin beschreibt, dass eine der Lehrerinnen, eben jene, die mit seiner Analytikerin in engem Kontakt stand, nach dem fünfwöchigen Landaufenthalt mit der Montessori-Schule den Rest der Ferien mit Herbert alleine verbrachte und sich intensiv um ihn kümmerte(vgl. ebd., 86).

Interventionsformen	**Wirkungsweise: Ziel**
Reflexion: Frage, ob die Erziehungsmaßnahmen in der Montessori-Klasse richtig für Herbert wären	Seine Beziehungslosigkeit zur Realität zu beeinflussen
Die Pädagogin klärte die anderen Kinder über seine Krankheit auf, die Herberts auffälliges Verhalten manchmal verwirrte. Sie bat, deshalb nicht über ihn zu lachen, wenn er sich komisch benimmt.	Damit Herberts SchulkameradInnen ihn schließlich als gleichwertigen Mitschüler akzeptierten
Eine der Pädagoginnen stand in ständigem Kontakt mit Herberts Analytikerin, die sie regelmäßig über sein Verhalten und die Ursachen dessen aufklärte.	Den Lehrerinnen fiel es durch dieses Wissen, seine Reaktionen zu verstehen und zu deuten. So waren sie sich genau bewusst darüber, unter welchen Schwierigkeiten das Kind litt.
Sie ließen Herbert, trotz seiner unkoordinierten, gestörten Bewegungen, durch die er sehr ungeschickt war, vorwiegend selbstständig arbeiten.	Um seine Selbstständigkeit zu fördern
Herbert so wenig wie möglich Verbote zu setzen.	Um ihn nicht zu unterdrücken
Nur in speziellen Ausnahmen, wenn er z.B. seine Aggressionen durch unkontrolliertes Schimpfen und Angriffe gegen die Pflanzen in seiner Umgebung äußerte und auslebte, griffen die Erzieherinnen ein und verboten es ihm.	
Die Kollegin betreute Herbert besonders intensiv und beschäftigte sich viel mit ihm	Um seine Beziehungslosigkeit zu anderen Menschen zu ändern; damit er lernt Beziehungen aufzubauen
Sie gewährten ihm das erste Jahr nur zu zeichnen und zu lesen: nicht gezwungen, an etwas zu arbeiten, was er ablehnte oder wovor er Angst hatte	Um ihn nicht zu unterdrücken
Mit einer der Lehrerinnen, eben jene, die mit seiner Analytikerin in engem Kontakt stand, verbrachte Herbert nach dem fünfwöchigen Landaufenthalt mi der Montessori-Schule den Rest der Ferien alleine. Sie kümmerte sich intensiv um ihn.	Um ihn aus dem triebhemmenden Milieu seiner Familie herauszunehmen

Abb. 50: Analyse/Herbert- Plank-Spira: Medialisierungen/Finalisierungen

Der Betrachtungs- und Verstehensweise entsprechend richten sich auch die Interventionen sowie die damit verbundenen Zielvorstellungen auf das zugrunde liegende Erleben des Buben:

- Die Aufklärung und Gespräche mit den Mitschülern sollten Herbert das Erleben von Akzeptanz ermöglichen;
- ein intensives Kümmern hatte zum Ziel, seine *Beziehung zur Realität und zu anderen Menschen* aufzubauen;
- Der Austausch mit Herberts Analytikerin zielte auch in dieser Falldarstellung darauf ab, mehr über Herbert, und *Gründe für sein Verhalten* zu erfahren;
- das Gewähren, selbstständig zu arbeiten, zielte auf die *Entwicklung von Selbstständigkeit* ab;

- das weitgehende Vermeiden von Verboten, sowie ihm gewähren lassen, im ersten Schuljahr nur zu zeichnen und zu lesen, zielte darauf ab, dass Herbert sich *nicht unterdrückt* fühlen sollte, was von den Pädagoginnen in Zusammenhang mit *Ängsten* des Buben gesehen wurde.
- Jene Lehrerin, die in engen Kontakt zu seiner Analytikerin stand, kümmerte sich um Herbert während der Ferien, um ihn aus dem *triebhemmenden Milieu seiner Familie herauszunehmen*.

In den Interventionen zeichnen sich die psychoanalytisch-pädagogische Zugangs-und Verstehensweise der Erzieherin und ihrer Kollegin ab (Beziehungsaufbau, Kontakt mit seiner Analytikerin, Angsthemmung, Familie als triebhemmendes Milieu). In diesem Artikel finden sich darüber hinaus jedoch auch noch direkte Bezugnahmen auf Elemente der Montessori-Pädagogik und ihren Einsatz im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext:

3.	**Spezifischer Einsatz von Montessori-methodischen Aspekten**

Elemente MP	**Wirkungsweise**	**Wirkungszusammenhänge**
Freie Arbeitsweise	Überwindung zahlreicher Ängste, Entwicklung von Selbstständigkeit	
Kritikloses passives Verhalten der Erzieherinnen	Bewältigung innerer Konflikte und Ängste	Triebfreundliche Haltung gegenüber dem triebhemmendem Milieu seiner Familie
Montessori-Methode sehr förderlich	Bietet den einzelnen Kindern einen „dehnbaren, der psychischen Situation angepassten Rahmen	Kinder werden in ihrem individuellen Fortgang nicht gestört
intensive Fürsorge der Erzieherin	Beziehungen aufzubauen	Um seine Beziehungslosigkeit zu lebendigen Dingen aufzulösen oder zu mindern
Austausch zwischen Erzieherin und Psychoanalytikerin (Sterba)	Verstehen, Symptomlinderung	Verhalten Herbert gegenüber zu verändern
Landschulaufenthalt der Montessori-Klasse	Traute sich dort erstmals die Namen seiner MitschülerInnen auszusprechen	Erste Überwindung seiner Angst, durch die Distanz zum triebhemmenden Milieu seiner Familie und die intensive Fürsorge seiner Lehrerin

Abb. 51: Analyse/Herbert- Plank-Spira: Montessori-Elemente

Wenn die Autorin schreibt, dass sie sich beim Schuleintritt des Buben fragte, ob die freie Arbeitsweise und die Erziehungsmaßnahmen in der Montessori-Klasse für den Herbert das richtige wären und ob es für sie als Erzieherin möglich wäre, seine Beziehungslosigkeit zur Realität zu beeinflussen zeigt v.a. die Reflexion hinsichtlich der letzteren Fragestellung die Kontextualisierung in psychoanalytisch orientierte Zielvorstellungen. Im weiteren Verlauf finden sich die besonderen Rahmenbedingungen und Erziehungsmaßnahmen der Montessori-Klasse tatsächlich als spezifisch hilfreich. So hebt die Autorin hervor, dass die Montessori-Methode aufgrund dessen, dass sie einen „dehnbaren und der psychischen Situation des einzelnen Kindes angepassten Rahmen bietet, ohne […] dabei die anderen Kinder in ihrem individuellen Fortgang“ zu stören“ (ebd., 88), Herbert in der Schule halten konnten.

So halfen Herbert *die passive zurückhaltende Art der Lehrerinnen* seine Angst vor lebenden Dingen zu bewältigen, die Angstüberwindung zeigte sich, als er sich erstmals traute, Namen von Personen und Dingen richtig auszusprechen. Durch die *freie Arbeitsweise* in der Montessori-Klasse konnte er sich

mit Tätigkeiten beschäftigen, die er freiwillig wählte und die ihm keine Angst machten, wie Zeichnen und Lesen. So konnte eine Verstärkung seiner Angsthemmung vermieden werden, die *freie Arbeitsweise* unterstütze ihn gleichzeitig selbstständiger zu werden. Der ständige *Austausch zwischen seiner Analytikerin und einer seiner Lehrerinnen* halfen ihm insofern, dass sie genau über seine Krankheit Bescheid wussten und ihr Verhalten ihm gegenüber entsprechend seiner Bedürfnisse anpassen, verändern und ihn dementsprechend fördern konnten. Durch den fünfwöchigen *Landschulaufenthalt der Montessori-Schule* gelang es ihm sich dem triebhemmenden Milieu seiner Familie zu entziehen, und durch die Fürsorge seiner Lehrerin Beziehungen aufzubauen und so seine Beziehungslosigkeit zur Realität und zu lebenden Dingen lindern.

Hier lässt sich mit Blick auf die „Erfolge“ das Gelingen der Interventionen durch folgende Aussagen festhalten:

Das Fallbeispiel findet in der Darlegung eine „positive Lösung“ des Problems:

- Angst- und Symptomlinderung
- Aufbau von Beziehungen zu seinen Lehrerinnen- Verlust seiner Beziehungslosigkeit zu lebenden Dingen (Menschen)
- Traute sich die Namen seiner Mitmenschen nach einiger Zeit richtig aussprechen (Angstüberwindung).
- Er wurde von den MitschülerInnen als gleichwertiger Schüler akzeptiert.
- Er begann zu schreiben.

Zusammenfassung:

Mit der Falldarstellung zeigt die Autorin die psychoanalytisch-pädagogische Betrachtungsweise des problematischen und auffälligen Verhaltens eines Kindes mit einer erfolgreichen Vorgehensweise, seine zugrundeliegenden Erlebensweisen zu verstehen und diese zu verändern.
Dafür lassen sich insbesondere die Ziele einer triebfreundlichen Haltung und die Entwicklung von Selbständigkeit aus innerem Antrieb herausstellen. Darüber hinaus findet sich bei der Autorin auch der Aspekt der Beziehungsfähigkeit in ihrer Darstellung, wenn sie die gewonnene Fähigkeit des Buben, eine intensive Beziehung zu seiner Lehrerin, die sich auch privat um ihn kümmerte, aufzubauen. Die aufklärenden Gespräche der Lehrerin mit seinen MitschülerInnen führten dazu, dass er mit seinem Verhalten als vollwertiger Mitschüler akzeptiert wurde. Zu guter Letzt war es auch der Umstand des regelmäßigen Austauschs mit seiner Analytikerin, die den Pädagoginnen half, sein Verhalten wirklich zu verstehen und dementsprechend zu handeln, um seine Symptome zu lindern.
Als methodische Elemente lassen sich dafür:

- die Zusammenarbeit mit der Analytikerin, um zu verstehen und aufzuklären;
- die Zurückhaltung der Pädagoginnen und die Vermeidung von Maßregelung;
- Die Aufklärung seiner MitschülerInnen über sein Verhalten und deren Ursache, damit er nicht gehänselt und ausgeschlossen wird;
- die Interventionen der Pädagogin, die sich auf die Veränderungen des (problematischen) Erlebens des Kindes ausrichten;
- die Möglichkeit der freien Arbeitsweise;
- die Trennung von seiner Familie durch den Landschulaufenthalt

zusammenfassen.

Was zeichnet die Zugangs- und Vorgehensweise der psychoanalytischen Montessori-Pädagogik aus?
Jene dem Montessori-Konzept zugrunde liegenden Aspekte, wie die passive Haltung der Erzieherin und das individuelle Arbeiten des Kindes, das sich aus der Möglichkeit der freien Wahl der Beschäftigungen ergibt, sowie die psychoanalytische Betrachtungs- und Verstehensweise der Erzieherin, die sich besonders auch aus dem regelmäßigen Austausch mit seiner Analytikerin ergab, halfen Herbert, seine Ängste zu lindern und seine eingeschränkte Beziehungsfähigkeit zu verbessern. Durch das Zusammenspiel mit der Analytikerin und ihrer Hilfe, gelang es nach einem Schuljahr auch seine Angst vor dem Schreiben zu lindern.
Die Grundsätze der Montessori-Methode, wie die zurückhaltende Haltung der Erzieherin und die freie Arbeitsweise lassen sich in ihrer Wirkungsweise auf das Kind psychoanalytisch reflektiert verstehen, so wurde die freie Arbeitsweise in Bezug zu den Unsicherheiten/Ängsten des Kindes gesetzt, in dem er keine Maßregelungen erhielt, zu nichts gezwungen wurde und er so seine Ängste teilweise überwinden konnte.

5.3.2.2 Artikel mit FALLDARSTELLUNGEN, DIE THEORETISCHE ELEMENTE BEINHALTEN

Die hier untersuchten Artikel sind nun jene vier, die zwar, wie in Kap. 4. besprochen, vornehmlich die Falldarstellungen zum Inhalt haben, jedoch auch theoretische Aspekte zum Ausdruck bringen. Diese erscheinen für die vorliegende Untersuchung von unterschiedlicher Bedeutung und finden daher nur bedingt nähere Berücksichtigung im Zuge der Herausarbeitung spezifischer inhaltlicher Charakteristika des Zusammenspiels von MP und PaP Grundsätzlich findet die Analyse vor der selben Systematik wie jene der „reinen Falldarstellungen“ statt, auf die theoretischen Elemente wird nur insofern eingegangen, als sich Aufschlüsse über das Zusammenspiel ergeben.

a) Montessori-beeinflusste Kindergartengruppe und im Kinderhaus am Rudolfsplatz (Themen: PA und Kg- PA/MP und Kg)

***Fallbeispiel 1*: „Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten: Bericht über die Versuchsarbeit eines Jahres.“ (Fuchs 1932, 349-391)- Fuchs über verschiedene Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten aus einer Kindergruppe eines Gemeindekindergartens [Zusammenfassung auf S 115]**

Dieser Artikel stellt in Bezug auf die Charakterisierung der Fallbeschreibung eine Ausnahme dar. Wie in Kapitel 4 beschrieben wurde, bezieht sich der Artikel auf ein Versuchsprojekt, das nicht unmittelbar einer montessori-pädagogischen Einrichtung entsprang, jedoch von einer Vertreterin des Zusammenspiels als psychoanalytisch geschulte Montessori-Pädagogin, die sich in einem Seminar von

Anna Freud befand und das Projekt mit ihr gemeinsam reflektierte. Ihre kurzen theoretischen Ausführungen betreffen psychoanalytische Aspekte, die sie jeweils anschließend ausführlich im Zuge ihrer Arbeit mit den Kindern bespricht, wie bspw. die Rolle der Übertragungsbeziehung oder die Triebentwicklung bei verhaltensauffälligen Kindern. In dem Sinn verspricht der Artikel weder auf Seiten der Theorieaspekte, noch auf der Seite der Fallbesprechungen Aufschluss über das Zusammenspiel - dem Artikel wurde daher im vorangegangenen Kapitel nur ein indirekter Ausdruck des spezifischen Zusammenspiels zugemessen. Die Autorin nimmt aber Bezug auf den Einsatz des Beschäftigungsmaterials Montessoris hinsichtlich seiner Fördereigenschaften im Hinblick auf psychoanalytische Entwicklungsziele. So wird in diesem Aspekt sehr wohl die inhaltliche Ausprägung des Zusammenspiels deutlich. Da aber weder über die Grundsätze der Montessori-Pädagogik hinsichtlich Haltung der Erzieherin (bspw. die freie Wahl der Beschäftigung u.a.) gesprochen wird, von dem Grad des Eingangs dieser Ausrichtung über die Beschreibung des Projekts als „montessori-beeinflusst“ auch diesbezüglich nicht rückgeschlossen werden kann, findet sich im Folgenden auch nur jener Aspekt kurz beleuchtet.

1.	**Spezifischer Einsatz von Montessori-methodischen Aspekten**

- Die Autorin stellt das angebotene Beschäftigungsmaterial in Bezug auf die Möglichkeiten der Sublimierung als angemessen dar (vgl. ebd., 360).
- Die Autorin beschreibt ein Kind, dessen Analtrieb besonders ausgeprägt ist, das diesen durch Tätigkeiten wie Malen und Spielen mit Sand oder Ton bewältigen kann (vgl., ebd.).
- Fuchs beschreibt mit der dort angebotenen Gymnastik eine Gelegenheit, den Bewegungstrieb zu stillen (vgl. ebd., 360).
- Fuchs beschreibt, dass destruktiv-aggressive Tendenzen der Kinder in diesem Projekt durch Tätigkeiten wie Werkstattarbeiten, wie Hämmern, Sägen und Ausschneiden sublimiert werden können (vgl. ebd., 360).
- Sie erklärt, dass sexuelles Interesse des Kindes gestillt werden kann durch die Vermittlung von Allgemeinwissen und Beantwortung der Fragen des Kindes
- Den Oraltrieb, der sich u.a. in Form von Spucken, Abschlecken oder Beißen ausdrückt, **kann mithilfe von Spielen mit Seifenblasen** befriedigt werden (vgl. ebd., 360)

Elemente Wiener MP	Wirkungsweise	Wirkungszusammenhang
Beschäftigungsmaterial	Möglichkeiten der Sublimierung	
Tätigkeiten wie Malen und Spielen mit Sand oder Ton	Bewältigung des Analtriebs	
Gymnastik	Bewältigung des Bewegungstriebes	
Werkstattarbeiten, wie Hämmern, Sägen und Ausschneiden	Möglichkeit der Sublimierung destruktiv-aggressiver Tendenzen des Kindes	
Vermittlung von Allgemeinwissen und Beantwortung der Fragen	stillen des sexuellen Interesses	
Spielen mit Seifenblasen	Befriedigung des Oraltriebs	

Abb. 52: Analyse/heilpäd. Gruppe: Wiener Montessori-Elemente

Das *Beschäftigungsmaterial/die Übungen* finden hier besonders ausgeprägt ihren psychoanalytischen Kontext, wenn sie als Mittel zur Sublimierung verstanden werden. So zeigt sich über Tätigkeiten, wie Malen und Spielen im Sand oder mit Ton, eine Möglichkeit zur Bewältigung des Analtriebs des Kindes. In der Wiener Montessori-Pädagogik übliche Werkstattarbeiten, wie Hämmern, Sägen und Ausschneiden, können zur Sublimierung destruktiv-aggressiver Tendenzen des Kindes dienen. Tätigkeiten, wie Gymnastik, können den Bewegungstrieb stillen, Vermittlung von Allgemeinwissen und die Beantwortung von Fragen der Kinder das sexuelle Interesse. Zur Befriedigung des Oraltriebs, der bspw. durch Abschlecken oder Beißen zum Ausdruck kommen kann, empfiehlt die Autorin Spiele mit Seifenblasen.

Zusammenfassung:
Mit den Falldarstellungen zeigt die Autorin die psychoanalytisch-pädagogische Betrachtungsweise des Materials und der Übungen hinsichtlich seiner Wirkungsweise, wenn sie die Arbeit mit den Kindern in ihrer Gruppe beschreibt.

Was zeichnet die Zugangs- und Vorgehensweise der psychoanalytischen Montessori-Pädagogik aus?
Hier zeichnet sich in der Anführung der Tätigkeiten die Prägung durch das Wiener Konzept aus: so hat Lili E. Roubiczek, bei der Fuchs auch ihre Ausbildung machte, in ihrem Verständnis der kindlichen Bedürfnislagen die Einbeziehung von freiem Arbeiten mit Ton und Sand, die Werkstattarbeit und auch die Einbeziehung von Bewegung über Rhythmik-Einheiten bereits in den ersten Jahren des Kontakts mit psychoanalytisch-pädagogischen Ansätzen, im Kinderhaus Troststraße, aber auch später im Kinderhaus am Rudolfsplatz zur Anwendung gebracht. Die Institutionen stellten gleichzeitig auch den Ort der Praktika für die in Ausbildung befindlichen Montessori-PädagogInnen dar, zu denen auch Fuchs zählte. So zeigt sich das Zusammenspiel zum einen über die Autorin selbst, die als ausgebildete Montessori-Pädagogin in einem Projekt mit Anna Freud zusammenarbeitete und zum anderen über die Durchführung des Projektes in einer Montessori-beeinflussten Kindergartengruppe, die über die Einbeziehung Montessori-spezifischer Elemente, nämlich jener, die auch im Wiener Modell Roubcizeks als Beschäftigungen angeboten wurden, zum Ausdruck kamen.

***Fallbeispiel 2*: „Eingewöhnungsschwierigkeiten im Kindergarten“ (Fischer u. Peller 1934, 33-36)- Hilde Fischer und Lili Peller (geb. Roubiczek) über Theo (3¾-6 Jahre) aus dem Kinderhaus Rudolfsplatz- [Zusammenfassung auf S 126]**

In diesem Artikel nimmt die Falldarstellung eine illustrative, exemplarische Funktion zum theoretisch angelegten Teil des Inhalts ein. Jener zeigt 3 Stufen, die ein Kind nach Anna Freud in der Eingewöhnung durchläuft und bezieht sich dabei ausschließlich auf ein psychoanalytisch-pädagogisches Verständnis ohne Bezugnahme auf Elemente der Montessori-Pädagogik oder eine montessori-orientierte Praxis-Ausprägungsform. Die eigentliche Aussagekraft hinsichtlich der vorliegenden Frage nach dem Zusammenspiel lässt sich vielmehr aus dem Praxiskontext schließen, da die Pädagoginnen unmittelbar aus dem Montessori-Kinderhaus auf den 3jährigen Theo in dem

theoretisch dargelegten Verständnis reflektieren – der Artikel findet sich im Folgenden daher auch nur hinsichtlich der Falldarstellung beleuchtet.

Kontext: Beobachtungen im Rahmen des psychoanalytischen Seminars bei Anna Freud

1.	Psychoanalytisch-pädagogische Betrachtungsweise in Erklärungszusammenhängen

Psychoanalytisch orientierte Ausdrücke:
Die Autorinnen beschreiben ihre Falldarstellung in psychoanalytischer Sichtweise und ebensolcher Problemstellung. Das zeigt sich auch an ***psychoanalytisch*** benutzten ***Begrifflichkeiten*** zur ***Klärung der Ursachen*** des Verhaltens des kleinen Theos: Angst vor dem Verlust einer geliebten Person (35), Störung (35), Trennungsangst (35), unterdrückter Trennungsschmerz (36)

Folgende Aspekte lassen sich zusammenfassen:

Theoretische Elemente:
- Sie beschreiben, dass sie bei Theo die für die Eingewöhnung typischen drei Stufen beobachten konnten:
  - Sie zeigen, dass Theos Interesse in der ersten Eingewöhnungsphase zunächst leblosen Dingen in der Umgebung galt, an denen er sich betätigen konnte.
  - Sie erklären sich sein Verhalten damit, dass Theo in seinem privaten Umfeld möglicherweise bei der Benützung eines Wasserhahns oder Lichtschalters den Erwachsenen nur zusehen durfte. Sie beschreiben, dass er im Kinderhaus selbst den Lichtschalter betätigen durfte durch die Möglichkeit der in seiner Reichweite angebrachten Lichtschalter (vgl. ebd.).
  - Sie beschreiben die Anlehnung an die Lehrerin als zweite Phase seiner Eingewöhnung.
  - Als dritte Phase der Eingewöhnung beschreiben sie die Phase, in der er sich den anderen Kindern und ihrem Treiben annäherte und zuwandte (vgl. ebd.)

Empirische Aspekte der Falldarstellung:
- In Hinblick auf seine ersten Kindergartentage beschreiben Fischer und Peller, dass ihm die Eingewöhnung besonders schwer gefallen sei, erst nach einer Woche habe er sich gut eingewöhnen können (vgl. Fischer u. Peller 1934, 33).
- Sie beschreiben, dass es in dieser Eingewöhnungszeit für die Kindergärtnerin kaum möglich gewesen sei, die Aufmerksamkeit des weinenden Buben auf die Umgebung des Raumes zu lenken, und ihn damit zu trösten. Sie heben hervor, dass er immer wieder nach seinem Kindermädchen gerufen habe. (Fischer u. Peller 1934, 33).
- Die Autorinnen heben die Notwendigkeit des ***Wissens um den familiären Hintergrund*** hervor, um diese auch in einen psychoanalytisch-interpretierenden Zusammenhang zu führen:
  - Die Autorinnen beschreiben, dass Theo kaum Kontakt zu seiner Mutter hatte (vgl. ebd., 33).
  - Die Autorinnen beschreiben, dass Theo bei seinem Vater lebte und sich die Erzieherin vorwiegend um ihn kümmerte (vgl. ebd., 33).
  - Die ***Ursache*** für das weinende Verhalten und seine panische Angst erklären sich die Autorinnen durch die bereits erlebte *Trennung von einer geliebten Bezugsperson*, nämlich die von seiner Mutter (vgl. ebd., 35).
- Die Autorinnen beschreiben, dass Theo diese Angst im Kindergarten so stark erlebte, *weil er in seinem Alter noch keine zeitliche Trennung von einer wirklichen Trennung* unterscheiden konnte.
- Sie erklären Theos Verzweiflung, im Erleben des Weggehens seiner Erzieherin aus dem Kindergarten (vgl. ebd., 35).

So zeichnete sich der psychoanalytisch-pädagogische Blick der Erzieherin bereits durch die Darstellung von Begründungszusammenhängen, in denen sie das beobachtete Verhalten des Kindes sieht und versteht, aus. Dabei zeigt sich neben der Interpretation dieses Verhaltens durch die Hinwendung zum inneren Erleben des Kindes, auch die Suche nach weitreichenden Erklärungszusammenhängen:

beobachtetes Verhalten	**← Begründungszusammenhang**	**← weiterführende Begründungen**
Theo hat den ersten Tag immer geweint, aß kaum etwas und zeigte kaum Interesse an der Umgebung.	Er wollte zu seinem Kindermädchen	• Erneute erlebte Trennung von einer geliebten Bezugsperson • Er kann eine zeitliche Trennung nicht von einer wirklichen Trennung unterscheiden.
Er begann sich für leblose Gegenstände in der Umgebung, wie Wasserhahn und Lichtschalter, zu interessieren.	Er durfte erstmals Gegenstände berühren, die ihm bis dahin von den Erwachsenen verwehrt wurden.	• Er konnte sie betätigen, weil sie in Reichweite der Kinder angefertigt wurden.
In der zweiten Phase begann er sich an die Lehrerin anzulehnen.	Beziehungsaufbau zu einem Erwachsenen	
In der dritten Phase begann er sich den anderen Kindern zu nähern und zuzuwenden.	Beziehungsaufbau zu anderen Kindern	

Abb. 53: Analyse/Theo: Phänomenalisierungen/Kausalisierungen

Die Darstellung fokussiert Theos Verhalten in Begründungszusammenhängen zu verstehen, wenn dargestellt wird, dass seine große Trauer *mit dem Verlust seiner Mutter* zusammenhing. Er erlebte den Kindergarteneintritt nun *als erneute Trennung von einer geliebten Person*, was noch erschwert wurde, weil Theo noch nicht zwischen einer zeitlicher Trennung und vorübergehenden Trennung unterscheiden konnte. In seiner Eingewöhnung ins Kinderhaus durchlebte er drei Phasen, die von anfänglichem Interesse über den ersten Beziehungsaufbau zu einem Erwachsenen zum Kontakt mit den Kindern führte.

2.	***Welche Interventionsformen legt die Autorin nun dar?***

- Die Autorin erklärt, dass die Montessori-Pädagogin versuchte, die Aufmerksamkeit des weinenden Theos auf *Gegenstände in der Umgebung*, wie Lichtschalter und Wasserleitung, zu lenken, um ihn zu beruhigen. Sie beschreibt aber, dass diese, bei den meisten Kindern, die sich mit dem Kindergarteneintritt schwer taten, funktionierende Taktik bei Theo nicht klappte, weil seine *Trauer und Verlustangst zu groß war um sich ablenken zu lassen* (vgl. ebd., 33)
- Die Autorin beschreibt, dass die Pädagogin Theo *nicht maßregelte und ihn gewähren ließ*, als er in den ersten Tagen sowohl die Mahlzeiten als auch die Erzieherin ablehnte (ebd.).
- Die Autorin beschreibt, dass die Pädagogin am dritten Tag nach seinem Kindergarteneintritt dem erneut verzweifelten und weinenden Theo *vorschlug, dass er gleich wieder nach Hause gehen darf, wenn er ihr verspricht, dafür am nächsten Tag ohne zu weinen wieder*

zurückzukommen. Die Autorin fügt hinzu, dass der Bub darauf ganz beruhigt einwilligte (vgl. ebd.).

- Die Autorin erklärt, dass es der Pädagogin am vierten Tag gelang, Theo, als er beim Anblick seiner KamaradInnen erneut zu weinen begann, *durch das Zeigen auf Gegenstände in seiner Umgebung abzulenken* (vgl. ebd., 34).
- Die Autorin beschreibt, dass sie mit der Erzieherin in einem Gespräch erfuhr, dass er nur Gutes über das Kinderhaus berichtete (ebd., 35).
- Die Montessori-Pädagogin führte Gespräche mit Theos Erzieherin (vgl. ebd.)

Interventionsformen	Wirkungsweise: Ziel
Die Lehrerin versuchte Theos Aufmerksamkeit auf seine Umgebung zu lenken.	Sie wollte ihn von seiner Trauer ablenken, die Trauer und Verlustangst war aber so groß, dass es nicht funktionierte.
Sie maßregelte ihn nicht und ließ ihn gewähren, als er Mahlzeiten ablehnte.	Ihn nicht zu verängstigen
Sie erlaubte ihm am dritten Kindergartentag wieder nach Hause zu gehen, wenn er verspreche am nächsten Tag wiederzukommen und nicht zu weinen.	Um ihn zu beruhigen
Am vierten Tag versuchte sie erneut ihn auf die Gegenstände im Raum aufmerksam zu machen.	Nun gelang ihr die Ablenkung von der Trauer
Sie führte Gespräche mit der Erzieherin.	Um mehr über den familiären Hintergrund des Kindes zu erfahren

Abb. 54: Analyse/Theo: Medialisierungen/Finalisierungen

Der Betrachtungs- und Verstehensweise entsprechend richten sich auch die Interventionen sowie die damit verbundenen Zielvorstellungen auf das zugrundeliegenden Erleben des Buben: Fischer und Peller beschreiben die ***pädagogischen Interventionen*** aus ihrer Praxis:

- Die Erzieherin versuchten Theo mit Zeigen auf Gegenständen aus der Umgebung von seinem Schmerz abzulenken.
- Sie führte Gespräch mit seiner Erzieherin, um mehr übe seinen familiären Hintergrund zu erfahren.
- Sie ließ ihn beim Essen gewähren und maßregelte ihn nicht, weil er nichts essen wollte, um ihn nicht noch mehr zu verängstigen.

Die gesetzten Interventionen zeichnen sich durch die psychoanalytisch-pädagogische Zugangs- und Verstehensweise der Erzieherin (Trennungsangst, Verlust einer geliebten Person, unterdrückter Trennungsschmerz) aus. Außerdem stellt sich die Begünstigung durch das Zusammenspiel von psychoanalytischen Zugangs- und Verstehensweisen und Elementen der Montessori-Pädagogik dar.

3.	Spezifischer Einsatz von Montessori-methodischen Aspekten

- Die Autorin beschreibt, dass es der Pädagogin nach ein paar Tagen gelang, Theo durch Zeigen der Tätigkeiten in der Umgebung von seinem Schmerz ablenken. Sie erklärt, dass ihm Tätigkeiten, wie Wasserhahn aufdrehen oder Betätigung des Lichtschalters besonders interessierten. Sie betont, dass es ihm im Montessori-Kinderhaus erlaubt war, diese *Gegenstände zu berühren und zu betätigen*, die in seinem Umfeld möglicherweise normalerweise nur Erwachsene bedienen durften (vgl. ebd., 36).
- Die Autorin beschreibt, dass die Pädagogin Theo nicht maßregelte und ihn gewähren ließ, als er in den ersten Tagen sowohl die Mahlzeiten als auch die Erzieherin ablehnte (ebd.).

Element MP	Wirkungsweise	Wirkungszusammenhang
Passive Haltung der Pädagogin: sie maßregelte ihn nicht und ließ ihn gewähren	Um ihn nicht noch mehr zu verschrecken	Beziehungsaufbau zur Lehrerin wird erleichtert
Zeigen und Bedienen der Gegenstände aus der Umgebung, wie Wasserhähne und Lichtschalter, die in seiner Reichweite anbracht waren	Um ihn vom Schmerz abzulenken	Gelingt meistens, weil Kinder Gegenstände berühren und betätigen dürfen, die ihnen bis dahin verwehrt blieben
Elterngespräche		

Abb. 55: Analyse/Theo: Montessori-Elemente

Die *passive Haltung der Pädagogin* die ihn nicht maßregelte und ihn unterdrückte, führte dazu, dass er leichter eine Beziehung zu ihr aufbauen konnte und er aus eigenem Antrieb heraus begann sich mit den Gegenständen seiner Umgebung zu befassen. Gegenstände in der Umgebung des Kindes, wie Wasserhahn und Lichtschaltern, die in seiner Höhe angebracht und für Kinder zugänglich waren, konnten ihn vom Schmerz ablenken, weil er erstmals Dinge berühren und betätigen durfte, die ihm bis dahin von den Erwachsenen verwehrt wurden (*Übungen des täglichen Lebens*). Die *Gespräche* mit seiner Erzieherin klärten sie über den Verlust seiner Mutter auf.

Die dargestellten „Erfolge“ als Gelingen der Interventionen durch die Autorin lassen sich über folgende Aussagen festhalten:

Das Fallbeispiel findet in der Darlegung eine „positive Lösung“ des Problems:

- Theo konnte sich beruhigen und war nach der Eingewöhnungsphase fröhlich und lebhaft.
- Theo ließ sich nach einigen Tagen von der Lehrerin ablenken und zeigte Interesse an seiner Umgebung.
- Theo konnte eine Beziehung zur Lehrerin aufbauen.
- Nach einer Woche konnte er auch mit den anderen Kindern Kontakte herstellen.
- Nach einer Woche fühlte er sich sicher und wohl im Kindergarten.

Zusammenfassung:
Mit der Falldarstellung zeigen die Autorinnen die psychoanalytisch-pädagogische Betrachtungsweise des problematischen Verhaltens eines Kindes mit der erfolgreichen Vorgehensweise, seine zugrundeliegenden Erlebensweisen zu verstehen und diese zu verändern.

Als methodische Elemente lassen sich dafür:
- die Elternarbeit, um zu verstehen und aufzuklären;
- die Beziehungsausgestaltung;
- die Zurückhaltung der Erzieherin und das Vermeiden von Maßregelung;
- die Interventionen der Pädagogin, die sich auf die Veränderungen des (problematischen) Erlebens des Kindes ausrichten;
- Tätigkeiten mit dem Beschäftigungsmaterial, die mit viel Bewegung zu tun haben;
- und das psychoanalytische Verstehen des Einsatzes des Montessori-Materials zusammenfassen.

Was zeichnet die Zugangs- und Vorgehensweise der psychoanalytischen Montessori-Pädagogik aus?

Wenngleich auch die Falldarstellung des Artikels vorwiegend auf die Anwendung psychoanalytisch orientierten Verstehens der Pädagoginnen ausgerichtet ist, lassen sich spezifische Elemente der, im dargestellten Praxisfeld des Montessori-Kinderhauses vorhandenen strukturellen Gegebenheiten finden: So bot die „vorbereitete Umgebung" in ihrer Ausrichtung auf die selbstständige Auseinandersetzung und Handhabung mit der Umwelt die Rahmenbedingungen mit der Zugänglichkeit und dem Erlauben der Bedienung von Licht, Wasser etc., den Kindern die Ausrichtung ihrer Aufmerksamkeit und Beziehungsaufnahme zu ihrer Umwelt (leblosen Gegenständen) zu ermöglichen. Als Übungen des täglichen Lebens halfen diese Tätigkeiten Theo (und den anderen Kindern) in der Zuwendung zu leblosen Dingen in seiner Umwelt vom Trennungsschmerz abzulenken. Die zurückhaltende, nicht (zu) fordernde Art der Erzieherin machte einen schnellen Beziehungsaufbau zu ihm möglich, weil er sich nicht ängstigen musste. Die psychoanalytische Betrachtungs- und Verstehensweise der Pädagogin zeichnet sich dabei auch in diesem Fallbeispiel durch Gespräche mit Theos Erzieherin aus, die zur Aufklärung von möglichen Schwierigkeiten in seinem Erleben und Verhalten dienten, ebenso durch die besondere Hinwendung der Pädagogin ihm gegenüber in den ersten Tagen, die auf eine Hilfestellung beim Aufbau von neuen Beziehungen ausgerichtet war. Schließlich richten sich die Autorinnen in ihren pädagogischen Erwägungen auf Anna Freuds Beschreibungen über die typischen Phasen bei Kindern mit Eingewöhnungsschwierigkeiten aus.

b) Montessori-Volksschule in der Grünentorgasse (PA/MP und Schule)

***Fallbeispiel 3:* „Affektive Förderung und Hemmung des Lernens" (Plank-Spira 1933, 122-128)- Emma Plank-Spira über Hansl (7 Jahre), Herta (5 Jahre) und Erna (6 Jahre) aus der Montessori-Volksschule Grünentorgasse- [Zusammenfassung auf S 121f]**

Diese Fallbeschreibung illustriert die Beobachtungen der Montessori-Lehrerin Emma Plank-Spira, die sie bei Kindern mit Lernhemmungen in ihrer Klasse machte und zeigt, wie es ihr mithilfe ihrer Kompetenzen als Montessori-Pädagogin und psychoanalytische Pädagogin gelang, diese Schwierigkeiten der Kinder zu mindern oder auflösen. So verdeutlicht diese Fallbesprechung die Anwendung psychoanalytischer Verstehensweisen und deren direkte Umsetzung in der Montessori-Praxis. Zusätzlich beschreibt die Autorin theoretische Aspekte aus ihrer Arbeit als Montessori-Pädagogin und Psychoanalytische Pädagogin. Dieser Beitrag lässt sich daher inhaltlich auch der Theorie zuordnen, wobei die Falldarstellung selbst im Mittelpunkt des Artikels steht und darauf auch der Schwerpunkt der Aufmerksamkeit dieser Arbeit liegt, wenn es darum geht, das Zusammenspiel in der Wiener Praxis auszumachen.

1.	Psychoanalytisch-pädagogische Betrachtungsweise in Erklärungszusammenhängen

- Die Autorin beschreibt ihre Falldarstellung in psychoanalytischer Sichtweise und ebensolcher Problemstellung: Das zeigt sich auch an ***psychoanalytisch orientiert*** benutzten ***Begriffen*** in diesem Artikel zur ***Klärung der Ursachen*** des Verhaltens der mehrerer Kinder: affektive Förderung und Hemmung des Lernens (122), „psychoanalytisch geschulter" Lehrer (122), lerngehemmt, Lernhemmung, Hemmung, Sprechhemmung (122f, 124f), neurotisches Lesen (122), Flucht vor der Realität (122, 124), Lernschwierigkeiten überwinden (123), Identifizierung (124), reale Beziehungen (124), affektbetonte Aufmerksamkeit (124), Onanieren und Exhibitionieren (125), aggressiv (125), orale Störung (125), Essstörung (125), Sprachstörung (125), Überwindung von Konflikten (128), psychisch ungünstige Situation (128)

Folgende Aspekte lassen sich zusammenfassen:

Theoretische Elemente:

- Die Autorin beschreibt, dass die *Montessori-Lehrerin* zur *Achtung der sensitiven Perioden* des Kindes *nicht in die Tätigkeitsabläufe des Kindes eingreift*, auch nicht, wenn sich das Kind wochenlang mit ein und demselben Sachgebiet beschäftigt (122).
- Sie erklärt, dass ein *psychoanalytisch-geschulter* Lehrer *zusätzlich hinterfragen* würde, *warum* sich ein Kind gerade mit diesem Sachbereich so intensiv beschäftigt (122).
- Die Autorin beschreibt, dass ein Unterschied zwischen einem Kollektivunterricht und einer Montessori-Klasse der ist, dass in der *Montessori-Klasse* die Kinder individuell und ganz nach ihrem eigenen Entwicklungsstand und Niveau arbeiten dürfen (vgl. ebd., 123).

