universität wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Oskar Pfister – Ein vergessener Pionier der psychoanalytischen Pädagogik?

Überblick über sein pädagogisches Werk

Verfasserin

Petra Braunias

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im März 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Mag. Dr. Michael Wininger

Zu der Liebe kann nur die Liebe leiten!

Oskar Pfister

(Die Liebe des Kindes und ihre Fehlentwicklungen, 1922)

Ich widme diese Diplomarbeit

meiner Mutter – Frau Lieselotte Braunias

für ihren unerschütterlichen Glauben an mich, und weil sie mir beigebracht hat, das man alles erreichen kann, was man sich wünscht.

Danksagung:

Ich möchte hier einigen Personen danken, die an der Entstehung dieses Werkes maßgeblich beteiligt waren.

Frau Dr. Merith Streicher, die mich zu der Entscheidung, Pädagogik zu studieren ermutigt hat.

Herrn Marco Vogrinez, ohne den ich weder das Studium noch diese Arbeit jemals zu Ende gebracht hätte.

Herrn Mag. Dr. Michael Wininger für seine tatkräftige Unterstützung und seine Ratschläge als Betreuer dieser Arbeit, sowie

Frau Michaela Offenmüller, Frau Elisabeth Bachinger sowie meinen Eltern für die emotionale Unterstützung in der Entstehungsphase dieser Arbeit.

Kurzdarstellung

Der Schweizer Pfarrer Oskar Pfister war einer der ersten Pädagogen, welcher die Psychoanalyse als Hilfsmittel für die pädagogische Arbeit entdeckte. Die vorliegende Arbeit soll nun einen Überblick über das psychoanalytisch-pädagogische Werk dieses Pioniers geben. Es soll gezeigt werden, auf welchen psychoanalytischen Theorien Pfisters Werk basiert und welche pädagogisch relevanten Theorien und Aussagen er von diesen aus entwickelte. Um so seine Hauptaussagen aufzuzeigen und festzustellen welche Bedeutung Oskar Pfister für die heutige Pädagogik noch haben kann.

Abstract

The Swiss minister, Oskar Pfister, was one of the first educationalists who discovered psychoanalysis as a device for his work. This thesis provides an overview of his psychoanalytic-pedagogic work. It shows the psychoanalytic theories on which Pfister's work is based and which pedagogically relevant theories and statements were formed out of them. Moreover, it presents the pioneer’s main assertion and determines of what importance Oskar Pfister might be for nowadays pedagogic.

INHALTSVERZEICHNIS

Teil Eins

Einleitung **21**

Darstellung des aktuellen Forschungstandes 22
Pastoralpsychologie 22
Die psychoanalytische Pädagogik 24
Pädagogische Relevanz des Forschungsvorhabens 27
Methodisches Vorgehen 28
Aufbau der Diplomarbeit 29

1. Ein geschichtlicher Überblick über die Anfänge der Psychoanalytischen Pädagogik bis 1938 **31**

2. Biographie **36**

2.1 Darstellung der Kindheit und Jugend Oskar Pfisters 36
2.2 Oskar Pfisters Tätigkeit als Pfarrer 37
2.3 Oskar Pfister und die Psychoanalyse 38

Teil Zwei

1. Einführung in das psxhoanalytisch-pädagogische Werk Oskar Pfisters **44**

1.1 Psychanlytische Seelsorge und experimentelle Moralpädagogik(1909) 45

1.1.1 Zusammenfassung 45

1.1.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen 54

1.1.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche 54
1.1.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation 54
1.1.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien 57
1.1.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis 60
1.1.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik 60

1.2 Anwendung der Psychoanalyse in der Pädagogik und Seelsorge (1912) 61

1.2.1 Zusammenfassung 61

1.2.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen 67

1.2.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche 67
1.2.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation 68
1.2.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien 69
1.2.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis 71
1.2.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik 72

1.3 Das Kinderspiel als Frühsymptom krankhafter Entwicklung, zugleich ein Beitrag zur Wissenschaftspsychologie (1916) 73

1.3.1 Zusammenfassung 73

1.3.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen 79

1.3.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche 79
1.3.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation 79
1.3.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien 81
1.3.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis 83
1.3.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik 83

1.4 Gefährdete Kinder und ihre psychanalytische Behandlung (1918) 84

1.4.1 Zusammenfassung 84

1.4.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen 86

1.4.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche 86
1.4.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation 86
1.4.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien 87
1.4.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis 88
1.4.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik 88

1.5 Die Behandlung schwererziehbarer und abnormer Kinder (1921) 89

1.5.1 Zusammenfassung 89

1.5.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen 113

1.5.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche 113
1.5.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation 114
1.5.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien 119
1.5.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis 121
1.5.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik 125

1.6 Vermeintliche Nullen und angebliche Musterkinder (1921) 126

1.6.1 Zusammenfassung 126

1.6.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen 132

1.6.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche 132
1.6.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation 132
1.6.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien 134
1.6.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis 134
1.6.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik 135

1.7 Die Liebe des Kindes und ihre Fehlentwicklungen (1922) 136

1.7.1 Zusammenfassung 136

1.7.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen 212

1.7.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche 212
1.7.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation 213
1.7.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien 224
1.7.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis 234
1.7.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik 243

1.8 Die psychanalytische Methode (1924) 245

1.8.1 Zusammenfassung 245

1.8.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen 312

1.8.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche 312
1.8.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation 312
1.8.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien 319
1.8.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis 329
1.8.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik 332

1.9 Der Schülerberater (1926) 335

1.9.1 Zusammenfassung 335

1.9.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen 337

1.9.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche 337
1.9.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation 338
1.9.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien 338
1.9.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis 339
1.9.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik 339

1.10 Meine pädagogischen Grundanschauungen (1927) 340

1.10.1 Zusammenfassung 340

1.10.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen 350

1.10.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche 350
1.10.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation 350
1.10.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien 352
1.10.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis 353
1.10.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik 355

1.11 Das Umdenken der Tiefenpädagogik (1928) 357

1.11.1 Zusammenfassung 357

1.11.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen 359

1.11.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche 359
1.11.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation 359
1.11.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien 360
1.11.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis 360
1.11.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik 361

1.12 Die Psychanalyse im Dienste der Erziehung (1929) 362

1.12.1 Zusammenfassung 362

1.12.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen 386

1.12.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche 386
1.12.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation 387
1.12.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien 392
1.12.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis 397
1.12.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik 400

1.13 Elternfehler (1929) 402

1.13.1 Zusammenfassung 402

1.13.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen 415

1.13.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche 415
1.13.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation 415
1.13.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien 420
1.13.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis 421
1.13.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik 423

1.14 Gewaltanwendung und Liebe in der Erziehung (1942) 425

1.14.1 Zusammenfassung 425

1.14.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen 429

1.14.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche 429
1.14.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation 429
1.14.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien 431
1.14.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis 431
1.14.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik 432

1.15 Das Examen im Examen (1944) 433

1.15.1 Zusammenfassung 433

1.15.2. Ausarbeitung der Forschungsfragen 436

1.15.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche 436
1.15.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation 436
1.15.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien 437
1.15.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis 437
1.15.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik 438

Teil Drei

1. Oskar Pfisters psychoanalytischen Grundannahmen und sein davon ausgehenden pädagogischen Aussagen und Empfehlungen **439**

1.1 Kinderfehler als Ausdruck und Folge unbewusster Konflikte 440

1.2 Die Bestrafung unter Einbezug von unbewussten Motiven 440

1.3 Die Bedeutung des Kinderspiels unter Berücksichtigung von unbewussten Motiven 442

1.4 Die Prüfungssituation unter Berücksichtigung von unbewussten Einflüssen 443

1.5 Das organische Ganze und die daraus folgende pädagogische Wichtigkeit 444

1.6 Der Sexualtrieb und die Bedeutung der kindlichen Sexualität in der Pädagogik 446

1.7 Die Übertragung und ihre Auswirkung auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis 448

1.8 Die Entdeckung der Bedeutung der ersten vier Lebensjahre durch die Psychanalyse und ihre Auswirkungen auf die Pädagogik 449

1.9 Erziehungsziele einer psychoanalytischen Pädagogik 450

2. Oskar Pfisters pädagogische Themenbereiche im gegenwärtigen pädagogischen Diskurs **452**

2.1 Die Diagnose in der Pädagogik 452

2.2 Die Notengebung in der Pädagogik 453

2.3 Die Bedeutung von Kinderzeichnungen in der Pädagogik 454

2.4 Die Bestrafung im Schulbetrieb 455

3. Resümee und Ausblick **458**

Literaturverzeichnis **462**

Anhang

Werkliste Oskar Pfister **463**

Kurzdarstellung **489**

Lebenslauf **491**

Teil Eins

Im ersten Teil dieser Arbeit finden sich die Einleitung sowie ein geschichtlicher Überblick über die Anfänge der Psychoanalytischen Pädagogik und eine kurzer biographischer Überblick über das Leben Oskar Pfisters.

Einleitung

Die Idee für das Forschungsvorhaben in dieser Diplomarbeit verdanke ich meinem Betreuer, Herrn Dr. Michael Wininger. Er weckte nicht nur mein Interesse an frühen psychoanalytisch orientierten Pädagogen durch das von ihm geleitete Seminar „Psychoanalytisch-pädagogische Praxiskonzepte im Lichte der Entwicklung psychoanalytischer Theorien“ im Sommersemester 2006, sondern brachte mich auch bei der Suche nach einem geeigneten Forschungsprojekt für meine Diplomarbeit auf den Schweizer Pfarrer und Psychoanalytischen Pädagogen Oskar Pfister.

Ich fand schnell Interesse an dieser interessanten Persönlichkeit, und die nun hier vorliegende Arbeit ist das Ergebnis meiner Auseinandersetzung mit seiner Person, seinen Ideen und seinem Werk. Sie soll zum einem helfen, Oskar Pfister wieder in das Bewusstsein der heutigen Pädagogen zu rufen und zum anderen ein weiteres Teilstück der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik zu beleuchten.

Im folgenden Abschnitt werde ich zunächst einen Überblick, über den aktuellen Forschungsstand geben. Nach dem Ausweisen der Forschungsfrage sowie der pädagogischen Relevanz wird zum Abschluss der Einleitung das in dieser Arbeit verwendete methodische Vorgehen dargestellt.

Darstellung des aktuellen Forschungstandes

Der Schweizer Pfarrer Oskar Pfister hat im Laufe seines Lebens ein umfangreiches Schriftwerk über seine Beschäftigung mit der Psychoanalyse im Zusammenhang mit verschiedensten Themenbereichen geschaffen. Besonders zahlreich sind seine Veröffentlichungen zum Themenbereich Psychoanalyse und Religion, sowie Psychoanalyse und Pädagogik.

Der folgende Abschnitt soll den Forschungsstand in diesen beiden Themenbereichen näher beleuchten.

Pastoralpsychologie

Pfister gilt als Begründer der analytischen Seelsorge und damit der Pastoralpsychologie (vgl. Worthington 1961, Nase 2007, Schmidt-Rost 1996, u.a.). Seine Werke über die Verbindung von Religiosität und Psychoanalyse und besonders, die über die Verbindung von religiöser Seelsorge mit den Erkenntnissen der Psychoanalyse gelten in diesem Rahmen als grundlegend.

Als Beginn wird häufig die Fallbeschreibung „Dietrich“ ausgewiesen, in der Pfister das erste Mal Elemente der Psychoanalyse in der Seelsorge anwendet. Diese Fallbeschreibung stammt aus Pfisters Artikel „Ein Fall von psychanalytischer Seelsorge und Seelenheilung“ (1909). Dietrich war ein neunzehnjähriger junger Mann, welcher Pfister einen Brief schrieb. In diesem klagt er über eine glücklich-unglückliche Sehnsucht nach der Madonna. Er fühle sich außerdem sehr zur katholischen Kirche hingezogen, ob wohl er dies gleichzeitig als unvernünftig empfinde. Bei der ersten Besprechung erkennt Pfister, dass bei Dietrich eine Obsession (Besessenheit) vorliegt. „Der Jammer besteht in einer seit einigen Jahren sehr konfliktreichen Elternbeziehung, mit dramatischen Hassausbrüchen und schweren Kränkungen. Heftige Selbstanklagen, wiederkehrende Selbstmordgedanken und mannigfache

hypochondrische Ängste und Grübeleien quälen Dietrich, dazu psychosomatische Symptome wie Fieber und chronische Kopfschmerzen. [...] Seit der Pubertät gilt seine ganze Liebe der Maria. [...] Bis auf die ‚reine' Freundschaft mit einem jungen Mädchen spielen weltliche Liebe und Sexualität zunächst nur eine marginale Rolle, während Hass, Schuld und Kränkung die Szenerie beherrschen" (Nase 2007, 15). Pfister behandelte den jungen Mann über elf Wochen, in insgesamt 7 Sitzungen, welche teilweise mehrere Stunden dauern. Er bearbeitet dabei biografische Szenen sowie zwei Traumtexte und wendet das Assoziationsexperiment von Jung bei Dietrich an. Des Weiteren stehen Pfister und Dietrich während dieser Zeit zusätzlich in Briefkontakt. Am Ende der Analyse war Dietrich laut Pfister wieder vollkommen gesund (ebd., 15f).

Pfister ließ bei der Analyse Dietrichs zu, dass der Pastorand (Klient des Pfarrers) frei erzählen konnte und ermöglichte damit Gefühlsausdruck sowie Schilderungen von biografischen Schlüsselfunktionen und Träumen. Die damalig etablierte klassische Seelsorge hätte nach den ersten Schilderungen des Problems belehrend auf den Betroffenen eingewirkt, um ihm sein Fehlverhalten offensichtlich zu machen. Durch Pfisters, wie er sie benannte, „Einfallsmethode" wurde es nun möglich, zu unbewussten oder vorbewussten Konfliktsituationen Zugang zu bekommen. (Nase 2007, 15f)

Die Gesprächsführung im Rahmen der analytischen Seelsorge beruht auf einem narzisstischen „Unterfutter" von Akzeptanz, Respekt und Wertschätzung. Pfister spricht in seinen Beratungsgesprächen auch die Bedeutung der Sexualität, trotz der damals herrschenden bürgerlich–christlichen Sexualverdrängung und Doppelmoral, klar an. Sexualität bleibt bei Pfister, im Unterschied zu Freud, eingebunden in ein universales Liebeskonzept (ebd., 20ff). Dieses „erstreckt sich gewissermaßen von ganz unten bis ganz oben, von den ‚primären Gefühlen', Sinnlichkeit und sexuelles Begehren, über die Kultur der Erotik und die Nächstenliebe bis hin zur Gottesliebe" (ebd., 21).

Pfister geht es bei der analytischen Seelsorge um „Nacherziehung". Dies bedeutet für ihn, dass un- bzw. vorbewusster sittliche Konflikte aufgespürt

und im Gespräch bearbeitet werden. Dadurch soll er im Bewusstsein an die „richtige“ Stelle rücken. Dies dient dem Zweck der „Stellungnahme“ und „Einbeziehung“ (Nase 2007, 24).

Bei der analytischen Seelsorge handelt es sich um eine Vorform der heutigen Kurz- und Fokaltherapie. Solche Kurztherapien gab es in der Frühgeschichte der Analyse auch bei anderen Analytikern, etwa auch bei Freud selbst. Als Beispiel können Freuds Fälle „Dora“ oder der „Kleine Hans“ genannt werden. Ziel dieser Form ist es nicht, wie Pfister bereits 1913 feststellte, alle Verdrängungen aufzuheben, um möglichst viel Unbewusstes zu bearbeiten, sondern nur das, was schädlich ist. Das Kriterium der Schädlichkeit wird dabei durch den Leidensdruck des Betroffenen bestimmt. Für Pfister selbst ist die analytische Seelsorge ein eigenständiges Verfahren, das er als Anwendung *im* kirchlich-pastoralen Praxisfeld sieht. (ebd., 25ff)

Die Grundlage für Pfisters Arbeit, auf die er immer bestanden hat, war seine Überzeugung, dass die Seelsorge eine analytische und therapeutische Dimension, und die Psychoanalyse im Gegenzug dazu eine seelsorgliche und religiöse Dimension besitze. (ebd., 31)

Die psychoanalytische Pädagogik

Der eher fortgeschrittenen Bearbeitung von Pfisters Werk in Bezug auf die Pastoralpsychologie stehen weitaus weniger pädagogisch–orientierte Arbeiten über Pfister gegenüber. Pfister wird wohl als früher psychoanalytischer Pädagoge erwähnt (vgl. Füchtner 1979, Datler 1995 u.a.), die explizite Beschäftigung mit seinem Werk beschränkt sich allerdings auf wenige Veröffentlichungen.

Pfister findet sich sowohl in Stumms Personenlexikon der Psychotherapie (2005), wie auch gemeinsam in einem Beitrag mit August Aichhorn, Hans

Zulliger und Anna Freud in „Die Grossen der Weltgeschichte“, verfasst von Bernd Nitschke (1978), erwähnt.

In Rehms Buch „Die psychoanalytische Erziehungslehre“ (1968) wird Pfister ein eigenes Unterkapitel gewidmet, das Pfisters frühe Verbindung von Pädagogik und Psychoanalyse aufzeigt, gleichzeitig aber auch auf Schwachpunkte in Pfisters pädagogischen Arbeiten hinweist. Wobei zu beachten ist, dass vor allem das 1913 erschienene Werk „Die psychanalytische Methode“ besprochen wird. Auf spätere Werke und somit auf mögliche Weiterentwicklungen von Pfisters Erkenntnissen und Theorien wird in diesem Beitrag nicht eingegangen.

Eine genauere Auseinandersetzung mit Pfisters Psychotherapie bei Jugendlichen und Kindern findet man in der Diplomarbeit „Oskar Pfister´s psychotherapeutisches Modell bei Jugendlichen und Kindern“ (1985) und in der Dissertation „Oskar Pfister (1873-1956) – Pionier einer tiefenpsychologisch orientierten Psychotherapie bei Jugendlichen und Kindern“ (1987) des Schweizers Germann-Gehret. Er beschreibt in seinen Arbeiten, nach einem kurzen Überblick über das Leben und Werk von Oskar Pfister, zuerst knapp die Stellung der Pädagogik zur Psychoanalyse, danach Pfisters Einstellung zur Psychoanalyse. Hierbei handelt es sich vor allem um sein Modell der Kurzanalysen, das zu dieser Zeit stark umstritten war. (Germann-Gehret 1987, 5ff)

Im Anschluss widmet sich Germann-Gehret (1987) genauer Pfisters therapeutischem Modell. Er stellt diesbezüglich fest, dass es sich bei Pfisters Pädanalyse um eine Form von Kurz- bzw. Fokaltherapie handelt, bei der unbewusste Komplexe bewusst gemacht werden sollen. Zu jedem Komplex gehört eine „Dreiheit“ von psychischen Elementen, diese sind intellektuelle, affektive und voluntative Komponenten. Die bei der Therapie angewandte Methode ähnelt dabei sehr den diagnostischen Assoziationsexperimenten von Jung, welche von Pfister nur geringfügig abgeändert wurden. Weiters ist in Pfisters Werk ein eigens geprägtes Verständnis des Unbewussten zu beobachten, bei dem alles Nichtbewusste direkt ist, und daher durch die Deutetechnik übersetzt werden kann, ohne dass zwischen Primär- und Sekundär-

prozess unterschieden wird. Germann-Gehret weist in der Folge darauf hin, dass aus psychoanalytischer Sicht ein Verdacht auf Übertragungsheilung nicht aus bleibt. Das dürfte mit Pfisters starker Persönlichkeit und seinem weltanschaulichen Hintergrund zusammenhängen. Komplexe werden bei Pfister nicht wegtherapiert, sondern sie sollen sich in eine lebbare Form wandeln. Anstelle des aufgegebenen destruktiven Teils kommt es zu einer Ersatzbildung, die eine Sublimierung des Lebens- bzw. Liebestriebes fördert, was sowohl nach Pfister als auch nach Jung der Selbsterhaltung dient. (Germann-Gehret 1987, 70ff)

Im nächsten Kapitel geht Germann-Gehret (ebd.; 92ff) auf spezifische theoretische Elemente wie Deutung und Trieblehre ein, um sich im letzen Abschnitt mit dem Verhältnis Freud–Pfister genauer zu beschäftigen.