Empirische Elemente:

- Die Autorin befasst sich in dem Artikel mit dem Aufzeigen ***möglicher Erlebensweisen*** der Kinder in einem psychoanalytisch-pädagogischen ***Kausalzusammenhang:***
- Die Autorin beschreibt ***Hansls*** Abwehrhaltung gegenüber selbstständigem Lesen
    - als in einer Lernhemmung begründet:
        - Sie beschreibt ihre Vermutung, dass die Lernhemmung mit dem ständigen *Vergleichen der Kenntnisse mit jenen des um drei Jahre älteren Bruders* zusammenhing.
        - Sie erklärt, dass sich Hansl *gegenüber seinem Bruder unterlegen und minderwertig fühlte* (vgl. ebd., 123f).
- Die Autorin beschreibt, dass ***Klara*** beim Lesen, vor allem von Märchen, in einer Traumwelt lebt, aus der sie sich schwer tut wieder auszubrechen, wenn sie zu Lesen aufhört.
    - Sie erklärt, dass Lesen für Klara eine Flucht aus der Realität bedeutet (vgl. ebd., 124).
- Die Autorin beschreibt, dass ***Herta*** unter einer starken Sprachhemmung und Essstörung litt (vgl. ebd., 124f).
- Die Autorin beschreibt, dass die Lehrerin bei ***Erna*** beobachtete, dass diese eine ernsthafte und unkindliche Art zu lernen entwickelte. Sie betont, dass nur beim Spielen im Garten und bei Übungen des täglichen Lebens (Hausarbeit) sie sich kindlich zu verhalten schien (vgl. ebd., 128).
    - Die Autorin sieht als Ursache für Ernas ernsthaftes Verhalten eine starke Konkurrenz zu ihren älteren Cousins, denen sie ihre Tüchtigkeit beweisen wollte (vgl. ebd., 128).

Wenn die Autorin ihre Beobachtungen der einzelnen Kinder beschreibt, werden psychoanalytische Verstehensweisen sichtbar:

- Sie erklärt sich/versteht Hansls Verhalten, als er wieder zu lesen begann,

  - In der symbolischen Bedeutung der Geschichte aus dem Dschungelbuch begründet, die die eigenen inneren Konflikte mit seinem älteren und überlegenen Bruder birgt (ebd., 123).
- Sie erklärt, dass er das Dschungelbuch immer wieder las,
  - weil er sich die mit der Figur aus dem Buch identifizierte, was ihm ein befreites Gefühl von Stärke vermittelte, das ihm in der Beziehung zu seinem älteren Bruder fehlt (vgl. ebd., 124).
- Die Autorin erklärt, dass durch die gemeinsamen Gespräche und der Versuch der Lehrerin, Hansl das Gefühl zu vermitteln, seine Schwierigkeiten zu verstehen und sie in einfacher Weise auszusprechen, Hansl seine inneren Konflikte besser aufarbeiten konnte (ebd., 123f).
  - Die Autorin erklärt, dass durch die Befriedigung, die die Beschäftigung mit einem andern Bereich bei Kindern hervorrief, Kräfte frei gesetzt werden konnten, für jenes Lerngebiet, in dem die Störung auftrat (vgl. ebd., 126).
- Sie sieht als Ursache fürs Hertas Verhalten
  - eine orale Störung, die sich durch eine Sprachhemmung und Essstörung ausdrückte. Auch die Schwierigkeiten mit Zahlen und beim Rechnen sah sie in Zusammenhang mit dieser Störung (vgl. ebd., 125).
- Die Autorin erklärt, dass hinter dem ständigen Verlangen Ernas nach neuen Beschäftigungen und der fehlenden Freude am Arbeitsergebnis
  - die Gelegenheit Ernas lag, ihre inneren Konflikte zu überwinden. Sie beschreibt, dass es dem Mädchen dabei weniger um das Erlernen einer Fähigkeit an sich ging (vgl. ebd., 128).

So zeigt sich auch diese Darstellung als vornehmlich von Begründungszusammenhängen geprägt, in der Interpretation des Verhaltens und der Hinwendung zum inneren Erleben der Kinder:

beobachtetes Verhalten	**← Begründungszusammenhang**	**← weiterführende Begründungen**
Hansl		
Abwehrhaltung gegenüber selbstständigem Lesen	Hansl litt unter einer deutlichen Lernhemmung	Hansls Lernhemmung hing mit dem ständigen Vergleichen der Kenntnisse des um drei Jahre älteren Bruders zusammen Hansl fühlte sich gegenüber seinem Bruder unterlegen und minderwertig
Durch das Dschungelbuch, begann er wieder zu lesen	Symbolische Bedeutung des Dschungelbuchs: Ausdruck für die eigenen inneren Konflikte mit seinem älteren und überlegenen Bruder	
Er las das Dschungelbuch immer wieder	weil er sich mit einer Figur aus dem Buch identifizierte	was ihm ein befreites Gefühl von Stärke vermittelte, das ihm in der Beziehung zu seinem älteren Bruder fehlt
Klara		
Lebte beim Lesen (von Märchen) in einer Traumwelt	Tat sich schwer, wieder reale Beziehungen zu finden, wenn sie zu lesen aufhörte	Lesen als Flucht vor der Realität
Herta		
Herta litt unter einer Sprachhemmung und Essstörung,	Ausdruck einer oralen Störung	

Schwierigkeiten mit Zahlen und beim Rechnen	Auch Ausdruck der oralen Störung	
Erna		
Erna entwickelte eine ernsthafte und unkindliche Art zu lernen	Ursache für Ernas ernsthaftes Verhalten: eine starke Konkurrenz zu ihren älteren Cousins, denen sie ihre Tüchtigkeit beweisen	
ständigen Verlangen Ernas nach neuen Beschäftigungen und der fehlenden Freude am Arbeitsergebnis	es ging dem Mädchen dabei weniger um das Erlernen einer Fähigkeit an sich	Gelegenheit Ernas lag darin, innere Konflikte zu überwinden

Abb. 56: Analyse/Montessori-Volksschule: Phänomenalisierungen/Kausalisierungen

Wenn sich Plank-Spira mit *affektiver Förderung und Hemmung des Lernens* befasst, beschreibt sie ihren Zugang bereits mit einer spezifischen Frage nach Ursächlichkeiten bei den Tätigkeiten der Kinder: Dies zeigt sie mit *Hansl*, einem Buben mit einer Lernstörung, die sich in der Abwehrhaltung gegenüber selbstständigen Lesens äußerte. Durch den Blick auf die symbolische Bedeutung der Geschichte (das Dschungelbuch), mit der er zu lesen begann, und diese immer wiederholte, zeigte sie einen Bezug zu eigenen inneren Konflikten mit seinem älteren und überlegenen Bruder, die für die Autorin dabei zum Ausdruck kamen. So interpretierte sie, dass Hansl über die Identifizierung mit der Hauptfigur der Geschichte- sie vermittelte ihm ein befreites Gefühl von Stärke- die Lernhemmung lösen konnte.

Auch bei *Klaras* Verhalten beim Lesen legt sie den Blick auf Begründungszusammenhänge, wenn sie beschreibt, dass vor allem Märchen für das Mädchen eine Flucht vor der Realität darstellten.

Hertas Sprachstörung und Essstörung erklärt Plank-Spira als Ausdruck einer oralen Störung, die sich auch beim Erlernen von Ziffern und beim Rechnen zeigte.

Ernas unkindliches und freudloses Lernverhalten begründete die Autorin insofern, dass es dem Mädchen dabei nicht um das Erlernen einer neuen Fähigkeit ging, sondern um eine Gelegenheit innere Konflikte zu überwinden.

2.	***Welche Interventionsformen legt die Autorin nun dar?***

- Die Autorin beschreibt, dass eine Montessori-Pädagogin ein Kind nicht während seiner Tätigkeit stört, die es je nach sensitiver Periode auswählt.
- Die Autorin beschreibt, dass die Lehrerin einfühlsame Gespräche mit ihren Schülern, die unter Lernhemmungen und -störungen litten, führte und versuchte ihnen zu vermitteln, dass sie ihre Probleme erkennen kann (vgl. ebd., 123).
- Die Autorin betont, dass die Lehrerin ***Hansl***, der nicht Lesen wollte, nicht zu dieser Tätigkeit zwang, sondern versuchte, ihn für ein anderes Lerngebiet zu begeistern (vgl. ebd., 123).
- Die Autorin beschreibt, dass die Lehrerin versuchte, ***Herta*** weder zum Rechnen lernen noch zum deutlich Sprechen zu zwingen.
    - Die Autorin erklärt, dass die Pädagogin, von den Drohungen, die Herta zuhause erlebte, damit sie zu sprechen beginnt, wusste.

  - Sie erklärt, dass die Lehrerin diese Sprachhemmung nicht durch weitere Drohungen verstärken wollte und ihr dafür eine andere Lerntätigkeit anbot (vgl. ebd., 125f).
- Die Autorin erklärt, dass die Lehrerin bei ***Erna*** ihr pädagogisches Verhalten veränderte, um Ernas Aktivität nicht zu gefährden und zu hemmen. Sie beschreibt, dass die Pädagogin ihr ihre direkte Hilfe beim Schreiben lernen anbot, was in der Montessori-Klasse normalerweise nicht üblich war (vgl. ebd., 127).
- Die Autorin beschreibt, dass die Lehrerin bei Erna beobachtete, dass sobald sie eine Tätigkeit beherrschte, sie sofort ihr Interesse daran verlor und zu einer anderen Arbeit überging. Die Autorin erklärt, dass die Montessori-Lehrerin nicht in das Arbeitsverhalten von Erna eingriff, als sie erkannte, dass es dem Kind nicht um die Arbeit und die Freude am Arbeitsergebnis an sich ging, sondern dass Erna im Lernen die Gelegenheit fand, psychisch ungünstige Situationen zu bearbeiten und aufzulösen (vgl. ebd., 128).

Interventionsformen	**Wirkungsweise: Ziel**
Passive Haltung der Erzieherin: mischt sich nicht ein in die Arbeit	Um Kind nicht bei einer Tätigkeit zu stören, die es nach der momentanen sensitiven Periode auswählt
Einfühlsame Gespräche mit den Kindern, die an Lernstörungen litten	Um ihnen mitzuteilen, dass sie ihre Probleme kennt, um ihnen einfache Erklärungen darüber zu geben
Hansl	
Hansl wurde nicht zum Lesen gezwungen	Damit sich seine Lernhemmung nicht noch verstärkte
Es wurde versucht ihn für ein anderes Lerngebiet zu begeistern	Damit er auf einem anderen Gebiet Lernfreude entwickeln konnte.
Herta	
Herta wurde weder zum Rechnen noch zum deutlich Sprechen gezwungen	Sie wollte Hertas Lernhemmung nicht durch weitere Drohungen, die sie von Zuhause schon gewohnt war, verstärken
Die Lehrerin bot ihr stattdessen eine andere Lerntätigkeit an	Damit sie auf einem anderen Gebiet Lernfreude entwickeln konnte
Erna	
Für Erna veränderte die Lehrerin ihre gewohnt passive Haltung und bot ihre direkte Hilfe beim Schreiben an	Um Ernas Aktivität nicht zu gefährden und zu hemmen
Sie griff nicht in Ernas Arbeitsverhalten ein, als sie erkannte, dass es ihr nicht um das Erlernen einer neuen Fähigkeit ging	So fand Erna die Gelegenheit, psychisch ungünstige Situationen zu bearbeiten und aufzulösen

Abb. 57: Analyse/Montessori-Volksschule: Medialisierungen/Finalisierungen

Der Betrachtungs- und Verstehensweise entsprechend richten sich auch die Interventionen sowie die damit verbundenen Zielvorstellungen auf das zugrundeliegenden Erleben der Kinder: Plank-Spira beschreibt ihre ***pädagogischen Interventionen:***

- Die Pädagogin mischte sich grundsätzlich nicht in das Arbeitsverhalten der Kinder ein, um es nicht bei ihren Tätigkeiten, die sie je nach momentanen sensitiven Periode auswählten, zu stören.
- Sie führte einfühlsame Gespräche mit den Kindern, die an Lernstörungen litten.
- Hansl wurde nicht zum Lesen gezwungen, damit sich seine Lernhemmung nicht verstärkt.
- Die Lehrerin versuchte ihn für ein anderes Lerngebiet zu begeistern, damit er in einem andern Sachbereich Lernfreude entwickeln konnte.
- Herta wurde von der Lehrerin nicht zum Rechnen und deutlich Sprechen gezwungen, um ihre Lernhemmung nicht zu verstärken.
- Die Lehrerin bot auch ihr eine andere Lerntätigkeit an, damit sie auf einem anderen Lerngebiet Lernfreude entwickeln konnte.
- Die Lehrerin veränderte für Erna ihre passive Haltung und half ihr direkt beim Schreiben lernen, um Ernas Aktivität nicht zu hemmen.

- Als die Lehrerin erkannte, dass es Erna beim Lernen nicht um das Erlernen von neuen Fähigkeiten ging, sondern um die Gelegenheit, innere Konflikte zu bearbeiten und aufzulösen, ließ sie sie gewähren und griff nicht ein.

Die gesetzten Interventionen zeichnen sich durch die psychoanalytisch-pädagogische Zugangs- und Verstehensweise der Erzieherin (Verstärkung der Lernhemmung, Bearbeitung innerer Konflikte beim Lernen) aus. Außerdem stellt sich die Verwobenheit von psychoanalytischen Zugangs- und Verstehensweisen und Elementen der Montessori-Pädagogik in dieser Falldarstellung besonders ausgeprägt dar – so zeigt sich, wie auch bereits in der theoretisch ausgerichteten Einleitung, was denn „eine psychoanalytisch geschulte Montessori-Pädagogin" ausmache, nämlich ihre Verbindung von montessori-pädagogischer Haltung (Achtung der sensitiven Perioden, freie Wahl der Tätigkeit) mit psychoanalytisch ausgerichtetem Suchen nach dem Verständnis für die Ursachen, die hinter den Tätigkeiten der Kinder liegt. Die Interventionen kommen in diesem Artikel dabei auch besonders in dieser Verbindung zum Ausdruck:

3.	**Spezifischer Einsatz von Montessori-methodischen Aspekten**

- Die Autorin erklärt, dass es förderlich für die Entwicklung eines Kindes ist, dass es in der Montessori-Schule *individuell* und für sich selbst nach seiner eigenen Geschwindigkeit arbeiten darf und kann (vgl. ebd., 123).
- Die *freie Arbeitsweise* in der Montessori-Volksschule hatte einen positiven Einfluss auf die Auflösung von Hansls Lesehemmung (vgl. ebd., 123).
- Die Autorin beschreibt, dass die Erzieherin Hansl *gewähren ließ*, nur in der Schule zu lesen, denn sie erkannte, wie glücklich ihn das Lesen machte (123)
- Die Autorin erklärt, dass die Lehrerin dem Kind die Möglichkeit gab *aus eigenem Antrieb* heraus wieder zu lesen zu beginnen und versuchte, ihn nicht unter Druck setzte. Sie beschreibt, dass die Pädagogin ihn *nicht zum Lesen zwang*, sondern sich stattdessen bemühte, seine Lernfreude auf einem anderen Gebiet zu entwickeln (vgl. ebd., 123).
- Die Autorin beschreibt, dass eine *Montessori-Klasse* der psychoanalytisch geschulten Pädagogin eine gute Möglichkeit bietet, die Kinder zu *beobachten* und die *Hintergründe* für das *Verharren in einem bestimmten Tätigkeitsbereich* zu deuten und zu verstehen (vgl. ebd., 122).
- Die Autorin erklärt, dass die *Montessori-Didaktik* Herta ermöglichte, einen großen Teil ihrer Störungen zu überwinden (vgl. ebd., 125).
- Sie erwähnt dazu folgende pädagogische Verhaltensweisen, die dabei wichtig waren:
    - Sie beschreibt, dass das Kind *nicht zu einer Tätigkeit gezwungen* wurde, in der sich seine Störung äußerte.
    - Die Autorin erklärt, dass die Lehrerin ähnlich wie bei Hansl versuchte, das Interesse des Kindes auf ein anderes Lerngebiet zu lenken. Sie beschreibt, dass in Hertas Fall dieses Gebiet das Lesen war (vgl. ebd., 125f).
    - Die Autorin betont, dass in der *Montessori-Klasse die Leistungen der Kinder nicht miteinander verglichen* wurden, dadurch konnte *vermieden* werden, dass den *„weniger Lernfähigen" ihre Lerndefizite bewusst* wurden (vgl. ebd., 126).
- Die Autorin erklärt, dass es, wie in Ernas Fall, wichtig für die Kinder war, Teil einer Klasse zu sein mit Schülern *unterschiedlichen Alters*, wie es in der Montessori-Klasse üblich war (vgl. ebd. 128).

- Sie beschreibt, dass Erna, durch das Erlernen von Aufgaben, *die sich üblicherweise erst ältere Kinder* aneignend, sich selbst und ihren überlegenen älteren Cousins beweisen konnte, dass sie auch etwas gut machte.
- Die Autorin beschreibt, dass Erna durch die *freie Wahl der Tätigkeit, das Arbeitsmaterial, das zurückhaltende Verhalten der Pädagogin und die Beziehung zu den älteren Kindern* den Konflikt bearbeiten konnte(vgl. ebd., 128).
- Die Autorin erklärt, dass die Lehrerin erkannte, dass die Kinder in der Beziehung zu den anderen, *sowohl älteren als und jüngeren*, KlassenkameradInnen untereinander Konflikte bewältigen können, die sie mit Personen außerhalb der Schule haben (vgl. ebd., 128).
- Sie betont, dass die Schulklasse so zu einer *Arbeits- und Lebensgemeinschaft* werden konnte (vgl. ebd.).

Elemente MP	Wirkungsweise	Wirkungszusammenhänge
Hansl		
Passive Haltung der Erzieherin: ließ ihn gewähren	Dadurch wurde seine Lernstörung nicht verstärkt	
Lehrerin zeigte ihm Tätigkeiten, aus einem anderen Fachgebiet	Um Lernfreude in anderem Sachbereich bei ihm zu entwickeln	Freude am Lernen; Dadurch werden Kräfte für das gefährdete Fach frei
Herta		
Passive Haltung der Erzieherin: ließ ihn gewähren	Dadurch wurde seine Lernstörung nicht verstärkt	So konnte sie ihre Schwierigkeiten überwinden
Lehrerin zeigte ihm Tätigkeiten, aus einem anderen Fachgebiet	Um Lernfreude in anderem Sachbereich bei ihm zu entwickeln	Freude am Lernen, Dadurch werden Kräfte für das gefährdete Fach frei
Erna		
Übungen des täglichen Lebens (Hausarbeit), und Spielen im Garten	Zeigte sie sich kindlich und vergnügt	
Mehrstufenklasse	Positive Beeinflussung, dass Kinder verschiedenen Alters in eine Klasse geführt werden	Entstehung einer wirklichen Arbeits- und Lebensgemeinschaft
Freies Schreiben	Zeigte den Konflikt, den sie mit ihren Cousins hatte	Möglichkeit innere Konflikte auszudrücken; Aufklärung der Lehrerin über ihre psychischen Konflikte

Abb. 58: Analyse/Montessori-Volksschule: Montessori-Elemente

Die *Montessori-Didaktik* findet sich von der Autorin als besonders förderlich für Herta und Hansl beschrieben- beide litten unter einer Lernhemmung- die damit ihre Lernschwierigkeiten überwinden konnten: Dabei spielten zum einen *die passive Haltung der Lehrerin*, die sich nicht in das Arbeitsverhalten der Kinder einmischte und nur versuchte sie von Tätigkeiten aus einem anderen Lerngebiet zu begeistern. Mit dieser Haltung gelang es ihr, die Lernstörung der Kinder nicht zu verstärken und sie durch das Zeigen anderer Lerngebiete, von dem Gebiet, wo die Lernstörung auftrat, abzulenken und damit Kräfte frei zu machen für den gefährdeten Bereich. Zum anderen gelang es der ernsten Erna bei den *Übungen des täglichen Lebens* oder *Spielen im Garten* ihre kindliche Seite auszuleben (Ihr erwachsenes Lernverhalten wurde von der Lehrerin als Ausdruck für die Bewältigung innerer Konflikte verstanden). Außerdem half ihr das *Mehrstufensystem*, weil sie so in Bereichen

arbeiten konnte, die zwar für ältere Kinder gedacht waren, mit denen sie aber ihre Konflikte mit ihren älteren Cousins bewältigen konnte. Das in der Montessori-Volksschule praktizierte *freie Schreiben* half der Pädagogin, den Ursprung ihrer Lernstörung zu finden, und bot außerdem dem Kind die Möglichkeit seine inneren Konflikte auszudrücken.

Die dargestellten „Erfolge" als Gelingen der Interventionen durch die Autorin lassen sich über folgende Aussagen festhalten:

Das Fallbeispiel findet in der Darlegung eine „positive Lösung" des Problems:

- Hansl konnte seine Lesestörung auflösen und den Konflikt mit seinem Bruder mindern.
- Herta konnte ihre Schwierigkeiten beim Rechnen überwinden.
- Erna konnte innere Konflikte über das Arbeiten am Montessori-Material ausdrücken und bewältigen.

Zusammenfassung:
Mit der Falldarstellung zeigen die Autorinnen die psychoanalytisch-pädagogische Betrachtungsweise des problematischen Verhaltens eines Kindes mit der erfolgreichen Vorgehensweise, seine zugrundeliegenden Erlebensweisen zu verstehen und diese zu verändern.

Als methodische Elemente lassen sich dafür:
- die Zurückhaltung der Erzieherin und das Vermeiden von Maßregelung;
- die Interventionen der Pädagogin, die sich auf die Veränderungen des (problematischen) Erlebens des Kindes ausrichten;
- Tätigkeiten mit dem Beschäftigungsmaterial,
- Die freie Arbeitsweise;
- und das psychoanalytische Verstehen des Einsatzes des Montessori-Materials zusammenfassen.

Was zeichnet die Zugangs- und Vorgehensweise der psychoanalytischen Montessori-Pädagogik aus?

Bereits eingangs des Artikels zeigt die Autorin ihr Verständnis der Spezifität der Verbindung von montessori-pädagogischen und psychoanalytisch-pädagogischen Kompetenzen, wenn sie die Achtung der sensitiven Perioden, das Nicht-Eingreifen in Tätigkeitsabläufe und Beschäftigungen der Kinder mit der Frage nach einem psychoanalytisch ausgerichteten „Warum" erweitert. Die darauf folgende Anführung der Falldarstellungen führt dieses Verständnis in seiner konkreten Ausprägung in der Praxis vor: So findet sich der psychoanalytische Blickwinkel in der Beschreibung der Kinder – ihr (Lern-)Verhalten wird in Begründungszusammenhänge gestellt, psychoanalytisch kontextualisiert wenn es gilt, dieses mit neurotischem Lesen, Flucht vor der Realität, symbolischen Bedeutungen der Inhalte, Bedeutung der Affekte und Konflikte zu erklären. Darauf bezogen zeigen sich auch die dargestellten Interventionen: Hier löst die Autorin auch die Verdeutlichung ihrer Ankündigung der Verbindung der beiden Pädagogika ein: So zeigt sich die Montessori-Klasse als voraussetztender Rahmen, in dem die Äußerungen der Kinder überhaupt zum Ausdruck gelangen (Verweigern, Vertiefen, Wiederholen von Lerninhalten), und darüber verstanden werden können. Gleichzeitig ermöglicht die strukturelle Ausrichtung der Montessori-Pädagogik auf die Individualität der Kinder

auch in den Interventionen, diese –gemäß den psychoanalytisch ausgerichteten Zielen als Bearbeitung und Überwindung von Störungen und Konflikten – über gewähren lassen, Angebot, Beschäftigung etc. zu fördern. So konnten die spezifischen Bedingungen in der Montessori-Volksschulklasse Hansl und Herta, die beide unter einer Lernhemmung litten, sowie Erna, die eine für Kinder unübliche Art zu lernen zeigte, helfen, ihre Störungen aufzulösen. Die passive Haltung der Erzieherin gab den Kindern den Raum des Ausdrucks, bzw. findet sie sich auch in diesen Darstellungen auf die Bedeutung im Erleben des Kindes in Bezug auf Unterdrückung und Hemmung reflektiert, darüber hinaus aber auch vor dem Hintergrund psychoanalytischer Gesichtspunkte adaptiert, wenn die Pädagogin bei Erna – entgegen der prinzipiellen Methode des Nicht-Eingreifens – direkte Hilfe beim Schreiben anbietet; bei anderen Tätigkeiten bewusst nicht eingreift, um ihr zu ermöglichen, „psychisch ungünstige Situationen zu bearbeiten und aufzulösen. Das Beschäftigungsmaterial bot, auf die symbolische Bedeutung hin reflektiert, die Möglichkeit der Bearbeitung, ebenso wie die freie Arbeitsweise. Auch in diesem Artikel finden sich das Führen einfühlsamer Gespräche mit den Kindern und auch das Führen von Gesprächen mit den Eltern, um Verständnis für die Kinder (und ihrem möglichen Erleben) zu erlangen als pädagogische Interventionen. Das Erlangen von Lernfreude lässt sich dabei als psychoanalytisch-montessori-pädagogisches Ziel verstehen. Insgesamt zeigt sich so die Montessori-Klasse vor dem Hintergrund des psychoanalytischen Zugangs und jener Verstehensweise für die psychoanalytisch geschulte Montessori-Lehrerin ausschlaggebend für die Auflösung der Probleme der Kinder, die ein Ausdruck für innere Konflikte waren, die die Kinder in der Schule mit Hilfe dieser methodischen Elemente bewältigen konnten.

***Fallbeispiel 4*: „Eine Einschlafstörung aus Todesangst“ (Berner 1937, 44-53)- Emma Berner (Plank) über Annie (8 ½ Jahre) aus der Montessori-Volksschule Grünentorgasse- [Zusammenfassung auf S 130f]**

Diese Falldarstellung zeigt die Beschreibungen der Montessori-Lehrerin Emma Plank-Spira, der es durch ihre Kompetenzen als „psychoanalytische“ Montessori-Pädagogin gelang, das Mädchen von seinen Einschlafstörungen zu befreien. Diese Fallbesprechung verdeutlicht somit die Anwendung psychoanalytischer Verstehensweisen und deren direkte Umsetzung in der Montessori-Praxis. Bevor sie auf die Falldarstellung eingeht, beschreibt die Autorin auf theoretischer Ebene die drei zentralen Aufgaben einer Psychoanalytischen Pädagogin. Der Hauptteil des Artikels bezieht sich jedoch auf die Falldarstellung, die auch hier im Mittelpunkt des Interesses liegt, wenn es darum geht, das Zusammenspiel in der Wiener Praxis auszumachen.

1.	Psychoanalytisch-pädagogische Betrachtungsweise in Erklärungszusammenhängen

- Die Autorin verwendet zur ***Klärung der Ursachen*** von Annies Verhalten ***psychoanalytisch orientierte Begriffe***: Einschlagstörung/angst (44, 53), Todesangst/befürchtungen (44, 49, 52f), psychoanalytisch orientierter Lehrer (44), neurotische Störung/Erkrankung (44), Kinderanalytiker/Analytiker (44, 49), psychoanalytische Kenntnisse (44), affektive Grundlagen der Störung (44), psychoanalytisch-therapeutische Kur in Form der Kinderanalyse (44), Todesphantasien (46), Konzeptionsgedanken (46), Angstzustände/Ängste (47f, 52f), Aufklärungsfragen (47), Schuldgefühle (49, 53), angstfrei (49), Konflikte (51f), neurotisch (51f), Hemmung der Phantasie (51), Beziehung zur Realität (51), innerer Konflikt (52f), Phantasien (52), Eintritt in die Latenzperiode (52), befürchtete Strafe (53), unbewusstes Strafbedürfnis (53), sexuelle Aufklärung (53),

Folgende Aspekte lassen sich zusammenfassen:

Theoretische Elemente:

- Die Autorin beschreibt die wichtigsten Aufgaben psychoanalytisch-orientierter LehrerInnen (vgl. ebd., 44):
    - Die Autorin erklärt als eine Aufgabe, die eingehende Besprechung der Lern- und Erziehungsschwierigkeiten von Kindern mit neurotischen Störungen mit einem/einer KinderanalytikerIn, wozu psychoanalytisch-orientierte Lehrer in den letzten Jahren häufig Gelegenheit hatten.
    - Sie erklärt als weitere Aufgabe, das rechtzeitige Erkennen, wann eine Überweisung des auffälligen Kindes zum/zur AnalytikerIn notwendig ist. In diesem Zusammenhang betont sie die Wichtigkeit des regelmäßigen Austauschs zwischen LehrerIn und AnalytikerIn über die Entwicklung des Kindes.
    - Sie beschreibt, dass die wichtigste Aufgabe psychoanalytisch-orientierter LehrerInnen die Gestaltung der Unterrichtseinteilung und der didaktischen Arbeit ist. Sie erklärt in diesem Zusammenhang, dass diese so gestalten sein muss, dass einige Lernschwierigkeiten gar nicht erst entstehen können.

- Die Autorin erklärt, dass es in einzelnen Fällen, wie etwa bei ihrer Schülerin Annie, jedoch ausreiche, als psychoanalytisch geschulte Lehrerin zu helfen, ohne Überweisung an einen/eine AnalytikerIn (vgl. ebd, 44).

Empirische Elemente:

- Die Autorin beschreibt Annie als ruhiges und sehr ernstes Kind, das sich schnell an die Schulbedingungen der Klasse anpassen konnte (45).
- Die Autorin hebt hervor, dass sie sich besonders für Geographie und Rechnen interessierte.
- Bei Arbeiten, wie freies Schreiben und Zeichnen, die zur Phantasietätigkeit einluden, zeigte sie sich auffallend langsam und einfallslos (45).
- Sie beschreibt, dass Annie kaum Kontakt zu anderen Kindern hatte (45).
- Sie beschreibt, dass Annie im dritten Schulmonat an Scharlach erkrankte und einige Zeit der Schule fern blieb (vgl. ebd., 45).
- Die Autorin befasst sich in dem Artikel mit dem Aufzeigen ***möglicher Erlebensweisen*** Annies in einem psychoanalytisch-pädagogischen ***Kausalzusammenhang***
    - Die Autorin hebt die Notwendigkeit des ***Wissens um den familiären Hintergrund*** hervor, um diese auch in einen psychoanalytisch-interpretierenden Zusammenhang zu führen: Berner führte Gespräche mit der Mutter, um mehr über das Mädchen zu erfahren:
        - Sie erklärt, dass die Mutter Tagebuch führte während Annies Erkrankung. Sie beschreibt, dass die Mutter ihr dieses aushändigte (45).

        - Die Autorin beschreibt, dass Annie von klein auf eine enge Beziehung zu ihrem Vater hatte, die sich intensivierte bei der natürlichen Ablösung von der Mutter durch die Geburt des jüngeren Bruders (52).
        - Sie erklärt, dass durch Annies Erkrankung diese Beziehungsverteilung aufgelöst wurde, da sich die Mutter nun um sie alleine kümmerte.
        - Die Autorin erklärt, dass Annie während ihrer Scharlacherkrankung alleine mit ihrer Mutter zusammen lebte, die sie liebevoll pflegte, der Vater und Bruder wohnten während dieser Zeit woanders.
    - Sie beschreibt, dass Annie die Nähe zur Mutter und ihre volle Aufmerksamkeit genießt, wie sie es vor der Geburt ihres Bruders erlebte, als sie noch klein war.
    - Sie beschreibt, dass ihre Erkrankung ohne Komplikationen verlief und sie nur Einschlafprobleme hatte.
    - Sie beschreibt, dass Annie einmal Gewissensbisse äußerte über eine Lüge, die sie 2 Jahre zuvor dem Vater erzählt hatte (45).
    - Die Autorin erklärt, dass Annies Vater während der Zeit der Abwesenheit erkrankte und Annie sich die Schuld für seine Erkrankung gibt (47).
    - Die Autorin sieht als Ursache für Annies Einschlafstörungen, die Angst davor zu sterben. Die Autorin versteht dies als befürchtete Strafe für Vergehen, wie die Lüge gegenüber dem Vater (53).

- Die Autorin beschreibt, dass die Mutter Rat bei der Pädagogin hinsichtlich Annies plötzlichen Interesses an Fragen über die Sexualität und die Entstehung von Kindern suchte, um nicht falsch zu reagieren.
- Wenn die Autorin ihre Beobachtungen des Mädchens beschreibt, werden psychoanalytische Verstehensweisen sichtbar:
    - Berner beschreibt/versteht Annies Konzeptionsgedanken insofern, dass sie die Beziehung zur Mutter widerspiegeln (46).
    - Sie versteht Annies Inhalte ihrer Träume als Indiz für die Schuldgefühle, die sie ihrer Mutter gegenüber empfand (ebd.).
    - Die Autorin versteht/beschreibt Annies Verhalten insofern, dass durch die Erkrankung und die damit verbundene totalitäre Fürsorge durch die Mutter, nichts mehr war, wie gewohnt. Sie erklärt, dass das Mädchen durch den Rückfall in die alte Realität, eine Regression erlebte, zurück in die Zeit vor der Geburt des Bruders (52).
    - Sie erklärt, dass das Mädchen durch ihre Erkrankung und die totale Trennung von Vater und Bruder, wieder ein abhängiges Kleinkind wurde (ebd.).
    - Die Autorin versteht/beschreibt, dass sich über Annies Ängste und Phantasien die Kleinkindsituation bemerkbar machte (ebd.).
    - Sie erklärt, dass die bereits durch den Eintritt in die Latenzperiode erworbenen Fähigkeiten durch die Erkrankung rückgängig gemacht wurden (ebd.).
    - Sie versteht, dass die Krankheit ihre Schuldgefühle dem Vater gegenüber verstärken. Sie erklärt, dass Annie die Erkrankung ihres Vaters als Strafe empfand. Sie beschreibt, dass erst durch seine Genesung der Konflikt gemindert werden konnte (ebd.).
    - Sie beschreibt/versteht, dass neben der eigenen Todesangst auch das Schuldgefühl gegenüber ihrem Bruder eine wichtige Rolle spielte, weil sie die Mama so lange für sich alleine hatte und es genoss (49).
    - Sie versteht/beschreibt Annies plötzliches ablehnendes Verhalten gegenüber der Mutter insofern, dass sie versuchte nach der intensiven Zeit, die sie alleine mit der Mutter genoss, diese herunterzumachen, damit der kranke Vater wieder höher steht (53).

So zeichnete sich der psychoanalytisch-pädagogische Blick der Erzieherin bereits durch die Darstellung von Begründungszusammenhängen, in denen sie das beobachtete Verhalten der Kinder sieht und versteht, aus. So zeigt sich dabei neben der Interpretation dieses Verhaltens durch die Hinwendung zum inneren Erleben des Kindes, auch die Suche nach weitreichenden Erklärungszusammenhängen.

beobachtetes Verhalten	**← Begründungszusammenhang:**	**← weiterführende Begründungen**
Beobachtung der Lehrerin: Annie in der Schule		
Ruhiges und ernstes Kind		
Besonderes Interesse an Geographie und Rechnen		
Wenig Interesse an freiem Zeichnen und schreiben	Tätigkeiten die die Phantasie anregten erledigte sie auffallend langsam und einfallslos	Hemmung der Phantasie (51)
War ständig in ihre Arbeit vertieft	Annie hatte in der Schule kaum Kontakt zu den anderen Kindern	
Beobachtung der Mutter: aus Gesprächen und Tagebuchaufzeichnungen der Mutter		
Durch Gespräche mit der Mutter erfuhr sie einige Hintergründe für Annies Verhalten und Ängste		
Mutter gab der Lehrerin ihre Tagebuchaufzeichnungen	Damit sie mehr Aufschluss über die Hintergründe von Annies Ängste bekommt	
Annie dachte sich Märchen aus, in denen sie über eine böse Mutter phantasierte	diese Phantasien wurden in Zusammenhang mit Konzeptionsgedanken des Kindes gesetzt	Spiegeln Annies Beziehung zu ihrer Mutter wider.
Annie hatte Angst nicht mehr aufzuwachen	Erleben, dass einige Mitschülerinnen starben	Befürchtete Strafe für ein Vergehen.
Annie kann sich nach ihrem Schuleintritt nach der Krankheit nicht mehr alleine anziehen in der Früh	Regression (Rückfall in die alte Realität, vor der Geburt ihres Bruders)	Sie wurde wieder ein abhängiges Kleinkind,
Einschlafstörung verstärkt sich durch die Erkrankung des Vaters	Schuldgefühle	Sie empfand die Krankheit des Vaters als Strafe, durch seine Genesung kam auch ihre Konfliktminderung
	Schuldgefühle gegenüber ihrem Bruder	Weil sie die Mama so lange alleine für sich hatte, während der Krankheit

Abb. 59: Analyse/Annie: Phänomenalisierungen/Kausalisierungen

Die Autorin versucht in ihrer Darstellung Annies Verhalten in Begründungszusammenhängen zu verstehen:

So begründet Plank-Spira, dass Annies geringes Interesse an Tätigkeiten, die die Phantasie anregen, wie freiem Schreiben und Zeichnen, ein Ausdruck für eine Phantasiehemmung war. Annies Konzeptionsgedanken spiegeln nach Plank-Spira Annies Beziehung zu ihrer Mutter wider. Die Ursache für Annie Einschlafstörungen erklärte sie sich insofern, dass sie Angst hatte für irgendwelche

Vergehen in der Vergangenheit bestraft zu werden. Sie waren somit ein Ausdruck für Schuldgefühle, die noch verstärkt wurden durch die Erkrankung ihres Vaters, die sie ebenfalls als Strafe auffasste (und sich erst minderten durch seine Genesung) und dem Bruder gegenüber, weil sie die Mama wegen ihrer Krankheit so lange alleine für sich hatte. Die Ursache für Annie Verhalten beim Ankleiden in der Früh begründete Plank-Spira damit, dass Annie eine Regression durchlebte, in der sie in die Zeit vor der Geburt ihres Bruders zurückfiel, als sie noch ein abhängiges Kleinkind war.

2.	***Welche Interventionsformen legt die Autorin nun dar?***

- Die Autorin beschreibt, dass die Lehrerin in ständigem Kontakt mit der Mutter stand und ein vertrauensvolles Verhältnis zu ihr hatte (vgl. ebd.).
- Die Autorin erklärt, dass die Pädagogin der Mutter riet, weiterhin Annies Aufklärungsfragen ruhig und genau zu beantworten (vgl. ebd., 46).
- Sie hebt hervor, dass die Mutter die Lehrerin bat, mit Annie über ihre Schwierigkeiten zu sprechen, da die Mutter selbst zu überlastet war, um sich objektiv und ruhig gegenüber Annies Ängsten zu verhalten. Die Autorin fügt hinzu, dass daraufhin die Lehrerin stellvertretend für die Mutter diese Aufgabe übernahm und das Gespräch mit dem Mädchen in der Schule suchte (vgl. ebd., 47).
- Die Autorin beschreibt, dass die Lehrerin Annie erstmals auf ihre Ängste ansprach, während die anderen Kinder im Garten spielten (vgl. ebd., 47).
- Sie erklärt, dass die Lehrerin dem Mädchen mitteilte, dass sie sie für ihre lange Krankheit bedauerte, und sprach sie auch auf ihr erschwertes Aufstehen in der Früh an. Dies erzielte den Effekt, dass Annie sofort mit der Pädagogin über ihre Einschlafstörungen und Phantasien sprach (47).
- Die Autorin hebt hervor, dass die Erzieherin das Mädchen während diesem Gespräch bat, sie bei neuerlichem Auftreten ihrer Ängste zu informieren (vgl. ebd.).
- Die Autorin beschreibt, dass die Lehrerin außerdem versuchte, Annie zu beruhigen, indem sie ihr versicherte, dass ihr Vater bald wieder gesund werde (vgl. ebd., 48).
- Die Autorin beschreibt, dass der Kontakt zur Lehrerin so intensiv war, dass die Mutter abends, während eines neuerlichen Angstanfalls des Mädchens, die Lehrerin telefonisch kontaktierte. Sie fügt hinzu, dass es der Pädagogin auch bei diesem telefonischen Gespräch gelang, das verängstigte Mädchen zu beruhigen (vgl. ebd., 49).
- Die Autorin beschreibt, dass die Lehrerin das Mädchen zu sich in ihre Wohnung einlud, um mit ihr in Ruhe über ihre Einschlafprobleme sprechen zu können. Sie betont, dass der Lehrerin bereits vermutete, dass Annies Probleme auch durch ihr Unwissen über Sexualität entstanden. Sie erklärt, dass die Pädagogin deshalb dem Mädchen ein Buch mit dem Titel „Woher die Kinder kommen“ auf den Schreibtisch in ihrer Wohnung legte, welches Annie sich bei ihrem Besuch sofort nahm und zu lesen begann. Die Autorin erklärt, dass die Pädagogin dabei die ideale Gelegenheit fand, das Mädchen vollständig aufzuklären und von seinen Phantasien zu befreien (vgl. ebd. 50).