Nach der Beschäftigung mit den vorliegenden Arbeiten zeigt sich, dass die Bearbeitung von Oskar Pfisters Werk aus psychoanalytisch-pädagogischer Sichtweise noch sehr wenig fortgeschritten ist. Es wurde bisher nicht erforscht, mit welchen pädagogischen Themenbereichen sich Pfister beschäftigte, beziehungsweise inwiefern er die Psychoanalyse für pädagogische Fragestellungen fruchtbar machen wollte.

Des Weiteren fehlen jegliche Vergleichsarbeiten mit anderen psychoanalytischen Pädagogen seiner Zeit, die es erleichtern würden, ihn in den Kanon der frühen psychoanalytischen Pädagogen einzureihen. Auch die Ausarbeitung spezieller Aspekte seiner Theorie muss erst erfolgen.

Zur Aufarbeitung dieser soll als erster Schritt, zur Aufarbeitung dieser Forschungslücke die psychoanalytisch-pädagogische Arbeit Oskar Pfisters, anhand der nachstehenden ausgewiesenen Fragestellungen, dargestellt werden.

In der Bearbeitung von Pfisters psychoanalytisch-pädagogischen Beiträgen sind zunächst folgende Fragestellungen forschungsleitend:

- Mit welchen pädagogisch relevanten Themenbereichen beschäftigt sich Oskar Pfister aus psychoanalytischer Sicht?
- Zu welchen Aussagen und Annahmen kam er diesbezüglich?
- Wie argumentierte er diese Aussagen und Annahmen bzw. auf welche psychoanalytischen Theorien und Überlegungen stützte er diese?
- Welche Konsequenzen und Empfehlungen leitete er für das Gestalten von pädagogischer Praxis ab?
- Wie bestimmte Pfister das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik?

Diese Fragen führen schließlich zu der Hauptforschungsfrage:

> Auf welchen psychoanalytischen Grundannahmen basiert Oskar Pfisters psychoanalytisch-pädagogisches Werk und zu welchen pädagogisch relevanten Aussagen bzw. Theorien kam er ausgehend von diesen?

Pädagogische Relevanz des Forschungsvorhabens

Die zahlreichen Werke von Oskar Pfister bleiben für die aktuelle pädagogische Arbeit meist unbeachtet. Seine Erkenntnisse und Theorien in Bezug auf psychoanalytische Pädagogik sowie auch auf ihre Anwendung zum Beispiel im Unterricht sind den meisten Pädagogen heute unbekannt.

Durch die Bearbeitung der Werke Oskar Pfisters kann zu einer weiteren Aufarbeitung, eines Teiles der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik beitragen. Es werden des Weiteren Ansätze und Theorien „wiederbelebt“, welche von Zeitgenossen Oskar Pfisters für relevant, wenn nicht sogar begründend für die psychoanalytische Pädagogik angesehen wurden.

Diese Diplomarbeit soll helfen, Oskar Pfister wieder bei einer größeren Anzahl von Pädagogen bekannt zu machen, damit diese bei der Beschäftigung

mit seinen Werken nicht nur bestehende Theorien besser nachvollziehen können, sondern vielleicht sogar bereits vergessene Theorien und Gedankengänge wieder auffinden, die mitunter durchaus für heutige Fragestellungen wieder bzw. noch relevant sein können.

Methodisches Vorgehen

Meine Diplomarbeit bewegt sich im Rahmen der geschichtlichen Bearbeitung eines Vertreters der psychoanalytischen Pädagogik. Ich werde in folgenden Schritten vorgehen.

1. *Schritt – Werkverzeichnis:* Zuerst habe ich mir einen Überblick über die Originalarbeiten Oskar Pfisters, und die über ihn verfasste Sekundärliteratur verschafft. Dazu habe ich mit Recherchearbeiten in verschiedenen Bibliothekskatalogen sowohl in den Bibliotheken selbst, als auch im Internet begonnen. Ein besonderes Augenmerk wurde dabei auf Bibliotheken in der Schweiz gerichtet, da Oskar Pfister als Schweizer natürlich hauptsächlich dort publiziert hatte.

2. *Schritt – Auswahl der zu bearbeitenden Werke:* Anhand des Werkverzeichnisses wurden nun die Werke ausgewählt, die in der Diplomarbeit bearbeitet wurden. Dazu habe ich zuerst jene Werke gewählt, welche bereits von ihrem Titel her als pädagogisch relevant zu identifizieren sind. Danach wurde bei den restlichen Werken nach Studie des Inhaltsverzeichnisses, des Stichwortverzeichnisses und kursorischen einlesen entschieden, ob sie ebenfalls in dieser Diplomarbeit bearbeitet werden sollen. Pädagogische relevante Bücher wurden dabei festgelegt als jene Bücher, welche sich laut ihrem Titel, Inhaltsverzeichnis oder Stichwortverzeichnis mit einer der folgenden Thematiken beschäftigen: Pädagogik, pädagogischen Werten oder Forderungen, Schule, Schüler, Lehrer, Eltern, Erzieher, Erziehung, Erziehungsmittel, Familie, Fehler bei Kindern, Jugend, Infantile Handlungen oder Funktionsformen. Konnte die Einordnung durch

die gefundenen Begriffe nicht eindeutig getroffen werden, wurde die Auswahl durch kursorisches Lesen unterstützt.

3. *Schritt – Lesen der ausgewählten Literatur:* Die ausgewählte Literatur wurde danach im Hinblick auf die Forschungsfragen gelesen. Dabei dienten Notizen und Markierungen dazu, die gefundenen Erkenntnisse und relevanten Textpassagen später den jeweiligen Forschungspunkten zuzuordnen. Parallel dazu, wurden Hinweisen auf weitere Werke von Oskar Pfister nachgegangen, um diese ebenfalls in das Werkverzeichnis aufnehmen zu können. Die neu gefundenen Werke wurden danach ebenfalls, wie in Schritt 2 beschrieben, auf ihre pädagogische Relevanz hin geprüft und gegebenenfalls zu den zu lesenden Werken hinzugefügt.

Die hier beschriebene Vorgehensweise entspricht einer Textinterpretation und ist daher dem Gebiet der Hermeneutik zuzurechnen. Wichtig dabei ist zu bedenken, dass jeder Interpret ein gewisses Vorverständnis in Hinblick auf den Text hat, der sich schon in der Fragestellung zeigt (Klafki 2006, 134). So gehe ich bei der Bearbeitung davon aus, Erkenntnisse zu finden, welche durchaus auch heute noch Relevanz haben und es Wert sind, weiter verfolgt zu werden. Ein weiterer methodisch wichtiger Punkt ist es, darauf zu achten, die Genauigkeit der Fragestellung aufgrund der im Text neu gewonnenen Erkenntnisse zu überprüfen, und gegebenenfalls die Fragestellung neu zu präzisieren (Klafki 2006, 144f). Unter diesen Aspekten werde ich die jeweiligen Fragestellungen bearbeiten.

Aufbau der Diplomarbeit

Diese Diplomarbeit ist in drei Abschnitte gegliedert. Im ersten Abschnitt werden in der Einleitung der Forschungsstand und die Forschungsfragen vorgestellt und das methodische Vorgehen sowie die pädagogische Relevanz ausgewiesen. Das nächste Kapitel wird ein Überblick über die Geschichte

der Psychoanalytischen Pädagogik bis 1938 liefern. Ein weiteres Kapitel in diesem Teil wird die Biographie Oskar Pfisters behandeln.

Der zweite Abschnitt beinhaltet die Vorstellung und Bearbeitung der ausgewählten Werke Pfisters. Dabei wird zuerst immer der Text in Form einer Zusammenfassung dargestellt und im Anschluss anhand der forschungsleitenden Fragen hin bearbeitet.

Der dritte und letzte Abschnitt beinhaltet ein Kapitel mit der Zusammenfassung der im Abschnitt zwei herausgearbeiteten Ergebnisse und das Aufzeigen von Veränderungen bzw. Entwicklungen bezüglich der untersuchten Aspekte innerhalb von Oskar Pfisters Werken. Denn Abschluss bildet ein Kapitel in dem die Hauptfrage, der psychoanalytisch-pädagogischen Relevanz von Oskar Pfisters Werken beantwortet werden soll.

1. Ein geschichtlicher Überblick über die Anfänge der Psychoanalytischen Pädagogik bis 1938

Die Darstellung der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik ist nicht immer einheitlich, wird aber in den gängigen Darstellungen immer in unterschiedliche Perioden eingeteilt (vgl. Rehm 1968, Füchtner 1979 u.a.). Weiters wird die Ansicht geteilt, dass die psychoanalytisch-pädagogische Entwicklungsgeschichte mit den frühen Arbeiten Freuds und deren Rezeption beginnt und mit den Ereignissen der Jahre 1933/1938 eine massive Unterbrechung fand (Datler 1995, 24). Über den genauen Beginn der Psychoanalytischen Pädagogik sind die Autoren unterschiedlicher Meinung. Wilfried Datler (ebd., 24) setzt den Beginn „mit den Anfängen psychoanalytischer Entwicklungen im engeren Sinn, also mit dem Jahr 1900 an."

Auch für Rehm (1968, 21f) machte Sigmund Freud schon in seiner ersten analytischen Phase, in den Jahren 1893-1898, seine ersten pädagogisch relevanten Entdeckungen. Er spricht 1893 erstmals von dem Zusammenhang von Krankheitsphänomenen und der Kinderzeit. Bei Neurosen ging er vor allem von sexuellen Traumen der frühen Kindheit aus (Rehm 1968, 22ff). Diese Traumen sind frühkindliche Konflikte, „in denen die Triebbedürfnisse des Kindes infolge uneinsehbarer und unzumutbarer Versagungen verdrängt wurden" (Füchtner 1979, 11). Damit geht er von einer Theorie der kindlichen Sexualität aus und bricht damit ein Tabu der damaligen bürgerlichen Gesellschaft, die alles Sexuelle verschwieg und dem Kind jegliche Sexualität aberkannte (Rehm 1968, 24ff).

Rehm (ebd., 89) weist darauf hin, dass Freuds Werk eine „kaum gewürdigte und trotz der therapeutischen Herkunft genuine Art pädagogischen Denkens" enthält. Das Nachdenken über pädagogische Fragen war zur damaligen Zeit in wissenschaftlichen Kreisen durchaus üblich. Es wurde die Forderung laut nach einer neuen Sichtweise des Kindes und einer daraus folgenden neuen Erziehung. Wichtige Vertreter dieser Forderungen waren zum Beispiel die

Reformpädagogen Ellen Key, Berthold Otto und Maria Montessori. (Rehm 1968, 90)

Um 1902/1906 begann Freud mit der Bildung einer Gruppe von Schülern. Bereits 1905 erschienen die ersten psychoanalytischen Arbeiten Alfred Adlers, welcher eines der ersten Mitglieder der „Mittwochsgesellschaft“ war (ebd., 99). Jacoby (1985, 25) schreibt dazu, dass die „Freudianer“ die erste Generation kosmopolitischer Intellektueller waren. „Für Freud, Abraham, Ferenczi oder Jones erschöpfte sich die Psychoanalyse nicht in klinischer Praxis. Sie waren aktiv an gesellschaftlichen und kulturellen Problemen interessiert und entwarfen aufstörende Theorien. [...] Was zählt (und zu denken geben sollte), ist, dass diese Theorien die Gedankenvielfalt und Beweglichkeit der Psychoanalyse in ihrer klassischen Periode verkörpern“ (ebd, 25). Unter den Anhängern Freuds waren nicht nur Mediziner, vielmehr kamen Interessenten aus allen Berufszweigen. Darunter waren auch Pädagogen (Füchtner 1979, 12).

Freud (1909) selbst, hielt es nach seinen ersten Erfahrungen, mit der Anwendung der Psychoanalyse bei Kindern, wie zum Beispiel bei seiner Analyse des „Kleinen Hans“, zumindest für sehr wahrscheinlich, „dass die Erziehung des Kindes einen mächtigen Einfluss geltend machen kann“ (Freud 1909, 376). Weitaus fraglicher erschien es ihm „was die Erziehung anzustreben und wo sie einzugreifen hat“ (ebd., 376). Die Erziehung hatte, für Freud, bisher nur versucht, Triebe zu unterdrücken, ohne zu fragen, mit welchen Opfern diese Unterdrückung erreicht wurde. Er ging davon aus, dass die Psychoanalyse nur einer Erziehung dienlich sein kann, die ihre Aufgaben anders als die bisherige Erziehung sieht. „Substituiert man dieser Aufgabe eine andere, das Individuum mit der geringsten Einbuße an seiner Aktivität kulturfähig und sozial verwertbar zu machen, so haben die durch die Psychoanalyse gewonnenen Aufklärungen über die Herkunft der pathogenen Komplexe und über den Kern einer jeden Neurose eigentlichen den Anspruch, vom Erzieher als unschätzbare Winke für sein Benehmen gegen das Kind gewürdigt zu werden“ (ebd., 376f). Die Aufgabe zur Entwicklung einer Psychoanalytischen Pädagogik gibt er aber weiter. „Welche praktischen

Schlüsse sich hieraus ergeben, und inwieweit die Erfahrung die Anwendung derselben innerhalb unserer sozialen Verhältnisse rechtfertigen kann, dies überlasse ich anderen zur Erprobung und Entscheidung“ (Freud 1909, 377).

Wie von Freud angedeutet, weckte die Psychoanalyse die Hoffnung, „dass sich durch eine umfassende Berücksichtigung ihrer Ergebnisse in der Pädagogik neurotische Erkrankungen überhaupt verhindern ließen“ (Füchtner 1979, 12). Immer mehr Mediziner und Pädagogen widmeten sich daher der von Freud gestellten Aufgabe. Und schon beim ersten Psychoanalytischen Kongress 1909 hielt Sándor Ferenczi einen Vortrag mit dem Titel „Psychoanalyse und Pädagogik“. Er wies bei diesem auf die Wichtigkeit der Umsetzung der psychoanalytischen Erkenntnisse in der Pädagogik hin.

Einen neuen Zugang zur Erziehung fand die Psychoanalyse, nach Ernst Federn (ebd., 71), mit der Entdeckung des Narzissmus, 1909, der die Ich-Psychologie begründete. Denn „Erziehung zielt auf die Entwicklung des Ichs und psychoanalytische Erziehung tut das mit voller Berücksichtigung von Es und Überich“ (ebd., 71). Die psychoanalytische Pädagogik entwickelte weiters das Verständnis, dass Kinder unter sechs Jahren anders zu behandeln seien, als Jugendliche oder Erwachsene, da sie noch kein Verständnis für das Es aufbringen (ebd., 71). In den neu gegründeten Organen der psychoanalytischen Bewegung, dem „Zentralblatt für Psychoanalyse“ (1911) und „Imago“ (1912), gab es eigene Rubriken für alles, was das Thema „Kind“ betraf (Rehm 1968, 110f).

Doch vor allem in den Nachkriegsjahren gewann die Psychoanalyse zunehmend an Einfluss, wodurch sich auch immer mehr Erzieher für die Psychoanalyse interessierten (Füchtner 1979, 14). In diesen Zeitraum fällt sowohl für Füchtner (1979) also auch für Rehm (1968) und Federn (1993) der eigentliche Beginn der Psychoanalytischen Pädagogik. Es wurde versucht „der Psychoanalyse einen besseren Eingang in die Erziehung zu verschaffen und das orthodoxe Erziehungssystem zu liberalisieren“ (Rehm 1968, 136). „Im Elend der Nachkriegsjahre machten die Psychoanalytischen Pädagogen sehr vielfältige Erfahrungen mit Erziehung in ganz verschiedenen Institutio-

nen – Familie, Schule, Heime, Horte, Verwahrlostenbetreuung usw.“ (Füchtner 1979, 14). Im Unterschied zu den Analytikern, die in ihren Praxen auf ihre Patienten trafen, kamen die Pädagogen direkt in das soziale Umfeld der Betroffenen. Sie entwickelten schnell eine gesellschaftspolitische Wahrnehmung, und erkannten, dass der von Bernfeld benannte „soziale Ort“ große Bedeutung für die Pädagogik hatte. Auch wenn sie noch nicht dazu in der Lage waren, schichtspezifische Unterschiede in ihren Praxisbereichen zu berücksichtigen (ebd., 14). In dieser Phase der Psychoanalytischen Pädagogik wurden die ersten psychoanalytischen Erziehungsprojekte, wie etwa die Erziehungsheime von August Aichhorn und Siegfried Bernfeld, durchgeführt.

1926 wurde die „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ gegründet. An den Beiträgen der Zeitschrift lässt sich die Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik ablesen. Ihre Erkenntnisse wurden zunehmend einer Revision unterzogen. Man erkannte, dass sowohl strenge als auch milde Erziehung ihre Erfolge vorweisen konnte, aber auch Misserfolge hatte. Man kam zu der Einsicht, dass aus der Praxis nicht abzuleiten war, welcher Erziehungsmethode der Vorzug zu geben ist. (Rehm 1968, 138ff)

„In den wenigen Beiträgen bis 1930/32 zeigte sich eine große Hilflosigkeit, die Aufgabe der psychoanalytischen Pädagogik zu beschreiben“ (ebd., 164). Nach 1932 setzt dann „eine kritische Sichtung von Missverständnissen und übersteigerten Hoffnungen“ (Füchtner 1979, 15) in der Psychoanalytischen Pädagogik ein. Sie fand ihren Höhepunkt auf dem Symposium in Budapest 1937. „Die pädagogische Zielsetzung verschob sich zunehmend von der Befreiung des Kindes zu einer auf Ich-Stärkung gerichteten positiven Erziehungslehre. [...] Die Revision der Psychoanalytischen Pädagogik verdeutlichte jedoch, dass Erziehungsziele nicht unabhängig von den gesellschaftlichen Voraussetzungen formuliert werden können“ (ebd., 15).