Interventionsformen	Wirkungsweise: Ziel
Elterngespräch (Mutter)	Vertrauensvolles Verhältnis; Klärung von Erziehungsfragen, die die Mutter an sie richtete; Aufklärung der Pädagogin über Annies Einschlafprobleme und Ängste
Die Lehrerin suchte das Gespräch mit Annie.	Damit Annie über ihre Ängste reden konnte
Im Gespräch bedauerte die Lehrerin Annie für ihre lange Krankheit und sprach sie auf das erschwerte Aufstehen in der Früh an.	Erzielte den Effekt, dass Annie gleich Vertrauen fasste und sich hinsichtlich ihrer Einschlafstörungen und Phantasien ganz offen äußerte.
Sie bat Annie sie bei neuerlichem Auftreten der Ängste darüber zu informieren.	Damit Annie sich gleich mitteilen konnte über ihre innere Verfassung
Überlegungen der Lehrerin, eine Analytikerin zu konsultieren, falls die Angst erneut auftreten sollte	Falls ihre Kompetenzen als psychoanalytisch geschulte Lehrerin nicht reichten, um ihr zu helfen
Die Lehrerin lud das Mädchen zu sich in die Wohnung ein.	Um mehr Zeit zu haben, über ihre Probleme zu sprechen, weil es im Rahmen der Schule nicht möglich war
Sie stellte dem Mädchen ein Aufklärungsbuch Verfügung.	Ideale Gelegenheit das Mädchen vollständig aufzuklären und es von seinen Phantasien zu befreien
Sie gab dem Kind in der Schule eine Geschichte zu lesen, deren Ende Annie selbst erfinden sollte.	Durch ihre Geschichte erkannte Plank-Spira Annies Schuldgefühle ihrem Bruder gegenüber

Abb. 60: Analyse/Annie: Medialisierungen/Finalisierungen

Der Betrachtungs- und Verstehensweise entsprechend richten sich auch die Interventionen sowie die damit verbundenen Zielvorstellungen auf das zugrundeliegenden Erleben des Kindes: Plank-Spira beschreibt ihre ***pädagogischen Interventionen:***

- Sie führte *regelmäßige Gespräche mit Annies Mutter*, die ihren Rat suchte und zu der sie eine positive Übertragungsbeziehung aufbauen konnte;
- Sie *sprach mit Annie* über ihre Einschlafprobleme. Auch hier versuchte die Lehrerin eine positive vertrauensvolle Beziehung aufzubauen, damit Annies sich ihr öffnen konnte;
- Sie bat Annie ihr bei neuerlichem Auftreten der Angststörung davon zu berichten;
- Überlegungen, eine Analytikerin zu konsultieren;
- Sie *lud sie in ihre Wohnung* ein, um mehr Zeit zu haben über Annies Probleme zu sprechen;
- Sie stellte ihr *ein Buch über Konzeption zur Verfügung*, weil sie eine ideale Gelegenheit suchte, das Mädchen vollständig aufzuklären und sie so von ihren *Phantasien zu befreien und ihr sexuelles Interesse zu stillen*.

Die gesetzten Interventionen zeichnen sich durch die psychoanalytisch-pädagogische Zugangs- und Verstehensweise der Erzieherin (Konzeptionsgedanken, Aufklärung) aus, die sich aus der psychoanalytischen Schulung der Montessori-Lehrerin ergab. So kam in diesem Artikel eine direkte Bezugnahme auf das Zusammenspiel nur über die psychoanalytische Pädagogin Plank-Spira zum Ausdruck und nicht über die Verbindung von Elementen der Montessori-Pädagogik.

3.	Spezifischer Einsatz von Montessori-methodischen Aspekten

Elemente Wiener MP	Wirkungsweise	Wirkungszusammenhänge
Freies Schreiben (Wiener Modell)	Sie gab dem Kind in der Schule eine Geschichte zu lesen, dessen Ende Annie selbst erfinden sollte.	Durch ihre Geschichte erkannte Plank-Spira Annies Schuldgefühle ihrem Bruder gegenüber

Abb. 61: Analyse/Annie: Montessori-Elemente

Es kam außer in diesem Fall (freiem Schreiben) zu keinem spezifischen Einsatz von Montessori-methodischen Aspekten. Einzig die psychoanalytische Schulung der Lehrerin, die die psychoanalytische Verstehens- und Zugangsweisen der Erzieherin begründen, und die positive Übertragungsbeziehung zwischen der Lehrerin zu Annie und ihrer Mutter begünstigten die Linderung von Annies Ängsten.

Die dargestellten „Erfolge" als Gelingen der Interventionen durch die Autorin lassen sich über folgende Aussagen festhalten:

Das Fallbeispiel findet in der Darlegung eine „positive Lösung" des Problems:

- Annie gelang es, ihre Ängste zu beseitigen (wiedergefundene Beziehung zu Realität).
- Annie konnte ihre Einschlafstörung überwinden (konnte ihre Schuldgefühle gegenüber Mutter, Vater und Bruder auflösen).
- Annie wurde über aufgeklärt und ihre Phantasien hinsichtlich der Konzeption konnten aufgelöst werden.
- Annie benahm sich nach dieser Phase in der Schule viel freier.
- Sie schreibt mit größtem Vergnügen Aufsätze und hat tolle Einfälle beim Zeichnen- ihre Phantasiehemmung wurde ebenfalls aufgelöst.

Zusammenfassung:
Mit der Falldarstellung zeigt die Autorin die psychoanalytisch-pädagogische Betrachtungsweise des problematischen Verhaltens eines Kindes mit der erfolgreichen Vorgehensweise, seine zugrundeliegenden Erlebensweisen zu verstehen und diese zu verändern.
Als methodische Elemente lassen sich dafür:
- die Elternarbeit um zu verstehen und aufzuklären;
- die Beziehungsausgestaltung;
- vertrauensvolle Gespräche mit Annie um zu beruhigen und aufzuklären;
- die Interventionen der Pädagogin, die sich auf die Veränderungen des (problematischen) Erlebens des Kindes ausrichten;
- und das psychoanalytische Verstehen des Einsatzes des Montessori-Materials

zusammenfassen.

Was zeichnet die Zugangs- und Vorgehensweise der psychoanalytischen Montessori-Pädagogik aus?

Der Artikel zeigt sich in zweierlei Hinsicht als bemerkenswert: Zum einen vermitteln die eingangs gemachten Darlegungen der Autorin von Aufgaben einer psychoanalytischen Pädagogin, die sie insbesondere in einer hinsichtlich der Zuständigkeiten abgegrenzten Zusammenarbeit von Pädagogin und Kinderanalytikerin versteht, in der Falldarstellung eine Ausnahme – nämlich einen Fall, in dem die Pädagogin sehr wohl auch kinderpsychoanalytische Elemente in ihre Arbeit einbezieht. Von dieser Herangehensweise geprägt ließ sich darüber hinausgehend auch außer dem Praxiskontext der Montessori-Pädagogin Plank-Spira und dem Einsatz von freiem Schreiben als spezifisches Wiener psychoanalytisch-montessori-pädagogisches Element auch keine weiteren montessori-pädagogischen Aspekte in relevanter Bedeutung für die Förderung des Kindes ausmachen. So beschreibt die Autorin, wie es ihr gelang, über ihre psychoanalytische Schulung, die ihre analytische Zugangs- und

Verstehensweise begründen, und die positive Übertragungsbeziehung zu Annie und ihrer Mutter, das Kind von seinen Ängsten zu befreien, ohne die zusätzliche Hilfe eines/einer AnalytikerIn in Anspruch zu nehmen. So halfen vorwiegend die intensiven Bemühungen der Lehrerin, ihre vertrauensvollen Gespräche mit dem Mädchen und der Mutter und die zufällige Gelegenheit der Existenz eines Tagebuchs der Mutter über Annies Entwicklungen in der Schule Annie zu beruhigen, das Kind von seinen Schlafstörungen, Ängsten und seiner Phantasiehemmung zu befreien, und nicht der spezifische Einsatz von Montessori-methodischen Aspekten. Einzig das, für die Wiener Montessori-Pädagogik charakteristische, in der Montessori-Volksschule angebotene freie Schreiben fand in diesem Artikel Eingang. Das Zusammenspiel zeigt sich in dieser Falldarstellung in dieser Weise vornehmlich als stark geprägte psychoanalytische Zugangsweise der Montessori-Pädagogin, die in ihrer Ausbildung zur Psychoanalytischen Pädagogin begründet war.

5.3.3 Ergebnisdarstellung

Im vorangegangenen Untersuchungsteil wurden nun jene Artikel, die sich entweder zur Gänze, oder sich zumindest in ihrem Schwerpunkt mit der Besprechung verschiedener psychoanalytisch-pädagogischer Fragestellungen *über Falldarstellungen* befassten, in den Blick genommen. Für die Frage nach dem Niederschlag der inhaltlichen Ausprägung des Wiener Zusammenspiels von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik in den Artikeln wurden die Texte dabei mit Hilfe der Kategorie der Abschnitte^{EZ} danach untersucht,

a. inwiefern sich Aussagen der AutorInnen über das, was sie in den Blick nehmen, und ob/inwiefern dieses in Erklärungszusammenhänge gesetzt wurde, charakterisieren lassen (Phänomenalisierungen, Kausalisierungen);
b. welcher Art die dargelegten Interventionen und Zielvorstellungen in der dargestellten pädagogischen Praxis sind und in welcher Weise sich diese mit montessori-spezifischen Elementen begreifen lassen?
c. inwiefern sich die Wiener Montessori-Pädagogik als psychoanalytisch-pädagogische Ausprägungsform verstehen und charakterisieren lässt?

Im Folgenden werden nun die ersten Antworten entlang dieser Fragestellung zusammengefasst:

a. Inwiefern lassen sich die Aussagen der AutorInnen über das, was sie in den Blick nehmen, und ob/inwiefern dieses in Erklärungszusammenhänge gesetzt wurde, charakterisieren (Phänomenalisierungen, Kausalisierungen)?

„*Bravheit und neurotische Hemmung*" stellte 1933 den ersten Artikel dar, der auf die Praxis in einer (deklarierten) Montessori-Abteilung eines Gemeindekindergartens reflektierte, und aus der Reflexion des psychoanalytischen Seminars bei Anna Freud entstammte. Dabei behandelt Schmaus das Thema Spiel- und Arbeitshemmung. ***Rudis*** Verhalten (passives, auffallend braves Verhalten, Sprechstörung, verkrampfte Körperhaltung, zittern etc.) wird dabei in mehreren Ebenen auf ursächlich zusammenhängende Begründungen gelenkt: Es wird darüber nachgedacht, inwiefern seine Hemmung mit bestimmten psychoanalytischen Sicht- und Denkweisen verstanden werden kann - hinsichtlich *seines* Erlebens von Liebesentzug als Strafe, Onanieverbot, die Ödipussituation, Kastrationskonflikt/angst und Onaniekonflikt, und sein Verhalten als psychoanalytisch verstandene (neurotische) Angst- und Aggressionshemmung, die Aspekte aus seinem (bisherigen familiären und gegenwärtigen) Erleben in ursächlicher Verwobenheit beinhaltet, begriffen. Darüber hinaus zeigt sich der Ansatz auch in der Wahrnehmungsausprägung des aggressiven Verhaltens von Rudi, wenn dies nicht als persönlicher Angriff aufgefasst, sondern in dessen Begründungsweisen zu verstanden wird. Diese grundsätzliche Art der Sichtweise dient gleichzeitig als Grundlage für die – später noch ausdifferenzierte – Ausprägung der pädagogischen Zielvorstellungen und darauf ausgelegten Interventionen.

In *„Sehnsucht und Selbstbefriedigung"* (1933) fokussiert die Autorin Fischer im Kinderhaus am Rudolfsplatz das auffällige Onanieverhalten ***Hedis***: Dabei zeigt auch dieser Artikel ein spezifisch psychoanalytisch-pädagogisches Grundverständnis in der Problembetrachtung: so stellte sich bereits heraus, dass die Autorin in ihrer Beschreibung den Begründungszusammenhang des Verhaltens des Mädchens zentral in den Blick nimmt, wie auch der Titel deutlich macht – ihr Onanieverhalten wird als Ausdruck von (nicht verarbeiteter) Trennungserfahrung, großer Sehnsucht und im Zuge dessen als ersatz- und trostspendend dargestellt (vgl. ebd.). In den Arbeiten des täglichen Lebens kommt eine gewisse Ungeschicklichkeit von Hedi zum Ausdruck, auch diese wird versucht, im Zusammenhang mit ihrer Erlebens- und Erfahrensweise stehend zu erläutern. Auch in diesem Artikel wird die Frage „Warum sich das Kind so oder so verhält" als praxisleitend und bestimmend für Verständnis und darauf abgestimmte Interventionsformen dargestellt.

In *„Eine Kinderfreundschaft"* von Braun (1936) stellt die Autorin vor, in welcher Weise die Freundschaftsbeziehung der beiden Mädchen ***Susi und Eva***, die in der pädagogischen Praxis in den Blick der Autorin gelangte, verstanden wurde und einen pädagogischen Umgang fand. Dabei

beschreibt Braun, die sich vorwiegend auf Susi fokussiert, deren Verhalten als von Abhängigkeit und Unterwerfung geprägt. Der Verlust ihrer Fröhlichkeit und die geringe Eigeninitiative des Mädchens werden dabei in Zusammenhang mit seinem inneren Erleben gesetzt, und von der Autorin in psychoanalytischer Betrachtungsweise ausgeführt: Zum einen zeigt sich auch in diesem Artikel die Bedeutung des familiären Hintergrunds und der Kontextualisierung von Susis aktuellem Erleben und Verhalten mit ihren Erfahrungen (Verlust, Enttäuschung als Ursache für die Bereitschaft zur intensiven Liebesbeziehung), gleichzeitig zeigt sich die Frage nach dem Verstehen des aktuellen Erlebens im Zuge eines psychodynamischen Geschehens, wenn Susis Identifizierung mit Eva, die damit verbundene Erfüllung unbewusster Wünsche, daraus resultierende Gewissenskonflikte und Schuldgefühle angeführt werden. Auch die Einbeziehung der Bedeutung kindlicher Sexualität nimmt dabei explizit Eingang in das Nachdenken, wenn die Autorin Begrifflichkeiten, wie sexuelle Spiele ausspricht und Susis Abhängigkeit mit der sexuellen Hörigkeit bei Erwachsenen vergleicht, die häufig aus der Überwindung von Sexualwiderstand zur Erreichung der sexuellen Vereinigung mit dem Partner entsteht.

Während die oben angeführten Artikel über ihre unmittelbare Reflexion im montessori-pädagogischen Praxiskontext auf die Ausprägung i.S. der Herangehens- und Arbeitsweise der psychoanalytisch orientierten Montessori-Pädagoginnen verwiesen, brachten die nun folgenden zwei Artikel mit einem Praxisbezug zu Wiener Kindergartengruppen um theoretische Aspekten erweitert eine Zuordnung zu E^{T}.

Fuchs' Artikel *„Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten"* (1932) ließ sich dabei weniger zentral für die Frage nach der Ausprägung des Zusammenspiels ausmachen. So bezieht sich die Praxisdarstellung auf eine eigene „Versuchsarbeit", die nicht in einer deklarierten Montessori-Institution stattfand. So lässt sich aus den psychoanalytischen Aspekten, die sich darin angeführt finden, keine unmittelbare Aussagekraft für die (hier untersuchte) spezifische psychoanalytisch/ montessori-orientierte Betrachtungs- und Arbeitsweise ableiten. Zum Ausdruck kommt die Einbeziehung von (Wiener) Montessori-Übungen und -Material in seinem psychoanalytisch orientierten Verständnis und Einsatz, der bei den Fragen b/c in den Blick genommen wird.

Fischer und Peller schreiben über *„Eingewöhnungsschwierigkeiten im Kindergarten"*, die anhand eines Kindes aus dem Kinderhaus Rudolfsplatz dargestellt werden: Mit ***Theo*** wird ein Blick auf die theoretischen, psychoanalytischen Momente, die für die Autorinnen bei der Eingewöhnung zum Tragen kommen, ein/ausgeführt. Die Betrachtung und Beschreibung des Kindes zeigt damit gleichzeitig auch die (phänomenalisierende/kausalisierende) Zugangsweise der Pädagoginnen des Kinderhauses, die das Verhalten des kleinen Theos als Ausdruck von Angst vor dem erneuten Verlust einer geliebten Bezugsperson und unterdrücktem Trennungsschmerz begreifen.

Jene Artikel, die den *Kontext Schule* aufwiesen, ließen sich ebenso als unmittelbare Praxisreflexion auf Kinder in der damals spezifischen Wiener (psychoanalytischen) Montessori-Einrichtung, der *Montessori-Volksschule Grünentorgasse* ausmachen. Die Betrachtungsweise der Autorinnen, die, ausgenommen der Psychoanalytikerin Sterba, psychoanalytisch ausgebildete Montessori-Pädagoginnen jener Schule waren, zeigt die Fokussierung von (problematisiertem) Verhalten auch hier in psychoanalytisch orientierten Begründungszusammenhängen.
Aus der Fallbeschreibung *„Ein abnormes Kind"* (1933), in denen die Kinderanalytikerin Sterba den Behandlungsverlauf ihres jungen Patienten ***Herbert,*** Schüler der Montessori-Volksschule, darlegt, werden an dieser Stelle weniger Problemlagen und Schwierigkeiten von Herbert in den Blick genommen, sondern vorwiegend jene phänomenalisierenden/kausalisierenden Aspekte, die mit seinem Erleben in der Montessori-Schule in Zusammenhang standen und die psychoanalytischen Verstehens- und Zugangsweisen seiner Lehrerinnen zum Ausdruck bringen: So zeigt sich über Aussagen der Autorin die Annahme, dass in Montessori-Einrichtungen spezifischen Bedürfnissen von Kindern besonders nachgegangen werden kann. Gleichzeitig kann neben der psychoanalytischen Schulung einer seiner Lehrerinnen, eine spezifische Kooperation als Austausch zwischen dieser Pädagogin und der Kinderanalytikerin ausgemacht werden, die sich für die Lehrerin zur Aufklärung von Herberts familiären sowie gegenwärtigen Erlebens als besonders hilfreich erwies, und in weiterer Folge positive Auswirkungen auf Herberts Entwicklung hatte.

In *Herbert in der Schule (1933)* beschreibt Plank-Spira ihre subjektiven Beobachtungen über ***Herberts*** Verhalten in der Montessori-Klasse. Dabei kommen die psychoanalytischen Verstehensweisen der Lehrerinne zum Ausdruck: Herberts Schimpfen wird als Mittel zur Angstüberwindung und seine Ablehnung lebende Objekte beim richtigen Namen zu nennen, als Abwehrreaktion auf seine Angst vor beweglichen Dingen verstanden; seine Beziehungslosigkeit wird in Zusammenhang mit seinem triebhemmenden familiären Umfeld gesetzt, das für den Aufbau von Beziehungen als behindernd gesehen wird.
Im Beitrag *Affektive Förderung und Hemmung des Lernens (1933*) illustriert Plank-Spira verschiedene Formen von Lernstörungen und deren Auflösung, die sie anhand von Fallbeispielen ihrer SchülerInnen (Hansl, Klara, Herta und Erna) aus der Montessori-Klasse beschreibt. Zunächst erklärt sie theoretische Aspekte aus ihrer Arbeit als Montessori-Pädagogin und Psychoanalytische Pädagogin. In den anschließenden Beschreibungen werden die psychoanalytischen Verstehensweisen und Begründungszusammenhänge der Lehrerin über die Ursachen für unterschiedliche Formen von Lernhemmungen sichtbar: ***Hansl*** Lernstörung (Lesehemmung, neurotisches Lesen) wird als Ausdruck für einen inneren Konflikt mit dem älteren, weit überlegenen Bruder verstanden, ***Klaras*** erschwertes Zurückfinden in reale Beziehungen nach dem Lesen von Märchen wird als Anzeichen für Lesen als Mittel zur Flucht vor der Realität begründet; ***Hertas*** Sprach- und Essstörung, sowie das erschwerte

Erlernen von Ziffern als Ausdruck einer oralen Störung interpretiert. ***Ernas*** unkindliches und freudloses Lernverhalten wird als Ausdruck für die Überwindung innerer Konflikte (Konkurrenz zu den älteren Cousins) beim Lernen verstanden.

Berners (Plank) Falldarstellung *Eine Einschlafstörung aus Todesangst* (1937) stellte als letzter Artikel dieser Art eine Besonderheit dar. So beschreibt die Pädagogin, wie es ihr als „psychoanalytische" Montessori-Pädagogin gelang ihre Schülerin ***Annie*** von ihrer Einschlafstörung zu heilen. Dabei spielten weniger einzelne Montessori-Aspekte als die besondere Form der Beziehungsarbeit und die psychoanalytische Zugangs- und Verstehensweise der Pädagogin eine zentrale Rolle. Der psychoanalytisch-pädagogische Blick der Erzieherin zeichnete sich besonders durch die Darstellung von Begründungszusammenhängen ab: So begründet sie, dass Annies geringes Interesse an Tätigkeiten, wie freiem Zeichnen und Schreiben den Ausdruck für eine Hemmung der Phantasietätigkeit darstellt. Die Entstehung von Annies Todesangst und die daraus resultierenden Einschlafstörungen werden als Zeichen starker Schuldgefühle gegenüber Vater, Mutter und Bruder und der Tod als Strafe für Vergehen verstanden.

b. Welcher Art sind die dargelegten Interventionen und Zielvorstellungen in der dargestellten pädagogischen Praxis und in welcher Weise lassen sich diese mit (Wiener) Montessori-spezifischen Elementen begreifen?

(1) Entsprechend der psychoanalytisch geprägten Betrachtungs- und Verstehensweisen orientierten sich die gesetzten pädagogischen Interventionen der Erzieherinnen in der *Montessori-Abteilung/im Kinderhaus* und in der *Montessori-Volksschule* am zugrunde liegenden Erleben des jeweiligen Kindes:

- Zurückhaltung der Erzieherin, kein direktes Eingreifen in das Verhalten des Kindes und Vermeidung von Maßregelungen: um eine Verstärkung der Angsthemmung oder Lernstörung zu verhindern (*Montessori-Abteilung*: Rudi; *Kinderhaus*: Hedi, Theo; *Schule*: Herbert, Hansl und Herta)
- Direktes Eingreifen der Pädagogin (*Kinderhaus*: Susi; *Schule*: Erna)
- Tagebuchaufzeichnungen: zur genauen Beobachtung der Veränderungen im kindlichen Verhalten (*Kinderhaus*: Susi)
- Gespräche der Pädagogin mit:
    - den/ Eltern/dem Kindermädchen zur Aufklärung dieser über die Existenz einer kindlichen Sexualität und zur Vermeidung von neuerlichen Erziehungsfehlern; als Gelegenheit für die Pädagogin mehr über den familiären Hintergrund der Kindes zu erfahren (*Montessori-Abteilung*: Rudi, *Kinderhaus*: Hedi, Susi, Theo, *Schule*: Annie)

  - dem betroffenen Kind: damit die Pädagogin einen tieferen Einblick in die seelische Verfassung erlangt und um dem Kind zu helfen, neue Beziehungen aufzubauen (*Kinderhaus:* Hedi, Susi; *Schule*: Annie); um den Kindern in einfacher Sprache ihre Probleme bewusst zu machen und ihnen Verständnis zu vermitteln (*Schule*: Herbert, Hansl, Herta und Erna, Annie)
  - mit den MitschülerInnen des betroffenen Kindes: damit sie sein Verhalten und dessen Hintergründe verstehen lernen und es als gleichwertigen Schüler akzeptieren können (*Schule*: Herbert)
  - mit der Analytikerin des betroffenen Kindes: zur Aufklärung der Pädagogin über die Hintergründe seines auffälligen Verhaltens (*Schule*: Herbert)
- Weiterführender Beziehungsaufbau außerhalb der Einrichtung: zur Unterstützung bei der Auflösung von Beziehungslosigkeit *(Schule*: Herbert); um noch intensiver mit dem betroffenen Kind über seine Konflikte sprechen zu können (*Schule*: Annie)
- Das Anbieten von Beschäftigungen: zur Ablenkung des Kindes von seiner Störung (*Kinderhaus*: Hedi, Theo; *Schule*: Hansl und Herta)

Bei ***Rudi*** (Montessori-Abteilung) zeigten sich die *Zurückhaltung der Erzieherin* und das Vermeiden dieser, direkt in sein Verhalten einzugreifen, als Maßnahmen zur Verhinderung der Verstärkung seiner Angsthemmung, dem gemäß ließ sich auch ein bewusstes Nicht-Maßregeln seines aggressiven Verhaltens ausmachen, das von der Pädagogin nicht als persönlicher Angriff, sondern als Lösung seiner Aggressionshemmung verstanden wurde. Bei ***Hedi*** (Kinderhaus) konnte das *passiv-zurückhaltendes Verhalten* der Erzieherin ausgemacht werden, wenn es darum ging, das Onanieren des Kindes nicht zu maßregeln, um das Aufkommen von Schuldgefühlen zu verhindern. Auch bei ***Theo*** (Kinderhaus) wurde auf ein direktes Eingreifen der Erzieherin in das Verhalten des Kindes verzichtet und Maßregelungen vermieden, um einer Angstverstärkung entgegen zu wirken. In der Montessori-Volksschule zeigte sich ebenfalls die *zurückhaltende passive Rolle der Lehrerin*: So bestand bei ***Herbert*** das Bemühen, ihn selbstständig arbeiten zu lassen und ihn so wenig wie möglich zu maßregeln, um seine massive Angst nicht zu verstärken. ***Hansl*** und ***Herta*** wurden nicht dazu gezwungen, sich mit Lerngebieten zu beschäftigen, in denen ihre Lernstörung zum Ausdruck kam, sondern durften ihre Arbeiten aus eigenem Antrieb heraus wählen.

Bei ***Susi*** (Kinderhaus) und ***Erna*** (Schule) *verließ* die Pädagogin *ihre passive Haltung* und griff direkt in das Geschehen ein: So intervenierte die Pädagogin bei *Susi* (und *Eva*[183]*)* zwar in das Verhalten der

[183] Das im Vordergrund stehende Kind der Falldarstellung war Susi und nicht Eva, daher ist Evas Name in Klammer gesetzt.

beiden Mädchen, durch die von ihr gesetzte – teilweise – Trennung der Mädchen, unter Einbeziehung dessen, dass Susi dies nicht als Strafe für die/Missgunst der Freundschaft erlebte. Bei *Erna* erkannte die Lehrerin, dass es einer direkten Unterstützung des Mädchens beim Schreiben lernen bedarf, um ihre Aktivität nicht zu hemmen.

Die regelmäßigen *Tagebuchaufzeichnungen* dienten zur genauen Beobachtung von ***Susis*** Verhalten und ihrer Veränderungen, die in psychoanalytischer Weise erweitert verstanden wurden.

Die *Gespräche mit den Eltern* finden sich als zentrale Interventionsform der Pädagogin beschrieben, bei der es vornehmlich darum ging, Einblick und Verständnis für Begründungszusammenhänge rund um das Verhalten des Kindes (Verlusterleben, Schuldgefühle, etc.) zu erlangen: Bei ***Rudi***, ***Hedi*** *und* ***Susi*** zeigten sich die *Elterngespräche* als Mittel, die Eltern in Hinblick auf die Förderung der Ziele einer triebfreundlichen Bearbeitung und Lösung der zugrunde liegenden Konflikte aufzuklären (ihre Einstellung und ihr Verhalten diesbezüglich zu verändern). Gleichzeitig dienten die Unterhaltungen als Gelegenheit für die Erzieherin, mehr über die familiären Hintergründe des Kindes zu erfahren, um das Verhalten in einen Verstehens- und Begründungszusammenhang zu bringen, so auch bei ***Theo*** (Kinderhaus) *und* ***Annie*** (Montessori-Volksschule).
Darüber hinaus fand sich auch die Hervorhebung der spezifischen Beziehungsgestaltung der Pädagogin mit den betroffenen Kindern wieder, denn auch hier kommen psychoanalytisch-pädagogisch verstehbare Zielsetzungen zum Ausdruck, wenn es um den Einblick in die Erlebenswelt des Kindes, die Bearbeitung des erlebten Verlustes, und die Förderung von Beziehungserleben geht: *Die Gespräche mit* ***Hedi, Susi*** *und* ***Annie*** erfüllten den Zweck des tieferen Einblicks in das kindliche Seelenleben und unterstützten die Kinder beim Aufbau von neuen Beziehungen. Die Gespräche mit den Kindern aus der Montessori-Volksschule (***Herbert, Hansl, Herta, Erna*** und ***Annie***) zeigten außerdem eine Bewusstmachung der Probleme in einfacher Sprache, sowie die Vermittlung von empathischem Verständnis.
Unterredungen mit ***Herberts*** *MitschülerInnen* halfen den Kindern sein auffälliges Verhalten zu verstehen und ihn als gleichwertig zu akzeptieren.
Die *Besprechungen mit* ***Herberts*** *Analytikerin* dienten der Aufklärung über die genauen Hintergründe seines schwierigen Verhaltens.

Bei ***Herbert*** und ***Annie*** verdeutlichte sich eine spezielle Form des Beziehungsaufbaus, der weit über eine normale Lehrerinnen-SchülerIn- Beziehung hinaus ging und außerhalb der Montessori-Volksschule seine Fortsetzung fand: Bei *Herbert* diente diese intensive Fürsorge als Mittel zur Auflösung seiner Beziehungslosigkeit, bei *Annie* war es die Gelegenheit mehr Zeit zu haben, um mit ihr intensiver über ihre Konflikte sprechen zu können.

Die *Ablenkung der Kinder* von ihren Konflikten *mit entsprechenden Beschäftigungen* zeigte sich im Kinderhaus bei ***Hedi*** durch das Anbieten von Tätigkeiten, die mit Bewegungen verbunden waren (Ablenkung vom Onanieren und der damit in Zusammenhang stehenden Sehnsucht), bei ***Theo*** durch Zeigen von Gegenständen aus der Umgebung (Ablenkung vom Trennungsschmerz und der zugrunde liegenden Verlustangst). In der Montessori-Volksschulklasse wurde versucht ***Hansl*** und ***Herta*** für ein anderes Lerngebiet zu begeistern, damit sie Lernfreude entwickeln konnten, um Kräfte auszubilden für jenen Lernbereich, in dem deren Lernstörung auftrat.

(2) Neben den Interventionsformen der Pädagoginnen finden sich Montessori-spezifische Elemente wieder, die in einen psychoanalytischen Verstehenszusammenhang gesetzt und als zusätzliches Mittel zur Verbesserung verschiedener Störungen der angeführten Kinder verstanden wurden. Die hier angesprochenen Aspekte aus der Montessori-Pädagogik finden sich demnach zum Teil im Wiener Modell erweitert:

Im Besonderen ließen sich dabei:

- das (strukturelle) zurückhaltende (passive) Verhalten der Erzieherin (*Montessori-Abteilung*: Rudi; *Kinderhaus*: Hedi, Theo; *Schule*: Herbert, Hansl u. Herta)
- die freie Wahl der Beschäftigungen (*Montessori-Abteilung*: Rudi, *Kinderhaus*: Hedi, Susi, Theo; *Schule*: Herbert, Hansl, Herta, Klara, Erna und Annie)
- spezifisch zum Einsatz gebrachte Übungen und Material wie:
    - Übungen des täglichen Lebens:
        - Reinigung des Aquariums: (*Montessori-Abteilung*: Rudi)
        - Übungen, die mit viel Bewegung verbunden waren wie Kellnern oder Hausarbeit (*Kinderhaus*: Hedi, *Schule*: Erna)
        - Einschalten von Lichtschaltern und Wasserhähnen (*Kinderhaus*: Theo)
    - Werkstattarbeiten (*Kinderhaus*: Susi; montessori-beeinflusste Kindergartengruppe)
    - Malen im Sand (montessori-beeinflusste Kindergartengruppe)
    - Gymnastik (montessori-beeinflusste Kindergartengruppe)
    - Spiele mit Seifenblasen (montessori-beeinflusste Kindergartengruppe)
- Elternarbeit/Elterngespräch als erweiterte Intervention: neben der Aufklärung über die Montessori-Methode finden sich die Gespräche psychoanalytisch erweitert durch die zusätzliche Aufklärung der Eltern über die Existenz einer kindlichen Sexualität und für die Pädagogin zur Erkundigung über die familiäre Situation (*Montessori-Abteilung*: Rudi; *Kinderhaus*: Hedi, Susi, Theo; *Schule*: Annie)
- Landschulaufenthalt (*Schule*: Herbert)

- Mehrstufenklassensystem: die (strukturelle) Gestaltung, die auf die Hilfestellungen älterer Kinder für jüngere ausgerichtet waren (*Kinderhaus*: Susi; *Schule*: Erna)
- Tagebuchaufzeichnungen: die Ausrichtung auf Beobachten (*Kinderhaus*: Susi)
- Freies Schreiben (*Schule*: Erna, Annie)

ausmachen.

Diese fanden sich

- durch den Anspruch einer *triebfreundlichen Haltung* hinterlegt; und
- vor dem *Ziel*:
    - o der *Linderung, Lösung von Hemmungen, problematisch Erlebten (Verlust), inneren Konflikte (Schuldgefühle) und Ängsten;*
    - o der Entwicklung von Triebfreundlichkeit;
    - o Ausdruck, Bearbeitung/Sublimierung von kindlichen Trieben/Sexualtrieben

psychoanalytisch-pädagogisch ausgeprägt.

Jene Montessori-Elemente, wie das passive Verhalten der Erzieherin, Tagebuchaufzeichnungen und die Elterngespräche finden sich bereits bei den Interventionsformen erwähnt, hier werden nun jene angesprochen, die neu hinzugekommen sind:

Die *freie Wahl der Beschäftigungen* findet sich bei allen angesprochenen Kindern aus der Montessori-Abteilung, dem Kinderhaus und der Montessori-Schule in den Dienst der Überwindung innerer Konflikte und Ängste gestellt, sowie der Entwicklung von Selbständigkeit aus eigenem Antrieb heraus ohne aktiven Druck von außen.

Die Übungen des täglichen Lebens stellten neben der in der klassischen Montessori-Pädagogik angestrebten Entwicklung von Selbstständigkeit, Konzentrationsfähigkeit und Stillung des Bewegungsdrang eine Gelegenheit zur Triebbewältigung dar: So wurde beim Reinigen des Aquariums in der Montessori-Abteilung die Arbeit mit den Fischen als Hilfestellung zur Überwindung von ***Rudis*** Kastrationskonflikts verstanden, Tätigkeiten, wie Blumen gießen, Abstauben, Kellnern, die mit viel Bewegung verbunden waren, fanden im Kinderhaus ebenso einen psychoanalytisch reflektierten Einsatz, indem sie ***Hedi*** halfen, sich von ihrer Sehnsucht, und dem daraus resultierenden Onanieren abzulenken. In der Montessori-Klasse gelang es der sonst so ernsten ***Erna*** durch *Übungen des täglichen Lebens* oder *Spielen im Garten* ihre kindliche Seite auszuleben. ***Theo*** konnte durch die Betätigung des Lichtschalters und des Wasserhahns, die in seiner Höhe angebracht und für Kinder zugänglich waren, von seinem Trennungsschmerz abgelenkt werden, weil er erstmals Dinge berühren und betätigen durfte, die ihm bis dahin von den Erwachsenen verwehrt wurden. ***Susi*** gelang es sich

durch die im Kinderhaus angebotenen Werkstattarbeiten von ihrer Abhängigkeit zu Eva abzulenken und wieder aus eigenem Antrieb heraus Arbeiten zu erledigen.
In der ***Montessori-beeinflussten Kindergartengruppe*** fand das *Montessori-Beschäftigungsmaterial* seinen psychoanalytischen Kontext in besonders ausgeprägter Form, wenn es als Mittel zur Sublimierung verstanden wurde. So zeigte sich über Tätigkeiten, wie Malen und Spielen mit Sand oder Ton, eine Möglichkeit zur Bewältigung des analen Triebes des Kindes. In der Wiener Montessori-Pädagogik übliche Werkstattarbeiten, wie Hämmern, Sägen und Ausschneiden, stellten eine Gelegenheit zur Sublimierung destruktiv-aggressiver Tendenzen des Kindes dar. Tätigkeiten, wie Gymnastik, dienten zur Stillung des Bewegungstriebs. Kindern, deren Oraltrieb bspw. durch Abschlecken oder Beißen zum Ausdruck kamen, wurden Spiele mit Seifenblasen angeboten.

Herbert gelang es durch den fünfwöchigen *Landschulaufenthalt der Montessori-Schule* sich dem triebhemmenden Milieu seiner Familie zu entziehen, und durch die besondere Fürsorge seiner Lehrerin neue Beziehungen aufzubauen und so seine Beziehungslosigkeit zur Realität und zu lebenden Dingen lindern.

Susi kam es im Kinderhaus die Gelegenheit zur Hilfe, dass häufig *ältere Kinder in* eine *jüngere Gruppe geschickt* wurden, um dort mitzuhelfen. So konnte die Pädagogin die beiden Kinder ohne Bedenken zeitweise räumlich voneinander trennen, *ohne* dass Susis *Schuldgefühle verstärkt* wurden, weil sie die *Trennung als Strafe* empfunden hätte. ***Erna*** wiederum half das in der ebenfalls in der Montessori-Schule bestehende *Mehrstufensystem*, weil sie dadurch die Gelegenheit hatte in Bereichen zu arbeiten, die zwar für ältere Kinder gedacht waren, mit denen sie aber ihre Konflikte mit ihren älteren Cousins bewältigen konnte.

Das in der Montessori-Volksschule praktizierte *freie Schreiben* stellte für ***Erna*** und ***Annie*** eine Gelegenheit dar, ihre inneren Konflikte auszudrücken. Zusätzlich half die Tätigkeit der Pädagogin dabei, den Ursprung ihrer Störungen zu finden.

c. Inwiefern lässt sich nun die Wiener psychoanalytische Montessori-Pädagogik als psychoanalytisch-pädagogische Ausprägungsform verstehen und charakterisieren?

Die pädagogische Praxisgestaltung der Wiener Montessori-Pädagogik erlebte durch die Integration psychoanalytischer Denkweisen und Verstehensansätzen eine Erweiterung im Sinne der ganzheitlichen Förderung des Kindes. So zeigte sich über die in der Analyse betrachteten Phänomenalisierungen, Finalisierungen und Medialisierungen in den Fallbeschreibungen eine neue Ausprägungsform sowohl Psychoanalytischer Pädagogik als auch Montessori-Pädagogik. Dabei

wurden im Wiener Modell neben den von Montessori und ihren AnhängerInnen mit der Montessori-Didaktik angestrebten Zielen der kognitiven und feinmotorischen Förderung, sowie der Schulung der Sinne des Kindes weitere Aspekte in den Blick genommen, die sich an den Forderungen einer psychoanalytischen Entwicklungslehre orientierten, demgemäß richteten sich die Betrachtungs-Eklärungsweisen, Problemstellungen der Artikel einerseits, und auch die Zugangs- und Verstehensweisen sowie die Zielvorstellungen mit darauf ausgerichteten Interventionsformen der dargestellten Praxisgestaltung der Wiener Montessori-Pädagoginnen danach aus. So fand eine bemerkenswerte Verwebung von psychoanalytischen Betrachtungsweisen des kindlichen Seelenlebens und seiner Bedürfnisse, die in psychoanalytisch orientierte Verstehenszusammenhänge gesetzt wurden, mit montessori-pädagogischen Grundsätzen seinen Niederschlag in Wien, die durch die psychoanalytische Supervision aller Pädagoginnen/Autorinnen bei Anna Freud möglich wurde.

In allen Fallbeschreibungen, in denen vorwiegend über Kinder aus den Montessori-Einrichtungen Kinderhaus am Rudolfsplatz und Montessori-Volksschule Grünentorgasse reflektiert wurde und die zum Teil in den psychoanalytischen Seminaren entstanden waren, zeigte sich ein spezifisch psychoanalytisch-pädagogisches Grundverständnis der Pädagoginnen in der Problembetrachtung des jeweiligen Kindes. Psychoanalytisch geprägte Begrifflichkeiten, wie Liebesentzug, Kastrationskonflikt, Onanieverbot, Erleben von Strafe, Ödipussituation, Schuldgefühle, orale Störung etc., wurden als ursächlich zusammenhängende Begründungen für das kindliche Verhalten verstanden und sind Themen, die sich durch beinahe alle Artikel durchziehen. So hinterfragten die Pädagoginnen ganz konkret, warum sich ein Kind „gerade so und nicht anders verhielt“. Dieser Zugang hatte auch Einfluss auf die gesetzten Interventionsformen, die neben der Montessori-orientierten Förderung von Selbständigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Sinnesschulung etc., das Ziel hatten, die Störung des Kind, wie bspw. Angst- oder Lernhemmungen, weitestgehend zu lindern bzw. aufzulösen, soweit dies in der Position als psychoanalytisch geschulte Erzieherin möglich war. So wurde besonders versucht ein triebfreundliches Milieu für die Kinder zu schaffen, dabei dienten spezifische Montessori-Elemente, wie die passive, zurückhaltende Funktion der Pädagogin, die freie Beschäftigungswahl, das Montessori-Material wie Übungen des täglichen Lebens und das Mehrstufensystem, als ideale Hilfsmittel. Ziel war dabei die betroffenen Kinder weitestgehend nicht unter Druck zu setzen und sie aus eigenem Antrieb heraus arbeiten zu lassen.

Weitere Interventionsformen wie die Elterngespräche fanden ebenfalls unter dem psychoanalytischen Gesichtspunkt eine Erweiterung. So dienten diese, neben der Vermittlung methodischer Grundlagen der Montessori-Pädagogik, auch der Aufklärung der Eltern über die Existenz einer kindlichen Sexualität. Zugleich brachten die Unterhaltungen den Nutzen für die Pädagogin mehr über den familiären Hintergrund des Kindes zu erfahren, um diesen in einen ursächlichen Zusammenhang mit dem kindlichen Erleben setzen zu können. Auch Gespräche mit den betroffenen Kindern wurden sowohl im Kinderhaus als auch in der Montessori-Volksschulklasse durchgeführt. Ziel war dabei zum

einen den Kindern die Gelegenheit zu neuem Beziehungsaufbau zu bieten, und ihnen zum anderen Probleme in einfach erklärter Form bewusst zu machen. Aber auch ein tieferes „Hineinhorchen“ der Lehrerin in die seelischen Umstände einer bestimmten Störung wurde damit angestrebt.

Insbesondere bei der Beschäftigung mit spezifischen Montessori-Materialien, denen - durch den psychoanalytischen Aspekt erweitert - von den Pädagoginnen weit mehr Bedeutung zugeschreiben wurde, als Montessori es bezweckte, ließen sich ideale Tätigkeiten zur Triebsublimierung finden. So konnten im Kinderhaus bspw. mittels der Übungen des täglichen Lebens, wie Kellnern, abstauben oder das Reinigen des Aquariums verschiedenste kindliche Triebe bzw. Triebkonflikte verarbeitet werden. Gleichzeitig waren sie neben den Werkstattarbeiten eine gute Gelegenheit die betroffenen Kinder von ihren Problemen abzulenken. Zahlreiche Möglichkeiten zur Triebsublimierung fanden sich auch in der Montessori-beeinflussten Kindergartengruppe wieder, in denen Arbeiten, wie Malen oder Spielen mit Sand und Ton, Werkstattarbeiten und Seifenblasenspiele angeboten wurden, mittels derer die Kinder anale, orale Triebe oder destruktiv-aggressive Tendenzen in triebnaher Form verarbeiten konnten. Der Umstand, dass dies in einer auf den eigenen inneren Antrieb des Kindes ausgerichteten Umgebung möglich war, machte eine Triebbewältigung umso einfacher.

Die regelmäßig im Wiener Kinderhaus gemachten Tagebuchaufzeichnungen fanden sich insofern adaptiert, dass sie nicht nur als Mittel zur Beobachtung des kognitiven bzw. feinmotorischen Arbeitsverhaltens des Kindes genutzt wurden, sondern gleichzeitig eine Gelegenheit zur Dokumentation der seelischen Verfassung eines Kindes und den darin beobachteten Veränderungen darstellten.

In der Montessori-Volksschule wurden zusätzlich noch weitere montessori-pädagogische Aspekte unter dem psychoanalytischen Verständnis erweitert betrachtet: Bspw. wurde dem über einen längeren Zeitraum beobachteten Verharren eines Kindes an ein und derselben Arbeit weit mehr zugeschrieben, als jener Aspekt, nach dem das Kind sich gerade in einer sensitiven Periode befindet, in der das Material gewisse kindliche Ansprüche erfüllt. Plank-Spira (Affektive Förderung und Hemmung des Lernens) zeigte inwiefern, gemäß ihrem postulierten, theoretischen Anspruch an psychoanalytisch geschulte Montessori-Pädagoginnen, zu hinterfragen sei, ob gegebenenfalls auch seelische Ambitionen hinter einem solchen Verharren des Kindes in einer bestimmten Tätigkeit stecken könnten, um geeignete Interventionen setzen zu können, wenn es ihr bedenklich erscheint. Außerdem wurde versucht ein Kind, dass in einem Lernbereich eine Lernhemmung hatte, nicht zu dieser Arbeit zu zwingen, sondern sein Interesse auf einen anderen Bereich zu lenken, damit es Lernfreude entwickeln konnte.

Das freie Schreiben stellte ein ideales Ausdrucksmittel für Kinder dar, um ihre innerer Konflikte bewusst zu verarbeiten, gleichzeitig konnten die Aufsätze der Pädagogin mehr Aufschluss geben über die seelischen Hintergründe verschiedenster Störungen.

Die psychoanalytische Grundhaltung der Wiener Montessori-Pädagogin und ihre psychoanalytische Zugangsweisen fanden in der Montessori-Volksschule noch eine weitere Adaption durch die Zusammenarbeit mit einer Analytikerin. So standen die Lehrerinnen zum einen in Kontakt mit einer Analytikerin, wenn es um einen Schüler ging, der in Analyse war. Außerdem zeigte sich im letzten Beitrag, dass eine zentrale Aufgabe einer Psychoanalytische Pädagogin war, ein Kind einer Analytikerin zu überweisen, wenn die auftretende Störung trotz positiver Beziehung nicht allein durch das Eingreifen einer psychoanalytisch geschulten Lehrerin gelindert bzw. beseitigt werden konnte.

Zusammenfassend stellt sich nun heraus, dass sich die Interventionsformen im Wiener Montessori-Modell durch den Anspruch einer triebfreundlichen Haltung hinterlegt fanden und vor dem Ziel der Linderung Lösung von Hemmungen, inneren Konflikten wie Schuldgefühlen, Ängsten, Entwicklung von Triebfreundlichkeit und Sublimierung kindlicher Triebe psychoanalytisch-pädagogisch verstanden wurden. So fand die Psychoanalytische Pädagogik in der Wiener Montessori-Pädagogik ein geeignetes Modell zur Verwirklichung ihrer entwicklungspsychologischen Postulate. Durch die Vereinigung von psychoanalytischen Verstehens und Zugangsweisen der Pädagoginnen, die in Begründungszusammenhängen gesetzt wurden und den daran ausgerichteten Interventionsformen, mit den Aspekten der passiven Haltung der Erzieherin und der freien Beschäftigungswahl konnte sowohl das gesunde als auch kranke Kind in einer triebfreundlichen Umgebung lernen und arbeiten und gleichzeitig dabei verschiedenste Formen von Störungen, wie Angst- und Lernhemmungen, oder innere Konflikte, wie Ödipuskomplex, Kastrationskonflikt oder Schuldgefühle bewältigen und aufarbeiten.
Aber auch insbesondere beim Kind aufkommende Triebregungen konnten über die freie Beschäftigungswahl, die es dem Kind ermöglichte ihre Arbeiten aus eigenem Impuls und Antrieb heraus zu wählen zum Ausdruck kommen. So erfüllte das frei gewählte Montessori-Material neben den von Montessori angestrebten Zielen der Sinnesbildung, Entwicklung von Selbstständigkeit sowie der kognitiven wie feinmotorischen Erwerbungen, verschiedenste Zwecke zur Triebbewältigung in triebnaher, sublimierter Form.

5.4 Zusammenführung der Ergebnisse aus Theorie, Empirie und Empirie^{T}

Hier sollen nun abschließend die Ergebnisse der 17 Fachartikel aus den Bereichen Theorie, Empirie und Empirie^{Theorie} zusammenfassend dargestellt werden und in einen direkten Bezug zueinander gesetzt werden. So soll aufgezeigt werden, inwiefern die Wiener Montessori-Pädagoginnen (E und E^{T}) nach den Postulaten der psychoanalytischen Erziehungslehre (T) gearbeitet haben und wie sich das Zusammenspiel in der Praxisarbeit in den Einrichtungen Kinderhaus Rudolfplatz und Montessori-Volksschule Grünentorgasse niederschlug.

1. Das Zusammenspiel zeigt sich im Spiegel der 8 *theoretisch* orientierten Artikel als Rezeption und Befassung in zitierten, rezipierten und diskursivierenden (nach Stephenson 2009) Aussagen über folgende spezifische Montessori-Aspekte:

a) <u>Einstellung und Sichtweise von Maria Montessori:</u>

- In Hinblick auf die Sichtweisen Montessoris wurden ***keine direkten rezipierenden*** Aussagen aufgegriffen und dargelegt.
- Montessoris Haltung gegenüber der kindlichen Sexualität findet sich vom psychoanalytischen Blickwinkel aus ***kritisch beleuchtet*** So bleibt die Existenz einer Sexualität des Kindes in Montessoris Werken unbehandelt und unerwähnt (Aussage AutorIn: diskursiverend^{kritisch}),
- ebenso wie affektive Triebregungen der kindlichen Entwicklung, was sich auch in der Außerachtlassung der kindlichen Phantasietätigkeit, wie freiem Spielen und Zeichnen, ausdrückt. So entwickelte Montessori ihr Material ausschließlich zur Entwicklung der Sinne, wodurch die Kinder nach der italienischen Pädagogin von ihren Trieben abgelenkt und die Kinder der Phantasietätigkeiten entrissen werden sollten. Montessori sah im Gegensatz zu psychoanalytischen Erziehungslehre, dass Phantasietätigkeiten, wie freies Zeichnen, schreiben und lesen von Märchen das Kind der Realität entreiße, und nicht wie die Psychoanalyse besonders diesbezüglich auch eine Anpassung an diese sei (Aussage AutorIn: diskursiverend^{kritisch}).
- Die Haltung, dass das Kind immer recht hat mit dem, was es will, kann, aus psychoanalytischer Sicht betrachtet, das Kind genauso gefährden, wie eine autoritäre unterdrückende Haltung. Die psychoanalytische Erziehungslehre ***erweitert*** diese Haltung, in dem sie den Mittelweg zwischen beiden Einstellungen als Lösung ansieht (Aussage AutorIn: diskursiverend^{kritisch} und rezipiert^{erweitert}).

Andere ***erweiterte*** Aussagen über Sichtweisen Montessoris waren:

- In den sensitiven Perioden des Kindes können einzelne Triebregungen zum Ausdruck kommen, die mit der Arbeit am Montessori-Material bewältigt werden können Aussage AutorIn: rezipiert^{erweitert}).

b) <u>Methodische Grundlagen: Die Montessori-Methode und ihre grundsätzliche Konzeption in der Praxisgestaltung (für die Pädagogin):</u>

Die Montessori-Methode entspricht in einigen Punkten den Postulaten einer psychoanalytischen Erziehungslehre. So werden von den AutorInnen folgende Aspekte, wie die passive Haltung der Montessori-Erzieherin, die Achtung der kindlichen Selbstständigkeit, die freie

Beschäftigungswahl, die unvoreingenommen Betrachtungsweise des Kindes ***zustimmend aufgegriffen*** und teilweise ***erweitert*** dargelegt:

- Die passive Haltung der Erzieherin kann der Entstehung von Neurosen entgegenwirken, weil das Kind keinen Grund hat sich gegen die Pädagogin aufzulehnen (Aussage AutorIn: rezipiert[erweitert]).
- Die Achtung der Selbstständigkeit fördert eine gesunde Ich-Entwicklung und unterstützt das Kind bei der Anpassung an die Realität (Aussage AutorIn: rezipiert[erweitert]).
- Die freie Wahl der Beschäftigungen bietet dem Kind die Gelegenheit seine Tätigkeiten aus eigenem innerem Antrieb heraus der jeweiligen Entwicklungsphase nach entsprechend auszuwählen (Aussage AutorIn: zitiert[zustimmend]).
- Die Schaffung eines eigenen Lebensraum, in dem sich das Kind frei bewegen darf, bedeutet für das Kind, dass es in seiner Arbeit nicht auf die Hilfe eines Erwachsenen angewiesen ist, wodurch es sich aus der völligen Allmacht des Erwachsenen entziehen kann (Aussage AutorIn: zitiert[zustimmend]).

Folgende Aspekte der Montessori-Methode wurden ***kritisiert:***

- Die Haltung der Montessori-Erzieherin: eine Kindergartenleiterin sollte keine führende Rolle, sondern eine mütterliche einnehmen (Aussage AutorIn: diskursiverend[kritisch]).
- Ein Kritikpunkt an der freien Beschäftigungswahl ist die Gefahr, dass ein Kind seine Tätigkeit nicht aus eigenem Antrieb heraus wählt, sondern um der Lehrerin zu gefallen, oder die Beschäftigung eines anderen Kindes nachahmt (Aussage AutorIn: diskursiverend[kritisch]).
- Die Frage der Disziplin: Für Montessori ergibt sich die Disziplin aus der Tätigkeit der Kindes, unter dem psychoanalytischen Blickwinkel gesehen ist es aber die Beziehung zwischen Lehrerin und Kind die Ursache für die Disziplin des Kindes (Aussage AutorIn: diskursiverend[kritisch]).
- Das Unterlassen von Belohnen und Bestrafen bezieht sich in der Montessori-Pädagogik nur auf die Leistungen des Kindes, bei sozial unangepassten Verhalten straft die Lehrerin das Kind mit Liebesentzug und Absonderung von den anderen Kindern (Aussage AutorIn: diskursiverend[kritisch]).

Folgende Aspekte der Montessori-Methode wurden ***erweitert*** betrachtet***:***

- Haltung der Montessori-Erzieherin: Trotz oder gerade wegen ihrer passiven Haltung steht die Montessori-Erzieherin im Mittelpunkt des Interesses des Kindes, weil das Kind sich nicht gegen sie auflehnen muss. So vollbringt sie Dinge, die das Kind zur Aufrichtung seines Über-Ichs verwendet (Aussage AutorIn: rezip.[erweitert]).

- Die Montessori-Methode bietet dem Kind die Gelegenheit, zahlreiche seiner Triebwünsche in triebnaher, sublimierter Form zu befriedigen. Die Sublimierung gelingt, wenn dabei psychische und intellektuelle Kräfte aktiviert werden (Aussage AutorIn: rezip.^{erweitert}).

c) <u>Das Montessori/Beschäftigungs-Material/Übungen:</u>

Das von Montessori entwickelte Entfaltungsmaterial ist so konzipiert, dass es beim Kind sowohl die Freude an der Sache als auch an der Leistung weckt. Dabei werden folgende Beschäftigungen ***zustimmend aufgegriffen*** und teilweise erweitert dargelegt:

- Die Sandpapierbuchstaben können Kindern mit visuellen und akustischen Wahrnehmungsstörungen bei der Erlernung von Buchstaben unterstützen (über den Tastsinn) (Aussage AutorIn: zitiert^{zustimmend}).
- Farbspiele, Perlen aufreihen und Legespiele fördern die Konzentration des Kindes (Aussage AutorIn: zitiert^{zustimmend}).
- Die Fehlerkontrolle des Montessori-Materials verhindert die Einmischung des Erwachsenen, wodurch das noch labile kindliche Über-Ich bei den ersten gemachten intellektuellen Erwerbungen noch keine „eine wachsende Strenge“ erfährt (Aussage AutorIn: rezipiert^{erweitert}).
- Übungen des täglichen Lebens fördern die kindliche Selbstständigkeit, wodurch sich das Kind aus der Abhängigkeit des Erwachsenen entziehen kann. Außerdem wird durch diese Beschäftigungen, wie Hausarbeit verrichten, das Spielen des Kindes zu einer sinnvollen Handlung, was die Tätigkeit für das Kind noch lustvoller macht (Aussage AutorIn: zitiert^{zustimmend}).

Hier werden jene Beschäftigungen angeführt, die vom psychoanalytischen Standpunkt aus einer ***Kritik*** unterzogen und teilweise erweitert wurden:

- Das Morgengespräch sollte nicht nur, wie Montessori meint, der Sprachübung dienen, sondern dem Kind die Möglichkeit geben, seine Affekte abzubauen (Aussage AutorIn: diskursivierend^{kritisch} und rezipiert^{erweitert}).

Folgende Montessori-Beschäftigungen finden sich ***erweitert:***

Dem Montessori-Material wurden ***erweiterte Funktionen*** aus psychoanalytischer Sicht zugeschrieben, als Montessori es ihm zugedacht hat:

- Übungen des täglichen Lebens: diese Tätigkeiten fördern die Anpassung des Kindes an die Realität (Aussage AutorIn: rezipiert^{erweitert}).
- So dient die Arbeit am Montessori-Material nicht nur der sozialen und kognitiven Schulung der Sinne, sondern kann dem Kind auch dabei helfen, eine Reihe an Trieben in triebnaher, sublimierter und reaktiver Form zu befriedigen. Die Triebbewältigung wird zusätzlich

gefördert durch die Möglichkeit der freien Beschäftigungswahl (Aussage AutorIn: rezipiert[erweitert]).

Beispiele:

- Die Einsatzzylinder können im freien Spielen dem Kind helfen, seine Phantasie auszuleben, so werden aus den Einsetzern Menschen und Tiere und bieten dem Kind durch seine Symbolbedeutung die Gelegenheit innere Konflikte dabei zu bewältigen. Das Material hat somit nicht nur die Bedeutung der Erlernung von Größenverhältnissen und Konzentration.
- Gemüse schneiden: Bewältigung des Aggressionstriebs
- Freies Arbeiten mit Knete, Malfarben und freies Spielen mit Wasser: dabei hat das Kind die Gelegenheit seinen Analtrieb zu befriedigen.
- Freies Zeichnen: dabei hat es die Gelegenheit seine Phantasien auszuleben und innere Konflikte auszudrücken (Ödipuskomplex, sexuelle Phantasien).

- Das Morgengespräch soll dem Kind die Möglichkeit geben sich mitzuteilen und seine Affekte abbauen zu können (Aussage AutorIn: rezipiert[erweitert]).
- Schweigeübungen dienen nicht nur der Beruhigung, sondern fördern auch die hypnotische Beziehung zwischen der Lehrerin und den SchülerInnen (Aussage AutorIn: rezipiert[erweitert]).

d) **Das Wiener Montessori-Modell**:

Das Zusammenspiel in Wien zeigte sich über die Einbeziehung von erweiterten Aspekten in der Wiener Montessori-Pädagogik, die in den psychoanalytischen Aussagen der AutorInnen in der Zeitschrift bereits zum Ausdruck kamen. So fanden im Wiener Modell folgende psychoanalytische Elemente seine Umsetzung, die eine Erweiterung des klassischen Konzepts Montessoris darstellten:

- Die Montessori-Pädagoginnen haben in Wien psychoanalytische Kurse besucht und waren demnach über die Existenz der Sexualität des Kindes aufgeklärt (Aussage AutorIn: rezipiert[erweitert]).
- Für die psychoanalytisch geschulte Montessori-Pädagogin ist es wichtig, sich über die Existenz eines psychischen Apparats des Kindes bewusst zu werden, um ihr Verhalten dem Kind gegenüber notfalls zu verändern (Aussage AutorIn: rezipiert[erweitert]).
- Tagebuchaufzeichnungen: zeigen, dass im Kinderhaus den Kindern Beschäftigungen angeboten wurden, mit den bestimmte Triebe, wie Aggressionstrieb bewältigt werden könnnen (Aussage AutorIn: rezipiert[erweitert]).

- Das Morgengespräch wird, nach Lili Roubiczeks Tagebuchaufzeichnungen, neben der Funktion einer Sprachübung, auch als Gelegenheit des Affektabbaus verstanden (Aussage AutorIn: rezipiert^{erweitert}).
- Folgende Montessori-Beschäftigungen fanden im Wiener Modell eine erweiterte Funktion (Aussage AutorIn: rezipiert^{erweitert}):
    - Gemüse schneiden: um den Aggressionstrieb des Kindes zu befriedigen
    - Werkstattarbeit: Hämmern und Nägel in ein Brett schlagen sind Beschäftigungen bei denen ein Kind seine aggressiven Tendenzen ausleben kann, ohne jemand anderen dabei zu verletzen.
    - Hände waschen: Analtrieb (Spielen mit Wasser)
    - Bewegungstrieb: Tanzen zur Musik
    - Das Morgengespräch dient neben der Sprachübung auch dem Affektabbau des Kindes.
    - Mit Übungen des täglichen Lebens können die Kinder in Kontakt mit der Realität kommen.
    - Den Kindern werden Baukästen, Plastilin, Buntstifte und Zeichenpapier zur Verfügung gestellt, mit denen sie frei arbeiten dürfen
- Im Kinderhaus wird versucht, Betätigungsformen anzubieten, die in das reale Leben des Kindes hineinreichen und die „ganze Stärke der Triebbestrebungen des Kindes erfassen“ (Der Einsatz der Übungen des täglichen Lebens im Montessori-Kinderhaus entsprächen bspw. diesem). So kann ein Mittelweg gefunden werden zwischen Einengen und völligem Gewähren lassen des Kindes (Aussage AutorIn: rezipiert^{erweitert}).
- Die Phantasietätigkeit des Kindes wird im Wiener Kinderhaus als normal angesehen, durch die die Anpassung an die Realität erleichtert werden kann. Daher dürfen die Kinder im Wiener Kinderhaus Tätigkeiten, wie freies Zeichnen, ausüben.

2. Die restlichen Artikel waren konkrete *Falldarstellungen* aus der eigenen Praxis

Die vorwiegend im Kinderhaus am Rudolfplatz und in der Montessori-Volksschule Grünentorgasse entstandenen Falldarstellungen zeigen nun in direkter Weise, inwiefern jene Postulate, die aus den theoretischen Aussagen von PsychoanalytikerInnen, wie Buxbaum oder Peller-Roubiczek getroffen wurden, im Wiener Modell seine Umsetzung fanden. Bei den beiden Einrichtungen handelt es sich um jene Institutionen, die beide aus der Pionierarbeit von Lili Peller-Roubiczek und ihrer Mitarbeiterinnen heraus entstanden sind, wie bereits in Kapitel 2 von Teil II beschrieben wurde, und sich in der Zwischenkriegszeit zu einer speziellen und adaptierten Form der Montessori-Pädagogik entwickelt haben, die eine ganzheitliche Förderung des Kindes aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht

möglich machten. Sowohl im Kinderhaus als auch in der Montessori-Volksschule war es die Verbindung von einzelnen Aspekten der Montessori-Methode, wie die passive Haltung der Erzieherin, die freie Beschäftigungswahl und das Montessori-Material/Beschäftigungen, mit den psychoanalytischen Zugangs- und Verstehensweisen und den davon beeinflussten Interventionen der Pädagoginnen hinsichtlich der Probleme der ihnen anvertrauten Kindern, die das Modell zu einer einzigartigen Form von psychoanalytischer Pädagogik machten.

So wurden in den 9 Artikeln die beschriebenen Kinder und ihr Problemverhalten, das bspw. in Form von Lernstörungen, Angsthemmungen oder Beziehungslosigkeit zum Ausdruck kam, in psychoanalytisch orientierten Begründungszusammenhängen gesehen und gestellt, die sich aus der psychoanalytischen Schulung der Erzieherinnen heraus ergaben. So entstanden einzelne dieser Falldarstellung sogar im Zuge des psychoanalytischen Seminars, das die Wiener Montessori-Pädagoginnen Anfang der 1930er Jahre besuchten und in dem sie über Problemfälle mit Anna Freud diskutierten und reflektierten. In einzelnen Falldarstellungen zeigte sich bei dem Versuch der Problembewältigung der Kinder auch die Einbeziehung und Berücksichtigung der kindlichen Sexualität und die Bedeutung von Triebbefriedigung in den Verstehens- und Erklärungszusammenhängen der Pädagoginnen gesetzt, die ja, glaubt man bspw. den theoretischen Aussagen Buxbaums und Wolffheims, im klassischen Montessori-Modell keine Beachtung fanden. So standen auch die gesetzten Interventionen der Erzieherinnen unter dem Einfluss psychoanalytischer Denkweise, die sich stark ins Menschenbild der Montessori-Pädagoginnen integriert hatte und dementsprechend stark auf die Ziele einer psychoanalytischen Erziehungslehre ausgerichtet waren: Die Elterngespräche dienten u.a. der Aufklärung der Eltern über die Existenz einer kindlichen Sexualität, mit dem Ziel weiteren Erziehungsfehlern vorzubeugen, aber auch um der Pädagogin einen umfassenden Einblick in den familiären Hintergrund des Kindes zu geben. Gespräche der Erzieherin mit den betroffenen Kindern hatten den Zweck, den Kindern ihre Probleme bewusst zu machen und ihnen zu helfen neue Beziehungen aufzubauen, was ihnen über den Kontakt mit der Lehrerin ermöglicht wurde. Die Gespräche mit den Kindern sollten außerdem der Lehrerin einen tieferen Einblick in die seelischer Verfassung des Kindes gewähren. In Hinblick auf die Beschäftigungen wurden den Kindern im Wiener Modell Tätigkeiten angeboten, die ihre Phantasietätigkeit förderten und mit denen sie frei arbeiten durften, wie Peller-Roubiczek es in ihrem theoretisch ausgerichteten Artikel bereits angedeutet hatte.

In den Falldarstellungen zeigte sich vor allem in den Beschreibungen von Kindern aus der Montessori-Volksschule, dass die Pädagoginnen in engen Kontakt mit einzelnen KinderanalytikerInnen standen, die in zweierlei Hinsicht Nutzen brachte: Ein Patient einer Analytikerin (Sterba) besuchte die Montessori-Klasse. Die Lehrerin und die Analytikerin standen in regelmäßigem Austausch über das Kind, so konnte zum einen die Erzieherin über die seelischen Probleme und Konflikte des Kindes genauestens aufgeklärt werden, um ihm bei seinen Schwierigkeiten in der Schule entsprechend helfen

zu können, und zum anderen die Analytikerin über das Verhalten des Kindes und seine Fortschritte informiert werden. Der Kontakt zwischen AnalytikerIn und Lehrerin hatte aber auch den Nutzen, dass die Lehrerin die Möglichkeit hatte, den Eltern eines verhaltensauffälligen oder neurotischen Kindes die therapeutische Unterstützung durch eine Kinderanalytikerin anzubieten, um dem Kind mit seinem Problemen zu helfen. Die psychoanalytische Schulung der Pädagogin zeigte sich in der Montessori-Volksschule auch insofern, dass sich die Lehrerin nach den seelischen Hintergründen fragt, wenn ein Kind sich über einen längeren Zeitraum hinweg, mit ein und demselben Lerngebiet beschäftigt. Die Haltung der Montessori-Erzieherin erlaubte es ihr aber nicht in dieses Verhalten einzugreifen, sondern das Kind solange an dem Gebiet arbeiten zu lassen, wie das Kind es selbst mochte. So konnte das Kind seine inneren Konflikte mit dem Material bewältigen, die Montessori-Lehrerin gab ihm so viel Zeit, wie es dafür brauchte.

Welche Rolle spielte nun der Einsatz von spezifischen Montessori-Elementen bei der Problembewältigung der beschriebenen Kinder? Die passive Haltung der Erzieherin half Kindern mit Angststörungen, die u.a. ausgelöst wurden durch ein triebhemmendes Milieu in der Familie, eine Verstärkung der Angst zu verhindern. Die freie Arbeitsweise und die pädagogische Haltung, das Kind in seiner Arbeit gewähren zu lassen, förderten die Selbstständigkeit des Kindes und ermöglichten ihm je nach momentaner sensitiver Periode ein Material aus innerem Antrieb heraus zu wählen. So konnten bestimmte Triebregungen zum Ausdruck kommen und mit der Tätigkeit bewältigt werden. Auch hier konnte das Kind dem Druck von außen entgehen, dies hatte vor allem bei Kindern mit Lernhemmungen eine positive Wirkung. Auch die Arbeit am Material zeigte seine positive Wirkung bei der Bewältigung innerer Konflikte. So konnten im Kinderhaus Übungen des täglichen Lebens, wie Hausarbeit, Kellnern oder das Betätigen von Wasserhahn und Lichtschalter, dem Kind helfen, von seinen Konflikten abzulenken. In der Montessori-Volksschule wurde ähnlich vorgegangen, indem die Lehrerinnen bei Kindern mit Lernhemmungen bzw. –störungen, die meist aus inneren Konflikten heraus entstanden, versuchten das entsprechende Kind für ein anderes Lerngebiet zu begeistern, um es vom problematischen abzulenken. Ziel dabei war, beim Kind Lernfreude zu entwickeln, damit es Kräfte sammeln konnte für den schwierigen Bereich. Auch das freie Schreiben fand in der Wiener Montessori-Volksschule seinen Eingang. So diente das freie Schreiben den Kindern als Ausdruckmittel für innere Konflikte, aber auch der Lehrerin als Hilfsmittel, um mehr Aufschluss über die Hintergründe der Probleme und Schwierigkeiten des Kindes zu erlangen. Übungen des täglichen Lebens stellten auch eine ideale Gelegenheit dar, sich an die Realität anzupassen. Werkstattarbeiten waren ebenfalls eine gute Beschäftigung zur Ablenkung und dienten dem Kind als geeignetes Mittel zur Aggressionsbewältigung. Was die Arbeit der Montessori-Pädagoginnen jedoch besonders auszeichnete und in den Falldarstellungen zum Ausdruck kam, war eine Beziehungsgestaltung der ganz besonderen Art. So versuchten die Pädagoginnen unter Einbeziehung ihrer psychoanalytischen Zugangs- und Verstehensweise, Kindern, die aus verschiedenen Gründen die Nähe zu einer

Bezugsperson brauchten, die notwendige Nähe zu geben, um über ihre Konflikte hinwegzukommen. Dabei kam besonders in der Montessori-Volksschule zum Ausdruck, dass diese Beziehung über eine normale Lehrerin-Kind-Beziehung zum Wohle des Kindes hinausging.

3. Zusammenführende Ergebnisse

Wie lassen sich nun die aus der Analyse erworbenen Ergebnisse aus den 8 Beiträgen, in denen sich eine ausschließlich theoretische Auseinandersetzung mit montessori-pädagogischen Elementen aus psychoanalytischer Sicht ausmachen ließ, mit denen der 5 konkreten Falldarstellungen und jenen der 4 Fallbeschreibungen mit zusätzlich theoretischen Aspekten zusammenführen?

Da hier in den 4 Fallbeschreibungen mit theoretischen Anteilen die Praxisausgestaltung, der Verstehenszugang und die Interventionen der Pädagoginnen im Zentrum des Interesses stehen und nicht die theoretischen Elemente, werden die hier bei der Zusammenführung nicht berücksichtigt. Hier geht es ausschließlich um die Frage, inwieweit und inwiefern die in den Aussagen der psychoanalytisch orientierten AutorInnen ausgemachten Forderung aus den ausschließlich theoretischen Fachartikel in der Praxisgestaltung der Wiener Montessori-Pädagogik seine Umsetzung fanden. So soll aufgezeigt werden, in welcher Art und Weise das Zusammenspiel zwischen Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse im Wiener Modell zum Tragen kam. Im Anschluss werden die theoretisch rezipierten Elemente tabellarisch dem jeweiligen Fall gegenübergestellt, in dem diese angesprochenen Aspekte zum Ausdruck kamen:

Einstellung und Sichtweise von Maria Montessori:

Psychoanalytisch-päd. Rezeption: Aussagen AutorIn	Fall
Die Existenz einer kindlichen Sexualtät	
Die Existenz einer Sexualität des Kindes bleibt in Montessoris Werken unbehandelt und unerwähnt (Aussage AutorIn: diskursivierend[kritisch]).	Die Wiener Montessori-Pädagoginnen berücksichtigten die Existenz einer kindlichen Sexualität: • Elterngespräche zur Aufklärung der Eltern über die Existenz einer kindlichen Sexualität (Rudi, Hedi) • Hemmungen wurden in Zusammenhang mit Kastrationsangst und Onanieverbot gesetzt, die aus dem triebhemmenden familiären Milieu heraus entstanden (Rudi) • Psychoanalytisch-päd. Grundverständnis in der Problembetrachtung: übermäßiges Onanieverhalten als Ausdruck für nicht verarbeitete Trennungserfahrung- trostspendend (Hedi) • Susis Beziehung zu Eva wurde verglichen mit einer intensiven Liebesbeziehung, in der Susi Eva sexuell hörig war; Enttäuschung über den Verlust der Mutter-Bereitschaft zu dieser intensiven Beziehung
Die kindliche Phantasietätigkeit	
Montessori konstruierte ihr Material ausschließlich zur Entwicklung der Sinne, wodurch die Kinder nach der italienischen Pädagogin von ihren Trieben abgelenkt und die Kinder der Phantasietätigkeiten entrissen werden sollten, weil sie ihrer Meinung nach die Anpassung an die Realität erschweren (Aussage AutorIn: diskursivierend[kritisch]).	Die Wiener Montessori-Pädagoginnen stellten den Kinder Arbeiten zur Verfügung, die ihre Phantasietätigkeit förderten: • Freies Spielen mit Bausteinen (Rudi) • Freies Zeichnen (Herbert, Hansl) • Freies Schreiben: Als Ausdrucksmöglichkeit innerer Affekte verstanden (Erna, Annie) • Märchen lesen: Gelegenheit, Konflikte zu verarbeiten durch Identifizierung mit den Märchenfiguren (Hansl, Klara) Auch das Montessori-Material selbst bot Gelegenheiten zum Phantasieren: • Einsatzzylinder: Symbolcharakter- Spielen als Ausdrucksmittel sexueller Wünsche/Phantasien (Herbert)
Das Kind hat immer recht mit dem, was es will	
Diese Haltung kann, aus psychoanalytischer Sicht betrachtet, das Kind genauso gefährden, wie eine autoritäre unterdrückende Haltung. Die psychoanalytische Erziehungslehre ***erweitert*** diese Haltung, in dem sie den Mittelweg zwischen beiden Einstellungen als Lösung ansieht (Aussage AutorIn: diskursivierend[kritisch] u. rezipiert[erweitert]).	

Die sensitiven Perioden des Kindes	
In den sensitiven Perioden des Kindes können einzelne Triebregungen zum Ausdruck kommen, die mit der Arbeit am Montessori-Material bewältigt werden können (Aussage AutorIn: rezipiert[erweitert]).	Dies traf besonders auf folgende Arbeiten zu: • Spielen mit Bausteinen (Rudi) • Reinigen des Aquariums: Kastrationsangst bewältigt (Rudi) • Auslebung sexueller Wünsche beim Spielen mit den Einsatzzylinder (Herbert) • Malen und Spielen mit Ton- anale Triebbefriedigung; Seifenblasen- orale Befriedigung in sublimierter Form; Werkstattarbeiten- Sublimierung aggressiver Tendenzen (heilpäd. Versuchsgruppe)

Abb. 62: Gegenüberstellung Theorie u. Empirie/Empirie[Theorie]: Einstellungen und Sichtweise von Maria Montessori

Methodische Grundlagen: Die Montessori-Methode und ihre grundsätzliche Konzeption in der Praxisgestaltung (für die Pädagogin):

Psychoanalytisch-päd. Rezeption: Aussagen AutorIn	**Fall**
Die Haltung der Montessori-Erzieherin	
Die passive Haltung der Erzieherin kann der Entstehung von Neurosen entgegenwirken, weil das Kind keinen Grund hat sich gegen die Pädagogin aufzulehnen (Aussage AutorIn: rezipiert[erweitert]).	Passive Haltung der Wr. Montessori-Pädagoginnen (triebförderliches Milieu): • Rudi: Unterstützung bei der Auflösung seiner Angsthemmung • Hedi: verhinderte eine noch stärkere Ausbildung von Schuldgefühlen wegen Onanieren • Theo: Förderung bei neuem Beziehungsaufbau • Susi: Versuch nicht aktiv ins Geschehen einzugreifen, um Verstärkung von Schuldgefühlen zu verhindern • Herbert: Überwindung innerer Konflikte und Ängste; Unterstützung beim Beziehungsaufbau • Hansl, Herta: Verhinderung einer Verstärkung der Lernstörung/hemmung
Haltung der Montessori-Erzieherin: Trotz oder gerade wegen ihrer passiven Haltung steht die Montessori-Erzieherin im Mittelpunkt des Interesses des Kindes, weil das Kind sich nicht gegen sie auflehnen muss. So vollbringt sie Dinge, die das Kind zur Aufrichtung seines Über-Ichs verwendet (Aussage AutorIn: rezipiert[erweitert]).	w.o.
Eine Kindergartenleiterin sollte keine führende Rolle, sondern eine mütterliche einnehmen (Aussage AutorIn: diskursiverend[kritisch]).	
Die Achtung der Selbstständigkeit	
Die Achtung der Selbstständigkeit fördert eine gesunde Ich-Entwicklung und unterstützt das Kind bei der Anpassung an die Realität (Aussage AutorIn: rezipiert[erweitert]).	Besonders bei Rudi, Hedi, Theo und Herbert kam die Achtung der Selbstständigkeit zum Ausdruck.