Zu einer Bedrohung der Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik sowie der Entwicklung der gesamten Psychoanalyse wurde der wachsende Einfluss der Nationalsozialisten. So antwortete, in der Zeit vor 1938, z.B. Fenichel auf die Frage, was das dringendste Problem der gegenwärtigen psy-

choanalytischen Forschung sei mit den Worten: „Die Frage, ob in Wien die Nazis zur Regierung kommen werden“ (Jacoby 1985, 22). Die Angst vor der Machtübernahme war durchaus begründet. Viele Analytiker waren wie Freud selbst jüdischer Abstammung und die Psychoanalyse wurde als „jüdisches Gedankengut“ von den Nationalsozialisten von vornherein abgelehnt (vgl. Jacoby 1985, Federn 1993 u.a.). So ist der Satz von Ernst Federn (1993, 74) „Im März 1938 vernichteten die Horden Hitlers die Psychoanalytische Pädagogik [...]“ eine treffende Beschreibung, der auf den Einmarsch folgenden Vertreibung und Verfolgung auch der Psychoanalytischen Pädagogen. Sie waren zur Flucht nach England oder in die Vereinigten Staaten von Amerika gezwungen. Was überlebte war die Kinderanalyse in England, vertreten durch Melanie Klein und Anna Freud. Die eigentliche psychoanalytische Pädagogik gab es zu dieser Zeit nur mehr bei Hans Zulliger in Bern (Federn 1993, 74).

2. Biographie

Oskar Pfister wird von einigen, darunter auch Sigmund Freud (1980, 112) und Hans Zulliger (1966, 170), als Begründer der Psychoanalytischen Pädagogik gesehen. In diesem Kapitel soll nun ein Überblick, über sein Leben, gegeben werden.

2.1 Darstellung der Kindheit und Jugend Oskar Pfisters

Oskar Pfister wurde am 23. Februar 1873, in der Vorstadtgemeinde Wiedikon, bei Zürich, geboren. Er war der vierte Sohn des freisinnigen evangelischen Pfarrers Johannes Pfister, und seiner Frau Luisa. Sein Vater starb, als Oskar drei Jahre alt war. Die junge Witwe zog mit ihren vier Söhnen in den Schwarzwald, in die Herrenhuter Gemeinde Königsfeld. (Pfister 1927, 162f)

Die Herrenhuter Brüdergemeinde, oder auch Brüder-Unität genannt, hat ihre Wurzeln in der böhmischen Reformation des 15. Jahrhunderts, als sich Anhänger des Reformators Jan Hus, zu einer Gemeinschaft zusammenschlossen. Die Anhänger dieser Vereinigung wurden lange verfolgt, bis sie auf dem Schloss des Grafen Nikolaus Ludwig von Zinsendorf, sicheres Asyl erhielten. Dort kamen sie mit dem Pietismus in Kontakt. 1722 wurde in der Oberlausitz der Ort Herrenhut gegründet, von wo aus sich die Bewegung durch rege Missionstätigkeit über die ganze Welt verbreitete (Evangelische Brüder-Unität 2009). Zu den zentralen Charakteristika der Gemeinschaft, zählte es damals einerseits, Not leidenden im Geiste Christi zu helfen, anderseits sich von weltlichen Vergnügungen fern zu halten, da die Welt als gottesfeindlich angesehen wurde. Es wurde eine verinnerlichte Religiosität, mit intensiver Selbstbeobachtung gelebt. Außerdem war ein asketischer Lebensstil, sowohl vom Einzelnen, als auch von der Gemeinschaft im Ganzen, gefordert (Germann-Gehret 1987, 5f).

Die Zeit in dieser Gemeinde hatte Oskar Pfister nicht in guter Erinnerung, vor allem die Züchtigung eines kranken Freundes, der während des Unterrichts eingeschlafen war, blieb ihm im Gedächtnis, wahrscheinlich auch weil dieser kurz darauf verstarb. 1880 zog die Familie zurück in die Schweizer Heimat. Dort eingeschult, blieb ihm auch seine erste Schulzeit nicht in bester Erinnerung, da der Lehrer Alkoholiker war, und vor allem durch Prügelstrafe erzog. Auch wenn er selbst nicht von diesen Übergriffen betroffen war, so litt er doch darunter, dass der Lehrer seine Attacken vor allem gegen zwei, nach Pfisters Beschreibung wohl geistig behinderte, Mädchen richtete, die beim Lesen nicht die geforderten Leistungen erbringen konnten. (ebd., 163)

Besonders hoch in seiner Achtung stand dagegen, ein junger „gütiger, feinfühliger“ Lehrer, der ihn in seinem zehnten und elften Schuljahr unterrichtete. Ihn bezeichnete er als seinen „geistigen Proviantmeister“ (ebd., 163). Nach dem Gymnasium begann er Theologie zu studieren. Auf der Universität entdeckte er sein Interesse an Philosophie, vor allem an der Philosophiegeschichte. Die Beschäftigung mit der Psychologie, von der er sich erhofft hatte, ein besseres Verständnis von seelischen Vorgängen, und eine verbesserte Menschenkenntnis zu erhalten, war für Pfister eher enttäuschend. Nach jeweils vier Semestern an der Basler und Züricher Universität legte er sein theologisches Staatsexamen ab, und begann ein Vertiefungsstudium der Philosophie (ebd., 164f). 1897 promovierte Oskar Pfister mit der Dissertation „Die Genesis der Religionsphilosophie A. E. Biedermanns“ (Morgenthaler 2009, 1). Im selben Jahr heiratet er seine erste Frau Erica Wunderli, mit der er einen Sohn hatte (Zulliger 1966, 175).

2.2 Oskar Pfisters Tätigkeit als Pfarrer

Noch vor Abschluss seines Doktoratstudiums begann Pfister seine Tätigkeit als Pfarrer in der Gemeinde Wald. Die praktische Tätigkeit war eine Erleichterung für Pfister. „Mir war zumute, als dürfte ich aus lange

verschlossener winterlicher Klause in eine leuchtende Frühlingslandschaft hinaustreten. Ich liebte die Kanzeltätigkeit, die Seelsorge an Kranken, Bedrängten, Irrenden, die Armenfürsorge, vor allem aber den Religionsunterricht“ (Pfister 1929, 165). Daneben setzte er seine philosophischen und psychologischen Forschungen fort und veröffentlichte 1904 sein erstes Buch „Die Willensfreiheit – eine kritisch-systematische Untersuchung“ (ebd., 166).

1908 wurde ihm eine ordentliche Professur für systematische und praktische Theologie in Zürich angeboten, welche er aber genauso ablehnte wie das Ordinariat der Philosophie in Riga, im Jahre 1920. Pfister begründete diese Ablehnung damit, dass er die Befürchtung habe, ohne die Praxisanbindung durch sein Pfarramt, in eine rein abstrakte wissenschaftliche Arbeit ohne Bezug zur Realität zu verfallen. (Pfister 1927, 168f)

Erica Pfister-Wunderli verstarb im Februar 1929 (Freud 1980, 140). Ein Jahr später heiratete Pfister seine zweite Frau, die Witwe Martha Zuppinger-Urner, welche zwei Kinder mit in die Ehe brachte (Zulliger 1966, 176). Im Mai 1934 wurde Oskar Pfister der Ehrendoktor der Theologie von der Universität Genf verliehen. 1939 legt er sein Amt als Pfarrer nieder und übersiedelt in seinen Ruhesitz, in Witikon. Dort lebte und arbeitete Oskar Pfister bis zu seinem Tod, am 6. August 1956. (ebd., 176)

2.3 Oskar Pfister und die Psychoanalyse

Oskar Pfister (1927, 169) berichtet, dass er den Namen Sigmund Freud das erste Mal im Juni 1908 gehört hatte. Er freundete sich zu dieser Zeit mit dem Psychiater Dr. C. G. Jung an, der ihm bei einigen seiner Fälle behilflich war. Pfister arbeitete sich schnell in die neue Wissenschaft der Psychoanalyse ein. Sie enthielt für ihn die Antworten, die er in der Psychologie immer gesucht hatte. „Mir war zumute, als wären alte Ahnungen zur Wirklichkeit geworden. [...] Die Psychoanalyse, ließ mich die Psychologie wieder hoch

einschätzen, nachdem ich an ihr irregeworden war“ (ebd., 169f). Er stellte schnell fest, dass die Erkenntnisse der Psychoanalyse, sowohl seine seelsorgliche, als auch seine pädagogische Tätigkeit bereicherten (ebd., 170).

Im Jänner 1909 begann Sigmund Freud in brieflichen Kontakt mit dem Schweizer Pfarrer zu treten, über den ihn schon Jung einiges berichtet hatte. Er bedankt sich nicht nur für den übersandten Aufsatz „Wahnvorstellungen und Schülerselbstmord“, von Pfister (1909d), sondern schrieb weiters, „ich muss noch meiner Befriedigung darüber Ausdruck geben, dass unsere psychiatrischen Forschungen bei einem Seelsorger Aufnahme gefunden haben“ (Freud 1980, 11). Durch den regelmäßigen Briefkontakt, sowie einem, im April 1909 erfolgten, Besuch Pfisters bei der Familie Freud, entstand bald ein freundschaftliches Verhältnis zwischen Sigmund Freud und Oskar Pfister. Bei dem Besuch in Wien hatte letzterer, nicht nur auf Freud selbst, sondern auch auf die gesamte Familie, einen großen Eindruck gemacht. So schreibt Freud, „Dass ich ihnen Familiäres schreibe, hat seinen Grund darin, das kein Besuch seit dem Jungs bei den Kindern soviel Eindruck hinterlassen und mir so wohlgetan hat“ (ebd., 24).

Oskar Pfister war aber auch ein aktives Mitglied der Psychoanalytischen Bewegung in der Schweiz, so war er an der Gründung der ersten Schweizer Psychoanalytischen Vereinigung, gemeinsam mit E. Bleuler, Jung u.a., beteiligt (Zulliger 1966, 170). 1913 veröffentlicht Pfister, nach einer bereits beträchtlichen Anzahl von kleineren Werken, sein erstes Hauptwerk, „Die psychanalytische Methode“. Zu diesem hatte Freud selbst das Geleitwort verfasst.

Eine Besonderheit von Oskar Pfister, war die besondere Schreibweise des Wortes „Psychanalyse“ (also Psychoanalyse). Er war der Ansicht, dass die Schreibweise „Psychoanalyse“ auf einem etymologischen Fehler beruhe, da ein o nur vor einem Konsonanten „am Platze wäre“, daher kommt es in seinen Werken zu der Schreibweise „Psychanalyse“ (Graf-Nold 1988, 214). Diese Schreibweise gibt er aber um 1920 wieder auf.

Eine weitere Besonderheit ist, dass sich Pfister, als einer der ersten der Frage zuwandte, wie man die Psychoanalyse für die Pädagogik fruchtbar machen könne. Die Ergebnisse die er diesbezüglich erzielte, erweckten in ihm große Hoffnungen auf die Wirkung dieser neuen Pädagogik. „Was die bisherige Pädagogik mit allem Druck und Stoß nicht zustande gebracht hatte, weil sie die entscheidenden Tiefenmächte der Seele außer Acht gelassen hatte, das erreichte nun [...] überaus oft die Pädanalyse (Pfisters Bezeichnung für die psychoanalytische Pädagogik; Anm.d.V.)“ (Pfister 1927, 171). Er stieß mit seiner neuen Erziehungsart auf teilweise heftige Kritik, vor allem unter den Psychologen. Auf dem Psychologenkongress von Breslau, 1913, wurde sogar vor der „Jugend-Psychoanalyse“ gewarnt. Pfister schrieb seine Entgegnung dazu, in seinem Aufsatz „Zur Ehrenrettung der Psychanalyse“ (1914).

Er hatte aber nicht nur seine eigenen Auseinandersetzungen, sondern wurde auch durch die Auseinandersetzungen innerhalb der Psychoanalytischen Vereinigung beeinflusst. In den aufkeimenden Auseinandersetzungen zwischen Freud und Jung, dürfte Oskar Pfister lange auf eine Aussöhnung der beiden gehofft haben. So schreibt Freud zum Beispiel am 1. Jänner 1913: „Vertrauen Sie nicht viel auf ein dauerndes persönliches Einvernehmen zwischen mir und Jung. Er mutet mir zuviel zu, und ich komme von der Überschätzung seiner Person ziemlich zurück. Es genügt, wenn die Vereinsgemeinsamkeit aufrecht bleibt“ (Freud 1980, 60). Dieser Wunsch sollte weder Freud noch Pfister erfüllt werden, die Zürcherische Gesellschaft für Psychoanalyse löst sich 1914 auf und Jung begründet die analytische Psychologie. Für Pfister war es keine Frage, dass er weiterhin zu Freud und zur Psychoanalyse stand (vgl. Zulliger 1966, Lee 1966 u.a.).

Im Jahre 1919 gelang es Pfister die Schweizerische Gesellschaft für Psychoanalyse, gemeinsam mit Emil Oberholzer zu gründen. Sie wurde durch ihre berühmten Mitglieder, wie zum Beispiel Hermann Rorschach oder Hans Zulliger, weltberühmt. Oskar Pfister hielt, neben seiner Tätigkeit als Pfarrer, auch immer mehr Vorträge und Kurse über die Anwendung der

Psychoanalyse in der Pädagogik ab und wurde auch zu Vorträgen ins europäische und amerikanische Ausland eingeladen. (Zulliger 1966, 169ff)

1928 kommt es zu einer schweren Krise in der Schweizerischen Gesellschaft, ausgelöst durch die in der Psychoanalyse allgemein laufende Diskussion zur Frage der Laienanalyse. Sigmund Freud war immer dafür, dass auch Nicht-Ärzte Psychoanalyse betreiben dürfen und schrieb dies auch in seinem Aufsatz „Zur Frage der Laienanalyse“ (1927), in dem er zu den immer schärfer werdenden Diskussionen Stellung nahm (Raguse 2007, 38). Anna Freud stellte die zwei gegensätzlichen Standpunkte dieser Diskussion wie folgend dar:

„*Die eine extreme Auffassung vertritt die Meinung: Die psychoanalytische Therapie ist – wie alle Therapien – eine ärztliche Angelegenheit; die Neurose ist eine Erkrankung der menschlichen Seele, die an Schwere und Bedeutsamkeit der körperlichen Erkrankung gleichzusetzen und außerdem auf vielen geheimen Wegen mit ihr verbunden ist; der Laienanalytiker ist einer Diagnosestellung und einer richtigen Einschätzung während der Behandlung interkurrierender körperlicher Krankheiten niemals gewachsen, und seine Neurosentherapie, die nicht auf eine gründliche Kenntnis der gesamten Heilkunde gestützt ist, bedeutet allzu oft eine Gefährdung des Patienten. Im Gegensatz dazu sträubt sich die extreme Auffassung der anderen Seite energisch gegen die Gleichsetzung der Neurose mit den körperlichen Erkrankungen. Sie sieht in der Neurose vor allem eine soziale Erscheinung, die mit den Ansprüchen seines eigenen Trieblebens in Konflikt geraten. Sie sieht nicht ein, inwieweit die Schulung des Analytikers in Anatomie, Physiologie, und Pathologie ihm helfen soll, den Patienten zu veranlassen, sich mit diesen Anforderungen und dem neurotischen Konflikt, der aus ihnen entspringt, in normaler Weise auseinanderzusetzen. Sie meint, dass die Schwierigkeit der Diagnosestellung und Behandlung etwa auftretender körperlicher Komplikationen durch die Zusammenarbeit mit einem Arzt zu lösen ist; und schließlich, dass die Kompetenz des Laienanalytikers groß genug bleibt, auch wenn sie auf der einen Seite bei Übergangszuständen von der neurotischen zur organischen Erkrankung, auf*

der anderen Seite bei Übergangszuständen von der neurotischen zur psychotischen Erkrankung zu Ende geht“ (A. Freud 1932; zit. nach Füchtner 1979, 17).

In der Schweiz kam es auch wegen Uneinigkeiten bezüglich dieser Diskussion zu einem Bruch. Im Jahre 1928 traten das Ehepaar Oberholzer sowie Rudolf Brun aus der Schweizerischen Gesellschaft für Psychoanalyse aus und gründeten die „Gesellschaft für ärztliche Psychoanalyse“, in die sie die meisten, wenn auch nicht alle, ärztlichen Mitglieder der bisherigen Vereinigung einluden. Innerhalb dieser Gruppe waren nur Mediziner zugelassen. Im zum Austritt verfassten Memorandum, hielten sie fest, dass eines ihrer Hauptprobleme in der Person von Oskar Pfister selbst bestand. Sie hielten ihm vor, dass seine Analysen ungenügend seien. Es wären nur Symptombehandlungen, die auch viel zu Kurz seien, manchmal nur wenige Stunden lang. Dabei erspare er sich die mühevolle Arbeit, die inneren Widerstände der Patienten zu analysieren und zu überwinden. Außerdem hielt man Pfister in diesem Schreiben vor, dass man mit ihm über diese Probleme nicht diskutieren könne, da er sich hinter seiner philosophischen Bildung und anekdotischen Fallgeschichten, sowie gelegentlich auch hinter den Äußerungen Freuds verstecke, die ihm dieser brieflich mitgeteilt habe (Raguse 2007, 38). Freud stand hinter Pfister und sprach sich für die Gruppierung aus in der Pfister, Zulliger und Sarasin arbeiteten. Auch nach Erhalt des Memorandums stand er weiter hinter Pfister, teilte diesem aber mit, dass er die „enthusiastisch verkürzten Analysen“ und „Leichtigkeit in der Annahme von neuen Mitgliedern und Anhängern auch nicht gutheißen kann“ (Freud 1980, 128ff). Ein interessanter Hinweis findet sich dazu bei Hans Zullinger (1966, 170), der darauf hinwies, dass Oberholzer zwei Laienanalytiker in die neue Gesellschaft einlud, einerseits ihn selbst, andererseits Oskar Pfister. Beide lehnten allerdings ab, da sie nicht Mitglieder zweiter Klasse werden wollten (ebd., 170). Wie diese, im Widerspruch zum Memorandum stehende, Einladung zu verstehen ist, müsste wohl noch näher erforscht werden.

Pfister setzte nach dieser Auseinandersetzung sowohl seine wissenschaftliche und praktische Tätigkeit, als auch seine Freundschaft mit Sigmund Freud fort. Die Freundschaft mit Freud hielt bis zu dessen Tod, 1939, an. Seine psychoanalytische Arbeit setzte er auch noch nach seiner Pensionierung, welche im selben Jahr erfolgte, fort. Sein zweites Hauptwerk „Das Christentum und die Angst“ erschien 1944. Eine seiner letzten Arbeiten muss wohl der Aufsatz „Karl Jaspers als Sigmund Freuds Widersacher“ gewesen sein, welcher 1953 erschien.

Oskar Pfister empfand sowohl die Psychoanalyse, als auch die Freundschaft zu ihrem Schöpfer, Sigmund Freud, als Lebensbereicherung. „Mir brachte sie (die Psychoanalyse; Anm.d.V.) einen Sonnenaufgang ohne gleichen in meine Existenz, und ich kann Ihnen (gemeint ist Freud; Anm.d.V) gar nie genug danken für alles, was Sie mir durch Ihre Forschung und Ihre persönliche Herzensgüte geschenkt haben“ (Freud, Pfister 1980, 93). So stellte er sein Leben über 40 Jahre lang in den Dienst der Psychoanalyse.

Teil Zwei

Nachdem im ersten Teil das Forschungsvorhaben dargestellt und ein kurzer Überblick über die Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik sowie das Leben von Oskar Pfister gegeben wurde, soll in diesem Teil das psychoanalytisch-pädagogische Werk Oskar Pfisters vorgestellt und hinsichtlich der Forschungsfragen ausgewertet werden.

1. Einführung in das psychoanalytisch-pädagogische Werk Oskar Pfisters

In diesem Kapitel werden die psychoanalytisch-pädagogischen Werke Oskar Pfister vorgestellt. Dies geschieht, zur besseren Übersicht in chronologischer Reihenfolge des Erscheinens. Im Anschluss an die Zusammenfassung findet sich jeweils die Bearbeitung des Textes, anhand der oben vorgestellten Forschungsfragen.

1.1 Psychanalytische Seelsorge und experimentelle Moralpädagogik (1909)

Editionsgeschichtliche Anmerkungen:
Erscheinungsjahr: 1909
Veröffentlicht in: „Protestantisches Monatsheft“, Jahrgang 13, Heft 1

1.1.1 Zusammenfassung

Pfister führt in dem Text „Psychanalytische Seelsorge und experimentelle Moralpädagogik“ (1909) aus, dass er bald nachdem er begonnen hatte sich mit der psychoanalytischen Theorie zu beschäftigen, bei seiner Arbeit im Pfarramt feststellte, wie wichtig die Psychoanalyse für die gesamte Theologie und Pädagogik sei. Im Bezug auf die Theologie kam er dabei zu folgender Erkenntnis: „Die praktische Theologie als wissenschaftliche Disziplin, ja die gesamte Theologie hat noch selten eine derartige Bereicherung ihrer Methodik erfahren, wie sie ihr durch Sigmund Freuds Psychologie zuteil wird“ (Pfister 1909., 7f).

Darauf folgend stellt Pfister die Wirkungsweise der Psychoanalyse in einem Fallbeispiel dar. Es handelt sich dabei um den Fall eines 15-jährigen Schülers von Oskar Pfister, welcher nach den Frühlingsferien aufhörte den Religionsunterricht zu besuchen. Arno, so nennt Pfister den Jungen in seinem Fallbeispiel, falle zuhause außerdem durch „unglaubliche Frechheit“ (ebd., 8) und Unehrlichkeit sowie kleine Diebstähle auf. Darüber hinaus befürchteten die Eltern, dass er geisteskrank werden könne, da er plötzlich erkrankt sei und dabei die Sprache verloren habe, danach nicht mehr gehen konnte und schließlich in seinen Gedanken verwirrt gewesen wäre. Der hinzu gerufene Arzt konnte die Symptome nicht einordnen. Diese seien aber nach einigen Tagen wieder verschwunden, sodass der Junge wieder zu Schule gehen konnte.

Auf Wunsch der Mutter führte Pfister ein seelsorgliches Gespräch mit Arno. Er wies ihn darauf hin, dass er die Vermutung habe, Arno habe in den Ferien etwas erlebt, was ihm wahrscheinlich peinlich sei und sehr belaste und daher eine Veränderung ausgelöst habe. Der Junge sei darauf hin bereit gewesen, dem Pfarrer seine Geschichte zu erzählen. Er habe in den Ferien sehr viel Zeit mit einem 21 jährigen Freund verbracht, welcher ein ausschweifendes Leben führe. Dabei habe er auch mitbekommen, wie der ältere Freund „Dirnen auf sein Zimmer mitnahm“ (ebd., 9). „Die gesteigerte sexuelle Begehrlichkeit führte eines Morgens vor Beginn der Schule zur Onanie“ (ebd., 9), worüber sich Arno sehr schämte, weshalb er sie auch danach nicht mehr wiederholte. Trotzdem seien stark gefühlsbetonte sexuelle Phantasien bei dem Jungen aufgetreten, die häufige Pollutionen[1] zur Folge gehabt hätten. Des Weiteren litt Arno an Schulmüdigkeit. Den Religionsunterricht mied er aus der Befürchtung heraus, „der Pfarrer könnte vor sexuellen Vergehen warnen, wobei der Schüler seinen Fehltritt durch Erröten verraten könnte“ (Pfister 1909, 10). Dabei quälte den Schüler aber das schlechte Gewissen, wobei er auf Vorwürfe seiner Familie mit Gefühlskälte reagierte. „Die Erinnerung an den Religionsunterricht assoziierte somit jenes sexuelle Vergehen, *das aber nicht ins Bewusstsein trat*; jenes unangenehme, aus dem Bewusstsein als peinlich *verdrängte* Erlebnis, oder, um einen Ausdruck Bleulers zu gebrauchen, *jener verdrängte Komplex blieb im Unterbewusstsein [sic], gab jedoch den ihm zugehörigen Affekt und die ihm eigentümliche organische Begleiterscheinung bekannt*“ (ebd., 10).

Noch mehr belastete Arno das Gewissen wegen den an der Mutter begangen Diebstählen und Betrügereien. Er litt an starken Kopfschmerzen, die ihn vor allem beim Gedanken an die Diebstähle heimsuchten. Wohingegen beim Gedanken an die sexuellen Fehltritte regelmäßig das Symptom von heftigem Schwitzen in der Magengegend mit darauf folgendem Kältegefühl eintrat. Nach Pfister handle es sich dabei um Abwehrsymptome. Während seiner Krankheit verschlimmerte sich das schlechte Gewissen gegenüber seiner Mutter, da diese ihn aufopfernd pflegte. Er wollte ihr die Diebstähle beichten,

[1] Pollution: unwillkürlicher Samenerguss, meist im Schlaf (z.B. in der Pubertät) (Wermke 2005, 817)

konnte aber den Mut dazu nicht aufbringen. Daher kam es zu einer Konversion[2] die sich bei Arno in folgender Weise vollzogen habe: „Der Gedanke: ‚Es liegt alles dunkel vor mir' bewirkte eine starke Abnahme der Sehkraft. Der Gedanke: ‚Ich kann ja nicht mehr reden, wie ich möchte' führte wie vorauszusehen war, zum *Mutismus*[3]" (ebd., 12).

Pfister ist der Meinung, die Heilung kam durch eine instinktive Autosuggestion des Kindes zustande. Diese lautete: „Dies kann unmöglich schon der Schluss sein!" (ebd., 13). Zusätzlich gab ihm die durch ein religiöses Flugblatt erfolgte Versicherung, auch trotz Sünden von der Hölle erlöst werden zu können, eine gewisse Beruhigung. (Pfister 1909, 13).

„Sicherlich beförderten diese religiösen Motive, so dürftig sie auftreten möchten, die günstige Wendung, brachten sie doch die Anfänge, jener Reintegration, die wir als die ideale Überwindung der traumatischen Komplexe, d. h. der aus dem Bewusstsein weggedrängten, vom Unterbewusstsein [sic] aus störend wirkenden peinlichen Erinnerungen betrachten müssen, *der Sublimierung*[4]" (Pfister 1909, 13).

Allerdings fand – nach Pfister – keine „gründliche und bewusste Überleitung der verdrängten psychischen Werte in das Wachbewusstsein" (ebd., 13) statt. Die störenden Gedanken wurden nur durch eine religiöse Hoffnung zugedeckt, es erfolgte keine wirkliche Genesung, wie man auch an seinem weiteren Betragen sehen hätte können. Zu diesem Zeitpunkt begann Pfister Sitzungen mit Arno abzuhalten. (ebd., 13f)

Pfister ging davon aus, vor einer leichten Aufgabe zu stehen, da schon durch das Geständnis des Jungen an den Pfarrer eine Entlastung stattgefunden hatte. Er empfahl Arno der Mutter alles zu gestehen, wozu dieser aber abermals nicht die Kraft fand. Stattdessen war der Junge weiterhin jähzornig und

[2] Konversion: Umwandlung unbewältigter starker Erlebnisse in körperliche Symptome (Wermke 2005, 563)
[3] Mutismus: absichtliche oder psychisch bedingte Stummheit; Stummheit ohne organischen Defekt (Wermke 2005, 687)
[4] sublimieren: einen Trieb in kulturelle, künstlerische oder ähnliche Leistungen umsetzen (Wermke 2005, 1000)

ungehorsam. Dieses Verhalten hielt auch nach der nächsten Sitzung weiter an. Pfister sah nun ein, dass seine Aufgabe dem Jungen zu helfen, doch schwieriger war, als er gedacht hatte. Als letzen Versuch wollte er nun Jungs Assoziationsmethode anwenden. Bei dieser werden dem Patienten Reizworte genannt, auf die er das Erste was ihm in den Gedanken kommt antworten soll. Dabei wird die Reaktionszeit gemessen. Im Anschluss daran wird nachgefragt was dem Patienten weiters dazu einfalle. Das Neue an der Anwendung der Methode durch Pfister war „die moralpädagogische, seelsorgerliche Abzweckung in der Erwartung, dass viele der vorhanden ethischen Defekte auf Verdrängung beruhen und daher nach Analogie der übrigen Verdrängungsschäden, im vorliegenden Fall somit der Abasie[5], der Schweißausbrüche usw. abreagiert werden müssen“ (ebd., 15). Pfister erhoffte sich dadurch einen besseren Einblick in das Seelenleben, vor allem in das unbewusste, wodurch er sich eine bessere Einflussnahme versprach. „Meine Erwartungen wurden weit übertroffen. Zu meiner Überraschung sah ich mich plötzlich im Besitz einer Technik, die für Seelsorge und Erziehung bedeutendes zu leisten vermag und nach ihrer wissenschaftlichen Ausarbeitung zu einer nicht nur generellen, sondern auch *individuellen experimentellen Religions- und Moralpädagogik* führen wird“ (Pfister 1909, 15f).

Durch die Anwendung dieser Methode, wobei er die Jungsche Serie durch individuelle Reizwörter ergänzte, gelang es ihm nach einigen Sitzungen eine deutliche Besserung des Zustandes von Arno herbeizuführen. Vor der Genesung kam es allerdings nochmals zu einer Verschlechterung des Zustandes und einer neuerlichen körperlichen Erkrankung des Jungen, welche aber weitaus schwächer verlief (ebd., 16ff).

Pfister stellt fest, dass ihm die Jungsche Methode insofern geholfen habe, als sie die psychoanalytische Behandlung der neurotischen Symptome ermöglichte, und diese dadurch beseitigt werden konnten. Dies sei zwar nicht die einzige Ursache für den positiven Entwicklungsgang Arnos, aber eine „unerlässliche Bedingung für die fruchtbringende Verwertung der religiös-

[5] Abasie: Unfähigkeit zu gehen (Wermke 2005, 17)

sittlichen Motive“ (ebd., 30). Er formuliert ein für die gesamte Willenserziehung wichtiges Gesetzt wie folgt: „Eine große Anzahl schwerer und leichter religiös-sittlicher Defekte ist als Wirkung verdrängter Komplexe, d. h. ungenügend abreagierter peinlicher Erlebnisse anzusehen und kann deshalb durch psychanalytische Behandlung, d. h. durch Überleitung jenes traumatisch wirkenden Vorkommnisses ins Bewusstsein und Ableitung mit Hülfe beruhigender Motive aufgehoben werden“ (ebd., 30).

Pfister führt weiters an, dass er seit der Kenntnis der psychoanalytischen Methode eine Vielzahl von Fällen behandeln konnte, die der psychoanalytischen Behandlung dringend bedurften. Er gibt aber zu Bedenken, dass der Pfarrer sehr schwere Fälle nicht selbst behandeln könne. Dies sei häufig schon durch die notwendige Länge der Behandlung bedingt, die schwere Erkrankungen erfordern, Freud gehe von bis zu vier Jahren aus (Pfister 1909, 31f).

Der Seelsorger solle die Psychoanalyse immer dann anwenden, wenn es sich um religiös-ethische Defekte handle, welche auf Verdrängung beruhen. Den dort erscheine „die Psychanalyse im allgemeinen, wie wir gesehen haben, als Notwendigkeit, da ohne sie der Zuspruch teils wirkungslos bleibt, teils eine mitunter bedenkliche Überdeckung erzeugt“ (ebd., 32).

Darüber hinaus stellt Pfister fest, dass bei körperlichen Beschwerden immer auch ein Arzt zu Rate zu ziehen sei, da ein Pfarrer organisch bedingte Anomalien meist nicht von psychogenen unterscheiden könne, welche auf Verdrängung beruhen. Da psychoanalytisch ungeschulte Ärzte ihrerseits aber Leiden oft physiologisch beurteilen und behandeln, rät Pfister zu einer Zusammenarbeit von Pfarrer und Arzt. Keine Zuständigkeit hätten Pfarrer bei psychischen Traumata ohne religiös-ethische Läsionen[6] (ebd., 32f).

Zu beachten habe der Pfarrer darüber hinaus, dass er sich Moralisierungen gegenüber dem kranken Menschen enthalte. Vor einer Genesung „verstärkt

[6] Läsion: Verletzung oder Störung (Wermke 2005, 589)

die Moralpredigt nur die Krankheit und verunmöglicht die Heilung“ (ebd., 33). Auch solle die Psychoanalyse nur dann angewandt werden, wenn man sich sicher ist, dass „die zur Abfuhr der verdrängten Komplexe nötigen Kräfte auch wirklich vorhanden sind“ (ebd., 33). Manche Kranke kämen mit ihren Leiden besser zu recht als mit den quälenden Erinnerungen. Während der Behandlung sei eine vorübergehende Verschlimmerung des Leidens aber normal. „Eine vorübergehende Verschlimmerung des Leidens tritt übrigens sehr oft ein, verliert sich aber, wo die richtigen Quietive[7] dargeboten werden, meistens sehr rasch, oft schon am gleichen Tag“ (ebd., 33).

Wenig Wirkung zeige das Psychoanalytische Verfahren – nach Pfister – bei Menschen die sich nur widerwillig analysieren lassen und wo „von Natur aus die gesunde ethische Basis fehlt, z. B. bei der moralischen Idiotie“ (Pfister 1909, 34).

Da sehr viele Komplexe sexueller Natur seien, „muss der Analytiker stets darauf gefasst sein, erotische Gegenstände, ja häufig sogar Perversitäten sich erzählen zu lassen, um heilen zu können“ (ebd., 34). Er ist der Meinung, dass dies vom Seelsorger häufig viel Mut erfordere. „Ich sehe indessen nicht ein, wie ein der Psychanalytik kundiger evangelischer Pfarrer sich der ernsten, heiligen Aufgabe entziehen kann, auch ein sexuelles Trauma unschädlich zu machen. Übrigens können auch sexuelle Gegenstände, wie z. B. die recht häufige homosexuelle Beziehung auf Vater oder Mutter, sehr oft so behandelt werden, dass das Schamgefühl sich nicht betroffen fühlt. Man redet dann eben von übertriebener oder sündlicher Liebe, die einem Menschen das gebe, was Gott gebührt“ (ebd., 34).

Weiters gibt Pfister an, dass der wissenschaftliche Psychoanalytiker die Gesetze und häufigsten Erscheinungen der unbewussten Vorgänge kennen müsse. Dies könne zu einem großen Teil durch das Lesen der psychoanalytischen Literatur gelernt werden, „vieles aber lässt sich nur durch eigene Übung in Erfahrung bringen, und noch mehr bleibt der Forschung ganzer Ge-

[7] Quietiv: Beruhigungsmittel (Wermke 2005, 871)

nerationen vorbehalten“ (ebd., 35). Weitere wichtige Kenntnisse seien die Kenntnis der wissenschaftlichen Traumdeutung, deren Entdeckung für Pfister zu den wichtigsten Taten Freuds gehöre und die Kenntnis von Fehlleistungen und Symbolhandlungen, zu denen Deckerinnerungen, Fehlgreifen, auffälliges Vergessen sowie Symptom- und Zufallshandlungen gehören (ebd., 35f).

Für ein wichtiges Hilfsmittel zur schnellen Auffindung von verdrängten Komplexen hält Pfister das Assoziationsexperiment nach Jung. „Wohl ergeben die Assoziationen nicht den Komplex selbst, aber sie liefern doch ein Stück des im Unterbewusstsein [sic] versunkenen Gedankenkomplexes, und bei geschicktem Zugreifen lässt sich sehr oft das ganze gewinnen“ (ebd., 36). Nach Pfisters Meinung beruht der Wert der Assoziationsmethode auf folgenden Tatsachen:

1. „Der Schüler verhält sich fast ausschließlich selbsttätig“ (Pfister 1909, 36). Vom Seelsorger werden bei dieser Methode nur die Reizwörter als Anstoß geliefert, und auch auf die Einfälle werde geduldig und schweigend gewartet. Daher hat der Schüler das Gefühl der Freiwilligkeit. „Dass in Wirklichkeit die Autorität des Erziehers sehr stark mitwirkt, wird dem Schüler wenig bewusst“ (ebd., 36).
2. „Die unterbewussten [sic] heiklen Komplexe werden so überrascht, dass sie sich nicht wie im gewöhnlichen Verhör verschanzen können. Bei Antworten auf Reizworte ohne zu langes Zögern werden, wie auch im Traum, Inhalte bekannt welche mit dem peinlichen Komplex im Zusammenhang stehen. Es wird dabei der Widerstand, der diese Inhalte bei gewöhnlicher Befragung vom Bewusstsein fernhält überlistet. „Der sich jetzt oft erhebende Widerstand kommt zu spät“ (ebd., 37).
3. „Der Zögling lernt ferner – und dies ist ein neuer großer Vorteil! – einsehen, warum er dies und das getan hat. Er sieht, wie eine schlechte Tat sich nach vielen Jahren noch rächt, indem sie das Seelenleben ungünstig beeinflusst“ (ebd., 38). Da die begangene Tat wieder im Bewusstsein auftauche, komme es zu einer „Selbstbesinnung von ei-

ner Energie und Stringenz[8], wie sie die gewöhnliche Überlegung kaum aufböte. Der Zögling lernt sich selbst befreien und beschützen“ (ebd., 38).

4. „Die Assoziationsanalyse bietet prächtige Gelegenheit, die verdrängten Komplexe abzureagieren“ (ebd., 38). Der Patient ist zu Beginn über die schlimmsten Triebe in sich sehr erschrocken. Dieser Affekt werde für das Abregieren der Verdrängung aber auch benötigt. Danach erfahre er eine wohltuende Erlösung. „Dazu trägt bei, dass der Analytiker eine enorme Gewalt über den Zögling gewinnt, so dass sein Rat, seine Förderung, sein Trost ein gewaltiges Gewicht zugunsten der heilsamen Ableitung auf die Wagschale legen“ (ebd., 38).

Pfister ist weiters der Meinung, dass eine gründliche Aussprache mit dem Seelsorger nötig sei, und das Gebet für religiöse Menschen „unter günstigen Bedingungen sehr oft ein unschätzbares Mittel ist, leichtere und schwerere Komplexe abzureagieren, die Gefahr neuer quälender Erlebnisse zu verringern und alte Verdrängungen leichter ertragen zu helfen“ (Pfister 1909, 38).