Die freie Wahl der Beschäftigungen	
Die freie Wahl der Beschäftigungen bietet dem Kind die Gelegenheit seine Tätigkeiten aus eigenem innerem Antrieb heraus der jeweiligen Entwicklungsphase nach entsprechend auszuwählen (Aussage AutorIn: zitiert^{zustimmend}).	Die freie Beschäftigungswahl förderte die Entwicklung von Selbstständigkeit und unterstützte die Kinder bei der Bewältigung innerer Konflikte durch die aus eigenem Antrieb vorgenommene Wahl (Rudi, Theo, Herbert, Hansl, Klara, Herta, Erna, Annie).
Ein Kritikpunkt an der freien Beschäftigungswahl ist die Gefahr, dass ein Kind seine Tätigkeit nicht aus eigenem Antrieb heraus wählt, sondern um der Lehrerin zu gefallen, oder die Beschäftigung eines anderen Kindes nachahmt (Aussage AutorIn: diskursiverend^{kritisch}).	• Susi: Wahl ihrer Arbeit nicht aus eigenem Antrieb heraus, sondern Nachahmung von Evas Beschäftigung um ihr zu gefallen • Hedi: ihr Freund Paul wählte nur jene Arbeiten aus, die Hedi bestimmte und nicht aus eigenem Antrieb heraus
Die Freiheit des Kindes	
Die *Freiheit des Kindes* ist begrenzt, weil das Kind nur über die Identifizierung mit dem Erwachsenen lernen kann, mit den Ansprüchen der Realität umzugehen. Diese entwicklungsbedingte Abhängigkeit macht eine totale Freiheit des Kindes nicht möglich (Aussage AutorIn: rezipiert^{erweitert}).	
Die Rolle der Disziplin	
Für Montessori ergibt sich die Disziplin aus der Tätigkeit der Kindes, unter dem psychoanalytischen Blickwinkel gesehen ist es aber die Beziehung zwischen Lehrerin und Kind die Ursache für die Disziplin des Kindes (Aussage AutorIn: diskursiverend^{kritisch}).	
Die Bedeutung von Belohnen und Bestrafen	
Das Unterlassen von Belohnen und Bestrafen bezieht sich in der Montessori-Pädagogik nur auf die Leistungen des Kindes, bei sozial unangepassten Verhalten straft die Lehrerin das Kind mit Liebesentzug und Absonderung von den anderen Kindern (Aussage AutorIn: diskursiverend^{kritisch}).	• Rudi: aggressive Handlung wird ***nicht*** bestraft, um Verstärkung seiner Hemmungen vorzubeugen • Herbert: es wurde ***nur*** eingegriffen, wenn er seine Aggressionen an den Pflanzen ausließ • Hedi: das ständige Onanieren wurde ***nicht*** bestraft
Die Montessori-Methode	
Die Montessori-Methode bietet dem Kind die Gelegenheit, zahlreiche seiner Triebwünsche in triebnaher, sublimierter Form zu befriedigen. Die Sublimierung gelingt, wenn dabei psychische und intellektuelle Kräfte aktiviert werden (Aussage AutorIn: rezipiert^{erweitert}).	• Übungen des täglichen Lebens: Reinigung des Aquariums (Rudi); Kellnern, Hausarbeit (Hedi); Kochen (Susi); Butterbrot streichen (Theo) • Werkstattarbeiten (Rudi, Susi, Herbert) • Berühren und Betätigen Wasserhähnen und Lichtschaltern (Theo) • Einsatzzylinder (Herbert) • Freies Arbeiten mit Bausteinen (Rudi) • Malen und Spielen mit Ton und Sand: anale Trieb (heilpäd. Gruppe) • Gymnastik: Bewegungstrieb (Susi, heilpäd. Gruppe)
	• Die Montessori-Methode bietet den einzelnen Kindern einen dehnbaren, der psychischen Situation angepassten Rahmen (Herbert).

Die unvoreingenommene Betrachtungsweise	
Dieser Aspekt aus der Montessori-Pädagogik entspricht der psychoanalytischen Auffassung einer kindgemäßen Erziehungslehre (Aussage AutorIn: zitiert^{zustimmen}).	
Die Schaffung eines eigenen Lebensraums, in dem das Kind sich frei bewegen darf	
Die Schaffung eines eigenen Lebensraum, in dem sich das Kind frei bewegen darf, bedeutet für das Kind, dass es in seiner Arbeit nicht auf die Hilfe eines Erwachsenen angewiesen ist, wodurch es sich aus der völligen Allmacht des Erwachsenen entziehen kann (Aussage AutorIn: zitiert^{zustimmend}).	Im Wiener Modell wurde den Kindern eine Umgebung geschaffen, in dem sie sich frei bewegen durften ohne auf die Hilfe des Erwachsenen angewiesen zu sein (Rudi, Hedi, Susi, Theo, Herbert, Hansl, Klara, Herta, Erna, Annie).

Abb. 63: : Gegenüberstellung Theorie u. Empirie/Empirie^{Theorie}: Methodische Grundlagen

Das Montessori/Beschäftigungs-Material/Übungen

Psychoanalytisch-päd. Rezeption: Aussagen AutorIn	**Fall**
Das Entfaltungsmaterial	
Die Sandpapierbuchstaben können Kindern mit visuellen und akustischen Wahrnehmungsstörungen bei der Erlernung von Buchstaben (über den Tastsinn) unterstützen (Aussage AutorIn: zitiert^{zustimmend}).	
Farbspiele, Perlen aufreihen und Legespiele fördern die Konzentration des Kindes (Aussage AutorIn: zitiert^{zustimmend}).	
Die Fehlerkontrolle des Montessori-Materials verhindert die Einmischung des Erwachsenen, wodurch das noch labile kindliche Über-Ich bei den ersten gemachten intellektuellen Erwerbungen noch keine „eine wachsende Strenge“ erfährt (Aussage AutorIn: rezipiert^{erweitert}).	
Die Arbeit am Montessori-Material dient nicht nur der sozialen und kognitiven Schulung der Sinne, sondern kann dem Kind auch dabei helfen, eine Reihe an Trieben in triebnaher, sublimierter und reaktiver Form zu befriedigen. Die Triebbewältigung wird zusätzlich gefördert durch die Möglichkeit der freien Beschäftigungswahl (Aussage AutorIn: rezipiert^{erweitert}).	• Übungen des täglichen Lebens: Reinigung des Aquariums (Rudi); Arbeiten, die mit Bewegung verbunden waren- Kellnern u. Hausarbeit (Rudi, Hedi, Theo); Butterbrot streichen (Theo); Kochen (Susi) • Werkstattarbeiten (Rudi, Susi, heilpäd. Gruppe, Herbert) • Berühren und Betätigen von Gegenständen in der Umgebung (Theo) • Einsatzzylinder (Herbert) • Freies Arbeiten mit Bausteinen (Rudi) • Malen und Spielen mit Ton und Sand: anale Trieb (heilpäd. Gruppe) • Gymnastik: Bewegungstrieb (heilpäd. Gruppe)

Die Einsatzzylinder können im freien Spielen dem Kind helfen, seine Phantasie auszuleben, so werden aus den Einsetzern Menschen und Tiere und bieten dem Kind durch seine Symbolbedeutung die Gelegenheit innere Konflikte dabei zu bewältigen. Das Material hat somit nicht nur die Bedeutung der Erlernung von Größenverhältnissen und Konzentration (Aussage AutorIn: rezipiert^{erweitert}).	Herbert: freies Spielen mit den Einsatzzylindern als Ausdrucksmöglichkeit sexueller Wünsche-Symbolcharakter
Gemüse schneiden: Bewältigung des Aggressionstriebs (Aussage AutorIn: rezipiert^{erweitert}).	
Freies Arbeiten mit Knete, Malfarben und freies Spielen mit Wasser: dabei hat das Kind die Gelegenheit seinen Analtrieb zu befriedigen (Aussage AutorIn: rezipiert^{erweitert}).	• Spielen mit Ton und Sand (heilpäd. Gruppe) • Freies Zeichnen (heilpäd. Gruppe, Herbert, Hansl)
Freies Zeichnen: dabei hat es die Gelegenheit seine Phantasien auszuleben und innere Konflikte auszudrücken (Ödipuskomplex, sexuelle Phantasien) (Aussage AutorIn: rezipiert^{erweitert}).	Freies Zeichnen: w.o.
Das Morgengespräch	
Das Morgengespräch sollte nicht nur, wie Montessori meint, der Sprachübung dienen, sondern dem Kind die Möglichkeit geben, seine Affekte abzubauen (Aussage AutorIn: diskursivierend^{kritisch} u. rezipiert^{erweitert}).	Gespräche mit den Kindern (Hedi, Susi, Herbert, Hansl, Erna und Annie)
Schweigeübungen	
Schweigeübungen dienen nicht nur der Beruhigung, sondern fördern auch die hypnotische Beziehung zwischen der Lehrerin und den SchülerInnen (Aussage AutorIn: rezipiert^{erweitert}).	
Übungen des täglichen Lebens	
Übungen des täglichen Lebens fördern die kindliche Selbstständigkeit, wodurch sich das Kind aus der Abhängigkeit des Erwachsenen entziehen kann. Außerdem wird durch diese Beschäftigungen, wie Hausarbeit verrichten, das Spielen des Kindes zu einer sinnvollen Handlung, was die Tätigkeit für das Kind noch lustvoller macht (Aussage AutorIn: rezipiert^{erweitert}).	Jene Kinder konnten über die *Übungen des täglichen Lebens* Selbstständigkeit entwickeln: • Rudi: Hausarbeit, Kellnern, Reinigung des Aquariums; • Hedi: Hausarbeit (Blumen gießen, Kehren, abstauben), Kellnern; • Theo: Betätigen von Wasserhähnen und Lichtschaltern, Butterbrot bestreichen; • Susi: Kochen • Erna: Hausarbeit
Übungen des täglichen Lebens: diese Tätigkeiten fördern die Anpassung des Kindes an die Realität (Aussage AutorIn: rezipiert^{erweitert}).	w.o.

Abb. 64: Gegenüberstellung Theorie u. Empirie/Empirie^{Theorie}: Das Montessori-Beschäftigungsmaterial

Das Wiener Montessori-Modell:

Psychoanalytisch-päd. Rezeption: Aussagen AutorIn	**Fall**
Die Wiener Montessori-Pädagoginnen	
Die Montessori-Pädagoginnen haben in Wien psychoanalytische Kurse besucht und waren demnach über die Existenz der Sexualität des Kindes aufgeklärt (Aussage AutorIn: rezipiert[erweitert]).	Aus den Falldarstellungen geht hervor, dass die Wiener Montessori-Pädagoginnen psychoanalytisch geschult waren und demnach auch über die Existenz einer kindlichen Sexualität aufgeklärt waren.
Für die psychoanalytisch geschulte Montessori-Pädagogin ist es wichtig, sich über die Existenz eines psychischen Apparats des Kindes bewusst zu werden, um ihr Verhalten dem Kind gegenüber notfalls zu verändern (Aussage AutorIn: rezipiert[erweitert]).	Hansl, Herta, Erna: Eine Montessori-Pädagogin greift nicht ein, wenn das Kind sich wochenlang nur mit ein und demselben Gebiet beschäftigt. Eine psychoanalytisch geschulte Pädagogin würde zusätzlich hinterfragen, warum sich ein Kind gerade mit diesem Sachbereich so intensiv beschäftigt (Aussage AutorIn: rezipiert[erweitert]).
Tagebuchaufzeichnungen	
Tagebuchaufzeichnungen von Lili Roubiczek: zeigen, dass im Kinderhaus den Kindern Beschäftigungen angeboten wurden, mit den bestimmte Triebe, wie Aggressionstrieb bewältigt werden können (Aussage AutorIn: rezipiert[erweitert]).	Bei Susi geht hervor, dass die Pädagogin das Verhalten und die darin beobachteten Veränderungen des Kindes in Tagebuchaufzeichnungen dokumentierte.
Das Morgengespräch	
Das Morgengespräch wird neben der Funktion einer Sprachübung, auch als Gelegenheit des Affektabbaus verstanden (Aussage AutorIn: rezipiert[erweitert]).	
Das Entfaltungsmaterial	
Folgende Montessori-Beschäftigungen fanden im Wiener Modell eine erweiterte Funktion (Aussage AutorIn: rezipiert[erweitert]): • Gemüse schneiden: um den Aggressionstrieb des Kindes zu befriedigen • Werkstattarbeit: Hämmern und Nägel in ein Brett schlagen sind Beschäftigungen bei denen ein Kind seine aggressiven Tendenzen ausleben kann, ohne jemand anderen dabei zu verletzen. • Hände waschen: Analtrieb (Spielen mit Wasser) • Bewegungstrieb: Tanzen zur Musik • Mit Übungen des täglichen Lebens können die Kinder in Kontakt mit der Realität kommen. • Den Kindern werden Baukästen, Plastilin, Buntstifte und Zeichenpapier zur Verfügung gestellt, mit denen sie frei arbeiten dürfen.	• Werkstattarbeiten (Rudi, Susi, Herbert) • Gymnastik (Susi, heilpäd. Gruppe) • Übungen des täglichen Lebens (Rudi, Hedi, Susi, Theo) • Freies Arbeiten mit Bauklötzen (Rudi) • Freies Schreiben (Erna, Annie) • Spielen mit Ton und Sand (heilpäd. Gruppe) • Freies Zeichnen (heilpäd. Gruppe, Herbert, Hansl) • freies Spielen mit den Einsatzzylindern als Ausdrucksmöglichkeit sexueller Wünsche-Symbolcharakter (Herbert) • Lesen von Märchen (Hansl, Klara)

Betätigungsformen	
Im Kinderhaus wird versucht, Betätigungsformen anzubieten, die in das reale Leben des Kindes hineinreichen und die „ganze Stärke der Triebbestrebungen des Kindes erfassen“ (Der Einsatz der Übungen des täglichen Lebens im Montessori-Kinderhaus entsprächen bspw. diesem). So kann ein Mittelweg gefunden werden zwischen Einengen und völligem Gewähren lassen des Kindes (Aussage AutorIn: rezipiert^{erweitert}).	• Übungen des täglichen Lebens: Reinigung des Aquariums (Rudi); Arbeiten, die mit Bewegung verbunden waren wie Kellnern u. Hausarbeit (Rudi, Hedi, Theo); Butterbrot streichen (Theo); Kochen (Susi) • Werkstattarbeiten (Rudi, Susi, heilpäd. Gruppe, Herbert) • Berühren und Betätigen von Gegenständen in der Umgebung, wie Wasserhähne und Lichtschalter (Theo)
Die Phantasietätigkeit	
• Im Wiener Modell wird ein bestimmtes Ausmaß an kindlicher Phantasietätigkeit als normal angesehen, weil sie die Anpassung an die Realität erleichtert. Hier gibt man den Kindern die Möglichkeit frei zu zeichnen und zu formen (Aussage AutorIn: rezipiert^{erweitert}).	Die Wiener Montessori-Pädagoginnen stellten den Kinder Arbeiten zur Verfügung, die ihre Phantasietätigkeit förderten: • Freies Spielen mit Bausteinen (Rudi) • Freies Zeichnen (Herbert, Hansl) • Freies Schreiben: Als Ausdrucksmöglichkeit innerer Affekte verstanden (Erna, Annie) • Märchen lesen: Gelegenheit, Konflikte zu verarbeiten durch Identifizierung mit den Märchenfiguren (Hansl, Klara) Auch das Montessori-Material selbst bot Gelegenheiten zum Phantasieren: Einsatzzylinder: Symbolcharakter- Spielen als Ausdrucksmittel sexueller Wünsche/Phantasien (Herbert)

Abb. 65: Gegenüberstellung Theorie u. Empirie/Empirie^{Theorie}: Das Wiener Montessori-Modell

Im Anschluss an die tabellarische Gegenüberstellung von theoretischen Aussagen und den konkreten Falldarstellungen erfolgt nun eine Zusammenfassung des gesamten Abschnitt III sowie einer Darstellung der empirischen Untersuchungsergebnisse.

6 Zusammenfassung und Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Abschließend sollen hier die einzelnen Kapitel inhaltlich zusammengefasst und ein grober Überblick über die gesamten empirischen Ergebnisse aus Teil III geschaffen werden.

6.1 Zusammenfassung

Der vorangegangene Abschnitt III hatte sich zur Aufgabe gestellt, das Wiener Zusammenspiel von Psychoanalytischer- und Montessori-Pädagogik im Wien der Zwischenkriegszeit über dessen Repräsentanz in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik genauer in den Blick zu nehmen. Dabei erschien es sowohl interessant, inwiefern sich dieses Zusammenspiel über die Ausprägung der Publikationen erfassen, und in welcher Weise sich die inhaltliche Ausprägung dessen charakterisieren lässt. Die Zeitschrift stellte damit den zentralen Untersuchungsgegenstand dar, und so ging es in einem ersten Schritt mit dem *Subkapitel 1.1* darum, sie in einem Überblick innerhalb der wesentlichen Periodika der Psychoanalyse von der Jahrhundertwende bis in die Zwischenkriegszeit zu verorten. Dabei zeigte sich die besondere Funktion der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik, die vor allem in der Auseinandersetzung mit der Anwendung psychoanalytischer Verfahren in der pädagogischen Praxis im Vergleich zu anderen Publikationsreihen der Zeit zwischen 1900 -1938 ausgemacht werden konnte. Im Anschluss daran (*1.2*) wurde der geschichtliche Hintergrund und der Aufbau der Zeitschrift vorgestellt.

In *Kapitel zwei* fand eine quantitative Verortung des Niederschlags der Reformpädagogik in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik insgesamt statt. Zunächst wurden 5 repräsentative ReformpädagogInnen der damaligen Zeit, nämlich Decroly, Dewey, Férriére Fröbel, Montessori und Pestalozzi, in der Zeitschrift ausgemacht. Dabei konnten 35 der insgesamt 740 Artikel ausgemacht werden, in denen mindesten ein Name und/oder die Pädagogik dieser 5 Persönlichkeiten Erwähnung fand. Ziel dieser Quantifizierung und Erfassung von Artikeln, die sich mit Reformpädagogik befassen, war aufzuzeigen, in wie vielen dieser 35 Beiträgen die Montessori-Pädagogik als reformpädagogische Ausprägungsform Eingang fand- wobei sich von den 35 Artikel in 23 Montessoris Namen oder Aspekte ihrer Pädagogik verorten ließ: Damit zeigte sich als erstes Ergebnis, dass Maria Montessori und ihre Pädagogik im Vergleich zu anderen ReformpädagogInnen, wie Decroly, Dewey, Feriérre, Fröbel, und Pestalozzi, den stärksten Niederschlag in den Artikeln der Zeitschrift fanden – dieser erste Verweis auf eine potentielle maßgeblichere Bedeutung der Montessori-Pädagogik im Rahmen von Auseinandersetzungen mit reformpädagogischen Ansätzen lenkte schließlich den Blick auf die entsprechenden Artikel und deren Untersuchung.

Kapitel drei widmete sich der inhaltlichen Erfassung und Charakterisierung von Artikeln der Zeitschrift, die auf die Montessori-Pädagogik Bezug nahmen. Dabei wurden nochmals alle (740) Artikel dahingehend fokussiert, inwieweit nicht auch über – wie auch die im II. Abschnitt (Kap. 2.2) umrissene „Bewegung" der psychoanalytisch orientierten Montessori-Pädagogik in Wien - Namen von ProtagonistInnen, die mit der Wiener Montessori-Bewegung in Zusammenhang standen, Eingang fanden. Dabei konnten noch 2 weitere Beiträge eruiert werden, in denen zwar Montessori oder Montessori-Begrifflichkeiten keinen direkten Ausdruck fanden, die aber hinsichtlich des biographischen Hintergrunds der AutorInnen mit der Montessori-Pädagogik in Zusammenhang standen. So wurden insgesamt 25 Beiträge, die über direkte Montessori-Begrifflichkeiten, aber auch über Personen, die über ihren beruflichen Kontext in Zusammenhang mit der Wiener Montessori-Bewegung in Verbindung standen, erfasst.
In *3.1* wurden die insgesamt 25 ausgemachten Artikel inhaltlich vorgestellt, um einen groben Einblick in die 25 Texte zu schaffen, die für die spätere Textanalyse relevant zu sein versprachen. In Form von Abstracts wurde ein inhaltlicher Überblick der Art und Weise der Auseinandersetzung geschaffen und mit einem reflexiven Kommentar in Hinblick auf die Repräsentation des Zusammenspiels ergänzt.
Zeichnete sich bereits über die historische Betrachtung des Zusammenspiels im II. Abschnitt dieser Arbeit die vielfältige Verwebung der ProtagonistInnen in ihren ausbildungs- und arbeitsbezogenen (auch persönlichen) Anbindungen an die Psychoanalyse wie Montessori-Pädagogik ab, so sollte dieser Aspekt hinsichtlich der Repräsentanz dessen in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik im Kap. *3.2* herausgearbeitet und die AutorInnen dieser 25 Artikel in einem biographischen Bezug zur Montessori-Pädagogik und zur Psychoanalyse gesetzt werden, um so auch über die berufs- und ausbildungsbezogenen Verbindungen und Verwebungen einen Niederschlag des Zusammenspiels auszumachen. Dabei zeigten sich die Verbindungen sowohl über Montessori-PädagogInnen, die spezifische psychoanalytische Fort- und Weiterbildungen besuchten, eine Analyse machten und auch welche, die ihre Ausbildung und den beruflichen Weitergang in der Psychoanalytischen Vereinigung anstrebten, als auch über Analytikerinnen, die in diesem Kontext eingebunden waren.

In *Kapitel vier* erfolgte dann der erste Schritt der textbezogenen Hauptuntersuchung der Arbeit. Hier wurden Aspekte des Empirischen Zirkels nach Stephenson für die Strukturierung und Ausarbeitung herangezogen. So wurden in *4.1* die 25 Artikel hinsichtlich der Aspekte Textsorte^{EZ}, Themen^{EZ} und Bereiche^{EZ} ausdifferenziert und in Relation gesetzt zur Relevanz der inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Montessori-Pädagogik in Hinblick auf die Repräsentation des Zusammenspiels. Dabei wurden 8 der 25 Artikel, vornehmlich über ihre Eigenschaft als *Berichte*^{EZ}, in denen die namentlichen bzw. begrifflichen Anführungen hauptsächlich im Zuge von Nennungen und Erwähnungen im Rahmen von Kongressen aufschienen, aufgrund ihrer fehlenden Relevanz hinsichtlich des Niederschlags der

Repräsentation des Zusammenspiels ausgeschlossen und nicht mehr für die weitere Untersuchung in Betracht gezogen.

In *Kapitel fünf* galt es nun die 17 Artikel hinsichtlich der inhaltlichen Ausprägung des Zusammenspiels näher zu beleuchten. Dem folgend wurden nun zwei letzte Forschungsschritte (in *5.2* und *5.3*) durchgeführt, in denen zur Grobstrukturierung der Artikel und deren Aussagen eine weitere Dimension des Empirischen Zirkels zum Tragen kam, nämlich die der Abschnitte. Dabei stellten die Abschnitte^{EZ} im ersten Forschungsgang (Theorie) einen Orientierungsrahmen dar, der dabei half, die herauszuarbeitenden theoretischen Elemente der Montessori-Pädagogik hinsichtlich ihrer Ausrichtung als grundlegende, wie auch konzeptionelle Sicht- und Betrachtungsweisen, letztere als grundgelegte Vorlage der erzieherischen Haltung einerseits, und hinsichtlich ihrer Darstellung konzeptioneller methodischer Elemente andererseits zu differenzieren und zu strukturieren. Dabei lag der Hauptbezug der Untersuchung auf der Frage, inwiefern Aspekte der Montessori-Pädagogik in der psychoanalytisch-pädagogischen Betrachtungsweise über die Rezeptionsart der entsprechenden AutorInnen Eingang fanden und inwiefern diese von ihnen zustimmend, kritisch oder aber erweitert rezipiert wurden. Dabei erschien die in der Rezeptions- und Zitationsforschung von Texten angesiedelte Dimension der „Z-/R-/D-Elemente“ für eine differenzierte Erfassung von (aus anderen Texten entnommenen) rezipierten Elementen als hilfreich. So wurde über die Textanalyse differenziert aufgezeigt, inwiefern die diesbezüglichen Aussagen das beinhaltete Montessori-Element a) ohne dass das Element einer Bearbeitung noch einer Kritik zugeführt wurden (*zitiert*), b) in ihren Kontext eingebunden haben (*rezipiert*) oder c) im Sinne einer kritischen Befassung *diskursivierten*, in den psychoanalytisch-pädagogischen Kontext stellen.
In *Kapitel 5.3* erfolgte der letzte Untersuchungsschritt der Arbeit. So wurden zu guter Letzte jene 9 Falldarstellungen in den Mittelpunkt der Untersuchung gestellt, die einen konkreten Fall aus der psychoanalytisch-pädagogischen Praxis einer Wiener Montessori-Einrichtung behandeln. So fand über diese Beschreibungen die Repräsentation der konkreten psychoanalytisch-montessori-pädagogischen Arbeit, das bereits in Teil II historisch nachgezeichnete Zusammenspiel seinen direkten Niederschlag. Auch hier wurden in grober Anlehnung die Dimension der Abschnitte^{EZ} herangezogen, um die Darstellungen der AutorInnen in Bezug auf deren Ausprägung und Rolle von dem, was sich in den Blick genommen findet, i.S. ihrer „Phänomenbetrachtungen“ auszudifferenzieren und zu betrachten, in welche Erklärungszusammenhänge sie gestellt werden. Um das Zusammenspiel zwischen Montessori-Pädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik in seiner inhaltlichen Ausprägung charakterisierbar zu machen, fanden sich die Falldarstellungen darüber hinausgehend noch in Bezug auf die ausgewiesenen handlungsorientierenden Ziele, und der Rolle und zur Anwendung kommenden Methoden i.S. der gesetzten Interventionen unter besonderer Berücksichtigung des Einsatzes von Montessori-Elementen herausgearbeitet.

In einer abschließenden Zusammenführung (*5.4*) wurden die Ergebnisse aus *5.2* und *5.3* gegenübergestellt und dahingehend untersucht, ob und inwiefern sich jene Elemente, die innerhalb einer theoretischen Auseinandersetzung von den AutorInnen aus psychoanalytischen Sicht rezipiert wurden (in *5.2*) in den Falldarstellungen über Kinder aus der pädagogischen Wiener Montessoris-Praxis finden ließen (in *5.3*).

6.2 Darstellung der empirischen Untersuchungsergebnisse

Hier werden nun die aus der empirischen Untersuchung erworbenen Ergebnisse über die Frage nach dem Niederschlag der Repräsentation des Zusammenspiels in der Zeitschrift für Psychoanalytischer Pädagogik vorgestellt. Dabei zeigte sich über die quantitative Artikelzählung (*6.2.1*), über die ausbildungs- und berufsbiographischen Bezüge der AutorInnen (*6.2.2*), über die Systematisierung und Kontextualisierung der Artikel sowie über den Rezeptionsverlauf der Artikel (*6.2.3*), und über ihre theoretischen, wie empirischen Aussagen in den Beiträgen der Zeitschrift (6.2.4) die Verwebung zwischen Montessori-Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik.

6.2.1 Die Rezeption des Wiener Zusammenspiels in der Zeitschrift über die quantitative Artikelzählung

Über die quantitative Artikelzählung und die Verortung des Niederschlags der Reformpädagogik in der Zeitschrift konnte die Montessori-Pädagogik als repräsentativste reformpädagogische Ausprägungsform für die entsprechenden AutorInnen in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik ausgemacht werden. So zeigte sich bereits über die Quantifizierung und Erfassung der Artikel ein erstes Ergebnis. Außerdem ließ sich über den Publikationsort der veröffentlichten Beiträge Wien als zentraler Ort des Zusammenspiels ausmachen. So entstammen 16 der insgesamt 25 publizierten Aufsätze, in denen Montessori-Begrifflichkeiten rezipiert wurden, den Wiener ProtagonistInnen – PsychoanalytikerInnen, Psychoanalytische/Montessori-PädagogInnen – des Zusammenspiels.

6.2.2 Die Rezeption des Wiener Zusammenspiels in der Zeitschrift über die ausbildungs- und berufsbiographischen Bezüge der AutorInnen zur Montessori-Pädagogik und der Psychoanalyse

Wirft man einen Blick auf die ausbildungs- und berufsbiographischen Bezüge der AutorInnen zur Montessori-Pädagogik und der Psychoanalyse, so lässt sich auch über die personelle Ausprägung das

Wiener Zusammenspiel verorten. So zeigte sich zu aller erst über die Ortszugehörigkeit der AutorInnen, dass von den insgesamt 18 AutorInnen 11 aus Wien stammten, also vorwiegend Personen waren, die während der Zwischenkriegszeit in der Stadt, in der das Zusammenspiel seinen direkten praxisbezogenen Niederschlag fand, lebten. Aber auch über die Berufs-, Verbands- und Ausbildungszugehörigkeiten – insbesondere jenen, die in Wien tätig waren – zeigte sich teilweise eine Überschneidung, die sich über die Verbundenheit der AutorInnen, die von der professionellen Seite her gesehen der Montessori-Pädagogik näher standen, mit der Psychoanalyse, über den Besuch psychoanalytischer Seminare oder in der Absolvierung einer eigenen Psychoanalyse, aber auch über die Zugehörigkeit zu einer Psychoanalytischen Vereinigung:

a. 8 der 11 damals in Wien lebenden AutorInnen (Braun, Fischer, Fuchs, Homburger, Peller-Roubiczek, Plank-Spira, Schmaus und Schwarz) absolvierten die Montessori-Ausbildung und besuchten zugleich ein psychoanalytisches und/oder kinderanalytisches Seminar bei Anna Freud, oder das Seminar für Pädagogen bei Willi Hoffer.
b. 4 dieser 8 Montessori-Ausgebildeten (Fuchs, Homburger, Peller-Roubiczek und Plank-Spira) unterzogen sich außerdem einer Analyse.
c. 2 dieser 4 (Homburger und Peller-Roubiczek) wurden in den 1930er Jahren in die Wiener Psychoanalytische Vereinigung aufgenommen, und galten damit als vollwertiges Mitglied der psychoanalytischen Bewegung.
d. Die restlichen 3 aus Wien stammenden ProtagonistInnen (Buxbaum, A. Freud und Sterba) waren PsychoanalytikerInnen, Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung und hatten keine ausbildungsbezogenen Verbindungen zur Montessori-Pädagogik, waren aber auf personeller/beruflicher Ebene mit der Montessori-Bewegung bekannt: Buxbaums Bezug zur Wiener Montessori-Pädagogik bestand vorwiegend über ihre Freundschaft zu Annie Reich, die Emma Plank-Spiras Analytikerin und Freundin war, und ihre Kinder in der Montessori-Klasse hatte; Anna Freud stand auf beruflicher Ebene über ihr psychoanalytisches Seminar, das sie für die Wiener Montessori-Pädagoginnen abhielt, in Kontakt mit der Montessori-Arbeitsgemeinschaft; Sterba stand sowohl auf beruflicher als auch personeller Ebene mit den Lehrerinnen der Montessori-Volksschule Grünentorgasse in Verbindung;

6.2.3 Der Höhepunkt des Zusammenspiels über den Rezeptionsverlauf der 25 Artikel

Das wechselseitige Zusammenspiel konnte außerdem über den Rezeptionsverlauf der Artikel mit montessori-pädagogischem Hintergrund ausgemacht werden. Fokussiert man ausschließlich den Rezeptionsverlauf der publizierten Artikel, die sich mit montessori-pädagogischen Aspekten befassten, dann zeigt sich in diesen Beiträgen eine kontinuierliche Rezeption, die sich von Jahrgang I bis Jahrgang XI hindurch zog, und sich quantitativ in unterschiedlicher Ausprägung über die

Einbeziehung der Inhalte den Diskursverlauf des Zusammenspiels ein Stück weit widerzuspiegeln vermag:

Im Folgenden werden diese 25 Artikel und der Rezeptionsverlauf in einer Tabelle dargelegt und je nach Textsorte bzw. Bereich entsprechenden Farben zugeordnet: So wurden jene *Fachartikel*, die sich inhaltlich auf einer ausschließlich theoretischen Ebene mit Maria Montessori/Montessori-Begrifflichkeiten auseinandersetzten, mittelgrau markiert, jene die ausschließlich konkrete Falldarstellung und jene mit zusätzlich theoretischem Hintergrund dunkelgrau angezeichnet. Jene innerhalb der Textsorte *Berichte* ausgemachte Beiträge wurden hellgrau markiert.

Nr.	AutorIn	Bd.	Titel	Textsorte^{EZ}	Bereiche^{EZ}
Band I (1926/27): 1					
1.	Tamm, A.	I	Die angeborene Wortblindheit und verw. Störungen b. Kindern	Fachartikel	T
Band II (1927/28): 1					
2.	Roubiczek, L.E.	II	Die Grundsätze der Montessori-Pädagogik	Fachartikel	T
Band III (1928/29): 1					
3.	Wolffheim, N.	III	Weltkonferenz für Erneuerung der Erziehung in Helsingör	Bericht	
Band IV (1930): 2					
4.	Wolffheim, N.	IV	Psychoanalyse und Kindergarten	Fachartikel	T
5.	Meng, H.	IV	Bericht über den XI. Kongreß für experimentelle Psychologie	Bericht	
Band V (1931): 2					
6.	Homburger, E.	V	Bilderbücher	Fachartikel	T
7.	Bonaparte, M.	V	Die Sexualität des Kindes	Fachartikel	T
Band VI (1932): 3					
8.	Buxbaum, E.	VI	Analytische Bemerkungen zur Montessorimethode	Fachartikel	T
9.	Fuchs, H.	VI	Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten	Fachartikel	E^{T}
10.	Buxbaum, E.	VI	Bericht über das Buch "Entwicklungsgemäßer Schaffensunterricht"	Bericht	
Band VII (1933): 7					
11.	Sterba, E.	VII	Ein abnormes Kind	Fachartikel	E
12.	Plank-Spira, E.	VII	Herbert in der Schule	Fachartikel	E
13.	Roubiczek, L.E.	VII	Gruppenerziehung des Kleinkindes	Fachartikel	T
14.	Plank-Spira, E.	VII	Affektive Förderung und Hemmung des Lernens	Fachartikel	E^{T}

15.	Schmaus, M.	VII	Bravheit und neurotische Hemmung	Fachartikel	E
16.	Fischer, H.	VII	Sehnsucht und Selbstbefriedigung	Fachartikel	E
17.	Schwarz, H.	VII	über d. Vortrag "Erziehung im Kindergarten" v. Freud, A.	Bericht	
Band VIII (1934): 2					
18.	Freud, A.	VIII	Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus	Fachartikel	T
19.	Fischer, H./ Peller, L.	VIII	Eingewöhnungsschwierigkeiten im Kindergarten	Fachartikel	E^T
Band IX (1935): 1					
20.	ohne Angaben	IX	Die psychoanalytische Pädagogik im Jahre 1935	Bericht	
Band X (1936): 4					
21.	Braun, E.	X	Eine Kinderfreundschaft	Fachartikel	E
22.	Liss, E.	X	Spieltechniken in der Kinderanalyse	Fachartikel	T
23.	Weiss, R.	X	Psychoanalyse und Schule	Bericht	
24.	Lévy, K.	X	Bericht über das Buch "Heilpädagogische Praxis" von	Bericht	
Band XI (1937):1					
25.	Berner, E.	XI	Eine Einschlafstörung aus Todesangst	Fachartikel	E^T

Tab. 36: Rezeptionsverlauf tabellarisch

Betrachtet man nun den Niederschlag der Artikel von Band I (1926/27) bis Band XI (1937), zeigt sich folgender Rezeptionsverlauf:

						11.				
						12.				
						13.				
						14.			21.	
					8.	15.			22.	
			4.	6.	9.	16.	18.		23.	
1.	2.	3.	5.	7.	10.	17.	19.	20.	24.	25.
1926/27	**1927/28**	**1928/29**	**1930**	**1931**	**1932**	**1933**	**1934**	**1935**	**1936**	**1937**

Abb. 66: Rezeptionsverlauf Diagramm

Wie im quantitativen Abschnitt der Untersuchung (vgl. Kap. 2) bereits dargelegt, zeigt die Graphik eine, innerhalb der insgesamt 740 Artikel, relativ geringfügige, aber dennoch kontinuierliche Rezeption von Montessori und Montessori-Pädagogik über alle Bände hinweg. Diese reichte dabei von bloßer Nennung, bzw. Verweisen auf Aspekte der Haltung oder das Material (Tamm) in einzelnen Beiträgen, bis hin zur ausführlichen Auseinandersetzung und auch einem Artikel, der in bemerkenswertem Umfang über mehrere Hefte hinweg erschien (Wolffheim).

Ist der Artikel im ersten Band (1926/27) noch mehr eine Erwähnung und ein Verweis auf die Förderlichkeit des Materials der Pädagogin, kann der 2. Artikel von Roubiczek im zweiten Jahrgang (1927/28) bereits als eine Art „Initialzündung“ verstanden werden: so kamen die Wiener Autorin und Montessori-Pädagogin und die Wiener Montessori-Bewegung im selben Jahr (1928) mit der Psychoanalytischen Pädagogik und ihren ProtagonistInnen in intensiveren Kontakt und suchte eine Verbindung mit psychoanalytischen Ansätzen: Vom Publikationsforum den Raum zur Verfügung gestellt, entsprach ihr Beitrag in dem Heft einer Vorstellung der Ansätze und Methoden der psychoanalytisch-pädagogischen LeserInnenschaft, interpretierbar im Sinne Bittners und Fröhlichs, die den markanten Unterschied, nämlich dass „die Psychoanalyse eine Psychologie, die Montessori-Pädagogik eine Pädagogik“ sei, als ideale Ergänzung andenken, weil dem einen das fehlt, was der andere zu bieten hat (vgl. Bittner/Fröhlich 1997, 123).

Im darauffolgenden Band (1928/29) zeigt der Bericht über einen Kongress im Jahr 1928 (*Weltkonferenz für Erneuerung der Erziehung in Helsingör*) eine internationale Verknüpfung verschiedener reformpädagogischer Ansätze und Initiativen, an dem auch VertreterInnen der Montessori-Pädagogik und Psychoanalytischen Pädagogik anwesend waren. Dabei zeigte sich, wie in Kapitel 4 bereits herausgearbeitet, für Lili E. Roubiczek der an diesem Kongress von Nelly Wolffheim referierte Vortrag über die Wichtigkeit der psychoanalytischen Schulung von ErzieherInnen als zentraler Wegweiser für die Erweiterung der von ihr in Wien bereits begründete Montessori-Pädagogik mit psychoanalytischen Elementen.

Nach dieser ersten intensiveren Annäherung beim internationalen Kongress in Helsingör im Jahre 1928 zeigte sich 1930 in Band IV der Zeitschrift, neben einem von Meng zusammengefassten Bericht über den *XI. Kongress für experimentelle Psychologie in Wien*, an dem die Montessori-Pädagogik wegen ihrer starken Ausrichtung auf kognitive Lernprozesse einer Kritik unterzogen wurde, schließlich die erste inhaltliche Auseinandersetzungen der Psychoanalytischen Pädagogik mit Ansätzen Montessoris und findet im Artikel „Psychoanalyse und Kindergarten“ ihren Niederschlag: So wird die Montessori-Pädagogik durch die Berlinerin Nelly Wolffheim (1930) erstmals in der Zeitschrift unter dem psychoanalytischen Blickwinkel beleuchtet. Dabei wird von der Autorin

allgemein überprüft, inwiefern Aspekte des klassischen Montessori-Konzepts den Postulaten einer psychoanalytischen Erziehungslehre entsprechen und versucht, den LeserInnen der Zeitschrift eine Erweiterung der Methode mit psychoanalytischen Aspekten näher zu bringen.

Im anschließenden Band V aus dem Jahre 1931 zeigte sich, dass die von Wolffheim 1930 angesprochenen psychoanalytischen Erweiterungen in der Wiener Montessori-Pädagogik bereits seine Umsetzung fanden: Mit Homburger konnte erstmals ausgemacht werden, dass psychoanalytische Inhalte in der Wiener Montessori-Ausbildung Eingang fanden, nämlich über die Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Märchen für die psychische Entwicklung von Kleinkinder, über die er in einem Seminar im Zuge seiner Montessori-Ausbildung referierte und in der Zeitschrift veröffentlichte. Im Artikel „Die Sexualität des Kindes“ erwähnt die französische Autorin und Psychoanalytikerin Marie Bonapartes die psychoanalytische Schulung der Wiener Montessori-Pädagoginnen und hebt die Aufgeschlossenheit der WienerInnen gegenüber psychoanalytischen Gedankenguts im Vergleich zu bspw. England, hervor.