Abschließend gibt Pfister seiner Hoffnung Ausdruck, dass er zeigen konnte, „dass die Forschungen Freud und Jungs die gesamte Theologie durchgreifend beeinflussen werden“ (ebd., 38f). Durch die Möglichkeit unbewusste Motive aufzeigen zu können, werde der Wirksamkeit des Seelsorgers bei Kindern und Erwachsenen neue, große Perspektiven eröffnet. „Die Psychanalytik ist es einzig und allein, die uns in zahllosen Fällen in den Stand setzt, neurotisch belastete und gequälte Personen zu gesunden, frohen Menschen zu machen. Sie öffnet uns auch über die rätselhaften Handlungen normaler Individuen überaus oft die Augen und hilft uns, sie vor schwerem Schaden zu bewahren“ (ebd., 39).

Pfister ist der Ansicht, dass Erzieher und Seelsorger, welche ihre Verantwortung gegenüber den ihnen anvertrauten Menschen erfüllen wollen, psychoanalytisch gebildet und geschult sein müssten, da sie sonst vielen, die ihrer

[8] Stringenz: Bündigkeit, strenge Beweiskraft (Wermke 2005, 996)

Hilfe am dringendsten benötigen, nicht helfen könnten. Nach den Anstrengungen des Studiums, der psychoanalytischen Literatur und den ersten kleinen Fällen stellt Pfister in Aussicht: „hat man aber einmal die ersten Schwierigkeiten überwunden, dann ist man reich belohnt durch die Möglichkeit, vielen Menschen beistehen zu können, denen man bisher nicht helfen konnte“ (ebd., 40).

1.1.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen

1.1.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche

Pfister wendet sich in diesem Text in erster Linie an evangelische Pfarrer. Allerdings sieht er den Aufgabenbereich dieser nicht nur in der Seelsorge, sondern auch in der Erziehung. Dies dürfte dadurch begründet sein, dass zur damaligen Zeit der Religionsunterricht durch den Gemeindepfarrer erfolgte, und dieser somit auch Pädagoge war.

Pfister beschäftigt sich in diesem Text mit einem, nach traumatischen Erlebnissen in den Ferien, verhaltensauffälligen Schüler. Er versucht aufzuzeigen, welche unbewussten Motive das unerwünschte Verhalten auslösten. Des Weiteren zeigt er, wie er diese unbewussten Motive mit Hilfe der Psychoanalyse bewusst macht und aufhebt.

1.1.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation

Pfister stellt fest, dass sowohl die Anwendung der Psychoanalyse, als auch die daraus gewonnen Erkenntnisse eine große Bedeutung für die gesamte Theologie und Pädagogik haben. Dazu bemerkt er: „Die praktische Theologie als wissenschaftliche Disziplin, ja die gesamte Theologie hat noch selten eine derartige Bereicherung ihrer Methoden erfahren, wie sie ihr durch Sigmund Freuds Psychologie zuteil wird“ (Pfister 1909, 7f).

Pfister ist der Meinung, dass verdrängte Komplexe, welche im Unbewussten verharren, sich aber im Bewusstsein durch die zugehörigen Affekte und „die ihm eigentümlichen organischen Begleiterscheinungen“ (ebd., 10) bemerkbar machen. Somit können körperliche Krankheitssymptome Ausdruck dieser verdrängten Komplexe sein.

Das von Pfister formulierte, nach seiner Meinung für die gesamte Willenserziehung wichtige Gesetz: „eine große Anzahl schwerer und leichter religiös-sittlicher Defekte ist als Wirkung verdrängter Komplexe, d. h. ungenügend abreagierter peinlicher Erlebnisse anzusehen und kann deshalb durch psychanalytische Behandlung, d. h. durch Überleitung jenes traumatisch wirkenden Vorkommnisses ins Bewusstsein und Ableitung mit Hülfe beruhigender Motive aufgehoben werden“ (Pfister 1909, 30), begründet er damit, dass ohne die Aufhebung der neurotischen Symptome die seelsorglichen Bemühungen häufig vom Betroffenen abprallen würden. Die Auflösung der Traumata sei somit eine „unerlässliche Bedingung für die fruchtbringende Verwertung der religiös-sittlichen Motive“ (Pfister 1909, 30). Weiters führt er aus: „Es handelt sich oft um Befreiung von einem Leid, welches das ganze ethisch-religiöse Fundament untergräbt und das Lebensglück vergiftet“ (ebd., 32).

Pfister ist der Ansicht, dass viele ethische Defekte auf verdrängte Komplexe zurückzuführen seien. Daher sei die neue Methode der Psychoanalyse für die Pädagogik und Seelsorge eine Bereicherung. Er erhoffe sich von der Psychoanalyse einen besseren Einblick in das Seelenleben, vor allem in das Unbewusste. Durch diesen Einblick könne eine bessere Einflussnahme auf den Betroffenen erfolgen.

Für eine besondere Gefahr bei Pfarrern, die analytische Seelsorge betreiben, hält Pfister die Anwendung von Moralpredigten bei Kranken. Diese würden die Krankheit verschlimmern und eine Heilung verhindern. Erst nach einer Genesung dürften moralische Ansprüche an den Betroffenen gestellt werden. „Vielleicht gehört es zu den schwersten Mängeln unserer Amtsführung, dass wir zuviel moralisieren und darum gerade die Mühseligsten und Beladensten von uns abhalten“ (ebd., 33).

Für ein für protestantischen Pfarrer besonders heikles Thema, hält Pfister das Thema der Sexualität. Da aber sehr viele Komplexe sexueller Natur seien, müsse auch ein Pfarrer sexuelle Traumata unschädlich machen. Dies könne häufig in einer solchen Weise erfolgen, dass das Schamgefühl nicht

betroffen sei. „Man redet dann eben von übertriebener oder sündlicher Liebe, die einem Menschen das gebe, was Gott gebührt“ (ebd., 34).

Pfister geht weiters davon aus, dass das Gebet für den religiösen Menschen unter günstigen Bedingungen ein unschätzbares Mittel sei, unbewusste Komplexe abzureagieren. Bei schwierigeren Fällen sei aber zusätzlich eine gründliche Aussprache mit dem Seelsorger nötig, da die schwersten Komplexe aus dem Gedächtnis verdrängt würden und „nur durch liebevolle und angestrengte Analyse zu finden“ (ebd., 38) seien.

Wichtige Kenntnisse, über welche jeder, der Psychoanalyse betreiben wolle verfügen müsse seien vor allem jene der Gesetze und häufigsten Erscheinungen der unbewussten Vorgänge, sowie vor allem auch jene der wissenschaftlichen Traumdeutung und die Kenntnis von Fehlleistungen und Symbolhandlungen. (Pfister 1909, 35f)

Pfister erachtet es für besonders wichtig, dass Seelsorger bzw. Pädagogen in der Ausübung der Psychoanalyse mit einem analytisch geschulten Arzt zusammenarbeiten. Pädagogen und Seelsorger wären nämlich nicht in der Lage – so Pfister – eine organische von einer psychogenen (auf Verdrängung beruhenden) Anomalie zu unterscheiden. Nur im Falle letzterer wäre es zulässig und sinnvoll, auf analytischem Wege vorzugehen. (ebd., 32f)

Außerdem ist er der Meinung, dass der verantwortungsbewusste Erzieher und Seelsorger einer psychoanalytischen Schulung bedarf, um den Menschen, die ihm anvertraut werden, helfen zu können. „Die Psychanalytik ist es einzig und allein, die uns in zahllosen Fällen in den Stand setzt, neurotisch belastete und gequälte Personen zu gesunden, frohen Menschen zu machen“ (Pfister 1909, 39).

1.1.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien

Pfister beschäftigt sich in dem vorliegenden Text mit verdrängten Erlebnissen. Er geht davon aus, dass peinliche Erlebnisse aus dem Bewusstsein verdrängt[9] werden. Diese Erlebnisse wirken aber im Unbewussten weiter und verursachen so z. B. Komplexe[10], Zwangshandlungen oder auch körperliche Beschwerden, die das Leben des Betroffen beeinflussen und auch bis zur Selbstzerstörung gehen können.

Behoben werden könne Verdrängung durch das Abreagieren. „Das Abreagieren kommt so zustande, dass das verdrängte Erlebnis mit der im anfänglich zukommenden Gefühlsreaktion ins Bewusstsein zurückgerufen und durch geeignete Motive (z.B. Trostgründe, Hinweise auf die Unschuld des Kranken, auf Gottes Gnade usf.) seines qualvollen Charakters entkleidet wird“ (Pfister 1909, 15). Laplanche und Pontalis (1972) beschreiben die Funktion des Abreagierens als „emotionelle Abfuhr, durch die ein Subjekt sich von dem Affekt befreit, der an die Erinnerung eines traumatischen Ereignisses geknüpft ist, und die es ihm so erlaubt, nicht pathogen zu werden oder zu bleiben“. Maßgeblich sei es „wie das Subjekt auf irgendein Ereignis reagiert hat. Diese *Reaktion* kann in Form willkürlicher oder unwillkürlicher Reflexe ablaufen, vom Weinen bis zum Racheakt. Ist eine solche Reaktion intensiv genug, so verschwindet ein großer Teil des an das Ereignis gehefteten Affekts. Wird sie unterdrückt, so bleibt der Affekt an die Erinnerung geknüpft. Das Abreagieren ist somit der normale Weg, der es dem Subjekt erlaubt, auf ein Ereignis zu reagieren“ (ebd., 20). Das Abreagieren könne dabei entweder spontan erfolgen oder mit Hilfe einer Psychotherapie. Von spontan rede man bei einem dem Ereignis genügend nahen Zeitraum, um zu verhin-

[9] Die Verdrängung ist ein unbewusster Vorgang, bei welchem die Entfernung des Inhaltes aus dem Bewusstsein eben ohne das Wissen des Betroffenen erfolge. Vielmehr handle es sich um eine „seelische Operation, mit der das Subjekt versucht, beispielsweise peinliche oder verbotene Vorstellungen ins Unbewusste zurückzudrängen oder dort festzuhalten. Sie setzt zum Beispiel in solchen Fällen ein, in denen die Befriedigung eines Triebes Gefahr läuft, im Hinblick auf andere Forderungen (zum Beispiel des Über-Ich) Unlust hervorzurufen“ (Auchter, Strauss 2003, 174).

[10] „Komplex: organisierte Gesamtheit von teilweise oder ganz unbewussten, stark affektbesetzten Vorstellungen und Erinnerungen. Ein Komplex entsteht auf der Grundlage der zwischenmenschlichen Beziehungen der Kindheitsgeschichte; er kann alle psychologischen Ebenen strukturieren: Emotionen, Haltungen, angepasste Verhaltensformen“ (Laplanche, Pontailis 1972, 252).

dern, dass Erinnerungen mit einem zu großen Affekt beladen werden. Bei der Psychotherapie werde die Erinnerung provoziert, um den Patienten zu ermöglichen, „das traumatische Ereignis sowohl durch die Sprache zu objektivieren als auch von dem pathogen wirkenden Affektbetrag zu befreien“ (ebd., 21). Pfister bezieht sich hier offenbar auf das Modell der Neurosenentstehung und Behandlung, das Freud und Breuer 1885 in den „Studien über Hysterie“ beschrieben haben. In dieser Veröffentlichung … Neurose auf „eingeklemmte“ Affekte zurückgeführt, die von der Erinnerung der auslösenden Situation abgespalten und zur Bildung des Symptoms herangezogen wurden. Ausgehend von diesem Gedanken zielte Breuer und Freuds erste Methode der Neurosenbehandlung auf ein Wiedererinnern (unter Hypnose) der auslösenden Situation und die begleitende kathartische Abfuhr des verpönten Affekts ab. Einen ähnlichen Gedanken vertritt hier offensichtlich Pfister.

Weiters führt Pfister den Begriff der Sublimierung an. Dies sei eine Reintegration, die als „ideale Überwindung der traumatischen Komplexe, d. h. der aus dem Bewusstsein weggedrängten, von Unterbewusstsein [sic] aus störend wirkenden peinlichen Erinnerungen“ (Pfister 1909, 13) betrachtet werde. Bei der Sublimierung handelt es sich in der Psychoanalyse um einen Vorgang bei welchem sich „Triebimpuls in ein nicht triebgebundenes Verhalten verwandelt. So kann zum Beispiel die sexuelle Neugierde in intellektuelle Neugier sublimiert werden. [...] Sublimierungsprozesse spielen bei künstlerischen Betätigungen und intellektuellen Aktivitäten eine bedeutsame Rolle. Die Sublimierung bezieht sich neben der Umwandlung sexueller Impulse auch auf die aggressiver oder narzisstischer Tendenzen“ (Auchter, Strauss 2003, 158).

Pfister hält die wissenschaftliche Traumdeutung für eine der bedeutendsten Erkenntnisse Sigmund Freuds, da diese häufig der kürzeste und beste Weg sei, „um einer Krankheitsursache auf die Spur zu kommen“ (Pfister 1909, 35). Humberto Nagera (2007) erklärt den Vorgang der Traumdeutung wie folgt: „Traumdeutung ist der Prozess, durch den man vom manifesten Inhalt des Traumes zu seiner latenten Bedeutung gelangt. Dieser Prozess verlangt vom Patienten vor allem, zu den Traumelementen (wie er sie erinnert) frei zu

assoziieren, was einschließt, die im Traum enthaltenen Tagesreste wieder zu erkennen. Die assoziativen Gedankenketten führen zu bestimmten zentralen Vorstellungen, welche wiederholt vorkommen. Aus diesen zentralen Vorstellungen kann der Analytiker mit Hilfe seiner Kenntnis der Psychopathologie des Patienten und der Taumsymbole den verdrängen unbewussten Wunsch [...] ableiten, der die Triebkraft des Traumes bildete und seine latente Bedeutung darstellt“ (Nagara 2007, 308ff).

Auch die Kenntnis von Fehlleistungen[11] und Symbolhandlungen, welche Freud in seiner „Psychopathologie des Alltagslebens“ (1901) vorstellt, hält Pfister für wichtig für den Seelsorger. „Er muss die Bedeutung des Sichverredens, des auffälligen Vergessens, der Deckerinnerungen, des Fehlgreifens, der Symptom- und Zufallshandlungen usw. kennen. Oft enthüllt eine scheinbar zufällige Bewegung des Patienten den Grund des Leidens, z. B. ein nervöses Zucken der Oberlippe den Ekel, ein Schütteln des Kopfes den Zorn [...], ein Sichverreden das böse Gewissen“ (Pfister 1909, 36).

Pfister gibt an, durch die Jungsche Assoziationsmethode im Besitz einer Technik zu sein, welche sowohl in der Seelsorge als auch in der Erziehung Bedeutendes zu leisten vermag. Sie ermögliche es ihm, verdrängte Komplexe aufzufinden welche durch bloßes Abfragen nicht gefunden werden könnten. Er bekomme durch diese Methode die Möglichkeit, einen besseren Einblick in das bewusste und unbewusste Seelenleben des Kindes, wodurch es ihm möglich sei, dieses geschickter zu beeinflussen. (ebd., 15f)

[11] Von Fehlleistungen redet man bei Handlungen „deren ausdrücklich angestrebtes Ziel nicht erreicht, sondern durch ein anderes ersetzt wird. Man spricht nicht von Fehlleistungen, um jeder Versprechen, Vergessen und jede Fehlhandlung zu bezeichnen, sondern im Hinblick auf eine Absicht, deren Verwirklichung dem Subjekt gewöhnlich gelingt und deren Misslingen es einzig seiner Unaufmerksamkeit oder dem Zufall zuschreibt“ (Laplanche, Pontalis 1972, 153). Aus Freuds Schrift „Zur Psychopathologie des Alltageslebens“ (1901) gehe hervor, dass Fehlleistungen allerdings auf einer „anderen Ebene eine auf eine geglückte Handlung darstellt: der unbewusste Wunsch erfüllt sich dort auf eine oft sehr deutliche Weise“ (ebd., 153).

1.1.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis

Pfister beschäftigt sich im vorliegenden Text hauptsächlich mit den Aufgaben der Seelsorge. Trotzdem weist er darauf hin, dass er es für wichtig hält, dass auch Erzieher über eine psychoanalytische Ausbildung verfügen, um den Kindern und Jugendlichen, die ihnen anvertraut werden, auch bei neurotischen Störungen helfen zu können.

1.1.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik

Die Psychoanalyse eröffne neben der Seelsorge auch der Pädagogik, durch das Verständnis von unbewussten Vorgängen, neue Perspektiven. Da nur durch diese Kenntnisse Neurosen geheilt werden können.

Pfister sieht die Psychoanalyse als Bereicherung der pädagogischen Methodik. Die Aufhebung von neurotischen Symptomen mit Hilfe der Psychoanalyse sei grundlegende Bedingung für eine erfolgreiche Willenserziehung, da ansonsten die Bemühungen häufig ergebnislos bleiben würden.

Außerdem hält Pfister die Zusammenarbeit von Pfarrer und Arzt für besonders wertvoll, da der Pfarrer bei körperlichen Symptomen ohne die Hilfe des Arztes organische Ursachen nicht ausschließen könne. Andererseits würden aber viele Ärzte ohne psychoanalytische Schulung „unzählige Male ein Leiden physiologisch beurteilen und behandeln, das auf Verdrängung“ (Pfister 1909, 32) beruhe. „In solchen Fällen kann die Psychanalyse neben der ärztlichen Behandlung hergehen und den wirklichen Krankheitsherd austilgen“ (ebd., 32f).

1.2 Anwendung der Psychanalyse in der Pädagogik und Seelsorge (1912)

Editionsgeschichtliche Anmerkungen:
Erscheinungsjahr: 1912
Veröffentlicht in: Imago – Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften, Band 1, Seite 56-82

1.2.1 Zusammenfassung

Oskar Pfister stellt zu Beginn seines Aufsatzes „Anwendung der Psychanalyse in der Pädagogik und Seelsorge“ (1912) fest, dass die psychoanalytische Forschung drei sichere Ergebnisse geliefert habe, die eine Anwendung in der Pädagogik und Seelsorge rechtfertige.

Das erste Ergebnis sei der exakte Nachweis von unter der Bewusstseinsschwelle liegenden seelischen Motiven, die unser bewusstes Denken, Handeln und Fühlen ständig beeinflussen. Die Vermutung über solche „unterschwelligen Mächte“ fände man schon bei Sokrates, Schiller und Nietzsche, nur konnten diese Mächte bisher nicht wissenschaftlich bewiesen werden, und gehörten daher bislang der Naturdichtung oder Mythologie an.