1932 bringt Band VI neben einem Bericht über das Buch „Entwicklungsmäßiger Schaffensunterricht der Schulpädagogik“ von Elsa Köhler, in dem Buxbaum, die Verfasserin der Buchrezension, einen Vergleich von Köhlers Konzept mit Montessoris Modell für Kleinkinder vermisst, noch eine weitere theoretische Befassung mit der Montessori-Pädagogik von psychoanalytischer Seite heraus: die Wiener Psychoanalytikerin Edith Buxbaum unterzieht das Montessori-Konzept wie Wolffheim 1930 einer psychoanalytischen Betrachtung. Im Gegensatz zu Wolffheim unterscheidet sie jedoch bereits gezielt zwischen dem klassischen Modells Montessoris und dem in Wien, das durch die Einbeziehung psychoanalytischer Elemente eine Erweiterung darstellte. Darüber hinausgehend lässt sich im selben Jahrgang eine erste Falldarstellung (mit theoretischen Aspekten) aus der Praxis einer „Montessori-beeinflussten Kindergruppe“ ausmachen: In Fuchs` Darstellung über einen Versuchs der Integration psychoanalytischer Heilpädagogik in einem Wiener Gemeindekindergarten findet das Zusammenspiel indirekt in der Wiener Praxis seinen Niederschlag. So zeigt sich über die Zusammenarbeit von Fuchs, einer ausgebildete Montessori-Pädagogin, und Anna Freud, die die Pädagogin bei diesem Projekt analytisch begleitete und dem pädagogischen Konzepts selbst, das der einer Montessori-Gruppe ähnelte, die Repräsentation des Zusammenspiels in der Zeitschrift.

Den Höhepunkt der Rezeption fand sowohl die Montessori-Pädagogik, als auch das Zusammenspiel der beiden Disziplinen in Wien im VII. Jahrgang (1933) der Zeitschrift seinen Niederschlag. Von den 7 Artikeln, darunter nur ein Bericht, wurden 5 ausgemacht, in denen die Darstellung eines konkreten Falles im Zentrum der Befassung stand. Dabei erweisen sich gleich die ersten beiden Falldarstellungen als interessant hinsichtlich der Frage nach der Repräsentation des Zusammenspiels und spiegeln die

1933 bereits stark bestehende berufliche und personale Verwebung zwischen den Wiener Montessorianerinnen und ProtagonistInnen der Psychoanalyse in deutlicher Weise wider: Die über zwei Hefte gehende Artikelreihe von Sterba über „Das abnorme Kind“ und die im Anschluss daran veröffentlichte Falldarstellung über „Herbert in der Schule“ beschreiben nämlich ein und dasselbe Kind von zwei Disziplin-Positionen aus. Neben dem Aspekt der Betrachtung eines Phänomens (Herbert) aus zwei Positionen, nämlich der als Psychoanalytikern (Sterba) und der als Pädagogin (Plank-Spira), zeigte sich die Wiener Zusammenarbeit zwischen Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse auch über den Niederschlag des intensiven Austauschs auf beiden Seiten und über die psychoanalytisch geprägte Betrachtungs- und Verstehensweise des Kindes durch die Autorin und Montessori-Pädagogin Plank-Spira. Auch in den anderen 3 (ebenfalls von Plank-Spira, aber auch Schmaus und Fischer) 1933 erschienenen Fallbeschreibungen ließ sich die analytische Schulung der Montessori-Pädagoginnen durch die seit 1931 regelmäßigen Besuche bei Anna Freuds psychoanalytischen Seminars in direkter Weise ausmachen.

Auch der Bericht wurde in der vorangegangenen Untersuchung von anderen unterschieden: so repräsentiert er mit einer Vorlesung Anna Freuds zum Gegenstand des Artikels nicht nur das ausbildungsbezogene Zusammenspiel in Wien, sondern auch ein Stück inhaltlicher Verwebung - als einziger Beitrag dieser Textsorte. Der Artikel, der theoretische Aspekte behandelt, zeigt Anna Freuds Bezug zur Montessori-Pädagogik und hebt Anna Freuds positive Gesinnung gegenüber der reformpädagogischen Ausprägungsform hervor.

Der von Lili Peller-Roubiczek 1933 veröffentlichte Artikel über Gruppenerziehung des Kleinkindes, in dem sie, wie Wolffheim und Buxbaum zuvor, die Montessori-Pädagogik auf theoretischer Ebene unter dem psychoanalytischen Blickwinkel betrachtet, zeigt Peller-Roubiczeks starke Hinwendung zur Psychoanalyse Anfang der 1930er, die seit 1931 außerordentliches Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung war, und verdeutlicht einmal mehr die von Peller-Roubiczek begründete psychoanalytisch-geprägte Wiener Montessori-Pädagogik.

Mit 1934 (Band VIII) reduziert sich die Anzahl der Beiträge auf 2: Im Artikel „Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus“ unterzieht Anna Freud Montessoris Haltung, dem Kind in allem recht zu geben und es immer gewähren zu lassen, einer Kritik. Die ebenfalls 1934 erschienene Fallbeschreibung mit theoretischen Erläuterungen von Fischer und Peller-Roubiczek stellt den letzten von Peller-Roubiczek veröffentlichten Artikel in der Zeitschrift dar, der kurz vor ihrer Emigration nach Israel veröffentlicht wurde. Der Beitrag, der im Rahmen des psychoanalytischen Seminars mit Anna Freud in der Wiener Montessori-Schule entstand, zeigt ebenfalls die Beobachtung eines Kindes aus dem Kinderhaus am Rudolfplatz.

Im Zuge des internationalen Tätigkeitsberichtes der psychoanalytischen Pädagogik im Jahre 1935 (Band IX) wird u.a. Peller-Roubiczeks Eröffnung einer Montessori-Schule in Jerusalem für deutschsprachige Emigrationskinder und ihre Tätigkeiten innerhalb der Chewra Psychoanalytith b`Erez Israel“ erwähnt, was wie eine Art „Nachruf“ erscheint. So stellt er Peller-Roubiczeks Aktivitäten nach ihrer Emigration im Jahre 1934 dar, mit denen sie versuchte an ihre Arbeit in Wien anzuschließen.

Band X (1936) bringt zwar noch 4 Artikel mit Bezugnahmen hervor, jedoch nur einen, der eine inhaltliche Auseinandersetzung ausdrückt: So zeigt die Falldarstellung von Braun, wie stark die Pädagogin des Wiener Kinderhauses am Rudolfsplatz sich bereits im Denkraum der Psychoanalyse bewegte. Aber auch hier zeichnete sich die politische Lage Wiens bereits ab, so war es die erste Darstellung der insgesamt 25 Artikel, in der die Autorin jeden eindeutigen Hinweis auf die Montessori-Pädagogik versuchte zu vermeiden und es dementsprechend schwierig machte, ihn überhaupt als Montessori-pädagogisch-geprägten Artikel auszumachen.

Der einzige im letzten Band XI aus dem Jahre 1937 erschienene Beitrag einer Montessori-Pädagogin kann auch als eine Art „Nachtrag“ betrachtet werde, der auch von der zunehmend schwierigen politischen Lage beeinflusst war. So publizierte Plank-Spira, die Autorin des Artikels, den Beitrag unter anderem Namen (Berner), ohne zu erwähnen, dass es sich dabei um eine Falldarstellung aus der Montessori-Volksschule Grünentorgasse handelte, aus Angst der Bezug zu dieser Schule oder zur Montessori-Pädagogik könnten eine Veröffentlichung des Artikels verhindern. Aber gerade dieser Artikel zeigt als letzter seiner Art, wie stark die Pädagogin 1937 unter dem Einfluss der Psychoanalyse stand und sich psychoanalytische Verstehensansätze und -zugänge in ihrem Denken durch ihre bei Willi Hoffer gemachte Ausbildung zur Psychoanalytischen Pädagogin manifestiert haben.

6.2.4 Die Rezeption des Wiener Zusammenspiels in der Zeitschrift über die Differenzierung und Kategorisierung der 25 Artikel

Die Repräsentation des Zusammenspiels konnte außerdem bereits über die Differenzierung und Kategorisierung der 25 Artikel hinsichtlich der dem Empirischen Zirkel zugehörigen Dimensionen Testsorten, Themen und Bereiche erfasst werden. So wurden die Beiträge in einem ersten Schritt in die Textsorten^{EZ} *Berichte* und *Fachartikel* unterteilt und mittels der Betrachtung der Begrifflichkeiten in Hinblick auf die Montessori-Pädagogik, der Kontextualisierung der inhaltlichen Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Montessori-Pädagogik, der Auskunft aus dem Denkraum der AutorIn selbst, der Zuordnung AutorIn (Denkraum) nach Tätigkeitsort der Person und ihrer Zugehörigkeit zur Disziplin Psychoanalyse oder Montessori-Pädagogik nach der Repräsentanz des

Zusammenspiels untersucht. In den Fachartikel, die sich in die Bereiche Theorie und Empirie/Empirie^{T} differenzieren ließen, konnte der Niederschlag des Zusammenspiels außerdem über die Rezeptionsart und Rezeptionsrichtung ausgemacht werden. Zusätzlich konnten alle Fachartikel verschiedenen Themen^{EZ} zugeordnet werden, die sich am Inhalt der Textauseinandersetzung orientierten.

Als Ergebnis dieser Untersuchung ergaben sich explizit 17 von 25 Beiträgen, die bereits über die Differenzierung und Kategorisierung eine Repräsentanz des Zusammenspiels aufzeigten: dazu zählten 1 Bericht und 7 Fachartikel mit theoretischer Ausprägung, sowie 5 Beiträge mit konkreten Falldarstellungen (Bereiche^{EZ} Empirie) und 4 Fallbeschreibungen mit zusätzlich theoretischen Aspekten (Bereiche^{EZ} Empirie^{T}).

6.2.5 Die Rezeption des Wiener Zusammenspiels in der Zeitschrift über die inhaltliche Auseinandersetzung

Das Zusammenspiel zwischen Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik zeigte sich schließlich insbesondere über die inhaltliche Befassung der AutorInnen in den verbliebenen 17 Artikeln: So rezipierten zum einen AutorInnen vor dem Hintergrund psychoanalytisch-pädagogischer Fragestellungen die Montessori-Pädagogik auf theoretischer Ebene, aber vor allem drückte sich das Zusammenspiel über jene Beiträge aus, die ihren inhaltlichen Schwerpunkt auf konkrete Fallbeschreibungen, die sich allesamt auf die praktische Arbeit einer Wiener Montessori-Einrichtung beziehen, legten. In weiterer Folge kamen bei der Untersuchung zudem die Abschnitte, eine weitere Dimension des Empirischen Zirkels, als grundlegendes Strukturierungselement der Aussagenformen der AutorInnen zum Tragen.

6.2.5.1 Artikel Bereich^{EZ}: Theorie

Die Dimension der Abschnitte^{EZ} diente bei den 8 Artikeln mit theoretischer Befassung der groben Strukturierung der herauszuarbeitenden Elemente der Montessori-Pädagogik hinsichtlich ihrer Ausrichtung als grundlegende, wie auch konzeptionelle Sicht- und Betrachtungsweisen, letztere als grundgelegte Vorlage der erzieherischen Haltung einerseits, und hinsichtlich ihrer Darstellung konzeptioneller methodischer Elemente andererseits differenziert. Dabei lag der Hauptbezug der Untersuchung auf dem Moment der Rezeptionsart der AutorInnen: So konnten die verschiedenen theoretisch rezipierten Anmerkungen über die Montessori-Pädagogik mittels der im Zuge der Rezeptions- und Zitationsforschung von Texten angewandten Dimension der „Z-/R-/D-Elemente differenzierter erfasst werden. Hierbei zeigten sich vornehmlich Sichtweisen Maria Montessoris im Sinne einer kritischen Befassung diskursiviert: Montessoris Haltung gegenüber der kindlichen

Sexualität, der geringen Berücksichtigung der kindlichen Phantasietätigkeit und ihrer Einstellung, dass das Kind immer recht mit dem hat, was es will, fanden sich als kritisch hinterlegt (Aussage AutorIn: diskursivierend^{kritisch}). Theoretische Grundlagen der Montessori-Methode und deren Konzeption in der Praxisgestaltung, wie die passive Haltung der Erzieherin, die Achtung der Selbstständigkeit, die freie Wahl der Beschäftigungen (hier wurde aber der Aspekt der Nachahmung als einziger aber nicht unwesentlicher Kritikpunkt an der freien Beschäftigungswahl diskursiviert), die unvoreingenommene Betrachtungsweise und die Schaffung eines eigenen Lebensraums, in dem sich das Kind frei bewegen darf, wurden zustimmend aufgegriffen und dargelegt (Aussage AutorIn: zitiert^{zustimmend}). Außerdem fanden sich verschiedenste in der Montessori-Pädagogik angebotene Beschäftigungen, wie Übungen das täglichen Lebens, Arbeiten mit Sandpapierbuchstaben, aber auch die Fehlerkontrolle des Montessori-Materials, als zustimmend reflektiert, und teilweise mit psychoanalytischen Verstehensansätzen erweitert (Aussage AutorIn: zitiert^{zustimmend} u. rezipiert^{erweitert}). So wurde unter der Bedeutung des Montessori-Materials weit mehr verstanden, als dem von Montessori zugeschriebenen Zweck der feinmotorischen, kognitiven Entwicklung und Sinnesschulung. Dabei zeigte sich, dass aus psychoanalytischer Sicht gesehen das Montessori-Material auch ein gelungenes Mittel zur Bewältigung verschiedenster kindlicher Triebregungen in triebnaher, sublimierter Form darstellen könne, die zusätzlich deshalb so gut gelinge, weil sich das Kind in der, den kindlichen Bedürfnissen angepassten Umgebung seine Beschäftigungen aus eigenem Antrieb heraus wählen darf ohne aktiver Einmischung durch einen Erwachsenen.

Gleichzeitig fanden sich mit den AutorInnen Bonaparte, Buxbaum, Homburger und Peller-Roubiczek vier Artikel, in denen eine direkte Bezugnahme auf das Wiener Zusammenspiel impliziert wurde. Dabei zeigte sich bereits über konkrete Hinweise auf das Wiener Modell eine Adaption des Montessori-Konzepts, die besonders über die Berücksichtigung des kindlichen Trieblebens und der Phantasietätigkeit der psychoanalytisch geschulten Wiener Montessori-Pädagoginnen zum Ausdruck kamen.

6.2.5.2 Artikel Bereiche^{EZ}: Empirie und Empirie^{Theorie}

Diese bereits in den theoretischen Befassungen angedeutete bzw. diskutierte Verwebung zwischen Montessori-Pädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik im Wiener Modell zeigte sich besonders in den 7 Fallbeschreibungen, die ihren inhaltlichen Schwerpunkt auf die Darstellung eines Falles in der montessori-pädagogischen Praxisgestaltung in Wien, die sich aus einer Montessori-Abteilung eines Gemeindekindergarten, dem Kinderhaus am Rudolfsplatz und der Montessori-Volksschule Grünentorgasse zusammensetzte, legten. Außerdem lieferte auch die Fallbeschreibung der Kinderanalytikerin Editha Sterba über ihren kleinen Patienten Herbert, Schüler der Montessori-Volksschule, Hinweise auf das praxisbezogene Zusammenspiel, besonders mit Aussagen zu dem

regen Austausch über den Buben zwischen seinen Lehrerinnen und Sterba. Aber auch die von Fuchs dargelegte Beschreibung über den Versuch der Integration von psychoanalytischer Heilpädagogik im Kindergarten machte eine Zusammenarbeit deutlich, wurde doch in diesem von Anna Freud begleiteten Projekt u.a. nach einem von der Montessori-Pädagogik beeinflussten pädagogischen Konzept gearbeitet. Jedenfalls zeigte sich über diese insgesamt 9 Darstellungen mittels der Abschnitte[EZ], dass die pädagogische Praxisgestaltung der Wiener Montessori-Pädagogik durch die Einbeziehung psychoanalytischer Betrachtungs-, Verstehens-, und Erklärungsweisen (Phänomenalisierungen/Kausalisierungen) der Pädagoginnen eine bemerkenswerte Erweiterung erfahren hatte, die eine neue Ausprägungsform von Psychoanalytischer Pädagogik zum Vorschein brachte. So wurden die vom psychoanalytischen Verständnis beeinflussten Interventionsformen und Zielvorstellungen (Medialisierungen/Finalisierungen) der Pädagoginnen mit ganz konkreten montessori-pädagogischen Aspekten verknüpft. Interessant erschien bei den Falldarstellungen besonders das Aufzeigen psychoanalytisch-pädagogischer Praxis vor unterschiedlichen (psychoanalytischen) Problemstellungen, die, gemäß der damaligen Zeit, auf die Darstellung einer positiven Problemlösung ausgerichtet waren. So wurde diese Verwebung als ganzheitliche Förderung eines gesunden wie kranken Kindes verstanden, weil sowohl die kognitive, feinmotorische Entwicklung und Sinnesschulung des Kindes als auch das kindliche Seelenleben mit all seinen Triebregungen in einem triebfreundlichen Milieu berücksichtigt wurden.

6.2.5.3 Zusammenführung der Ergebnisse aus Theorie und Empirie

Die Gegenüberstellung der theoretisch rezipierten Aussagen über die Montessori-Pädagogik vom psychoanalytischen Standpunkt aus mit den Beschreibungen eines konkreten Falls aus der Praxisgestaltung der Wiener Montessori-Pädagogik verdeutlichte in bemerkenswerter Weise, dass viele theoretisch angesprochene psychoanalytische Forderungen und Annahmen in Hinblick auf eine Erweiterung des Montessori-Konzepts mit psychoanalytischen Erkenntnissen in der pädagogischen Praxis ihren direkten Niederschlag fanden und demnach in zusammengeführter Weise das Zusammenspiel verdeutlichten, zumal die meisten theoretisch rezipierten Befassungen mit der Montessori-Pädagogik vom Diskursverlauf der Zeitschrift vor den Veröffentlichungen der Falldarstellungen entstanden:
So kam bspw. in den ab 1932 bis 1937 erschienenen Falldarstellungen die, bei Montessori vermisste, Berücksichtigung der kindlichen Sexualität über die psychoanalytisch orientierten grundsätzlichen Verstehens- und Erklärungsansätze in der Problembetrachtung, sowie die daraus resultierenden Interventionsformen der Wiener Montessori-Pädagoginnen zum Ausdruck. Dies zeigte sich zum einen, wenn Hemmungen in Zusammenhang mit Kastrationsangst und Onanieverbot gesetzt oder übermäßiges Onanieverhalten als Ausdruck für nicht verarbeitete Trennungserfahrungen verstanden

wurden und zum anderen an Hand der dargestellten Elterngespräche als methodisch bedeutsames Element, die auch zur Aufklärung der Eltern über die Existenz einer kindlichen Sexualität dienten.
Auch in Hinblick auf die Bedeutung der kindlichen Phantasietätigkeit zeigte sich bei den Wiener Montessori-Pädagoginnen in den Falldarstellungen eine Divergenz zu Montessoris Haltung, die, nach Aussagen Wolffheims, Buxbaums und Peller-Roubiczeks, hinter der kindlichen Phantasietätigkeit die Gefahr einer Entfremdung von der Realität sah und demnach mit ihrem Material intendierte, das Kind von seinen Trieben abzulenken. Die Wiener Montessori-Pädagoginnen stellten den Kindern jedoch Beschäftigungen zur Verfügung, die ihre Phantasietätigkeit anregten, und erfüllten damit jene psychoanalytischen Forderungen, die Wolffheim 1930 in ihrem Artikel ansprach. So fanden phantasiefördernde Tätigkeiten wie freies Spielen mit Bausteinen, freies Zeichnen oder Schreiben, das als Ausdrucksmöglichkeit innerer Affekte verstanden wurde, in der Wiener Montessori-Pädagogik seine Umsetzung und können als zentrales methodisches Element verstanden werden. Auch Märchen wurden den Kindern angeboten, bei denen sie über die Identifizierung mit den Märchenfiguren die Gelegenheit hatten, innere Konflikte zu verarbeiten – ebenfalls ein Aspekt den Wolffheim bei Montessori vermisste.
In Herberts Fall zeigte sich außerdem, dass selbst das eigentlich auf die kognitive und feinmotorische Entwicklung ausgerichtete Montessori-Material Gelegenheiten zum Phantasieren bieten kann, wenn das Kind damit frei spielen darf, dem entsprechend auch ihren Einsatz fanden, wie etwa die Montessori-Einsatzzylinder, die wegen ihrem Symbolcharakter beim Spielen als Ausdrucksmittel sexueller Wünsche/Phantasien verstanden wurden, wie Wolffheim 1930 bereits hervorhob. Die Annahme von Buxbaum, dass hinter dem Montessori-Material weit mehr stecke als Montessori es ihm zuschreibt, zeigte sich auch darin, dass einzelne in den sensitiven Perioden zum Ausdruck kommende Triebregungen auch während der Arbeit am Montessori-Material bewältigt werden konnten. Auch Anna Freud betonte 1933 in ihrem von Schwarz zusammengefasstem Vortrag, dass es Montessori „instinktiv“ gelungen sei, zahlreiche Beschäftigungsmittel in Anlehnung an zahlreiche kindliche Triebwünsche zu gestalten (interessanterweise, betrachtet man die eben erwähnten Kritikpunkte Wolffheims und Buxbaums, Montessori wollte eigentlich das Kind mit dem Material von den Trieben ablenken): Dies kam bspw. bei Rudi, der beim Reinigen des Aquariums, einer Übung des täglichen Lebens, seine Kastrationsangst bewältigen konnte, zum Ausdruck. Ebenfalls praktische Tätigkeiten, wie Kellnern, Hausarbeit oder das Betätigen von Lichtschaltern und Wasserhähnen, die ins reale Leben des Kindes hineinreichen und den Kindern üblicherweise vom Erwachsenen verwehrt wurden, waren als Gelegenheiten sich aus der Allmacht des Erwachsenen zu entziehen, Selbstständigkeit zu entwickeln und sich an die Realität anzupassen verstanden und angewandt, was in den theoretischen Befassungen Zuspruch fand und im Wiener Modell umgesetzt wurde. Ebenso fanden sich die dort angebotenen Werkstattarbeiten in dieser Weise eingesetzt, da sie neben der Realitätsanpassung dem Kind die Gelegenheit boten, u.a. seine aggressiven Tendenzen zu stillen. Darauf verwies auch Anna

Freud in ihrem Vortrag, als sie erklärte, dass ein Kind, das ein anderes Kind schlagen möchte, von der Erzieherin mit Tätigkeiten wie Hämmern in ein Holzbrett abgelenkt werden und dabei in sublimierter Form gleich mehrere Triebwünsche befriedigen könne: die Liebe zur Bezugsperson, die Freude an der Sache und den Trieb selbst.
Dabei erschienen gerade die passive Haltung der Erzieherin und die freie Beschäftigungswahl zur Schaffung eines triebfreundlichen Milieus notwendig, damit eine Triebbewältigung und eine Linderung/Auflösung innerer Konflikte, wie sich in den Falldarstellungen zeigte, auch gelingen konnten.

So verdeutlicht die Zusammenführung von Theorie^{EZ} und Empirie^{EZ} ganz konkret, dass es im Wiener Montessori-Modell zu einer bemerkenswerten Vereinigung ganz zentraler Elemente der Montessori-Pädagogik mit einer über die psychoanalytische Schulung erworbenen psychoanalytisch-pädagogischen Verstehens- und Erklärungsweise über das kindliche Erleben, den daraus resultierenden gesetzten Interventionen der Montessori-Pädagoginnen und ihrem Verständnis über die psychoanalytisch-erweiterte Bedeutung des Montessori-Materials kam. Auch zeigte sich im Wiener Modell die Schaffung eines ganz speziellen, auf die kindlichen Bedürfnisse ausgerichteten triebfreundlichen Milieus, das jenen psychoanalytisch orientierten Annahmen entsprach, die über zitierende (zit.^{zustimmend}), rezipierende (rezip.^{erweitert}) und diskursivierende (disk.^{kritisch}) Aussagen der AutorInnen in den 8 theoretischen Auseinandersetzungen mit Maria Montessori und ihrer Methode zum Ausdruck kamen und zu denen sie die PädagogInnen führen wollten.

IV. RESÜMEE UND AUSBLICK

Die vorliegende Arbeit befasste sich mit dem Zusammenspiel von Montessori-Pädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik in theoretischer und empirischer Ausrichtung im Spiegel der Publikationstätigkeit der Zeitschrift für Psychoanalytischer Pädagogik in der Wiener Zwischenkriegszeit. Von der Themenstellung ausgehend erschien es hierbei auch relevant, den historischen Rahmen, in den diese Zusammenarbeit eingebettet war, darzulegen.

1 Beantwortung der Forschungsfragen

In diesem Sinne folgte die Arbeit der übergeordneten Forschungsfrage, ***inwiefern sich das Zusammenspiel von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik im Spiegel diesbezüglicher Publikationstätigkeiten in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik begreifen und charakterisieren lässt.***

Auf Basis einer ausführlichen Literaturrecherche konnte zunächst, als Einblick in den behandelten Problemaufriss der Arbeit, die historische Darstellung der reformpädagogischen und psychoanalytischen Bewegungen in deren Anfängen bis zu deren Ausbreitung im „Roten Wien“ aufgezeigt werden.

Vor diesem Hintergrund wurde in ***Teil I*** der Frage nachgegangen, welche Bedingungen und Einflüsse sich für die pädagogischen und psychologischen Entwicklungen in der österreichischen Hauptstadt als ausschlaggebend erwiesen, um schließlich aufzuzeigen, warum eine psychoanalytisch orientierte Montessori-Pädagogik gerade im Wien der Zwischenkriegszeit besondere Begünstigung für ihre Umsetzung fand.
Dabei hat sich gezeigt, dass vorwiegend die gesellschafts- und bildungspolitischen Umstände in Wien nach dem Ersten Weltkrieg das Aufblühen reformpädagogischer Ideen ebenso wie die Entfaltung der Psychoanalytischen Pädagogik in Österreichs Hauptstadt stark begünstigt hatten und optimale Bedingungen für eine Zusammenarbeit zwischen Montessori-Pädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik schufen.
So kündigte sich bereits über die gemeinsame gesellschaftspolitische Ausrichtung von PädagogInnen und PsychoanalytikerInnen aus der Zeit der Jugendbewegung vor dem Ersten Weltkrieg eine erste Annäherung zwischen Reformpädagogik und Tiefenpsychologie, und somit auch zwischen Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse an, war doch ihr gemeinsames Ziel die „Befreiung des Kindes“. Ihren Höhepunkt fand die Zusammenarbeit in der Wiener Zwischenkriegszeit, die sich wegen der bildungs- und gesellschaftspolitischen Veränderungen, die mit den Reformbestrebungen

der sozialdemokratischen Partei und den daraus resultierenden Umstrukturierungen in Sozial-, Bildungs- und Fürsorgewesen einher gingen, erst richtig entfalten konnten und im Wien der Zwischenkriegszeit einen geeigneten Rahmen für eine Umsetzung fanden. So stellte das „Rote Wien" ein günstiges Milieu für die Etablierung von psychologischen Schulen und Reformpädagogik dar. Erste Verbindungen entstanden als sich Psychoanalyse und Individualpsychologie bemühten, ihren Einflussbereich im pädagogischen Bereich auszuweiten. Die politischen Kontakte einzelner ProtagonistInnen (bspw. Adler, Bernfeld, Furtmüller oder Hoffer) zu den Sozialdemokraten erleichterten zusätzlich die Umsetzung ihrer Ideen. Während die Individualpsychologie vor allem im Wiener Bildungswesen ihren festen Platz fand, konnte die Psychoanalyse ihren Einflussbereich im Kindergartensektor ausweiten. In diesem gesellschaftspolitischen Wirkungsfeld zwischen sozialdemokratischen Reformierungen und dem psychologischen Wien fand sich auch die Wiener Montessori-Pädagogik wieder, die sich im Wiener Kindergartenbereich zum Vorbild und Vorzeigebeispiel der Kleinkinderziehung entwickelte. Auch hier erwiesen sich politische Kontakte für die Verbreitung in Wien als ausschlaggebend, stand doch Lili Roubiczek mit Julius Tandler, dem unter anderem die Kindergärten Wiens unterstanden, in persönlichem Kontakt.

In ***Teil II*** wurde herausgearbeitet, inwiefern sich unter dem zuvor dargelegten gesellschaftspolitischen Wirkungsfeld die Ausbreitung der Psychoanalyse und der Montessori-Pädagogik im pädagogischen Bereich im Roten Wien gestaltete, um den Weg zur Wiener Zusammenarbeit im historisch-pädagogischen Kontext nachzuzeichnen. Demgemäß lautete **die erste diplomarbeitsleitende Fragestellung**, ***inwiefern sich, vor dem Hintergrund der historischen Betrachtung der praktischen Ausprägung von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik, das Zusammenspiel beider pädagogischer Ausprägungsformen begreifen und herausarbeiten lässt.***

In diesem Sinne galt es in *Kapitel eins* den Einfluss der Psychoanalyse auf die Wiener Reformpädagogik in ihrer Praxisausgestaltung in Wien historisch zu erfassen und nachzuzeichnen. Dabei zeigte sich ein großes Spektrum an psychoanalytisch-pädagogischen Initiativen und Projekten im Bereich Kindererziehung und Erwachsenenbildung, die gemeinsam mit den bildungspolitischen Reformierungen der Sozialdemokraten Wien den Namen „Hauptstadt des Kindes" einbrachten. So konnten neben der Wiener Montessori-Pädagogik noch andere Erziehungsversuche im Kinder- und Jugendsektor herausgearbeitet werden, in denen Individualpsychologie und Psychoanalyse ihre „Finger im Spiel" hatten und eine „Verschmelzung" von tiefenpsychologischen Ansätzen mit reformpädagogischen Ideen Verwirklichung fand: das von Aichhorn gegründete *Fürsorgeheim für verwahrloste Kinder und Jugendliche in Oberhollabrunn*, Bernfelds *Kinderheim Baumgarten*, die *individualpsychologische Versuchsschule für Knaben*, die *Burlingham-Rosenfeld-Schule*, der Versuch

der Integration *psychoanalytischer Heilpädagogik* in einem Gemeindekindergarten und das von Anna Freud geleitete *Jackson Nursery-Projekt*.
Aber auch über Beratungs- und Fortbildungsangebote im Bereich der Erwachsenenbildung verdeutlichte sich der Einfluss der Psychoanalyse, die wichtige Eckpfeiler der Psychoanalytischen Pädagogik darstellten. So konnten zahlreiche Fortbildungskurse und Seminare für PädagogInnen im Rahmen der Psychoanalytischen Pädagogik ausgemacht werden. Dazu zählten bspw. Vorträge und Seminare, die den Zweck der Anwendung der Psychoanalyse im pädagogischen Bereich verfolgten, wie die von Willi Hoffer geleiteten Pädagogen-Seminare oder die psychoanalytischen Seminare und Vorträge von Anna Freud für Kindergärtnerinnen und Horterzieherinnen. Aber auch die von Aichhorn geleiteten Erziehungsberatungsseminare, die sich auf die Diskussion und Reflexion von Fallgeschichten aus der pädagogischen Praxisarbeit konzentrierten, oder ein ab 1933 angebotener Lehrgang für PädagogInnen hatten eine Vertiefung in die analytische Psychologie zum Zweck. Zusätzlich bestand das Angebot für PädagogInnen sich einer Pädagogen-Analyse zu unterziehen, einer speziell auf PädagogInnen ausgerichteten Form der Analyse. Diese Initiativen einzelner ProtagonistInnen der Psychoanalyse im Kinder- und Jugendbereich sowie in der Erwachsenenbildung verdeutlichten, dass es im Wien der Zwischenkriegszeit als PädagogIn kaum möglich war, mit der Psychoanalyse nicht in Berührung zu kommen.

Im Anschluss an die Nachzeichnung einzelner exemplarischer Beispiele pädagogischer Initiativen der Psychoanalyse in Wien, erfolgte in *Kapitel zwei* ein historischer Blick auf die Praxisgestaltung der Wiener Montessori-Pädagogik, die sich besonders unter dem Einfluss der Psychoanalyse zu einer speziellen Ausprägungsform von Montessori-Pädagogik im Wien der Zwischenkriegszeit entwickelte. Der historische Bogen spannte sich dabei von den Anfängen der Wiener Montessori-Bewegung und deren Ausbreitung in Wien bis hin zu ihrer ersten Annäherung an die Psychoanalyse Mitte der 1920er Jahren, die schließlich Anfang der 1930er in eine intensive Zusammenarbeit mündete. Durch den historischen Blick sollte aufgezeigt werden, wie sich die Wiener Montessori-Pädagogik gestaltet hatte und welche Rollen einzelne ProtagonistInnen der Montessori-Pädagogik und der Psychoanalyse bei der Adaption des Konzepts spielten.
Dabei verdeutlichte sich, dass es, neben der grundsätzlich starken Präsenz der Psychoanalyse im Wiener Kindergartenbereich, vorwiegend auf Lili Roubiczeks Initiativen zurückzuführen war, dass die Montessori-Arbeitsgemeinschaft in engeren Kontakt mit der psychoanalytischen Bewegung kam. Bereits 1925 bemühte sie sich mit der Kunsterzieherin Trude Hammerschlag eine Mitarbeiterin ins pädagogische Team zu holen, die in engem Bezug zur Psychoanalyse stand und den Wiener Montessori-Pädagoginnen einen neuen Zugang zum kindlichen Seelenleben eröffnete. Durch Hammerschlags Einfluss über das von ihr eingeführte Konzept des freien Zeichnens, Arbeitens mit Knete und Plastilin sowie Werkstattarbeiten, wie Hämmern und Sägen, zeigte sich im Wiener

Montessori-Modell eine bereits an psychoanalytischen Annahmen orientierte Weiterentwicklung. Eine intensivere Zusammenarbeit kündigte sich an, als die Montessori-Pädagoginnen in den darauffolgenden Jahren psychoanalytische Vorträge und Seminare für PädagogInnen besuchten, und begannen immer mehr ihre pädagogischen Handlungsweisen mit psychoanalytischen Ansätzen in Bezug zu setzen. Als die Montessori-Schule vom zehnten in den ersten Bezirk übersiedelte, intensivierten sich besonders die Kontakte zu Anna Freud, deren Praxis in der Berggasse in unmittelbarer Nähe zum Kinderhaus am Rudolfsplatz angesiedelt war. So ergab sich über die räumliche Nähe zur Berggasse Anfang der 1930er Jahre eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Freuds Tochter und den Montessori-Pädagoginnen, die von 1931 bis 1933 über die psychoanalytischen Reflexionsseminare Anna Freuds mit der Montessori-Arbeitsgemeinschaft seinen Höhepunkt fand. Die Verwebungen verstärkten sich weiter, als sich einzelne Montessori-Pädagoginnen einer Analyse unterzogen und sich immer mehr im Denkraum der Psychoanalyse bewegten. Dies hatte auch zur Folge, dass sich personale Verbindungen zwischen ProtagonistInnen der Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik ergaben, die zum Teil die fruchtbare Zusammenarbeit auf professioneller Ebene intensivierten. Besonders Emma Plank und Emmi Vischer, die Lehrerinnen der 1931 wegen des Platzmangels am Rudolfsplatz in die Grünentorgasse im neunten Bezirk übersiedelte Montessori-Volksschule, standen in persönlichem Kontakt zu ihren Analytikerinnen Editha Sterba und Annie Reich, der mehr darstellte, als eine rein berufliche Verbindung. Dies hatte unmittelbare Auswirkung auf die pädagogische Arbeit in der Schule. Zum einen ergaben die Kontakte, dass viele Kinder aus analytischen Kreisen die Montessori-Volksschule besuchten. Zum anderen boten die Beziehungen den Pädagoginnen einerseits die Gelegenheit, schwierige Kinder aus der Schule Sterba (in die Kinderanalyse) zuzuweisen, und andererseits den Analytikerinnen, ihre kleinen PatientInnen in die Schule zu schicken, die ein günstiges Milieu für die kranken Kinder darstellten. Auch in der Montessori-Ausbildung, die Roubiczek seit 1925 offiziell leitete, zeichnete sich der Einfluss der Psychoanalyse Anfang der 1930er Jahre ab. So fanden psychoanalytische Ansätze über die beruflichen, aber auch personalen Beziehungen zwischen psychoanalytischer Bewegung zur Wiener Montessori-Arbeitsgemeinschaft einen fixen Platz im Wiener Montessori-Modell.

Ab 1934, in der Zeit des Austrofaschismus, erfuhr die Zusammenarbeit durch die Emigration der Hauptinitiatorin Peller-Roubiczek einen ersten Rückschlag. Hilde Fischer übernahm daraufhin die Leitung des Kinderhauses und bemühte sich die Einrichtung im Sinne ihrer Vorgängerin weiterzuführen. 1937 erlebte die Zusammenarbeit ein „letztes Aufflackern“, als Anna Freud in den Räumlichkeiten des Kinderhauses das Jackson-Nursery Projekt eröffnete, dessen pädagogische Führung die Montessori-Pädagoginnen Herta Fuchs und Annie Hermann übernahmen. 1938 kam die Zusammenarbeit völlig zum Erliegen, als die beiden Einrichtungen Kinderhaus am Rudolfsplatz und die Montessori-Volksschule in der Grünentorgasse geschlossen wurden und die meisten ProtagonistInnen beider Seiten außer Landes flüchten mussten. So zeigten sich abermals vorwiegend

politische Bedingungen Wiens als ausschlaggebend, diesmal aber für die Auflösung des Zusammenspiels Ende der 1930er Jahre, und damit aber auch weniger konzeptionelle oder persönliche Differenzen zwischen der psychoanalytischen Bewegung und der Montessori-Arbeitsgemeinschaft.

Teil III, der zentrale Forschungs- Abschnitt der vorliegenden Arbeit, befasste sich mit der Suche nach der Repräsentanz des Zusammenspiels zwischen Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik im Spiegel der Publikationstätigkeit in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Dabei stand **die zweite diplomarbeitsleitende Frage, *inwieweit und inwiefern sich die Repräsentation des Zusammenspiels zwischen Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik begreifen und herausarbeitet lässt,*** im Fokus der Untersuchung.

Nach der Vorstellung und Beschreibung des geschichtlichen Hintergrunds und Aufbaus der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik (*Kapitel eins*), die das repräsentativste psychoanalytisch-pädagogische Publikationsorgan der Zwischenkriegszeit darstellte, galt es, ***drei Subfragen*** aufzuarbeiten. Die erste lautete:

Inwiefern lässt sich die Repräsentation der Montessori-Pädagogik in der Zeitschrift erfassen?

Über eine quantitative Analyse der Artikel der Zeitschrift konnte in *Kapitel zwei* das bereits in Teil II historisch nachzeichnete Zusammenwirken von Psychoanalyse und Reformpädagogik im allgemeinen, und Montessori-Pädagogik im speziellen, herausgearbeitet werden. Über die quantitative Erhebung der aus den Artikeln hervorgehenden reformpädagogischen Begrifflichkeiten bzw. Namen von ReformpädagogInnen aus der Zeitschrift zeigte sich, dass unter den insgesamt 740 gezählten Beiträgen, die in der Zeitschrift erschienen sind, 35 Texte waren, in denen reformpädagogische Aspekte und/oder ProtagonistInnen Erwähnung fanden. Trotz der mit 35 Artikeln insgesamt geringen Anzahl von Beiträgen zeigte sich eine über die elf Jahrgänge hinweg bestehende Kontinuität der Befassung mit dem Thema Reformpädagogik.
In einem weiteren Schritt konnte die Montessori-Pädagogik unter den 35 Artikeln als repräsentativste reformpädagogische Ausprägungsform ausgemacht werden, denn Montessoris Name oder ihre Pädagogik, bzw. ProtagonistInnen, die mit ihr in Zusammenhang standen, wurden in 25 Beiträgen rezipiert. So fand sich das Zusammenspiel in der Zeitschrift insofern repräsentiert, dass dieses Ergebnis die besondere Präsenz der Montessori-Pädagogik im Vergleich zu anderen reformpädagogischen Richtungen in den Denkräumen der entsprechenden AutorInnen aufzeigte. Außerdem ließ sich über den Publikationsort der veröffentlichten Beiträge Wien als zentraler Ort des

Zusammenspiels ausmachen. So entstanden 16 der insgesamt 25 publizierten Aufsätze, in denen Montessori-Begrifflichkeiten rezipiert wurden, in Wien.