Nun sei es aber Sigmund Freud gelungen, als zweites Ergebnis, diese „nichtbewussten seelischen Realitäten zum großen Teil wissenschaftlich ausfindig und fassbar zu machen“ (Pfister 1912, 57). Er stellte fest, dass es sich um zuerst bewusste aber peinliche „Seelenregungen“ handle, die wegen des peinlichen Charakters verdrängt wurden und so aus einer nicht bewussten Ebene weiter Einfluss nehmen. „Durch die Verdrängung einer Strebung ins Unbewusste wurde nämlich der betreffende Trieb gebunden, seine normale Entwicklung gehemmt und in die Tiefe gebannt. Von hier aus konnte er sich, von direkter und offener Betätigung abgehalten, nur noch in bizarrer

Maskierung auswirken, bald in auffallendem Verhalten, das ganz nur ins Ressort des Pädagogen und Pfarrers gehört“ (ebd., 58).
Sigmund Freud habe auch, und das führt Pfister als drittes Ergebnis an, ein geeignetes Verfahren entwickelt, welches „die unterschwelligen Triebrichtungen und damit das gesamte Geistesleben eines Menschen sehr stark zu beeinflussen vermag“ (Pfister 1912, 58). Pfister gibt weiters an, dass die zu Hilfenahme der Analyse für seine pädagogische und seelsorgliche Arbeit eine unschätzbare Bereicherung darstelle, da sie verdrängte Triebe aufdecke, die für - von leisen Verstimmungen bis zu neurotischen Symptomen reichenden - Verhaltensauffälligkeiten verantwortlich seien. Dieser Art von Verhaltensauffälligkeiten stand der Pädagoge sowie der Pfarrer meist hilflos gegenüber, da sie mit den herkömmlichen Methoden nicht zu beseitigen waren, wogegen sie der Psychoanalytiker nun erfolgreich beheben könne.

Pfister weist weiters darauf hin, dass Freuds Theorie, aber nicht nur in Krankheitsfällen eine wichtige Hilfestellung sei, sondern auch bei der „Erziehung *Normaler* Individuen durch Freuds Technik“ (ebd., 58) Erfolge zu erzielen wären, die der Bedeutung der Therapie mindestens ebenbürtig seien. Diese Erkenntnisse über die Anwendung der Psychoanalyse in der Pädagogik und der Seelsorge, teile er mit Fachkollegen der Lehrerschaft und des Pfarramtes. Gleichzeitig räumt Pfister auch ein, dass der Erfolg der Psychoanalyse Grenzen habe. Sie könne nach seinen Angaben nicht, oder nur begrenzt eingesetzt werden bei „Schwachbegabten, von Natur aus ethisch Defekten, bei zum Voraus der Analyse sich Widersetzenden oder bei gewissen Psychopathen“ (ebd., 59). Eine weitere Grenze für den Pädagogen sowie für den Seelsorger seien Fälle, die als gefährlich oder zweifelhaft angesehen werden. Diese sollten ärztlichen Analytikern überlassen werden, zu dem jeder Laienanalytiker ohnehin in ständiger Arbeitsgemeinschaft stehen solle.

Pfister geht davon aus, dass viele Verfehlungen, denen der Pädagoge bei seiner Arbeit mit Jugendlichen begegne, nicht in Boshaftigkeit, ethischen Defekten oder dem Fehlen von sittlichem Bewusstsein begründet seien, sondern durch die Verdrängung von unerwünschten Trieben entstehen. Um dies zu verdeutlichen, führt er einige Fallbeispiele von Jugendlichen an, die sich

Vergehen wie Lügenhaftigkeit, Kleptomanie und Arbeitscheue zu Schulden kommen ließen. Diese Jugendlichen wurden von Pfister analysiert und der ursprüngliche verdrängte Trieb konnte in Zuge dessen aufgedeckt werden. Durch die Kenntnis und Aufarbeitung dieser Triebe wäre es für die Jugendlichen nicht mehr länger nötig gewesen, ihr unerwünschtes Verhalten fortzusetzen. Als Beispiel für die Auflösung von „Lügenhaftigkeit" führt er den Fall eines 16-jährigen Mädchens an, welches Lügen über ihren Pflegevater sowie über einen Pfarrer verbreitete, indem sie behauptete, durch obszöne und rohe Ausdrücke von ihnen angegriffen zu werden. Die Analyse ergab, dass sie solche Lügen nur über Männer verbreitete, in die sie heimlich verliebt war. „Die vergebliche Liebe wandelt sich in Hass um und befriedigt sich in phantastischer verbaler Vergewaltigung. [...] Freundliche Belehrung über die Zusammenhänge bereitete dem lügenhaften Treiben ein sofortiges Ende" (Pfister 1912, 60).

Pfister zeigt, dass in den von ihm beschriebenen Fällen durch herkömmliche Erziehungsmaßnahmen, wie Strafen, Bitten, Nötigen oder gar Schläge, keine Erfolge erzielt werden konnten, sie aber durch eine Analyse ohne jeden weiteren Druck aufgelöst werden konnten. Die Prügelstrafe wird von Pfister in diesem Text schwer verurteilt. Sie schädige nicht nur die direkt Betroffenen, sondern auch die, welche der Bestrafung zusehen müssen. Pfister gibt an, dass er mehrere Lehrer kenne, „die durch ihre Prügelpädagogik und ihren sadistisch finstern Ton ihr Schulzimmer zu einer Brutanstalt für Neurosen ausbauten und dabei nicht einmal wissen, was für gemeingefährliche Menschen sie" (ebd., 65) seien. Pfister geht weiters davon aus, dass Schläge sehr oft nur eine Verstärkung der neurotischen Phänomene erzielen, und sie erzeugen darüber hinaus „schweren Hass gegen den törichten Peiniger" (ebd., 63). „Gesunde Naturen kommen ohne Nachteil davon, wenn auch oft der Groll die Liebe beeinträchtigt und die zur Gewissheit erhebt, an Individuen zu geraten, die geschädigt werden" (ebd., 65). Des Weiteren weist er darauf hin, dass masochistische oder, im Fall der Zusehenden auch sadistische Neigungen, durch die Prügelstrafe verstärkt würden. Diese Problematik sieht er besonders stark bei Tierquälern, denn „sehr viele Tierquäler sind Sadisten, folglich auch mehr oder weniger Masochisten, und erreichen durch

schmerzhafte Strafen nur das, was sie befriedigt und ihre grausamen Triebe verstärkt“ (Pfister 1912, 62). Zu einer Auflösung der Störung und Beseitigung des unerwünschten Verhaltens kann es dem zufolge durch diese Art der Bestrafung nicht kommen.

Pfister weist im weiteren Verlauf des Textes auf die Wichtigkeit der sexuellen Aufklärung hin. Anhand von zwei Beispielen zeigt er, dass aus einer nicht erfolgten Aufklärung im Elternhaus, den Kindern große Probleme erwachsen können. Einerseits gibt er als Beispiel die Geschichte eines Jugendlichen an, welcher wegen der verweigerten Aufklärung schwer enttäuscht von seiner Mutter war. Er wäre der Überzeugung gewesen, die Aufklärung über den Sinn und die Folgen der Geschlechtsfunktionen hätte ihm viele Probleme sowie viel Nachdenken und Sorgen erspart, wohingegen die Verheimlichung alles Sexuellen und das entrüstete Frageverbot seiner Mutter ihn eher in der Vermutung bestärkte hätte, dass es sich bei der Sexualität um etwas Unheimliches und Gefährliches handle. Im zweiten Beispiel zeigt er den Fall einer 6-jährigen, welche, da sie zuhause nicht aufgeklärt wurde, daran glaubte, dass die Kinder durch die Engel gebracht werden. Die weitaus aufgeklärteren Kinder in ihrer Klasse, brachten ihr nun, unter grausamen und auch blutrünstigen Ausschmückungen bei, dass Kinder in der Mutter heranwachsen und von ihr geboren werden. Das von diesen Geschichten traumatisierte Kind entwickelte eine Antipathie gegen alle Menschen. Sie zog sich erst von den Altersgenossinnen zurück, um sich dann, mit etwa zwölf Jahren, durch aggressives und höhnisches Verhalten an ihnen und allen anderen Menschen zu rächen. Pfister ist der Meinung, dass ihr diese Entwicklung durch eine im richtigen Moment erfolgte, verständige Aufklärung im Elternhaus erspart geblieben wäre.

Danach geht Pfister auf einige Motive für Hass ein, welche durch eine Analyse aufgedeckt werden könnten. Neben Neid und Eifersucht nennt er auch unbewusste Identifikation, bei der eigene ungeliebte Züge oder Angewohnheiten im anderen gesehen und dieser daher abgelehnt werde. Darauf folgend zeigt er, dass auch die Gattenwahl manchmal auf unbewusste Motive, wie Mutter-, Vater- oder Geschwisterkomplex, zurückzuführen sei.

Auch für den Einsatz der Psychoanalyse in der Seelsorge führt Pfister einige Beispiele an. Er weist dabei darauf hin, dass unglückliche Ehen zu einem guten Teil auf ein gestörtes Sexualleben zurückzuführen seien, wovon auch „der prüdeste Pfarrer Notiz nehmen“ (Pfister 1912, 73) müsse. Die Ursachen dafür, wie Impotenz beim Mann oder Frigidität bei der Frau, könnten häufig mit Hilfe von analytischen Mitteln behoben werden. Auch „die zahlreichen Fälle, in denen ein Gatte an einem früheren Liebesverhältnis hängen blieb, oder wo die Liebe plötzlich spurlos verschwand, bieten oft günstige analytische Chancen“ (ebd., 74). Weiters sieht Pfister für die verschiedensten Arten von religiösen Abnormitäten, Hilfe für den Seelsorger durch die Kenntnisse und die Anwendung der Psychoanalyse.

Zum Abschluss des Textes weist Pfister nochmals darauf hin, dass Fachpädagogen häufig nicht in der Lage seien, „Defekte des emotionalen und intellektuellen Lebens aus ihren Ursachen zu erklären“ (ebd., 77). Daher auch nicht in der Lage seien, die adäquaten Maßnahmen zur Beseitigung des Übels zu ergreifen, sondern das Leiden des Betroffenen, durch die herkömmlichen Strafformen, wie körperliche Züchtigung, Drohungen oder Schmähungen noch weiter verstärkten. Er kommt sogar zu dem Schluss, dass „wer einen Blick in das übliche pädagogische Getriebe getan hat, wundert sich nicht über die Häufigkeit, sondern die relative Seltenheit der missratenen Kinder und der Kinderselbstmorde“ (ebd., 77).

Pfister geht davon aus, dass „unzählige, die unbeschreibliches Herzeleid über ihre Eltern und andere Menschen bringen und bringen müssen, da sie unter neurotischem Zwang stehen, mit Hilfe der Analyse relativ leicht geheilt und in angenehme, nützliche Leute verwandelt werden“ (ebd., 77) könnten.

Er weist weiters darauf hin, dass die Psychoanalyse nicht die „‚philanthropische’ Erziehung mir Hilfe des Zuckerbrötchens und des Biskuit-Buchstabens“ (ebd., 78) befürwortet. Vielmehr würde die Psychoanalyse zeigen, dass Triebhemmung notwendig sei, um eine Sublimierung zu ermöglichen. Allerdings müsse der Grad der Triebhemmung individuell bestimmt werden, da

die Belastbarkeit jedes Menschen unterschiedlich sei. Die Psychoanalyse zeige aber auch die Verwerflichkeit der Moralpädagogik, welche Denkverbot und Autoritätsvergötterung verlange. „Das Ideal, dessen Schönheit die Psychanalyse am reinsten herausstellt, finde ich ausgedrückt in jener höchsten Lebensbejahung des Wortes: ‚ich lebe, und ihr sollt auch leben' (Joh. 14, 9)" (Pfister 1912, 78).

Auch die Wichtigkeit der Sexualität für das Verständnis einiger Probleme streicht Pfister nochmals heraus, wobei er versucht, mögliche Bedenken zu beseitigen. „Wo das Sexuelle im engeren Sinne zur Sprache kommen muss, da stellt es sich früher oder später von selbst ein, ohne dass der Analytiker das Kind darauf stößt. Wo aber eine starke Not durch erotische Stauungen bedingt ist, da wäre es gewissenlos, Unsicherheit und Halbwissen zurückzulassen" (ebd., 79). Er ist auch der Ansicht, dass nicht jede Neurose analysiert werden müsse, sondern immer nur so weit sie für das Leben des Betreffenden in gesundheitlicher oder ethischer Hinsicht schädliche Auswirkungen habe. Genau soviel Nutzen, wie die Pädagogik, ziehe für ihn auch die Seelsorge aus der Psychoanalyse.

Pfister weist immer auf die Wichtigkeit der Zusammenarbeit von Pädagogen oder Seelsorger mit einem Arzt, bei der Ausübung der Psychoanalyse hin, welcher, wenn es sich nicht um eindeutig rein pädagogische oder pastorale Problemfelder handelt, die Diagnosen stellt und gefährliche Fälle allein übernehme. Dies sei wichtig um „Kurpfuscherei" zu verhindern. Er sieht Pädagogen und Seelsorger aber als wichtige Helfer, die Früherkrankungen erkennen und dem Arzt zuführen können. Außerdem sei sowohl der Pädagoge als auch der Seelsorger, wenn er „Freuds geisteswissenschaftliche Methode innerhalb seines Faches handhabt, keineswegs als Laie tätig" (ebd., 81).

Analytiker müssten für ihn vor allem gefestigt sein und eine „ernste ethische Gesinnung"(ebd., 81) haben, sowie die nötige Reife besitzen. Er weist zum Abschluss noch darauf hin, dass bei weitem nicht alle Pädagogen, Theologen, aber auch nicht alle Ärzte für die Analyse geeignet seien. Eine gründliche Ausbildung und erste Versuche an Patienten unter kundiger Leitung sei-

en unabdingbar. Doch die Vorteile, die dem Pädagogen und dem Seelsorger aus der Kenntnis der Seelsorge erwachsen, seien diese Mühen wert.

1.*2.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen*

1.2.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche

Der vorliegende Text Pfisters wendet sich an professionelle Pädagogen, im Speziellen spricht er die Lehrer an. Er versucht zu zeigen, wie die Psychoanalyse dem Pädagogen in seiner Erziehungsarbeit helfen könne und weist dabei im Besonderen darauf hin, dass psychoanalytische Erkenntnisse nicht nur im Umgang mit Fällen, welche Pädagogen bisher für hoffnungslos hielten, da die bekannten Erziehungsmittel keine Wirkung zeigten, hilfreich seien, sondern auch für die „Erziehung *Normaler* Individuen“ (Pfister 1912, 58) eine Bereicherung darstelle.

Er beschäftigt sich im Besonderen mit Verfehlungen von Kindern und Jugendlichen, welche meist auf unbewusste Motive zurückzuführen seien. Diese Verfehlungen seien zum Beispiel Kleptomanie, Tierquälerei und Zerstörungswut, Arbeitsscheue und Widerwillen gegen einzelne Speisen.

Ein eigenes Kapitel widmet Pfister den Auswirkungen der Prügelstrafe, welche er für eine Strafpraxis mit besonders verheerender Wirkung hält. Ein wichtiger Punkt in der Erziehung ist für Pfister auch eine verständige sexuelle Aufklärung im richtigen Moment. Dadurch könnten Kinder und Jugendliche nicht nur besser mit ihrer eigenen Sexualität umgehen, sondern sie seien auch davor gefeit, durch „rohe sexuelle Belehrung“ (ebd., 67) von außen traumatisiert zu werden.

Er weist weiters darauf hin, dass auch Körperschäden welche ihren Ursprung in unbewussten Motiven haben, pädagogische Relevanz hätten und daher vom Pädagogen beachtet werden müssten.

1.2.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation

Pfister geht davon aus, dass die Psychoanalyse eine Bereicherung für die Pädagogik und Seelsorge darstelle. Dies begründet er damit, dass erst durch die Erkenntnis des Unbewussten und der Wirkung der Verdrängung viele Probleme, mit denen es Pädagogen und Seelsorger zu tun haben, erklärt werden könnten. Dabei sei die Psychoanalyse nicht nur bei Krankheitsfällen eine wichtige Hilfestellung, sondern könne auch bei der „Erziehung *Normaler* Individuen“ (Pfister 1912, 58) gute Dienste leisten.

Kindliche Verfehlungen seien meist nicht in Boshaftigkeiten, ethischen Defekten oder dem Fehlen von sittlichen Bewusstsein begründet, sondern entstünden dadurch, dass unerwünschte Triebe verdrängt wurden und nun durch eben diese Verfehlungen Einfluss auf das Bewusstsein nehmen.

Pfister geht weiters davon aus, dass sich Aversionen oft durch unbewusste Identifikationen erklären ließen. Dabei würden ungeliebte Züge oder Angewohnheiten von einem Selbst im Anderen gesehen und diese daher abgelehnt.

Auch die Wahl des Ehepartners oder des Berufes sei – nach Pfister – häufig auf unbewusste Motive, z. B. Erlebnisse in der Kindheit oder Eltern- bzw. Geschwisterkomplexe zurückzuführen. Diese könnten durch eine Analyse aufgedeckt werden, was aber nur zweckmäßig sei, wenn der Betroffene unter der Wahl leiden würde.

Pfister weist darauf hin, dass herkömmliche Erziehungsmittel häufig keine Erfolge erzielen würden, da sie nicht auf die unbewussten Triebe Rücksicht nehmen. Besonders in der Prügelstrafe sieht Pfister eine Gefahr, da sie nicht nur die direkt Betroffenen, sondern auch die, welche der Bestrafung zusehen müssen, dadurch geschädigt würden. Pfister gibt an, dass er mehrere Lehrer kenne, „die durch ihre Prügelpädagogik und ihren sadistisch finstern Ton ihr Schulzimmer zu einer Brutanstalt für Neurosen ausbauten und dabei nicht

einmal wissen, was für gemeingefährliche Menschen sie“ (ebd., 65) seien. Pfister geht weiters davon aus, dass Schläge sehr oft nur eine Verstärkung der neurotischen Phänomene erzielen und „schweren Hass gegen den törichten Peiniger“ (Pfister 1912, 63) erzeugen.

Pfister hält eine Zusammenarbeit von psychoanalytischen Pädagogen mit Ärzten für unbedingt notwendig, da nur Ärzte in der Lage seien, körperliche Ursachen zu erkennen. Ohne diese Zusammenarbeit bestände die Gefahr, dass Kurpfuscherei entstehe. Er sieht Pädagogen und Seelsorger aber durchaus nicht als Laien, wenn sie die Psychoanalyse in ihre Tätigkeit einbinden. Wichtig seien sowohl bei Ärzten als auch bei Pädagogen, oder Seelsorgern eine gründliche Ausbildung in der Psychoanalytischen Theorie sowie die kundige Leitung bei den ersten Versuchen der Anwendung von Psychoanalyse. Es seien jedoch nicht alle Menschen zur Ausübung der Psychoanalyse geeignet. Ein Analytiker benötige eine gefestigte Persönlichkeit sowie eine ernste ethnische Gesinnung und die nötige Reife.

Pfister unterstützt durch die Einführung von psychoanalytischen Erkenntnissen und Methoden in die Pädagogik nicht eine philanthropische Erziehung. Aber auch eine Moralpädagogik, welche Denkverbot und Autoritätsvergötterung verlange lehnt er ab. Vielmehr würde die Psychoanalyse zeigen, dass Triebhemmung notwendig sei, um eine Sublimierung zu ermöglichen. Allerdings müsse der Grad der Triebhemmung individuell bestimmt werden, da die Belastbarkeit jedes Menschen unterschiedlich sei.

1.2.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien

Pfister geht davon aus, dass es eine nicht bewusste Ebene der Psyche gäbe, von welcher schon Sokrates und viele Dichter instinktiv gewusst hätten.

Die Psychoanalyse zeige, dass sich in diesem Unbewussten[12] Seelenregungen befinden, welche einmal bewusst waren, aber wegen ihres peinlichen Charakters verdrängt wurden. Die Verdrängung binde diese Seelregungen im Unbewussten, von wo aus sich diese aber in veränderter Form, wie zum Beispiel in auffallendem Verhalten oder als Neurosen[13] im Bewusstsein bemerkbar machen. Diese verdrängten Triebe könnten nur durch eine Analyse beeinflusst und unschädlich gemacht werden (Pfister 1912, 57f). Nach Auchter und Strauss (2003) bezeichnet Freud mit dem Konzept der Triebe „dynamische Prozesse, die den Organismus auf ein bestimmtes Ziel zustreben lassen. Die Triebquelle ist ein Körperreiz (innere Spannungen), das Triebziel ist die Aufhebung des Reizes mit Hilfe eines Objektes“ (ebd., 167).

Pfister weist weiters in einem seiner Fallbeispiele auf das Assoziationsexperiment von Jung hin[14]. Auch führt er in einem weiteren Fallbeispiel an, dass häufig Geschwister- oder Elternkomplexe bei der Gattenwahl ausschlaggebend seien. Weiter wird der Begriff des „Rationalisierungsversuches“ in einem Fallbeispiel gebraucht und als „Unternehmen, eine Eingebung des Unbewussten zu begründen“ (Pfister 1912, 72) erklärt.

[12] Bei dem Begriff des Unbewussten handelt es sich um das zentrale Konzept der Psychoanalyse (Auchter, Strauss 2003, 170). Das Unbewusste wird dabei als ein dem Bewusstsein nicht bekannter Bereich aufgefasst. Pfister bezieht sich auf das erste topische Modell von Sigmund Freud, bei dem das Vorbewusste und Bewusste keinen Zugriff auf das System des Unbewussten haben. Beim Vorbewussten können Inhalte unter bestimmten Bendingungen, wie etwa der Zensur, ins Bewusste vordringen. Die Inhalte des Unbewussten sind dagegen vom bewussten Denken unabhängig und seine Inhalte nicht auf bewusster Ebene auftauchen. Pfister arbeitet mit dem von Sigmund Freud 1915 erweiterten Modell des Unbewussten, dessen Inhalte nicht – wie zuvor – nur aus Verdrängten besteht, sondern bei dem das Verdrängte nur ein Teil des Unbewussten ist und auch noch andere Inhalte hat. Diese bestehen dabei nicht aus den Trieben selbst, „sondern aus triebrepräsentierenden Vorstellungen, also Triebabkömmlingen, die auf Erinnerungsspuren beruhen“ (Roudinesco, Plon 2004, 1077). An diese Inhalte, Phantasien und Szenen sind Triebe gebunden, welche ständig ihre Triebbesetzung suchen und sich in Form von „Wunschregungen“ entladen. (Roudinesco, Plon 2004, 1074ff)

[13] Auchter und Strauss (2003) stellen fest, dass es sich bei dem Begriff der Neurose um einen sehr weiten Begriff handelt. Er erfasst „seelische Erkrankungen, die in einer längerfristigen bestimmter Aspekte des seelischen Funktionierens bestehen. Die neurotischen Symptombildungen stellen Kompromisse zwischen Bedürfnissen und Triebwünschen und deren Abwehr dar oder resultieren aus der Spannung zwischen Selbst und inneren Objekten“ (Auchter, Strauss 2003, 112). Die Grenzen zwischen der als normal geltenden und der neurotischen Konfliktverarbeitung ist dabei fließend.

[14] Wie Pfister in „Die psychanalytische Methode“ (1924) erklärt, besteht das Assoziationsexperiment nach Jung daraus, dass man dem Patienten Wörter zuruft, auf welche dieser mit seinen ersten Einfall so schnell wie antworten soll. Dabei wird die Reaktionszeit des Patienten gemessen. Dieser Vorgang wird zweimal durchgeführt. Danach wir mit den, aus dem Experiment gewonnen, Einfällen des Patienten weitergearbeitet. Jung hat für das Experiment ein Schema mit 100 Reizworten ausgearbeitet, welches nach Bedarf verändert oder erweitert werden kann. (Pfister 1924 295f)

1.2.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis

Pfister empfiehlt Pädagogen, sich mit den Erkenntnissen der Psychoanalyse vertraut zu machen. Da nur durch diese viel Fälle von jugendlichem bzw. kindlichem Fehlverhalten, welche bisher von Pädagogen nicht zu erklären gewesen sein, verstanden und behoben werden könnten (Pfister 1912, 57ff). Außerdem weißt Pfister darauf hin, dass es wichtig sei, und auch von der Psychoanalyse gefordert, dass Kinder und Jugendliche individuell erzogen würden (ebd., 78).

Zu Bedenken gibt Pfister, dass bei Fehlverhalten welches durch verdrängte Motive verursacht wird, mit bisherigen Strafmitteln nicht nur keine Verbesserung erzielt werde, sondern sogar eine Verschlechterung eintreten könne. (ebd., 60)

Besondere Vorsicht empfiehlt Pfister bei der Anwendung von körperlicher Bestrafung. Diese habe eine verheerende Wirkung. Nicht nur auf denjenigen, welcher die Strafe erleide, sondern auch auf diejenigen, welche der Bestrafung zusehen müssten. Es bestünde die Gefahr der aktiven Weitergabe sowie der Schädigung der Schüler. Die „Prügelpädagogik“ fördere die Entstehung von Neurosen (ebd., 65). Außerdem bestehe die Gefahr, dass sadistische oder masochistische Störungen durch sie verstärkt würden (ebd., 62).

Für einen schweren Erziehungsfehler hält es Pfister auch, wenn Kinder gezwungen würden, Speisen zu essen, gegen welche sie einen Widerwillen haben. Dies führe nur zu einer Verschlimmerung der Symptome und einer Entstehung von Hassgefühlen gegen den Peiniger, da es sich hier meist um unbewusste Motive handle, welche die Essensverweigerung herbeiführten (ebd., 63).

Besonders wichtig für die Entwicklung eines Kindes sei eine verständige sexuelle Aufklärung. So könnten Unsicherheit und Halbwissen vermieden wer-

den, welche häufig zu schweren Störungen des Seelenlebens des Kindes führten.

1.2.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik

Für Oskar Pfister ist die Psychoanalyse eine unschätzbare Bereicherung der „planmäßigen Seelenlenkung und Seelenpflege“. Die Pädagogik würde vor allem in zwei Punkten durch die Psychoanalyse unterstützt. Einerseits würden „eine Menge von unverständlichen Seltsamkeiten auch bei Zöglingen, die wir als normal ansehen, [...] durch die Psychanalyse erklärt und beseitigt, während die sonstigen Erziehungsmittel versagen“ (Pfister 1912, 67), andererseits zeige sie einen Grundfehler der Pädagogik auf, der darin bestehe, ständig zu fordern anstatt auf dem Standpunkt des „evangelischen Prinzips der Erlösung und des Freude bringenden Heilangebotes“ (ebd., 78) zu stehen. „Das Ideal, dessen Schönheit die Psychanalyse am reinsten herausstellt, finde ich ausgedrückt in jener höchsten Lebensbejahung des Wortes: ‚Ich lebe, und ihr sollt auch leben’“ (ebd., 78).

Pfister ist daher der Meinung, dass die Ergebnisse der Psychoanalyse in der Pädagogik zu „Umwälzungen der erzieherischen und seelsorgerlichen Praxis“ (ebd., 56) führen müssen.

1.3 Das Kinderspiel als Frühsymptom krankhafter Entwicklung, zugleich ein Beitrag zur Wissenschaftspsychologie (1916)

Editionsgeschichtliche Anmerkungen:
Erscheinungsjahr: 1916
Veröffentlicht in: „Die Schulreform“, Jahrgang X
Zusatzinformation: Referat, gehalten am 14. Oktober 1916 am pädagogischen Ferienkurs der schweizerischen pädagogischen Gesellschaft in Sundlauenen.

Wiederabdruck: 1920
Veröffentlicht in: Pfister, Oskar: Zum Kampf um die Psychoanalyse, Seite 429-462

1.3.1 Zusammenfassung

In diesem Aufsatz versucht Pfister zu zeigen, dass auch „kleine Vorgänge, die der Lehrer kaum zu beachten pflegt, mitunter einen überaus wichtigen Hintergrund haben“ (Pfister 1916, 1) können. Dies illustriert er anhand einer Lebensbeschreibung, die er durch einzelne Bemerkungen ergänzt. Die Beschreibung bezieht sich auf einen 25-jährigen Kaufmann, der in seiner Kindheit ein Musterschüler gewesen sei und immer durch seine Pflichttreue und Lernbegierde, sowie durch sein stilles und korrektes Verhalten angenehm aufgefallen wäre.

Die wichtigsten Symptome an denen der junge Mann litt, waren die „Unfähigkeit, andere Menschen zu lieben, bei stärkstem Liebeshunger und heftigen Anklagen wegen Kälte gegen die wohlgesinnte Mutter und den trefflichen Bruder. Auf intellektuellem Gebiet tritt hervor die Unfähigkeit zu konzentriertem Denken“ (ebd., 2). Julius, so nennt Pfister den Analysanden, sei ein sehr schwächliches Kind gewesen. Seine Mutter sei „durch Gefühlsüberschwänglichkeit und Überbesorgtheit für ihre Kinder ausgezeichnet“ (ebd., 2) gewesen. Julius selbst beschreibe sich bis in die ersten Schuljahre hinein als „‚körperlich etwas schwächlich, wohl deswegen auch schüchtern, ängstlich und folgsam’“.

Eine von Julius' ersten Erinnerungen stamme von jenem Tag, an dem er beschloss, alt genug zu sein ohne seinen Lutscher auszukommen. Somit sei der Lutscher im Klo entsorgt worden. Am Abend desselben Tages habe der Junge seinen Lutscher vermisst und betrauerte nicht nur seinen Verlust, sondern auch das Schicksal des Lutschers, der nun an einem finsteren Ort gefangen war. Pfister weist dabei auf die ungewöhnliche Gefühlstärke des kleinen Jungen hin, der im späteren Leben an Gefühlsstumpfheit litt. Er nimmt weiters an, dass sich der kleine Julius mit dem Lutscher und später auch mit verloren gegangenem Spielzeug identifiziert habe. Da er auch an Angstträumen und Angstgefühlen im Dunkeln gelitten hätte. (Pfister 1916, 3)

Ein weiteres wichtiges Erlebnis von Julius war für Pfister eine ungerechte Bestrafung durch die Mutter, bei der sie ihn von den Freunden wegholte und in die Wohnung verwies. Durch die ungerechte Bestrafung sei der Junge voll Groll gegen die Mutter gewesen. Julius' Lebensdrang habe sich von da an nach innen ausgewachsen. Seinen, in den Kindheitserinnerungen immer wieder auftauchenden, Hang zum Exhibitionismus sieht Pfister durch die Erlebnisse mit einem Kindermädchen begründet, die den damals knapp zweijährigen „sexuell reizte und zur Exhibition aufforderte" (ebd., 4). Das Dienstmädchen wurde entlassen und der Junge habe diese Erlebnisse verdrängt. Trotzdem hätten sie sich in dem Leben des Jungen ausgewirkt.

In der Schule fand sich Julius gut zu Recht allerdings spielte er am liebsten zuhause und alleine. Er schuf sich seine eigene Phantasiewelt, die sich, wie Pfister aufzeigt, vor allem dadurch auszeichnete, dass sie in einsamer Ferne liegt. Er träumte nicht wie die meisten Jungs von Abenteuern sondern vor allem von Einsamkeit. Auch das Motiv der Entblößung findet Pfister in Julius' Phantasien wieder. Er träumte von Indianern, welche bekannter maßen mit freiem Oberkörper durch die Wildnis streifen. (ebd., 7)

Julius erinnert sich auch, dass er große Freude an der Systematisierung von Städtenamen, Stationen von Eisbahnlinien usw. hatte. Für Pfister ist die „systematisierende, rein intellektuelle Beschäftigung eine heilsame Reaktion“ (Pfister 1916, 7) auf den Gefühlsüberschwank, der aus dem Phantasieren entstehe.

Aus den im Text geschilderten Spielepisoden von Julius zieht Pfister folgende Schlüsse, die bereits auf die später Problementwicklung hinweisen:
1. Die gesteigerte Phantasietätigkeit entwickelte sich aus der „Absperrung gegen Mutter und Kameraden. Der von der Wirklichkeit zurückgewiesene Lebensdrang schafft sich seine eigene Wunschwelt“ (ebd., 7).
2. Die geschaffene Wunschwelt des Jungen liegt auffallender Weise in weiter Ferne. Auch beschäftigt er sich nicht, wie andere Jungen mit Abenteuern, sondern sucht nur die Einsamkeit.
3. Pfister hält auch die Wahl Indianer oder Araber zu sein nicht für einen Zufall. „Die Sucht nach *Entblößung* vor sich selbst macht sich bereits geltend, wenn auch in einer höchst unschuldig aussehenden Form“ (ebd., 7).
4. Die Freude an der Systematisierung ist höchstens zu stark gefühlsbetont, kann aber ansonsten nicht als abnorm bezeichnet werden. „Der Kundige sieht allerdings in dieser abstrakten Betätigung, die z. T. (nicht durchwegs) den intellektuellen Vorgang als solchen mit Lustwert ausstattet und das Wohlgefallen vom Gegenstand zurückzieht, bereits eine Verdrängungswirkung, die unter Umständen gefährlich werden kann und Julius wirklich in schwere Not trieb“ (ebd., 7).

Pfister ist der Meinung, dass bei Julius eine Polarisation stattgefunden habe. „Wir stehen in unserem Falle vor eine *phantastischen* Beschäftigung mit der Wirklichkeit, die sich von logischer Durchdringung fernhält und nur auf Sättigung subjektiver Gelüste ausgeht, daneben vor einer *logischen* Arbeit, welche diese persönlichen Ansprüche gänzlich ignoriert und die Wirklichkeit höchst energisch in Angriff nimmt, aber nicht um ihrer selbst willen, sondern lediglich damit der Geist sich an irgend etwas betätigt“ (ebd., 8).

Pfister führt weiters aus, dass sich das Phantasieren und das Systematisieren ergänzen. Die Phantasien sollen nur die Sehnsucht befriedigen ohne dem logischen Denken zu unterliegen. Dem daraus entstehenden Gefühlsüberschwang wird die rein intellektuelle Beschäftigung entgegengestellt. „In der Flucht vor der Wirklichkeit stimmen Phantastik und Abstraktion (Katalogisierung) überein. Das Gefühl ist das eine Mal der Wirklichkeit treu geblieben, allerdings einer geträumten, fernen Wirklichkeit, in der das Ich die Hauptrolle spielt. Das andere Mal ist es der Wirklichkeit gänzlich entzogen und in die subjektive Funktion, das Ordnen, verlegt“ (Pfister 1916, 8).

Auf eine Spielphantasie weist Pfister besonders hin, da diese seiner Meinung nach gefährlich hätte werden können. Sie verrät seiner Ansicht nach die „uneingestandene, innere Not am deutlichsten“ (ebd., 8). Es ist eine Spielszene in welcher ein kleines Kartonschiffchen untergeht. Diese Szene begleitete Julius mit wehmütiger Musik auf der Mundharmonika. Pfister geht davon aus, dass sich in dieser Spielszene ein Todeswunsch des Jungen ausdrückt. „Gute Erfolge, die namentlich die größte Wohltäterin unseres Analysanden, die Schule ihm eintrug, verhinderten den Sieg der Selbstvernichtungstendenz“ (ebd., 8).

Im weiteren Verlauf zeigt Pfister, dass sich in dem Jungen eine Bewunderung für die Auflehnung gegen Autoritäten entwickelte. Dies sehe man an verschiedenen Erinnerungen, wie zum Beispiel an jener, an die Nachricht, dass sein Bruder in der Schule das erste Mal Tatzen (Schläge auf die Hände) erhalten habe. In Julius löste dieses Ereignis einerseits Bewunderung für den Bruder aus, andererseits auch Ärger, da der Bruder keine Bestrafung von den Eltern bekam. Er beschloss darauf hin auch nicht mehr so folgsam zu sein und versuchte in der Schule durch Unaufmerksamkeit eine Bestrafung zu provozieren. Da der Lehrer aber nur versuchte, den Grund der Unaufmerksamkeit zu erfahren, gab Julius auf, da er auch den Lehrer zu sehr schätzte, um sich gegen ihn aufzulehnen. „Die Erdrosselung seiner unveräußerlichen Lebens- und Freiheitsansprüche nahm ihren Fortgang“ (ebd., 12).

„Bis zu Beginn der Pubertätsentwicklung darf der Knabe, dem wir unser Interesse zuwandten, für gesund, vielleicht sogar für normal in der landläufigen Bedeutung des Wortes gelten, denn die vorübergehenden Angsterscheinungen spielten schließlich eine verschwindende Rolle. Die Klippe, an der jedoch innerlich gehemmte Kinder am ehesten Schiffbruch leiden, ist die Sexualität oder das Liebesleben“ (Pfister 1916, 13). Dies sei auch bei Julius der Fall gewesen.

Pfister setzt sich für eine offenere Sexualerziehung ein. Er ist der Meinung, dass der Erzieher die Verpflichtung habe, seinen Zöglingen auch bei sexuellen Problemen zu unterstützen. „Wer aber unglückliche, junge Leute da, wo es die pädagogische Pflicht erheischt, zu retten bereit ist, darf sich ihren sexuellen Defekten so wenig verschließen, wie der Leibarzt den ekelhaften Geschwüren und Sekreten. Ist es nicht eigentlich betrübend, dass man dies erst sagen muss? Und müssen wir Erzieher es nicht aufs tiefste beklagen, dass so viele junge Menschen schweren Schaden leiden, weil die berufenen Helfer den Schein erwecken, über solche Dinge dürfe man unter keinen Umständen sich aussprechen, und weil die Pädagogen auch vielfach die nötigen Kenntnisse nicht besitzen, welche die Beseitigung jener recht bedenklichen Störungen voraussetzt“ (ebd., 15)?

Mit 10 Jahren verliebte Julius’ sich in ein Mädchen seiner Klasse, allerdings traute er sich nie, sie anzusprechen und ihr seine Liebe zu gestehen, obwohl das Mädchen ihn offensichtlich auch mochte. Mit etwa 14 begann er von ihr zu träumen, er sah sie in seinen Träumen nur in Unterwäsche. Durch sein schlechtes Gewissen über seine Träume traute er sich noch weniger, seine Gefühle zu zeigen. Schwer zu Schaffen machte Julius auch, dass er begann nächtliche Samenergüsse zu haben, die er für eine tödliche Krankheit hielt. Daher habe er versucht, alle sexuellen Gedanken zu verdrängen. „Als es dem Jüngling endlich gelungen war, die sexuellen Versuchungen, die *nie* anders als in Gestalt von Schaulust auftraten, vollständig zu verdrängen, war auch das Gefühlsleben vollständig erstickt und das Leben ganz und gar verödet“ (ebd., 16).

Pfister sieht in der Entwicklung von Julius eine Fortsetzung der Symptome der Kindheit. Er floh immer mehr in eine Phantasiewelt, welche die Wirklichkeit ersetzen sollte. „Dadurch an der Weiterentwicklung verhindert, muss die Sexualität nach dem bekannten Gesetz der Regression [...] in die Vergangenheit zurückfallen und infantile Betätigungen wieder aufleben lassen“ (Pfister 1916, 17).