Das wechselseitige Zusammenspiel kam insbesondere über den Rezeptionsverlauf der 25 Artikel zum Ausdruck. So zeigte sich eine zwar relativ zum Gesamt der publizierten Artikel geringfügige, aber dennoch kontinuierliche Rezeption von Montessori und Montessori-Pädagogik über alle Bände hinweg. Diese reichte dabei von bloßer Nennung, bzw. Verweisen auf Aspekte der Haltung oder das Material im ersten Band (Tamm) in einzelnen Beiträgen, bis hin zur ausführlichen Auseinandersetzung und auch einem Artikel, der in bemerkenswertem Umfang über mehrere Hefte hinweg erschien (Wolffheim). Dabei verdeutlichte der Rezeptionsverlauf in beeindruckender Weise, wann das bereits historisch nachzeichnete Zusammenspiel seinen Höhepunkt fand: Nach Tamms Verweis auf ein Montessori-Material (1926/27) fand sich bereits im zweiten Band (1927/1928) ein Beitrag, in dem die Autorin Lili Roubiczek die Ansätze und Methoden der Montessori-Pädagogik der psychoanalytisch-pädagogischen LeserInnen vorstellte. In den nächsten Jahren konnte ein Anstieg der Beiträge über Montessori-Pädagogik beobachtet werden. Nach den Berichten über Kongresse in Band drei und vier, kam es 1930 in Wolffheims Artikelreihe zur ersten konkreten inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Montessori-Pädagogik vom psychoanalytischen Standpunkt aus. Ab 1931 wurden die Beiträge vorwiegend von Wien aus publiziert, wie etwa Homburgers Artikel, der aufzeigte, dass 1931 psychoanalytische Inhalte in der Wiener Montessori-Ausbildung Eingang fanden. Eine Ausnahme stellte die „Französin“ Bonaparte dar, die in ihren Ausführungen über die Sexualität des Kindes hervorhob, dass die Wiener Montessori-Pädagoginnen psychoanalytische Kurse besuchten. 1932 war es die Wienerin Edith Buxbaum, die sich erneut mit der Montessori-Pädagogik vom psychoanalytischen Blickwinkel befasste. Mit Fuchs Darstellung im selben Band ließ sich eine erste Falldarstellung (mit theoretischen Aspekten) aus der Praxis einer „Montessori-beeinflussten Kindergruppe“ in Wien ausmachen. Im darauffolgenden Jahrgang VII (1933) folgten fünf weitere die Wiener Montessori-Praxis widerspiegelnde Fallbeschreibungen, die teilweise im Rahmen des psychoanalytischen Seminars bei Anna Freud entstanden. Im selben Jahrgang fand sich die Montessori Pädagogik auch von Peller-Roubiczek unter der psychoanalytischen Brille betrachtet. So konnte 1933 der bereits historisch nachgezeichnete Höhepunkt auch über den Rezeptionsverlauf in der Zeitschrift ausgemacht werden. 1934 erschien der letzte von Peller-Roubiczek vor ihrer Emigration veröffentlichte Artikel.

In den darauffolgenden Jahren nahm die Rezeption der Montessori-Pädagogik wieder ab, so brachte Band IX nur einen Bericht über Peller-Roubiczeks Versuch der Weiterführung ihrer in Wien begonnenen Arbeit in Israel (1935) und in Band X (1936) 4 Artikel mit Bezugnahmen hervor, jedoch nur einen, der als konkrete Falldarstellung aus dem Montessori-Kinderhaus eine inhaltliche Auseinandersetzung ausdrückte.

1937 erschien von der Wiener Montessori-Pädagogin Emma Plank-Spira unter dem Pseudonym Emma Berner der letzte Artikel seiner Art, eine weitere Fallbeschreibung, die als Art „Nachruf“ gelten darf. Von der ersten Analyse ausgehend, wandte sich die Arbeit der zweiten Fragestellung zu:

Inwiefern lässt sich das Zusammenspiel von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik durch die diesbezüglich publizierenden AutorInnen der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik vor dem Hintergrund ihrer professionellen, institutionellen, personellen und wissenschaftlichen Verbindungen über die Betrachtung ihres (beruflich-) biographischen Kontextes herausarbeiten?

Auch über die personal-professionellen Bezüge der entsprechenden AutorInnen zur Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse konnte das Wiener Zusammenspiel ausgemacht werden:

- Zum einen zeigte es sich über die Ortszugehörigkeit der AutorInnen: es lebten 11 der insgesamt 18 Personen in Wien, dem Ort, an dem das Zusammenspiel in der Zwischenkriegszeit seinen direkten (praxisbezogenen) Niederschlag fand.
- Das Zusammenspiel konnte über die Berufs-, Verbands- und Ausbildungszugehörigkeiten jener ProtagonistInnen, die in Wien tätig waren, ausgemacht werden:
    - 8 AutorInnen (Braun, Fischer, Fuchs, Homburger, Peller-Roubiczek, Plank-Spira, Schmaus und Schwarz) absolvierten die Montessori-Ausbildung und besuchten ein psychoanalytisches und/oder kinderanalytisches Seminar bei Anna Freud, oder das Seminar für Pädagogen bei Willi Hoffer.
    - 4 dieser 8 Montessori-Ausgebildeten (Fuchs, Homburger, Peller-Roubiczek und Plank-Spira) unterzogen sich einer Analyse.
    - 2 dieser 4 (Homburger und Peller-Roubiczek) wurden in den 1930er Jahren in die Wiener Psychoanalytische Vereinigung aufgenommen.
    - 3 der 11 aus Wien stammenden ProtagonistInnen (Buxbaum, A. Freud und Sterba) arbeiteten als PsychoanalytikerInnen, waren Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung und hatten keine ausbildungsbezogenen Verbindungen zur Montessori-Pädagogik, waren aber auf personeller/beruflicher Ebene mit der Montessori-Bewegung bekannt: Buxbaums Bezug zur Wiener Montessori-Pädagogik bestand vorwiegend über ihre Freundschaft zu Annie Reich, die Emma Plank-Spiras Analytikerin und Freundin war, und ihre Kinder in der Montessori-Klasse hatte; Anna Freud stand auf beruflicher Ebene über ihr psychoanalytisches Seminar, das sie für die Wiener Montessori-Pädagoginnen abhielt, in Kontakt mit der Montessori-Arbeitsgemeinschaft; Sterba stand sowohl auf beruflicher als auch personeller Ebene mit den Lehrerinnen der Montessori-Volksschule Grünentorgasse in Verbindung;

Schließlich galt das Hauptaugenmerk mit den Kapiteln 4 und 5 des III. Abschnitts der inhaltlichen Analyse der Frage:
Inwiefern lässt sich der Niederschlag der Auseinandersetzungen zwischen Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik in ausgesuchten Artikeln inhaltlich begreifen und herausarbeiten?

Zur Beantwortung dieser Frage galt es in einem ersten Analyseschritt (*Kapitel 4*) jene 25 Artikel, in denen die Montessori-Pädagogik bzw. Montessori-bezogene Begrifflichkeiten ausgemacht wurden, hinsichtlich ihrer Repräsentanz mittels der im Empirischen Zirkel angesiedelten Dimensionen Textsorten (Berichte/Fachartikel), Bereiche (Theorie/Empirie/Empirie^{T}) und Themen (PA und/oder MP in Kg oder Schule) zu kontextualisieren und differenzieren. So konnte bereits über diese Aspekte ermittelt werden, dass 8 (vornehmlich Berichte) der insgesamt 25 ausgesuchten Artikel eine fehlende inhaltliche Repräsentanz des Zusammenspiels aufzeigten.

Die verbliebenen 17 Beiträge versprachen nach der ersten Grobanalyse eine inhaltliche Relevanz des Zusammenspiels, was es in *Kapitel fünf* genauer zu hinterfragen galt. Dabei standen besonders die Fragen im Fokus, wie die inhaltliche Bezugnahme auf montessori-pädagogische Betrachtungsweisen und Elemente ausgestaltet war und inwiefern sich jenes Zusammenspiel in der konkreten Praxis über die Falldarstellungen niederschlug und in den Artikeln zum Ausdruck kam. Um dies herauszuarbeiten, wurden die erneut vor dem Hintergrund der Bereiche^{EZ} vorstrukturierten Beiträge nun für zwei Forschungsgänge aufbereitet:

1) Im ersten Forschungsgang (*5.2*) wurden die 8 dem Bereich der Theorie^{EZ} zugeordneten Beiträge mittels einer Aussagenanalyse entlang der Abschnitte orientiert untersucht und mit den Bezugsarten^{EZ} (nach Stephenson 2003) darüber hinausgehend bestimmt, welche zitierten, rezipierten und diskursivierenden Aussagen die jeweiligen AutorInnen über einzelne Aspekte der Montessori-Pädagogik in ihrem Artikel getroffen hatten. Diese Aussagenelemente der einzelnen AutorInnen wurden dann miteinander in Bezug gesetzt und gegenübergestellt. So konnten theoretische Elemente der Montessori-Pädagogik, hinsichtlich ihrer Rezeption durch die psychoanalytische Betrachtungsweise herausgearbeitet und dargestellt werden:
   Dabei zeigte sich besonders über die passive Haltung der Erzieherin, die Achtung der Selbständigkeit, die Möglichkeit der freien Wahl der Beschäftigungen, die unvoreingenommene Betrachtungsweise des Kindes und die Schaffung eines Lebensraums, in dem sich das Kind frei bewegen darf und Montessori-Beschäftigungen wie Übungen des täglichen Lebens, eine weitgehende Übereinstimmung mit den Postulaten einer psychoanalytischen Erziehungslehre (Rezeptionsart AutorIn: zitiert^{zustimmend}). So wurden diese Aspekte als günstige Mittel zur

Entwicklung von Selbstständigkeit, Förderung einer gesunden Ich-Entwicklung und Anpassung an die Realität verstanden. Besonders die freie Beschäftigungswahl und die den Bedürfnissen des Kindes angepasste Umgebung, in denen das Kind seine Tätigkeiten aus eigenem Antrieb heraus wählen kann, stellten für die AutorInnen eine optimale Gelegenheit dar, sich der Allmacht des Erwachsenen zu entziehen, gleichzeitig förderte die freie Beschäftigungswahl ihrer Meinung nach den positiven Beziehungsaufbau zur Erzieherin, weil ein Auflehnen gegen sie ausbleibt.

Montessoris Haltung gegenüber der *Sexualität des Kindes* und seiner *Phantasietätigkeit* fand sich vom psychoanalytischen Blickwinkel aus jedoch kritisch hinterlegt So bemängelten die AutorInnen vor allem die fehlende Berücksichtigung der kindlichen Sexualität in Montessoris Werken und die ausschließlich auf die kognitive und feinmotorische Schulung ausgerichteten Montessori-Beschäftigungen (Rezeptionsart AutorIn: diskursivierend^{kritisch})

Trotzdem fanden sich verschiedenste in der Montessori-Pädagogik angebotene Beschäftigungen, wie Übungen das täglichen Lebens, Arbeiten mit Sandpapierbuchstaben, aber auch die Fehlerkontrolle des Montessori-Materials, als zustimmend reflektiert, und teilweise mit psychoanalytischen Verstehensansätzen erweitert (Rezeptionsart AutorIn: zitiert^{zustimmend} u. rezipiert^{erweitert}). So wurde unter der Bedeutung des Montessori-Materials weit mehr verstanden, als dem von Montessori zugeschriebenen Zweck der feinmotorischen, kognitiven Entwicklung und Sinnesschulung. Dabei zeigte sich, dass aus psychoanalytischer Sicht gesehen das Montessori-Material auch ein gelungenes Mittel zur Bewältigung verschiedenster kindlicher Triebregungen in triebnaher, sublimierter Form darstellen könnte, besonders, weil sich das Kind in der den kindlichen Bedürfnissen angepassten Umgebung seine Beschäftigungen aus eigenem Antrieb heraus wählen darf ohne aktiver Einmischung durch einen Erwachsenen.

In den Artikeln ab 1930 zeigten sich einzelne Hinweise darauf, dass die theoretisch angedachten Erweiterungen mit psychoanalytischen Annahmen in der Wiener Montessori-Pädagogik bereits seine Umsetzung fanden. So verdeutlichte sich besonders in Buxbaum und Peller-Roubiczeks Ausführungen, dass die bei Montessori vermissten die Phantasie anregenden Beschäftigungen wie bspw. freies Zeichen, freies Hantieren mit Plastilin oder Sand im Wiener Modell seine Berücksichtigung fanden. Viele dort angebotene Montessori-Materialien stellten die Möglichkeit der Triebbewältigung in triebnaher, sublimierter Form dar und dienten gleichzeitig dem Affektabbau, wie etwa Werkstattarbeiten.

- Im zweiten Forschungsschritt (*5.3)* wurden jene 9 Artikel untersucht, die sich in einer vornehmlichen Befassung und Bezugnahme der Autorinnen auf die konkrete Praxis der Wiener Montessori-Pädagogik in Form von Falldarstellungen und –besprechungen charakterisieren ließen. Auch hier diente die Dimension der Abschnitte^{EZ} als grobes Differenzierungselement, in denen die unter dem psychoanalytischen Einfluss erfolgten Phänomenbetrachtungen/

beschreibungen, Erklärungszusammenhänge und Interventionsformen der Pädagoginnen, mit besonderer Anlehnung an die Hinzunahme von Montessori-spezifischen Elemente, herausgearbeitet wurden. Dabei zeigte sich als zentrales Untersuchungsergebnis, dass im Wiener Modell neben den von Maria Montessori angestrebten Zielen der kognitiven und feinmotorischen Förderung, sowie der Schulung der Sinne des Kindes weitere Aspekte berücksichtigt wurden, die sich an den Postulaten einer psychoanalytischen Erziehungslehre orientierten, demgemäß richteten sich die Zugangs- und Verstehensweisen sowie die Interventionsformen der Wiener Montessori-Pädagoginnen danach aus. So konnte über die Falldarstellungen sowohl im Kinderhaus am Rudolfsplatz und in der Montessori-Volksschule, die beide den Hauptrahmen des Wiener Modells repräsentierten, aber auch in einer Montessori-Abteilung und einer Montessori-beeinflussten Kindergartengruppe eines Gemeindekindergartens eine bemerkenswerte Vereinigung von theoretischen montessori-pädagogischen Grundsätzen mit psychoanalytischen Betrachtungsweisen des kindlichen Seelenlebens und der kindlichen Bedürfnisse durch die Pädagoginnen, die das Erleben in psychoanalytisch orientierte Verstehenszusammenhänge setzten, ausgemacht werden. So kam besonders über die Falldarstellungen die enge Zusammenarbeit mit Anna Freud in den psychoanalytischen Reflexionsseminaren zum Ausdruck.

In der abschließenden Zusammenführung in *5.4* wurden die Ergebnisse aus *5.2* und *5.3* dahingehend untersucht, ob und inwiefern sich jene Elemente, die innerhalb einer theoretischen Auseinandersetzung von den AutorInnen aus psychoanalytischen Sicht rezipiert wurden (in *5.2*) in den Falldarstellungen über Kinder aus der pädagogischen Wiener Montessoris-Praxis finden ließen (in *5.3*). Dabei zeigte sich, dass vor allem die in den theoretischen Aussagen angesprochenen und befürworteten methodischen Grundlagen der Montessori-Methode, wie die *freie Beschäftigungswahl*, die *passive Haltung der Erzieherin* und *die Förderung der Selbstständigkeit* in der Praxisgestaltung des Wiener Modells seinen direkten Niederschlag fanden. Das Beachtliche und Besondere war aber, dass außerdem jene von den AutorInnen kritisch beleuchteten Aspekten, wie die *Rolle der kindlichen Sexualität* und die *Achtung der Phantasietätigkeit*, die ihnen vom psychoanalytischen Standpunkt aus in Montessoris Modell zu wenig Beachtung fanden, nicht, wie bei Montessori, unberücksichtigt blieben, sondern durch die psychoanalytische Schulung der Leiterin und der Pädagoginnen jene Umsetzung fanden, wie sie von den Autorinnen in den theoretisch ausgerichteten Beiträgen über Montessori-Pädagogik angedacht wurden. So zeigte sich, dass den Kindern zahlreiche Beschäftigungen zur Verfügung standen, mit denen sie frei hantieren durften und ein ideales Mittel zum Affektabbau und zur Triebbewältigung darstellten. Besonders hervorzuheben sind jedoch die unter dem psychoanalytischen Einfluss stehenden Phänomenbetrachtungen/ beschreibungen, Erklärungszusammenhänge und Interventionsformen der Pädagoginnen in den Falldarstellungen mit besonderer Anlehnung an die Hinzunahme montessori-spezifischer Elemente.

Damit vereinigte die Praxisgestaltung des Wiener Montessori-Modells in der Zwischenkriegszeit all jene Annahmen, zu denen die AutorInnen in den theoretischen Ausführungen die LeserInnen der Zeitschrift führen wollten und könnte demnach die Anforderung einer Psychoanalytischen Pädagogik der damaligen Zeit erfüllt haben. Damit ergab die Zusammenführung der theoretischen und empirischen Ausführungen der AutorInnen in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik ein Zusammenspiel von Montessori-Pädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik in besonders verwobener Weise.

2 Diskussion und Ausblick

Historische Hintergründe zeigten, dass sich das fruchtbare Wiener Zusammenspiel zwischen Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik nicht vornehmlich aufgrund konzeptioneller Unterschiede und Abweichungen aufgelöst hatte, sondern wegen der politischen und bildungspolitischen Zusammenhänge, die die damaligen Ereignisse in Wien mit sich brachten. Auch nach dem Zweiten Weltkrieg gestaltete sich ein Wiederanschließen an die Arbeit der Wiener Zwischenkriegszeit als schwierig. Emma Plank-Spiras Versuch bei ihrer Rückkehr nach Wien im Jahre 1948, Aufklärungsarbeit bei den Wiener Kindergärtnerinnen zu leisten, scheiterte, denn im Bildungsbereich fand durch den jahrelangen Einfluss des Naziregimes ein Paradigmenwechsel statt, in dem kein Platz mehr war für eine „Erziehung vom Kinde aus“.

Mit der Postmoderne scheint das Kind wieder in den Mittelpunkt der Pädagogik gerückt zu sein. Der gegenwärtige Diskurs im aktuellen Bildungswesen zeigt immer wieder auch den Aufruf zu neuen Lernkulturen: für deren Umsetzung bedürfe es jedoch über die wissenschaftlichen Erkenntnisse und Auseinandersetzung hinausgehend auch an politischem Willen und Engagement, das sich in der gegenwärtigen Bildungspolitik aber nicht in dem Ausmaße finden lässt, wie - in Kapitel *eins* bereits dargelegt - dies in der Wiener Zwischenkriegszeit der Fall war. So lässt sich im weitesten Sinne eine erneute Annäherung an reformpädagogische Ideen vornehmlich lediglich dahingehend verorten, wo es rein methodische Kritik am Konzept des Frontalunterrichts gibt, doch sind diese Ansätze weit von einer Bildungsreform der damaligen Zeit entfernt. Ein Anschließen an die damalige Zeit gestaltet sich daher als schwierig.

War in der Wiener Zwischenkriegszeit der Einfluss der Psychoanalyse in der pädagogischen Praxis stark gegeben, so ist er heutzutage kaum existent- die Psychoanalytische Pädagogik ist in Wien vornehmlich universitär verankert, wenngleich es immer wieder praxisorientierte Ausprägungen gibt wie bspw. die eingangs erwähnte APP mit ihren Beratungs- und Fortbildungsangeboten, die psychoanalytische Erkenntnisse unmittelbar für die pädagogische Praxis aufbereitet fruchtbar machen.

Die Montessori-Pädagogik, die sich in Österreich Ende der 1970er Jahre im pädagogischen Praxisbereich wieder etablieren konnte, findet wiederum universitär kaum Erwähnung, und gestaltet sich nicht in jener Weise wieder, wie sich das Wiener Modell der Zwischenkriegszeit zusammensetzte. Dabei findet sich erneut eine vorwiegend auf die kognitive und sensomotorische Schulung ausgerichtete Fokussierung wieder.

So stellt sich auch hier die von Bittner und Fröhlich im Jahre 1997 formulierte Frage:

> "Die Psychoanalyse hat bis heute keine vernünftige Pädagogik, die Montessori-Pädagogik keine vernünftige Psychologie des Kindes hervorgebracht. Sollten sich die beiden nicht doch noch einmal, wie damals in Wien, zusammentun?" (Bittner u. Fröhlich 1997, 124),

die ein Stück weit über die Ergebnisse meiner Arbeit seine Beantwortung finden könnte. Denn die in der Arbeit dargelegten Ergebnisse legen eine (Wieder)Annäherung innerhalb der praxisorientierten Initiativen beider Disziplinen nahe. Inmitten der zahlreichen beinahe unüberschaubaren reformpädagogischen Ausprägungsformen der Postmoderne findet sich hier mit dem Wiener psychoanalytischen Montessori-Modell ein Konzept, dessen Umsetzung sich auch in der Gegenwart sowohl für die Psychoanalytische Pädagogik als auch die Montessori-Pädagogik als interessant erweisen könnte - zumal auch im aktuellen Diskurs die Frage, „was die Psychoanalyse für die Pädagogik leisten kann" als bedeutend erscheint.

Jedenfalls zeigte sich vor allem über die Falldarstellungen aus der Wiener Montessori-Praxis ein Konzept, das in seiner praktischen Umsetzung strukturell, und auch besonders Kindern, die unter verschiedensten Störungen wie Lern- oder Angsthemmungen litten, ein förderliches Umfeld bot, um Konflikte zu bearbeiten und zu bewältigen.

Mit den von Maria Montessori entwickelten, auf das Kind ausgerichteten, Aspekten der „Vorbereitenden Umgebung", der Berücksichtigung der sensiblen Phasen, der freien Wahl der Beschäftigung, der Zurückhaltung der PädagogIn und des Montessori-Materials entstand hier über die psychoanalytische Schulung der Erzieherinnen eine einzigartige Verbindung mit einer ganz besonderen Art des Verstehens des kindlichen Erlebens, die den Kindern eine Begegnung und ganzheitliche Förderung auf pädagogischer, wie psychologischer Ebene ermöglichte.

So war die Betrachtung des Kindes neben der Ausrichtung nach der Frage von kindlichen (Entwicklungs-/Beziehungs-)Bedürfnissen auf psychoanalytischem Verständnis aufgebaut. Dies zeigte sich über die - besonders auch für die Zeit besondere Art der - Reflexion über das kindliche Verhalten und die Frage, welche unbewussten Prozesse hinter dem kindlichen Verhalten stecken könnten. Die hier angesprochenen Aspekte sind auch in Ansätzen der aktuellen Auseinandersetzungen mit kindlichen/pädagogischen Grundbedürfnissen enthalten:

- Es bestand ein weitreichendes Verständnis und Wissen gegenüber der kindlichen Sexualität (Verständnis gegenüber der Existenz kindlicher Triebe und daraus resultierender innerer Konfliktlagen).

- Kindliche Äußerungen, wie aggressive Tendenzen, wurden allgemein als Anteil der (kindlichen) Persönlichkeit - spezifisch vor dem Hintergrund seines Erlebens – und der Umgang mit ihnen als Entwicklungsaufgaben verstanden und von der Pädagogin nicht persönlich ausgelegt (reflektierende Haltung der PädagogIn).
- Es wurde darüber nachgedacht, ob Kinder mit großen Schwierigkeiten eine weiterführende Unterstützung durch eine Kinderanalytikerin benötigen (welche Möglichkeiten und Grenzen in (gruppen)pädagogischer Förderung liegen).
- Auch wurde darüber reflektiert, ob das lange Verharren eines Kindes bei einer Tätigkeit mehr impliziert als die bloße Aufarbeitung eines der sensiblen Phasen zugehörigen Entwicklungsschritts: Die Pädagogin hinterfragte, ob man eingreifen solle, wenn ein innerer Konflikt hinter dem Beharren vermutet wurde.
- Die Pädagogin bemühte sich um ein Erwecken von Lernfreude des Kindes als ein vornehmlich pädagogisches Ziel (beider Pädagogika), ggf. auf einem anderen Bereich, um Lernhemmungen in problematischem Lerngebiet abzuschwächen oder zu lösen.
- Aufklärende Gespräche mit den Eltern erfüllten neben der Beschreibung und Erklärung des pädagogischen Erziehungskonzepts auch andere Zwecke, wie bspw. die sexuelle Aufklärung.
- Gespräche mit den Kindern dienten der Bewusstmachung ihres Problems, der Vermittlung des Gefühls von Verständnis und Einfühlungsvermögen, der Förderung von Beziehungsfähigkeit und waren eine Gelegenheit zu (korrigierendem, neuem) Beziehungserleben und –aufbau.
- Es bestand ein umfassendes Angebot an phantasiereichen Tätigkeiten, wie freies Schreiben und Zeichnen, die als Ausdrucksmöglichkeiten für inneres Erleben verstanden wurden.
- Märchen wurden als Gelegenheit zur Verarbeitung und Auflösung innerer Spannungen und Konflikte über die Identifizierung mit den Märchenfiguren gesehen.
- Die Pädagoginnen waren sich über die Möglichkeit der Triebsublimierung bei der Arbeit am Montessori-Material bewusst. Dabei sahen sie einen Zusammenhang zwischen dem Gelingen dieser Sublimierung und der freien Beschäftigungswahl, weil das Kind aus innerem Antrieb heraus, seinen Triebregungen entsprechend, seine Beschäftigungen auswählen konnte.
- Gemäß der auf das psychoanalytische Verstehen ausgerichteten Reflexion über das kindliche Erleben waren auch die Interventionsformen und Zielvorstellungen der Pädagoginnen auf deren psychoanalytisch-pädagogische Verstehens- und Erklärungsweisen ausgerichtet.

Diese hier angesprochenen Punkte haben auch heute noch Aktualität und können der Montessori-Pädagogik eine zusätzliche Ergänzung im Sinne des Kindes bieten: Hier findet sich etwas, was die

Psychoanalyse noch heute für die „Montessori“-Pädagogik leisten kann. Sowohl Montessori-Pädagogik, als auch die Psychoanalytische Pädagogik lassen sich in ihrer Praxisausprägung als ein Stück weit institutionalisiert begreifen - letztere zumindest im deutschsprachigen Raum. Das Montessori-Konzept findet sich in Varianten und Ausbildungen, die Psychoanalytische Pädagogik bspw. über die von der APP angebotenen Fortbildungen wieder.

Trotz der bildungspolitischen Unterschiede zur Zwischenkriegszeit und dem Fehlen intensiver persönlicher Beziehungen zwischen den ProtagonistInnen der jeweiligen Disziplinen in der heutigen Zeit besteht die Möglichkeit einer strukturell-institutionellen Annäherung bspw. über die psychoanalytische Schulung von Montessori-Pädagoginnen durch den Besuch von psychoanalytisch orientierten Seminaren für PädagogInnen. So wäre eine Vernetzung beiderseits fruchtbar und durchaus denkbar.

LITERATURVERZEICHNIS

Adam, E. (Hrsg.) (1981): Die österreichische Reformpädagogik 1918-1938. Graz: Hermann Böhlaus Nachf. Ges.m.b.H 1981

Adam, E. (1981): Die „Österreichische Reformpädagogik“ als historischer Ort von August Aichhorn. In: Adam 1981, 53-67

Adam, E. (1992): Siegfried Bernfeld und die Reformpädagogik. In: Fallend und Reichmayr 1992, 91-105

Adam, E. (2001): Das Jugendheim der Stadt Wien in Oberhollabrunn. August Aichhorns Beitrag zur psychoanalytisch orientierten Heimerziehung. In: Zwiauer und Eichelberger 2001, 270-290

Adler, A. und Furtmüller, C. (Hrsg.) (1914): Heilen und Bilden. Ärztlich-pädagogische Arbeiten des Vereins für Individualpsychologie. München: Ernst Reinhardt Verlag 1914

Aichhorn, M. (2006): Elemente Psychoanalytischer Pädagogik an alternativen Schulen- Die Burlingham-Rosenfeld-Schule und die Freie Schule Hofmühlgasse im Vergleich. Wien: Masterthesis zur Erlangung eines Masters in Psychoanalytic Observational Studies an der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung 2006

Bauer, M (2011): Gustav Wyneken. Onlinedokument. URL: http://www.uni-protokolle.de/Lexikon/Gustav_Wyneken.html, Download: 24.10.2011, 21:22

Baudouin, C. (1926/27): Von Pestalozzi bis Tolstoi. In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik I, 143-148

Berger, M. (1995): Frauen in der Geschichte des Kindergartens. Ein Handbuch. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag 1995

Berger, M. (o.J.): Frauen in der Geschichte des Kindergartens: Margarete Schmaus. Onlinedokument. URL: www.kindergartenpaedagogik.de/1080.html. Download: 22.07.2011, 12:54

Berner, E.(1937): Eine Einschlafstörung aus Todesangst. In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik XI, 44-53

Bernfeld, S. (1919): Das jüdische Volk und seine Jugend. Berlin-Wien-Leipzig: R. Löwit Verlag 1919

Bernfeld, S. (1926/27): Der Irrtum des Pestalozzi. In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik I, 136-142

Bernfeld, S. (1934): Die psychoanalytische Psychologie des Kleinkindes. In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik VIII, 5-16

Biermann, G. (1998): Nelly Wolffheim und die Psychoanalytische Pädagogik. Reihe Psychoanalytische Pädagogik Band I. Gießen: Psychosozialer Verlag 1998

Bittner, G. und Fröhlich, V. (1996): Maria Montessori und die Psychoanalyse. In: Fuchs und Harth-Peter 1997, 103-127

Bittner, G. und Rehm, W. (1964): Psychoanalyse und Erziehung. Ausgewählte Beiträge aus der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Bern und Stuttgart: Hans Huber Verlag 1964
Bittner, G. und Göppel, R. (2001): Die Burlingham-Rosenfeld-Schule - ein Versuch progressiver Schulerziehung im psychoanalytischen Milieu Wiens. In: Zwiauer und Eichelberger 2001, 69-100

Bonaparte, M. (1931): Die Sexualität des Kindes. In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik V, 369-412

Braun, E. (1936): Eine Kinderfreundschaft. Beobachtungen aus einem Kindergarten. In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik X, 84-92

Buxbaum, E. (1932): Analytische Bemerkungen zur Montessori-Methode. – In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik VI, 324- 333

Buxbaum, E. (1932): Bericht über "Entwicklungsgemäßer Schaffensunterricht als Hauptproblem der Schulpädagogik". In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik VI, 441-443

Coles, R. (1970): Erik H. Erikson. München: Kindler Verlag GmbH 1974

Coles, R. (1992): Anna Freud oder der Traum der Psychoanalyse. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH 1995

Datler, W. (1995): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag 1995

Datler, W., Finger-Trescher, U. und Büttner, C. (Hrsg.) (1995): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik Band 7. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag 1995

Datler, W., Gstach, J. und Wittenberg, L.: Individualpsychologische Erziehungsberatung und Schulpädagogik im Roten Wien der Zwischenkriegszeit. In: Zwiauer und Eichelberger 2001, 227- 269

Datler, W., Eggert-Schmid Noerr, A. und Winterhager-Schmid, L. (Hrsg) (2001): Das selbstständige Kind. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12. Gießen: Psychosozial-Verlag 2001

Datler, W. (o.J.): Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler: Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik. Online-Dokument. URL: http://www.univie.ac.at/bildungswissenschaft/papaed/seiten/datler/1aktuelles/aktuelles.htm. Download: 7.11. 2010; 21:38

Datler, W. (2008): Von der Idee zu ihrer Realisierung. Zur Entstehung und Entwicklung der „Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik“. In: Figdor, H (Hrsg.): „Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen… (J.W. von Goethe)“. Wien, 2008; 21-30

Dworschak, R. (1995): Erziehungsberatung mit August Aichhorn. In: Adam 1981, 89-116
Eichelberger, B. (2001): Spurensuche – auf den Lebensspuren von Lili Esther Peller-Roubiczek und der Wiener Montessori-Bewegung. In: Zwiauer und Eichelberger 2001, 101-118

Eichelberger, H (2001): Kindliche Erlebniswelt für die Selbstentfaltung des Kindes. In: Zwiauer und Eichelberger 2001, 182-226

Erikson, E. H. (1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt: Suhrkamp 1966

Fallend, K. und Johannes Reichmayr (1992) (Hrsg): Siegfried Bernfeld oder Die Grenzen der Psychoanalyse. Materialien zu Leben und Werk. Basel; Frankfurt am Main: Stromfeld/Nexus 1992

Fallend, K. (1992): Von der Jugendbewegung zur Psychoanalyse. In: Fallend und Reichmayr 1992, 48-68

Federn, E. (1995): Die psychoanalytische Pädagogik: Gestern, heute und morgen. – In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 7, 139- 143

Feurle, T. (1999): Elternarbeit bei August Aichhorn zwischen 1918-1938. Diplomarbeit an der Grund und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien, 1999

Figdor, H. (Hrsg)(2008): „Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen …“ (J.W. von Goethe). Festschrift zum 10jährigen Bestehen der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP). Wien: Empirie Verlag 2008

Fischer, H. (1933): Sehnsucht und Selbstbefriedigung. In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik VII, 140-144

Fischer, H./ Peller, L. (1934): Eingewöhnungsschwierigkeiten im Kindergarten. In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik VIII, 33- 36

Freud, A. (1934): Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus. In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik VIII, 17-25

Freud, A. (1935): Psychoanalyse für Pädagogen. Eine Einführung. – Bern: Hans Huber Verlag 1971

Freud, A. (1977): Vorwort. In: Kramer 2004

Freud, S. (1909): Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben. In: Freud, Anna (Hrsg.) (1979): Gesammelte Werke. Werke aus den Jahren 1906-1909. Band 7. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main. 243-377

Freud, S. (1933): Neue Folge der Vorlesung zur Einführung in die Psychoanalyse. In: Sigmund Freud Gesammelte Werke – Band 15. S. Fischer Verlag: Frankfurt am Main, 2000

Freud, S.: Briefe 1873-1939. Ausgew. und hrsg. von Ernst und Lucie Freud. S. Fischer Verlag GmbH: Frankfurt am Main, 1980

Frühwirth, K. (2007): Eine paradigmatologische Sichtung der internen Auseinandersetzung der Psychoanalytischen Pädagogik mit ihrer Identität. Diplomarbeit, Wien 2007

Fuchs, H. (1932): Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten. Bericht über die Versuchsarbeit eines Jahres. In: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik 6, 349-392

Fuchs, B. u. Harth-Peter, W. (Hrsg.) (1989): Montessoripädagogik und die Erziehungsprobleme der Gegenwart. Würzburg: Königshausen u. Neumann 1989

Fuchs, H. (1930): Ein schwieriges Kind im Kindergarten. In: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik 4, 263-266

Füchtner, H. (1979): Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik. Frankfurt am Main: Campus-Verlag 1979

Grösche, M (1994): Zur Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik- Exemplarische Zugänge zur Psychoanalytischen Pädagogik oder besser: psychoanalytisch-orientierten Pädagogik. Ammersbek bei Hamburg: Verlag an der Lottbek 1994

Gruber, R. und Kainersdorfer, I. (2008): Das Beratungs- und Fortbildungsangebot der APP. In: Figdor, H. 2008, 315-358

Gstach, J., Datler, W. (2001): Zur Geschichte und Konzeption der individualpsychologischen Erziehungsberatung im Wien der Zwischenkriegszeit. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 26, 200-221

Gstach, J. (2001): Zur Geschichte der tiefenpsychologischen Erziehungsberatung im Wien der Zwischenkriegszeit. In: Jahrbuch für Erziehungsberatung Band 4, 291-308

Hammerer, F. (1997): Maria Montessoris pädagogisches Konzept. Anfänge der Realisierung in Österreich. Wien: Jugend & Volk 1997

Hammerer, F. u. Haberl, H.: (2004) (Hrsg.): Montessori-Pädagogik heute. Grundlagen-Innenansicht-Disskussionen. Wien: Jugend & Volk 2004

Handlbauer, B. (2004): Psychoanalytikerinnen und Individualpsychologinnen im Roten Wien. In: Ingrisch, Korotin und Zwiauer 2004, 75-100

Harth-Peter, W. (Hrsg.) (1996): Kinder sind anders. Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand. Würzburg: Ergon Verlag 1997

Haslinger- Mayer, J. (2005): Montessori historisch. Die Montessori-Bewegung im Wien der Zwischenkriegszeit. In: Montessori aktuell (2005), Heft 3. Wien 2005, 4-15

Haslinger- Mayer, J. (2005): Lili Peller- Roubiczek. Die „grande dame“ der Montessori- Bewegung der Zwischenkriegszeit. In: Montessori aktuell (2005), Heft 3. Wien 2005, 16-19

Hedderich, I. (2001): Einführung in die Montessori-Pädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag 2001

Heller, P. (Hrsg.) (1992): Anna Freud: Briefe an Eva Rosenfeld. Basel, Frankfurt am Main: Stroemfeld 1994

Helwig, W. (1980): Die Blaue Blume des Wandervogels. Vom Aufstieg, Glanz und Sinn einer Jugendbewegung. Heidenheim an der Brems: Fritsch Verlag 1980

Hofmann, W.: Pestalozzi und die Psychoanalyse. In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik I, 149-151

Homburger, E. (1931): Bilderbücher. In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik V, 13-19

Huber, W. (1981): Psychoanalytische Pädagogik 1933-1938 in Österreich. In: Adam 1981, 135-148

Ingrisch, D., Korotin, I. und Zwiauer, C. (Hrsg.) (2004): Die Revolutionierung des Alltags. Zur intellektuellen Kultur von Frauen im Wien der Zwischenkriegszeit. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 2004

Janda, S. (2000-2011): Editha Sterba. Onlinedokument. URL: www.psyalpha.net/biografien/wiener-psychoanalytische-vereinigung-bis-1938/editha-sterba/editha-sterba-biographie-von-sabine-janda. Download: 23.07.2011, 09:37

Jühlke, K. J. (1980): Montessori und Freud. Versuch einer Verhältnisbestimmung von Montessori-Pädagogik und pädagogisch relevanten Konzeptionen der Psychoanalyse Freudscher Tradition. Münster: Diss., 1980

Key, E. (schwed. 1900/dt. 1902): Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2000

Kietzmann, P. (o.J.): Zur Geschichte der Psychoanalytischen Bewegung. Onlinedokument. URL: http://www.textlog.de/freud-psychoanalyse-kongresse-vereinigungen-publikationen.html, Download: 09.11.2011, 19:15

Körner, J. (1992): Auf dem Wege zu einer Psychoanalytischen Pädagogik. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4, 66-84

Korotin, I. (o.J.): Frischauf-Pappenheim Marie. Online-Dokument. URL: http://www.univie.ac.at/biografiA/daten/text/bio/Frischauf-Pappenheim_Marie.htm, Download: 16.01.2011, 12:23

Korotin, I. (o.J.): Roubiczek-Peller Lili E. Online-Dokument. URL: http://www.univie.ac.at/biografiA/daten/text/bio/Roubiczek-Peller_Lili.htm, Download: 15.10.2007, 13:26

Kramer, R. (1976): Maria Montessori. Biographie. Frankfurt am Main: Fischer Verlag 2004

Lechner, E. (1981): Reformpädagogik als Renaissance. Zur Beurteilung der Reformpädagogischen Bewegung aus der Sicht der Historischen Pädagogik. In: Adam 1981, 33-52

Levy, K. (1936): Bericht über das Buch "Heilpädagogische Praxis" von Helene Löw-Beer und Milan Morgenstern. In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik X, 368-388

Liss, E. (1936): Spieltechniken in der Kinderanalyse. In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik X, 251-262

Mai, G. (2007): Bruno Bettelheims Pädagogik und Milieutherapie unter besonderer Berücksichtigung seiner lebensgeschichtlichen Prägung. Diss. Ruprecht-Karls Universität Heidelberg. Onlinedokument. URL: http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2011/12304/pdf/Gabi_Mai_Dissert_ohne_Erklaerung.pdf, Download: 06.11.2011, 12:22

Meng, H. und Schneider, E. (1926): Zur Einführung. In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik I, 1-2

Meng, H. (1930): Bericht über den XI. Kongreß für experimentelle Psychologie. In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik IV, 391f

Meng, H. und Schneider, E. (Hrsg.) (1926-1937): Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik I-XI, Hippokrates-Verlag (Stuttgart-Berlin-Zürich), ab 1927 Verlag der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik, Wien

Menne, K. u. Hundsalz, A. (Hrsg) (2001): Jahrbuch für Erziehungsberatung Band 4. Weinheim und München: Juventa Verlag 2001

Montessori-Zentrum Wien (2011): Österreichische Montessori-Gesellschaft. Online-Dokument. URL: http://www.montessori.at/oemg.xhtml, Download: 20.06.2011; 20:09

Mühlleitner, E. (1992): Biographisches Lexikon der Psychoanalyse. Mitglieder der Psychologischen Mittwoch-Gesellschaft und der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung 1902-1938. Tübingen: Edition diskord 1992

Müller, R. (o.J.): Biographie Paul F. Lazersfeld. Online-Dokument. URL: http://agso.uni-graz.at/lexikon/klassiker/lazarsfeld/25bio.htm, Download: 05.04.2012, 14:22

Nölleke, B. (2007-2011.): Psychoanalytikerinnen. Biographisches Lexikon. Onlinedokument: URL: http://www.psychoanalytikerinnen.de/frankreich_biografien.html, Download: 02.03. 2011, 14:43

o.A. (1926/27): Aus Pestalozzis Werken. In: Die Zeitschrift für Psychoanalytischer Pädagogik I, 152f

o.A. (1933): Lehrgang für Pädagogen. Österreich. In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik VII, 355f

o.A. (1935): Die psychoanalytische Pädagogik im Jahre 1935. In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik IX, 431

o.A (2009): Berthold-Otto-Schule. Online-Dokument. URL: http://www.berthold-otto-schule.de/, Download: 02.03.2011, 14:28

o.A (2009): Onlinedokument. URL: http://www.freud-museum.at/freud/themen/anna1-d.htm. Download: 02.03.2011, 15:42

o.A. (o.J.): APP: Arbeitsgemeinschaft Psychoanaltische Pädagogik. Online-Dokument. URL: http://www.app-wien.at/index.html. Download: 7.11. 2010; 21:50

o.A: (o.J.): Den Unterricht neu denken durch Schulentwicklung - Annäherungen an eine „neue Lernkultur“. Onlinedokument. URL: http://www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/lernkultur/Neu_B02.pdf, Download: 10.11.2011, 19:41

Oswald, P. und Schulz-Benesch, G. (Hrsg.) (1972): Das kreative Kind. Der absorbierende Geist. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder 2002

Oldenbourg Verlag: Harald Eichelberger. Onlinedokument. URL: http://www.oldenbourg-verlag.de/en/wissenschaftsverlag/kontributor/harald-eichelberger. Download: 30.06.2011; 12:46

Oswald, P. und Schulz-Benesch, G. (Hrsg.) (1969/2004): Die Entdeckung des Kindes. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder 2004

Oswald, P. und Schulz-Benesch, G. (Hrsg.) (2004): Vorwort. In: Oswald und Schulz-Benesch 2004

Paret, P. (1992): Sisyphos und sein Autor. In: Fallend und Reichmayr 1992, 15-30

Peller- Roubiczek, L. E. (1933): Gruppenerziehung des Kleinkindes vom Standpunkt der Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse. – In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik VII, 93- 121

Plank-Spira, E. (1933): Herbert in der Schule. – In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik VII, 83- 92

Plank- Spira, E. (1933): Affektive Förderung und Hemmung des Lernens. – In: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik VII, 122-128

Pollheimer, K. (2011): Interview. Unveröffentlichte Niederschrift eines persönlichen Gesprächs mit Herrn Prof. Pollheimer

Rattner, J. (1972): Alfred Adler. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH 2000

Reichmayr, J. (1981): Sozialistische Erziehung und Psychoanalyse in der Ersten Republik. In: Adam 1981, 149-159

Rilke, R. M. (1997/2006): Briefe. Diogenes Verlag: Zürich 2006

Ross, V. (1992): Eva Maria Rosenfeld (1892-1977): Persönliche Erinnerungen an eine mutige Frau. In: Heller 1994, 33ff

Röhrs, H. (1991): Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform. Auer-Verlag: Donauwörth 1991, 81ff

Roubiczek, L. E. (1927/28): Die Grundsätze der Montessori-Erziehung. – In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik II, 316- 322

Roubiczek, L. E. (1932): Die wichtigsten Theorien des Spieles. – In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik VI, 248- 252

Rumpler, H. (1981): Allgemeinpolitische Bedingungen für die Schulreformbewegung in der 1. Republik. In: Adam 1981, 237-242

Sattler, E. (2002): Abstract. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12, 208-11
Scheibe, W. (1969/1982): Die reformpädagogische Bewegung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1982

Scheibe, W. (1981): Die Bedeutung der Reformpädagogik für die Gegenwart. - In: Adam 1981, 17- 32

Scheu, F. (1985): Ein Band der Freundschaft: Schwarzwald-Kreis und Entstehung d. Vereinigung Sozialistischer Mittelschüler. Wien, Köln, Graz: Böhlau Verlag 1985

Schindler, S. (1981): August Aichhorns Einfluss auf die Sozialarbeit. In: Adam 1981, 105-126

Schmaus, M. (1933): Bravheit und neurotische Hemmung. In: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogin 7 (1933), 129-139

Schmaus, M. (1952): Maria Montessori. - In: Erziehung und Unterricht 1952, 527ff

Schneider, E. (1926/27): Offene Hallen. – In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik I (1926/27), 126-127

Schöler, W. (1981): Hauptströmungen der Reformpädagogik. In: Adam 1981, 11-16

Schüler, U. (1974): Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Eine Untersuchung zum psychoanalytischen Erziehungsdenken. Univ. Wien: Diss., 1974

Schuster, P. und Springer-Kremser, M. (1994): Anwendungen der Psychoanalyse. Gesundheit und Krankheit aus psychoanalytischer Sicht. Wien: WUV-Univ.-Verlag 1998

Schuster, P. und Springer-Kremser, M. (1991): Bausteine der Psychoanalyse. Wien: WUV-Univ.-Verlag 1997

Schwarz, H. (1930): Über einen Montessori-Kurs für städtische Kindergärtnerinnen. In: Die Quelle 80.Jg. Deutscher Verlag für Jugend und Volk: Wien 1930, 886-896

Schwarz, H. (1933): Erziehung im Kindergarten. – In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik VII, 349- 352

Seebauer, R. (2007): Frauen, die Schule machten. Wien: LIT Verlag 2007

Spira, E. (1929): Schriftliche Ausdrucksformen bei 6 bis 8-jährigen Kindern. In: Aus dem Arbeitskreis der Wiener Montessori-Schule. Wien 1929
Stephenson, T. (2003): Paradigma und Pädagogik. Wissenschaftsanalytische Untersuchungen im Spannungsfeld zwischen Pädagogik, Therapie und Wissenschaft. Wien: Empirie Verlag 2003

Stephenson, T. (2009): Talität versus Qualität: Aspekte eines Zitationsforschungsprojektes zur Unterwanderung überholter Impact-Begriffe. Wien: Empirie Verlag 2009

Sterba, E. (1933): Ein abnormes Kind. In: Zeitschrift für Psychoanalytisch Pädagogik VII, Heft 1, 5-38; Heft 2, 45-82

Storfer, A. J. (1929): Die Psychoanalytische Bewegung (1.Jg.). Wien: Internationaler Psychoanalytische Verlag 1929

Strohmer, J. (2008): Zitatzählung am Fließband oder Analyse von Eigentext-Fremdtext-Relationen? Diplomarbei, Wien 2008

Strohmer, J. (2010): Diskursivierung – ein Qualitätsmerkmal wissenschaftlicher Publikationen? Dissertation, Wien 2010

Sutton, N. (1996): Bruno Bettelheim: Auf dem Weg zur Seele des Kindes. Hamburg: Hoffmann und Campe, 1996

Tamm, A. (1926/27): Die angeborene Wortblindheit und verwandte Störungen bei Kindern. – In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik I, 329- 343

Tesarek, A. (1933): Das Kind ist entdeckt. Beitrag zu einer volkstümlichen Seelenkunde. Wien XIII: Verlag Jungbrunnen GmbH 1933

Trescher, H. G. (1985): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag 1992

Trescher, H.-G., Büttner, Ch. und Datler, W.(Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4. Matthias-Grünewald-Verlag: Mainz,

Universität Wien, (o.J.): Psychoanalytische Pädagogik: Leitbild. Online-Dokument. URL: http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/psychoanalytische-paedagogik. Download: 7.04. 2010; 21:19

Weinzierl, E und Huber, W. (Hrsg.)(1978): Beiträge zur Geschichte der Psychoanalyse in Österreich. Wien und Salzburg: Geyer-Edition 1978

Vocelka, K. (2000): Geschichte Österreichs. Kultur- Gesellschaft-Politik. Graz-Wien-Köln: Verlag Styria, 2003

Weiss, R. (1936): Psychoanalyse und Schule. In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik X, 321-336

Winninger, M. (2009): Zur Rezeption der Psychoanalyse in der akademischen Pädagogik (1900-1945). Eine rezeptionshistorische Studie am Beispiel pädagogischer Lexika und enzyklopädischer Handbücher“. Univ. Wien: Diss., 2009

Wittels, F. (1926/27): Die Triebhaftigkeit des Kindes. In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik I, 38f

Wolffheim, N. (1927/28): Elternerziehung. In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik II, 90f

Wolffheim, N. (1928/29): Bericht über die Weltkonferenz für Erneuerung der Erziehung in Helsingör. In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik III, 494-498

Wolffheim, N. (1930): Psychoanalyse u. Kindergarten. – In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik IV, Heft Nr. 1, 18- 27

Wolffheim, N. (1930): Psychoanalyse u. Kindergarten. – In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik IV, Heft Nr. 2/3, 78- 94

Wolffheim, N. (1930): Psychoanalyse u. Kindergarten. – In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik IV, Heft Nr. 4/5, 163- 190

Wolffheim, N. (1930): Psychoanalyse u. Kindergarten. – In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik IV, Heft Nr. 6/7, 217- 230

Young- Bruehl, E. (1988): Anna Freud. A Biography. London: Macmillan London Limited 1989

Zander, A. (1931): Onaniebekämpfung vor 120 Jahren. In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik V, 465f

Zwiauer, C. (1995): Emma N. Plank(-Spira) (1905-1990) Von der Montessori-Pädagogik zur psychoanalytischen Pädagogik. In: Frauen im Umkreis des Austromarxismus 1995, 22-31

Zwiauer, C. (2001): Emma N. (Spira-)Plank (1905-1990): Psychoanalytisch orientierte Montessori-Pädagogik in Wien von 1922-1938 und deren Tradierung in der Emigration. In: Zwiauer und Eichelberger 2001, 119-182

Zwiauer, C. u. Eichelberger, H. (Hrsg.) (2001): Das Kind ist entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit. Wien: Picus Verlag GmbH 2001

Zwiauer, C. u. Eichelberger, H. (2001): Einleitung. In: Zwiauer und Eichelberger 2001, 9-16

Zwiauer, C. (2004): Aufbruch der Geschlechter zwischen Moderne und Antimoderne: Die Künstlerin und Kunstpädagogin Friedl Dicker (1898-1944). In: Ingrisch, Karotin und Zwiauer 2004, 225-242

Zulliger, H. (1934): Pädagogen erliegen dem Fluch der Lächerlichkeit. In: Die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik, 236-295

TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1: Artikelzählung gesamt 88
Tab. 2: Auflistung der 25 Beiträge mit Montessori-pädagogisch geprägten Inhalten..... 94
Tab. 3: Überblick AutorInnen 130
Tab. 4: Überblick AutorInnen: in Analyse 131
Tab. 5: Überblick AutorInnen: nicht in Analyse/ohne Angaben..... 131
Tab. 6: Überblick AutorInnen: Montessori-Ausbildung 132
Tab. 7: Überblick AutorInnen: keine Montessori-Ausbildung/ohne Angaben 132
Tab. 8: Überblick AutorInnen: Besuch - Psychoanalytisches Seminar..... 133
Tab. 9: Überblick: Seminarleitung – Psychoanalytisches Seminar..... 133
Tab. 10: Überblick AutorInnen: kein Besuch eines Psychonanalytischen Seminars/ohne Angaben.. 133
Tab. 11: Überblick AutorInnen: Mitglied einer Psychoanalytischen Vereinigung 134
Tab. 12: Überblick AutorInnen: kein Mitglied einer Psychoanalytischen Vereinigung 135
Tab. 13: Berufsbiographischer Überblick der AutorInnen gesamt 136
Tab. 14: Überblick AutorInnen gesamt: Montessori-Ausbildung und psychoanalytisches Seminar.. 137
Tab. 15: Überblick AutorInnen gesamt: Montessori-Ausbildung, Analyse, psychoanalytisches Seminar 137
Tab. 16: Überblick AutorInnen gesamt: Montessori-Ausbildung, Analyse, psychoanalytisches Seminar, Mtgl. PV 138
Tab. 17: Überblick AutorInnen gesamt: keine Montessori-Ausbildung, Analyse 138
Tab. 18: Überblick AutorInnen gesamt: keine Montessori-Ausbildung, Analyse, kein Mitglied einer Psychoanalytischen Vereinigung 139
Tab. 19: Überblick AutorInnen gesamt: ohne Angaben..... 139
Tab. 20: Ausdifferenzierung der Artikel nach Berichte/Fachartikel 149
Tab. 21: Berichte/Themen..... 151
Tab. 22: Fachartikel/Bereiche 159
Tab. 23: Theorie/Themen..... 161
Tab. 24: Überblick Fachartikel/Theorie: Themen..... 168
Tab. 25: Empirie/Themen 173
Tab. 26: Überblick: Fachartikel/Empirie: Themen 178
Tab. 27: Fallbeispiel: Montessori-KH/Schule unter dem Einfluss der Psychoanalyse 180
Tab. 28: Fallbesipiel: psychoanalytische Arbeit unter dem Einfluss der Wiener Montessori-Pädagogik..... 180
Tab. 29: Empirie u. Theorie/Themen 181
Tab. 30: Überblick: Fachartikel/Empirie u. Theorie: Themen 185
Tab. 31: Fallbeispiel: Montessori-KH/Schule und theoretische Auseinandersetzung 188
Tab. 32: Fallbeispiel: keine konkrete Montessori-Einrichtung und theoretische Auseinander-setzung 188
Tab. 33: Überblick: Theorie/Thema..... 194
Tab. 34: Überblick: Empirie u. Empirie^{Theorie}/Thema..... 195
Tab. 35: Überblick Empirie/Empirie^{Theorie} 233
Tab. 36: Rezeptionsverlauf tabellarisch..... 322

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Standortbestimmung: Untersuchungsteil ... 79
Abb. 2: Standortbestimmung: Untersuchung der ausgewählten Artikel ... 144
Abb. 3: Bericht 1: Thema Kongress ... 152
Abb. 4: Bericht 2: Thema: Kongress ... 153
Abb. 5: Bericht 1: Thema Buch ... 153
Abb. 6: Bericht 2: Thema Buch ... 154
Abb. 7: Bericht: Thema Vortrag ... 155
Abb. 8: Bericht 1: Thema Forschungs-/Publikationstätigkeitssammlung ... 155
Abb. 9: Bericht 2: Thema Forschungs-/Publikationstätigkeitssammlung ... 156
Abb. 10: Fachartikel/Theorie: Tamm ... 162
Abb. 11: Fachartikel/Theorie: Roubiczek ... 163
Abb. 12: Fachartikel/Theorie: Wolffheim ... 163
Abb. 13: Fachartikel/Theorie: Homburger ... 164
Abb. 14: Fachartikel/Theorie: Bonaparte ... 165
Abb. 15: Fachartikel/Theorie: Buxbaum ... 166
Abb. 16: Fachartikel/Theorie: Peller-Roubiczek ... 166
Abb. 17: Fachartikel/Theorie: Freud, A. ... 167
Abb. 18: Fachartikel/Theorie: Liss ... 168
Abb. 19: Fachartikel/Empirie: Sterba ... 175
Abb. 20: Fachartikel/Empirie: Plank-Spira ... 175
Abb. 21: Fachartikel/Empirie: Schmaus ... 176
Abb. 22: Fachartikel/Empirie: Fischer ... 176
Abb. 23: Fachartikel/Empirie: Braun ... 177
Abb. 24: Fachartikel/Empirie u. Theorie: Fuchs ... 182
Abb. 25: Fachartikel/Empirie u. Theorie: Fischer u. Peller ... 183
Abb. 26: Fachartikel/Empirie u. Theorie: Plank-Spira ... 184
Abb. 27: Fachartikel/Empirie u. Theorie: Berner ... 185
Abb. 28: Standortbestimmung: Textanalyse ... 193
Abb. 29: Analyse/Theorie: Schwarz ... 199
Abb. 30:Analyse/Theorie: Tamm ... 200
Abb. 31: Analyse/Theorie: Wolffheim ... 203
Abb. 32: Analyse/Theorie: Homburger ... 204
Abb. 33: Analyse/Theorie: Bonaparte ... 205
Abb. 34: Analyse/Theorie: Buxbaum ... 209
Abb. 35: Analyse/Theorie: Peller-Roubiczek ... 214
Abb. 36: Analyse/Theorie: Freud, A. ... 216
Abb. 37: Analyse/Rudi: Phänomenalisierungen/Kausalisierungen ... 239
Abb. 38: Analyse/Rudi: Medialisierungen (Interventionsformen)/Finalisierungen ... 240
Abb. 39: Analyse/Rudi: Montessori-Elemente ... 242
Abb. 40: Analyse/Hedi: Phänomenalisierungen/Kausalisierungen ... 245
Abb. 41: Analyse/Hedi: Medialisierungen (Interventionsformen)/Finalisierungen ... 246
Abb. 42: Analyse/Hedi: Montessori-Elemente ... 247
Abb. 43: Analyse/Susi u. Eva: Phänomenalisierungen/Kausalisierungen ... 251
Abb. 44: Analyse/Susi u. Eva: Medialisierungen/Finalisierungen ... 252
Abb. 45: Analyse/Susi u. Eva: Montessori-Elemente ... 253
Abb. 46: Analyse/Herbert- Sterba: Phänomenalisierungen/Kausalisierungen ... 257
Abb. 47: Analyse/Herbert-Sterba: Medialisierungen/Finalisierungen ... 258
Abb. 48: Analyse/Herbert- Sterba: Montessori-Elemente ... 259
Abb. 49: Analyse/Herbert- Plank-Spira: Phänomenalisierungen/Kausalisierungen ... 262
Abb. 50: Analyse/Herbert- Plank-Spira: Medialisierungen/Finalisierungen ... 263
Abb. 51: Analyse/Herbert- Plank-Spira: Montessori-Elemente ... 264

Abb. 52: Analyse/heilpäd. Gruppe: Wiener Montessori-Elemente 267
Abb. 53: Analyse/Theo: Phänomenalisierungen/Kausalisierungen 270
Abb. 54: Analyse/Theo: Medialisierungen/Finalisierungen 271
Abb. 55: Analyse/Theo: Montessori-Elemente 272
Abb. 56: Analyse/Montessori-Volksschule: Phänomenalisierungen/Kausalisierungen 276
Abb. 57: Analyse/Montessori-Volksschule: Medialisierungen/Finalisierungen 277
Abb. 58: Analyse/Montessori-Volksschule: Montessori-Elemente 279
Abb. 59: Analyse/Annie: Phänomenalisierungen/Kausalisierungen 284
Abb. 60: Analyse/Annie: Medialisierungen/Finalisierungen 286
Abb. 61: Analyse/Annie: Montessori-Elemente 286
Abb. 62: Gegenüberstellung Theorie u. Empirie/Empirie^{Theorie}: Einstellungen und Sichtweise von Maria Montessori 310
Abb. 63: : Gegenüberstellung Theorie u. Empirie/Empirie^{Theorie}: Methodische Grundlagen 312
Abb. 64: Gegenüberstellung Theorie u. Empirie/Empirie^{Theorie}: Das Montessori-Beschäftigungs-material 313
Abb. 65: Gegenüberstellung Theorie u. Empirie/Empirie^{Theorie}: Das Wiener Montessori-Modell 315
Abb. 66: Rezeptionsverlauf Diagramm 322

ANHANG

ZEITTAFEL:

Psychoanalytisch-pädagogische und reformpädagogische Enwticklungen in Wien von 1900 bis 1938

1902 gründet Sigmund Freud auf Anraten Wilhelm Stekels die „Mittwochsgesellschaft“, ein kleiner Diskussionskreis von Freud und seinen Anhängern, zu denen damals noch Alfred Adler zählte, die sich Mittwochabends regelmäßig in Freuds Wohnung in der Berggasse trafen, um sich über psychoanalytische als auch pädagogische Fragen auszutauschen und zu diskutieren.

Am **27.April 1908** hält der Psychoanalytiker Sandor Ferenczi am ersten internationalen psychoanalytischen Kongress in Salzburg den Vortrag „Psychoanalyse und Pädagogik“, in dem er das erste Mal von einer psychoanalytisch-orientierten Pädagogik spricht.

Aus der Mittwoch-Gesellschaft entsteht **1908** die Wiener Psychoanalytische Vereinigung. Der Verein wird 1910 offiziell bestätigt.

1908 wird der Volksschullehrer August Aichhorn Vorstand des neugegründeten „Vereins Wiener städtischer Knabenhorte und widmet sich zukünftig der Organisation von Jugenderziehungsheimen.

1909 erscheint Sigmund Freuds „Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben“ der als Vorreiter analytischer Arbeit mit Kinder gesehen werden kann.

Im Jahre **1910** wird die Internationale Psychoanalytische Vereinigung (IPV) gegründet. **Carl Gustav Jung** fungiert als erster Präsident der Vereinigung.

Im Jahre **1911** kommt es zum endgültigen Bruch zwischen Sigmund Freud und Alfred Adler. Letzterer gründet mit Carl Furtmüller den „Verein für freie Psychoanalyse“.

Von **1912 bis 1914** ist Siegfried Bernfeld Anführer der österreichischen Jugendbewegung „Der grüne Wandervogel“.

1913 tauft Adler den „Verein für freie Psychoanalyse“ in „Verein für Individualpsychologie“ um.

1914 veröffentlich Alfred Adler gemeinsam mit Carl Furtmüller das Buch „Heilen und Bilden“, in dem die Stellung der Individualpsychologie in der Erziehungsarbeit thematisiert wird.

1918 bis 1920 ist der Sozialdemokrat und ehemaliger Volksschullehrer Otto Glöckel Unterstaatssekretär für Unterricht.

1919 wird August Aichhorn Leiter der Fürsorge und Erziehungsanstalt in Oberhollabrunn, wo er sich der Erziehung verwahrloster, aggressiver Jugendlicher widmet.

1919 wird der **Internationale Psychoanalytische Verlag** gegründet.

Im **Juni 1919** ernennt die Wiener Psychoanalytische Vereinigung Siegfried Bernfeld zum Mitglied.

Im **August 1919** wird das Kinderheim Baumgarten eröffnet, das bis April 1920 unter der Leitung von Siegfried Bernfeld und Willi Hoffer steht. Anna Freud sieht in diesem Pilotprojekt einen ersten Versuch der praktischen Anwendung der Psychoanalyse auf die Erziehung.

1919 wird die erste individualpsychologische Erziehungsberatungsstelle durch Alfred Adler im Volksheim Ottakring eingerichtet.

1920 wird Adler Lehrtätiger am Pädagogium Wien.

1920 wird vom „Verein für Individualpsychologie“ ein pädagogischer Arbeitskreis gegründet, deren Mitglieder unter anderem die Lehrer und Individualpsychologen Oskar Spiel und Ferdinand Birnbaum sind.

1921 wird die Vortragsreihe über „Psychoanalytische Methoden“ in der neueröffneten städtischen Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen abgehalten.

1921 hält Bernfeld den Vortrag „Zur Psychologie der Erziehung“ im Rahmen der Vortragsreihe „Psychoanalyse und Erziehung“.

1921 erscheint Bernfelds Buch „Kinderheim Baumgarten“, in dem er über seine Erfahrungen mit seinen Zöglingen berichtet.

1921 kommt es zur ersten Begegnung zwischen Anna Freud und August Aichhorn.

Von **1922 bis 1934** fungiert Otto Glöckel als Präsident des Wiener Stadtschulrats.

1922 gründet Otto Glöckel zur Verbesserung der Lehrerausbildung und Fortbildung das „Pädagogische Institut der Stadt Wien.

Am **21.06.1922** hält August Aichhorn den Vortrag „Über die Erziehung in den Besserungsanstalten“ vor der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung, der „wesentliche Elemente seines Werks „Verwahrloste Jugend“ enthält“ (Schindler 1981, 109), und wird zum ordentlichen Mitglied ernannt (vgl. Adam 2001, 278).

1922 eröffnet **Lili Roubiczek** die erste Montessori-Schule Wiens im „Zita-Heim“ in der Troststraße im 10. Wiener Gemeindebezirk.

1923 wird von der Wiener Montessori-Arbeitsgemeinschaft ein eigener Montessori-Verlag gegründet.

1923 entsteht die erste Erziehungsberatungsstelle des Wiener Jugendamts unter der Leitung von August Aichhorn am Bezirksjugendamt Ottakring.

Im selben Jahr wird auch die erste Erziehungsberatungsstelle der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung am Psychoanalytischen Ambulatorium unter der Leitung der Kinderanalytikerin Hermine Hug-Helmuth eingerichtet.

Im **März 1925** wird Maria Montessori bei ihrer Ankunft in Wien offiziell von Otto Glöckel in Empfang genommen.

1925 findet der erste offizielle zweijährige Montessori-Ausbildungslehrgang unter der Leitung Lili E. Roubiczeks in der Wiener Montessori-Schule in der Troststraße statt.

1925 veröffentlicht **August Aichhorn** sein Werk „Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung“, eine analytische Beschreibung seiner Erfahrungen in der Arbeit mit verwahrlosten Jugendlichen der Fürsorge- und Erziehungsanstalt in Oberhollabrunn.

1925 wird das **Lehrinstitut der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung** eröffnet. Siegfried Bernfeld, Anna Freud und Helene Deutsch übernehmen die Leitung des Instituts. Für das Lehrinstitut veranstaltet Bernfeld Seminare, in denen Erziehungsfragen psychoanalytisch untersucht wurden.

1925 erscheint **Bernfelds** Werk „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“, eines der wichtigsten Werke der modernen pädagogischen Literatur.

1926 wird die **„Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik**“- bedeutendster Zeitzeuge für die (reform)pädagogischen Bemühungen der Psychoanalyse in der Zwischenkriegszeit- erstmals herausgeben, die **bis 1937** regelmäßig erscheint.

Im **März 1927** wird im Fuchsenfeldhof der erste städtische Montessori-Kindergarten der Gemeinde Wien eröffnet.

1927 eröffnet Anna Freud gemeinsam mit Dorothy Burlingham und Eva Rosenfeld die Burlingham-Rosenfeld-Schule, auch unter Freie Schule Hietzung bekannt.

Im **Herbst 1928** veranstaltet die Montessori-Pädagogin Hedwig Schwarz einen Einführungskurs in die Montessori-Methode für städtische Kindergärtnerinnen.

1928 hält Anna Freud die vierteilige Vorlesungsreihe „**Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen",** die sie vor den HorterzieherInnen der Stadt Wien vorträgt.

1928 findet der Kongress für Erneuerung der Erziehung in Helsingör, Dänemark, an dem zahlreiche ProtagonistInnen der psychoanalytischen und reformpädagogischen Bewegung teilnahmen.

Im selben Jahr werden Anna Freud und Dorothy Burlingham von den Kindergarteninspektoren der Stadt Wien, gebeten, Seminare für Kindergärtnerinnen anzubieten, um diese bei Schwierigkeiten mit den ihnen anvertrauten Kindern zu unterstützen.

1929 hält August Aichhorn als erster Psychoanalytiker überhaupt im Rahmen der LehrerInnenfortbildung an der, von Otto Glöckel gegründeten, Fort und Ausbildungsinstitution der Lehrerschaft eine Vorlesung über „Das Wesen der Psychoanalyse und ihre Bedeutung für die Erziehung".

1930 übersiedelt die Wiener Montessori-Schule von der Troststraße auf den Rudolfsplatz im ersten Bezirk.

1930 wird Hedwig Schwarz Leiterin des städtischen Montessori-Kindergartens im Goethehof.

Im **September 1931** startet die erste Versuchsarbeit, die Psychoanalyse im Wiener Volkskindergärten zu integrieren durch die Errichtung psychoanalytisch-orientierter heilpädagogischer Gruppen in einigen Bezirken Wiens unter der Mitarbeit Anna Freuds. Eine dieser Gruppen wird von der Montessori-Pädagogin Herta Fuchs geleitet.

Im Jahre **1931** wird die „Individualpsychologische Versuchshauptschule für Knaben" in Brigittenau eröffnet.

Von **1931 bis 1932** übernimmt August Aichhorn die Leitung der Burlingham-Rosenfeld-Schule.

Von **1931 bis 1934** hält Anna Freud gemeinsam mit Dorothy Burlingham zweiwöchige Seminare ab für Montessori-Kindergärtnerinnen, die ihr Verständnis gegenüber den Schwierigkeiten einzelner Kinder fördern sollten.

1931 übersiedelt die Montessori-Pädagogin Emma Plank (geb. Spira) mit den schulpflichtigen Kindern des Kinderhauses am Rudolfsplatz in die öffentliche Schubertschule in der Grünentorgasse, aufgrund des großen Andrangs an Kindern, der die Kapazität des Gebäudes im ersten Bezirk sprengte.

1932 kommt es zur Einrichtung der **zweiten Erziehungsberatungsstelle** der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung in der Wasagasse 10 im neunten Wiener Gemeindebezirk durch August Aichhorn, Anna Freud, Editha Sterba und Willi Hoffer.

1932 werden August Aichhorn und Hans Zulliger in den HerausgeberInnenkreis der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik aufgenommen.

1932 wird die Burlingham-Rosenfeld-Schule geschlossen.

Von **01.-05.Oktober 1932** findet der Kongress für „Kleinkinderziehung" in Berlin-Schöneberg statt, der u.a. von der Deutschen Montessori-Gesellschaft und der „Deutschen Psychoanalytischen Gesellschaft" vertreten wird.

Am **04.Mai.1933** hält **Anna Freud** einen Vortrag über die „**Erziehung des Kindes**" vor der Vollversammlung des Fachvereins der Wiener Städtischen Kindergärtnerinnen, in dem sie unter anderem über die Erfolge der Montessori-Methode spricht.

08. Mai 1933: Gründung von Erziehungsberatungsseminaren durch den Lehrausschuss der Wiener Vereinigung unter der Leitung von August Aichhorn.

Ab **1933** wird am Lehrinstitut der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung eine reguläre Ausbildung zum „Psychoanalytischen Pädagogen“ angeboten. Zum Lehrpersonal dieses Lehrgangs gehören unter anderemAugust Aichhorn, Siegfried Bernfeld, Anna Freud, Willi Hoffer und Editha Sterba.

Ab dem **Wintersemester 1932/33** löst ein neuer Ausbildungskurs den Montessori-Lehrgang ab, ebenfalls unter der Leitung von Lili Roubiczek, der nicht mehr nur auf die Ausbildung zur Montessori-PädagogIn ausgerichtet ist.

1933 werden vom Lehrausschuss der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung die Richtlinien des zweijährigen Lehrgangs für Pädagogen in der ZfPap bekanntgegeben.

Am **12. Februar 1934** wird die Sozialdemokratischen Partei verboten und aus dem Schul, Erziehungs- und Fürsorgewesens eliminiert. Der Ständestaat fordert die autoritäre Erziehung ein.

Im **selben Monat** wird der Wiener Bürgermeister und Landeshauptmann Karl Seitz verhaftet. Das christlich-soziale Parteimitglied Richard Schmitz übernimmt sein Amt bis zum Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich im Jahr 1938.

1934 wird Otto Glöckel aus dem Amt des Stadtschulratspräsidenten entlassen und verhaftet.

Im **März 1934** verlässt Lili Peller-Roubiczek mit ihrem Mann, dem jüdischen Sozialisten Sigismund Peller, aufgrund der poltischen Auseinandersetzungen Wien und flüchtet nach Palästina. Hilde Fischer (verh. Uhlir) übernimmt die Leitung des Kinderhauses am Rudolfsplatz.

Im **Mai 1934** wird Österreich zum austrofaschistischem Ständestaat ernannt. Bundeskanzler Dollfuss übernimmt die alleinige Macht über das Land. Schuschnigg folgt ihm nach seiner Ermordung ins Amt.

Im **Sommer 1934** werden der Schulleiter Dr. Feichtner und einzelne Lehrkräfte, wie Oskar Spiel, der individualpsychologischen Versuchsschule für Knaben verwiesen und an eine andere Schule versetzt.

Am **17.April 1935** wird die individualpsychologische Versuchsschule im 20. Bezirk auf Entschließung des neuen Bürgermeister Schmitz geschlossen.

Im Jahre **1935** kommt es zur schriftlichen Veröffentlichung der Vortragsreihe „Einführung der Psychoanalyse für Pädagogen“ von Anna Freud aus dem Jahre 1928, die in die moderne pädagogische Literatur einging.

Anna Freud übernimmt **1935** die Leitung des Lehrinstituts der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung.

Im **Februar 1937** richtet Anna Freud die **Jackson Nursery,** eine kleine Kindertageskrippe für bedürftige Kinder zwischen ein und zwei Jahren in der Montessori-Schule am Rudolfsplatz, ein.

Nach Erscheinung des vierten Heftes der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik wird das Publikationsorgan **1937** eingestellt.

1938 erfolgt die Schließung des Kinderhauses am Rudolfsplatz und mit ihm die Kinderkrippe durch die verheerende politische Lage in Wien. Alle Montessori-Pädagoginnen werden entlassen.

1938 wird das Psychoanalytische Ambulatorium von den Nationalsozialisten zerstört, was auch das Ende der psychoanalytischen Erziehungsberatungsstellen zur Folge hatte.

1938 verlassen Sigmund Freud und seine Familie mit Hilfe Marie Bonapartes Wien und gehen nach England. Dort stirbt er im selben Jahr.

Im **September 1938** wird die Wiener Psychoanalytische Vereinigung aufgrund der Emigration fast aller Mitglieder aufgelöst.

1946 wird Aichhorn Präsident der neugegründeten Wiener Psychoanalytischen Vereinigung.

KURZZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Diplomarbeit ist der Versuch, das Zusammenwirken von Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik in der Wiener Zwischenkriegszeit herauszuarbeiten. Zu Beginn wurde der Einfluss der Psychoanalyse auf die Wiener Reformpädagogik, insbesondere auf die Wiener Montessori-Pädagogik, historisch aufgearbeitet und nachgezeichnet. Die Einflussnahme erstgenannter Pädagogik auf die pädagogische Praxis der Montessori-Pädagogik, die ab den 1920er-Jahren begann und sich in den 1930er-Jahren intensivierte, wurde durch die Beschreibung des Wiener Montessori-Modells geleistet.

Die Repräsentation des Zusammenspiels von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik‘ zeigte sich zunächst über eine Artikelzählung in Bezug auf Aussagen, Hinweise und über professionelle, institutionelle, personelle und wissenschaftliche Verbindungen von zentralen ProtagonistInnen beider Disziplinen sowie über ihre (beruflich-) biographischen Kontexte. Für die Zusammenarbeit der ProtagonistInnen spielten folgende „Umstände“ und Determinanten eine Rolle: die Ortszugehörigkeit der AutorInnen (die meisten lebten in Wien), gemeinsame Ausbildungswege, persönliche Verbindungen sowie die Zugehörigkeit zu Berufen und Verbänden.

Durch die Anwendung der Methode des „Empirischen Zirkels“ konnten theoretische Elemente der Montessori-Pädagogik hinsichtlich ihrer Rezeption durch die psychoanalytische Betrachtungsweise in der Zeitschrift herausgearbeitet und dargestellt werden. Dabei verdeutlichte sich über die passive Haltung der Erzieherin, die Achtung der Selbständigkeit, die Möglichkeit der freien Wahl der Beschäftigungen, die unvoreingenommene Betrachtungsweise des Kindes und die Schaffung eines Lebensraums, in dem sich das Kind frei bewegen darf und Montessori-Beschäftigungen wie Übungen des täglichen Lebens, eine weitgehende Übereinstimmung mit den Postulaten einer psychoanalytischen Erziehungslehre. Diese Aspekte wurden als günstige Mittel zur Entwicklung von Selbstständigkeit, Förderung einer gesunden Ich-Entwicklung und Anpassung an die Realität angesehen und fanden im Wiener Montessori-Modell ihre Umsetzung. Auch wurde unter der Bedeutung des Montessori-Materials weit mehr verstanden, als dem von Montessori zugeschriebenen Zweck der feinmotorischen, kognitiven Entwicklung und Sinnesschulung. Aus psychoanalytischer Sicht galt das Montessori-Material als ein mögliches Mittel zur Bewältigung verschiedenster kindlicher Triebregungen in triebnaher, sublimierter Form, besonders, weil sich das Kind in der den kindlichen Bedürfnissen angepassten Umgebung seine Beschäftigungen aus eigenem Antrieb heraus wählen darf - ohne aktiver Einflussnahme durch einen Erwachsenen. Besonders über konkrete Falldarstellungen aus der Wiener Montessori-Praxis kamen das Zusammenwirken der beiden Disziplinen und diese hier angesprochene Erweiterungen zum Vorschein. So zeigte sich, dass Aspekte, die von Montessori unberücksichtigt blieben (die Rolle der kindlichen Sexualität und die Achtung der

Phantasietätigkeit) durch die psychoanalytische Schulung bei den Pädagoginnen ihre Umsetzung fanden – ganz so wie sie in den theoretisch ausgerichteten Beiträgen über Montessori-Pädagogik angedacht wurden.

Die in der Arbeit dargelegten Ergebnisse legen eine (Wieder)Annäherung innerhalb der praxisorientierten Initiativen beider Disziplinen nahe: Erstens deshalb, da das Wiener Montessori-Konzept in seiner praktischen Umsetzung zu funktionieren schien und besonders Kindern, die unter verschiedensten Störungen wie Lern- oder Angsthemmungen litten, ein optimales Umfeld bot, um Konflikte zu bearbeiten und zu bewältigen. Zweitens entstand eine einzigartige Verbindung von theoretischen Aspekten Maria Montessoris mit der psychoanalytischen Verstehensweise des kindlichen Erlebens von Seiten der PädagogInnen, die eine ganzheitliche Förderung auf pädagogischer und psychologischer Ebene (mittels Reflexion des kindlichen Verhaltens und der Hinterfragung und Analyse unbewusster kindlicher Verhaltensweisen und Prozessen) zu ermöglichen schien. Diese angesprochenen Aspekte können der Montessori-Pädagogik auch heute eine zusätzliche Ergänzung im Sinne des Kindes bieten.

LEBENSLAUF

Persönliche Daten	
Name	Claudia Beyerknecht
Geburtsdatum und -ort	26. April 1981; Wien
Staatsangehörigkeit	Österreich
Pädagogische Praxis	
seit September 2008 Oktober 2001- Juli 2008	Lehrerin an der Libo-Montessori-Schule, Maria Enzersdorf Nachmittagsbetreuung im „The Children´s House“ (International Montessori-Kindergarten), 1220 Wien
Wissenschaftliche Praxis	
2006	Forschungspraktikum bei Univ. Doz. Dr. Thomas Stephenson
Werdegang/Ausbildung	
seit SS 2001 WS 2000 1991-2000 1987-1991	Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien Diplomstudium Psychologie an der Universität Wien Gymnasium Franklinstraße 26, 1210 Wien Volksschule Mater Salvatoris, 1070 Wien