Pfister nennt als weiteres Symptom für die Verdrängung der Sexualität, den von Julius von seinem 16 bis 18 Lebensjahr gewählten Lebensstil als Vegetarier. „Man findet dieses Symptom ziemlich häufig bei Individuen, die ihre Sexualität verdrängen, d. h. als peinlich aus ihrem Gedankenkreis werfen statt sie zu beherrschen, also bewusst der sittlichen Forderung untertan zu machen. Der gute Bursche meinte damit natürlich die ‚Fleischesnatur’ und wollte den ‚Sünden des Fleisches’ ausweichen“ (ebd., 18).

Auch die „Verödung des Gemütslebens und Auslieferung des Intellekts an öden Formalismus entlarven wir unschwer als Abkömmling kindlicher Leistungen“ (ebd., 18). Es wurden alle Gefühle in die Intellektualisierung gelenkt, was dazu führte, dass der Formalismus zur Qual wurde. „Indem der innerlich bedrängte Denker der Realität das Gefühl entzog, entzog sie sich ihm in ihren wichtigsten Verhältnissen; indem der bedauernswerte Jüngling seiner eigenen Gefühlsrealität oder Natur Gewalt antat, verscherzte er die ganze Natur, auch ihre wertvollsten Güter“ (ebd., 18). Pfister teilt im weiteren Verlauf des Textes mit, dass dieser Fall aus heilpädagogischer Sicht ein sehr schwieriger Fall war, durch die Analyse aber rasch erste Erfolge erzielt werden konnten. Die gesamte Analyse dauerte etwa acht Monate.

Pfister weist darauf hin, dass es von Erziehern unverantwortlich sei, jungen Menschen zu empfehlen, mit ihren Konflikten alleine fertig zu werden. „Es handelt sich ja um Individuen, die sonst schon sich überaus ungern aufschließen. Deshalb sollte man eher Mut zusprechen, als ihre Qual vermehren, und nicht außer Acht lassen, dass gerade solche Erlösungsbedürftige häufig zu den wertvollsten Menschen gehören“ (ebd., 19).

Pfister führt weiters aus, dass er gerade aus diesem Fall gerne wissenschaftspsychologische Folgerungen ableiten würde. „Ich möchte zeigen, wie nicht nur bei Julius, sondern überall in der Weltgeschichte Triebverdrängung die Wissenschaft beeinflusst bis hinauf in die Metaphysik“ (Pfister 1916, 20). Aber für diese Ausführungen sei im Rahmen dieser Arbeit kein Platz. Abschließend bemerkt er aber noch, welche Bedeutung das Spiel für das Verständnis von Kindern hat. Carr[15] habe auf die Vorwegnahme der künftigen Lebensaufgabe durch das Kinderspiel hingewiesen. Pfister fügt an, dass auch auf die bedenklichen Züge des Kinderspieles geachtet werden müsse. „Ein guter Pädagoge wird [...] daher die Frage nach dem Ursprung der gewählten und erfundenen Spiele sehr ernst nehmen und, sofern sie nicht offenkundigen Sachschaden anstiften, in sie erst eingreifen, wenn ihm ihre Motivierung deutlich geworden ist“ (ebd., 20).

1.3.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen

1.3.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche

Pfister beschäftigt sich in dieser Arbeit mit der Bedeutung des Kinderspieles. Er versucht zu zeigen, wie man Probleme der Kinder auch an den Inhalten ihrer Spiele ablesen kann. Ein weiteres Thema, welches für Pfister große Bedeutung hat, ist die Sexualerziehung. Er spricht in diesem Text vor allem professionelle Erzieher, im besonderen Lehrer an.

1.3.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation

Pfister ist der Auffassung, dass auch kleine Vorgänge, welche weder der Lehrer noch der Schüler beachte, eine wichtige Ursache haben können. So träumten zum Beispiel die meisten Jungen in ihren Phantasiewelten von In-

[15] Pfister führt keine Referenz an, die auf die Person des Autors oder die angesprochene Veröffentlichung Hinweise geben würde.

dianern, trotzdem sei Julius Phantasie nicht wie die der meisten Jungen, welche dabei vor allem von Abenteuern träumten. Er suche im Unterschied dazu die Einsamkeit, woran man eine Absperrung gegen die Umwelt erkennen könne. (Pfister 1916, 1ff)

Pfister geht weiters davon aus, dass ein Erlebnis mit einem Dienstmädchen, dass Julius als knapp Zweijähriger hatte, seine Entwicklung nachhaltig beeinflusst habe. Dieses Dienstmädchen habe den kleinen Jungen zur Exhibition aufgefordert. Auch wenn Julius dieses Erlebnis verdrängt habe, zeige sich der dadurch entstandene Hang zum Exhibitionismus in seinen Spielen und in den Erzählungen über seine Kindheitsphantasiewelt. So hält Pfister die Wahl von Indianern oder Arabern als Thema für seine Phantasiewelt nicht etwa für einen Zufall. „Die Sucht nach Entblößung vor sich selbst macht sich bereits geltend, wenn auch in einer höchst unschuldig aussehenden Form“ (ebd., 7).

Pfister ist der Meinung, dass besonders die Sexualität für die Entwicklung innerlich gehemmter Kinder von negativer Bedeutung sein könne. „Mit Beginn der Pubertätsentwicklung nun wird die Sexualität in jene verkehrte Richtung abgedrängt, die allmählich den ganzen Menschen in die Tiefe zog, nicht weil er sich treiben ließ und zu wenig sittliche Kraft aufbot, sondern im Gegenteil, weil er den Kampf ungewöhnlich ernst nahm, allein den im Unbewussten verschanzten Feind nicht vor die Klinge ziehen konnte“ (ebd., 14f). Jugendliche bedürfen in solch einer Situation der Unterstützung durch den Pädagogen mittels einer offenen Sexualerziehung.

Ein Symptom für die Verdrängung von Sexualität ist für Pfister der Vegetarismus. Hierbei werde die Sexualität als peinlich aus den bewussten Gedanken verdrängt. Durch den Verzicht auf Fleisch werde versucht den „Sünden des Fleisches“ auszuweichen. (ebd., 18)

Pfister weist weiters darauf hin, dass es von Erziehern unverantwortlich sei Jugendliche nicht in ihren Problemen zu unterstützen und ihnen zu sagen, dass sie alleine mit den Problemen fertig werden müssten. „Es handelt sich ja um Individuen, die sonst schon sich überaus ungern aufschließen. Des-

halb sollte man eher Mut zusprechen, als ihre Qual vermehren, und nicht außer Acht lassen, dass gerade solche Erlösungsbedürftige häufig zu den wertvollsten Menschen gehören“ (Pfister 1916, 19).

Wichtig ist es für Pfister zu zeigen, wie bedeutend das kindliche Spiel für das Verständnis des Kindes sei. Dabei würden durch das Kinderspiel nicht nur die künftigen Lebensaufgaben vorweggenommen werden, sondern man könne Probleme der Kinder in ihren Spielen erkennen. „Ein guter Pädagoge wird [...] daher die Frage nach dem Ursprung der gewählten und erfundenen Spiele sehr ernst nehmen und, sofern sie nicht offenkundigen Sachschaden anstiften, in sie erst eingreifen, wenn ihm ihre Motivierung deutlich geworden ist“ (ebd., 20).

1.3.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien

Am Fall von Julius zeigt Pfister im vorliegenden Text die Auswirkungen der Triebverdrängung auf die Entwicklung eines Kindes. Bei Julius führte die Verdrängung der sexuellen Triebe auch zur Verdrängung des gesamten Gefühlslebens (ebd., 16).

Er ist weiters der Meinung, dass die kindliche Sexualität in der Erziehung berücksichtigt werden müsse, indem das Kind auch bei sexuellen Problemen Unterstützung erhält, da es ansonsten zur schwerwiegenden Verdrängungen kommen könne.

Pfister nimmt damit auf ein Verständnis der Sexualität Bezug, das seit Anbeginn von zentraler Bedeutung für die Psychoanalyse war. Ende des 19. Jahrhunderts waren viele Wissenschaftler mit der Frage der Sexualität beschäftigt, so auch Sigmund Freud, welcher es aber schaffte, eine neue Begrifflichkeit zu entwickeln. Er bewirkte „einen theoretischen (und epistemologischen) Bruch mit der traditionellen Art der Sexologie, weil er den Begriff der Sexualität zu einer allumfassenden psychischen Disposition erweiterte und

sie damit aus ihrer bisherigen biologisch-anatomischen und rein genital fokussierten Grundlage löste, um dann in ihr die eigentliche Motivation menschlichen Handelns zu sehen. Und das heißt auch, dass in der Theorie Freuds weniger die Sexualität an sich bedeutsam ist als der neu geschaffene begriffliche Apparat, der es erlaubt, sie darzustellen und zu verstehen“ (Roudinesco, Plon 2004, 931).

1905 veröffentlichte Freud die „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie“ und mit ihr seine Theorie der infantilen Sexualität. Freud ging davon aus, dass sich sexuelle Erregbarkeit nicht erst mit der Geschlechtsreife in der Pubertät entwickelt, sondern sich bereits in der Organlust des Säuglings zeigt. Freud geht davon aus, dass die Stufenfolge der sexuellen Reifungsschritte angeboren sei. „Nach einem inneren Zeitplan werden sexuelle Erlebnisse durch eine erhöhte Sensibilität bestimmter Körperregionen (Mund, Enddarm, Genitalbereich) möglich. Der Trieb besetzt die erogene Zone, und diese gibt dem Trieb den sexuellen Charakter. Die ‚Partialtriebe’ stellen die zu den einzelnen Zonen gehörenden Sexualtriebäußerungen dar. Durch die Besetzung hat jede Zone einen mächtigen Einfluss auf das bewusste und unbewusste Erleben und damit auf die unbewussten Selbst- und Objektrepräsentanzen. Generell gehen bei Freud die kindlich-sexuellen Regungen den Objekterfahrungen voraus. [...] Erst durch ihre Integration und Unterordnung unter die Genitalität wird das Sexualobjekt als Ganzes besetzt. Damit tritt die Sexualität in den Dienst der Fortpflanzung“ (Becker 2000, 661)

Wegen dieser neuen Bedeutung der Sexualität für die Entwicklung des Kindes, setzt sich Pfister für eine offene Sexualerziehung ein. Jeder Erzieher habe – nach Pfister – die Verpflichtung seinen Zögling auch bei sexuellen Problemen zu unterstützen und ihn damit vor schweren Schäden in seiner Entwicklung zu schützen. (Pfister 1916, 15)

1.3.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis

Pfister möchte mit diesem Text erreichen, dass Kinderspiele bei Pädagogen eine größere Bedeutung und mehr Beachtung erlangen. Dabei sollte insbesondere die Motivation von Spielen hinterfragt werden.

Ein weiteres Anliegen ist Pfister eine freiere Sexualerziehung, die auch die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen bei Problemen mit ihrer Sexualität beinhaltet.

1.3.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik

Die Anwendung psychoanalytischer Erkenntnisse auf Beobachtungen von Kinderspielen helfe dem Pädagogen unbewusste Motive, welche zu einer späteren Störung führen können, frühzeitig zu erkennen. Durch die im Kinderspiel enthaltene Symbolsprache bekomme man aber nicht nur Zugang zu unbewussten Distrikten der Kinderpsyche, sondern man verstehe auch das bewusste Kinderleben besser (Pfister 1916, 20).

1.4 Gefährdete Kinder und ihre psychanalytische Behandlung (1918)

Editionsgeschichtliche Anmerkungen:
Erscheinungsjahr: 1918
Veröffentlicht in: Jugendwohlfahrt – Revue Suisse de Protection de la Jeunesse, Heft 1, Jahrgang 16, Seite 1-5
Zusatzinformationen: Vortrag, gehalten in Berlin auf Veranlassung der ostdeutschen Arbeitsgemeinschaft für angewandte Religionspsychologie

1.4.1 Zusammenfassung

Pfister beginnt seinen Artikel „Gefährdete Kinder und ihre psychanalytische Behandlung“ (1918) indem er feststellt, dass Kinder in unserer Gesellschaft einen Sonderplatz als Zukunftshoffnung haben. Leider zeige die Wirklichkeit aber eine Abweichung von diesem Idealbild. Die Zahl der jugendlichen Verbrecher habe sich im Deutschen Reich zwischen 1882 und 1907 verdoppelt. Während des Ersten Weltkriegs stiegen die Zahlen noch schneller an. Hinter dieser Statistik verbirgt sich, so Pfister, ein nicht berechenbares Kinderelend.

„Zahlreiche Knaben und Mädchen stecken wissentlich oder unwissentlich in bitterer seelischer Not, weil sie dem moralischen Abgrund entgegensteuern“ (Pfister 1918, 2). Die Jugendlichen entwickeln eine Neigung zum Lügen und Stehlen, es wird zu einem unwiderstehlichen Zwang. Oder ihr Interesse für die Gesellschaft verschwindet, dafür entwickelt sich aber ein „Gefühl des Unwerts, meistens abwechselnd mit maßloser Selbstüberschätzung“ (ebd., 2). Diese Symptome würden häufig zu Selbstmordgedanken führen. Bei anderen würden die Konflikte der Seele in körperlichen Leiden manifestiert.

Pfister stellt nun die Frage, wie der Erzieher auf diese Jugendnot reagieren soll. Lediglich den sozialen Faktoren die Schuld zu geben, wäre zu einfach. Zwar hätte der soziale Faktor einen großen Einfluss, doch auch „eine Menge von Kindern aus gesunden sozialen Verhältnissen missraten und (erliegen;

Anm. d. V.) schweren seelischen Gefahren“ (Pfister 1918, 2). Besonders beachtenswert sei dieser Faktor, wenn man berücksichtigt, dass Geschwister von vermeintlich missratenen Kindern sich hingegen mitunter sehr gut entwickeln. Für Pfister hält in diesen Fällen auch die Behauptung, es handle sich dabei, um erblich erworbene Charakterprobleme bei genauerer Betrachtung nicht stand, da in den Fallbeispielen der Psychoanalyse viele Fälle zu finden wären, die dieser Theorie widersprechen.

Wenn sich der Erzieher nun mit den Ursachen der Jugendgefährdung näher beschäftigt, würde er zu der Erkenntnis kommen, dass die „überlieferten und heute noch fast ausschließlich geübten erzieherischen Methoden“ (Pfister 1918, 3) bei einem Großteil der Kinder entweder unwirksam oder sogar schädlich wären. „Sie werden erkennen, dass ungemein viele Kinder nicht *trotz*, sondern geradezu *wegen* der an ihnen geübten, von der wissenschaftlichen Pädagogik empfohlenen Maßregeln zugrunde gehen“ (ebd., 3). Damit würde der Pädagoge erkennen, dass trotz der Fortschritte in der Didaktik, die Erziehungskunst in erzieherischer Hinsicht „heute noch bedenklich im Argen liegt“ (ebd., 3). Keine Hilfe sei – für Pfister – die beratende Psychologie, welche große Teile der ausschlaggebenden Beweggründe der Kinder für ihr Handeln nicht beachte.

Pfister führt weiters aus, dass die unbewussten Vorgänge, Hemmungen und Wünsche der Kinder in der Erziehung berücksichtigt werden müssen. Dafür sei es nötig, dass unbewusste Seelenvorgänge vom Erzieher anerkannt würden. Dass diese existieren, beweisen für Pfister schon die Dichter, die „das unbewusste Schaffen nicht nur ausdrücklich anerkennen, sondern auch mit bewunderungswürdig feiner Beobachtungs- und Darstellungskraft aufdecken“ (ebd., 3).

Hilfe für die Aufdeckung von unbewussten Seelenvorgängen liefere – nach Pfister – die *ist die Aufdeckung und Beeinflussung der seelischen Tiefenmächte,* nämlich eben jener *unbewussten* Vorgänge, *Hemmungen* und *Wünsche,* die Herrschaft über psychoanalytische Methode von Sigmund Freud. „*Ziel des psychanalytischen Verfahrens* das Bewusstsein ausüben“ (Pfister

1918, 4). Er weist abschließend darauf hin, dass mit den knappen Ausführungen dieses Artikels „das Wesen der analytischen Pädagogik noch lange nicht bestimmt“ (ebd., 4) sei, aber „wir wissen genug, um die Tätigkeit des Unbewussten nachweisen zu können“ (ebd., 4).

1.4.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen

1.4.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche

Oskar Pfister beschäftigt sich in diesem Artikel mit den Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Sowie der Frage, mit welchen Erziehungsmitteln professionelle Erzieher diesen Verhaltensauffälligkeiten entgegenwirken können.

1.4.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation

Pfister geht davon aus, dass die steigende Anzahl von zwanghaften Vergehen sowie steigendes Desinteresse an der Gesellschaft und häufigeres Auftreten von Symptomen, wie Lebensüberdruss und Selbstmordimpulsen, nicht ausschließlich durch soziale Faktoren oder erblich erworbene Charakterprobleme zu erklären seien. Außerdem seien die meisten erzieherischen Methoden bei einem „sehr großen Teil der Zöglinge *völlig unwirksam und sehr oft direkt verderblich*“ (ebd., 3). Dies begründet er damit, dass für viele dieser Vergehen und Symptome unbewusste Vorgänge, Hemmungen und Wünsche verantwortlich wären, welche erst mit Hilfe der psychoanalytischen Methode aufgedeckt und beeinflusst werden können.

1.4.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien

Pfister möchte in diesem Aufsatz professionellen Erziehern die Existenz von unbewussten Seelenvorgängen näher bringen. Des Weiteren erklärt er, dass unbewusste Motive auf das bewusste Handeln Einfluss hätten, und daher viele Vergehen von Kindern und Jugendlichen für diese ein Zwang seien.

Pfister bezieht sich in diesem Text zentral auf das Konzept eines ubiquitären dynamischen Unbewussten. Wilfried Datler stellt dieses Konzept in seinem Text „Psychotherapie und/oder Pädagogik“ mit folgenden fünf Punkten dar.
„1. Jenseits des bewussten Wahrnehmbaren sehen wir uns beständig mit unbewussten Erlebnisinhalten (wie unbewussten Wünschen, Ängsten, Phantasien, Erinnerungen, Impulsen, Erwartungen, Befürchtungen etc.) konfrontiert“ (Datler 1996, 82).
„2. Durch den Vollzug von unbewussten Abwehr- und Sicherungsaktivitäten versuchen wir uns beständig vor dem bewussten Gewahrwerden von unbewussten Erlebnisinhalten zu schützen; denn wir befürchten unbewusst, dass ein bewusstes Gewahrwerden mit äußerst bedrohlichen Gefühlszuständen verbunden wäre“ (ebd., 83).
„3. Jene psychischen Prozesse, die außerhalb des bewussten Wahrnehmbaren vollzogen werden, haben unmittelbare Bedeutung dafür, was ein Mensch in beobachtbarer oder in bewusst wahrnehmbarer Weise spricht, denkt, fühlt, tut etc. Denn diese manifesten Aktivitäten haben u.a. die Aufgabe, die innerpsychische Aufmerksamkeit vor der bewussten Wahrnehmung abgewehrter Erlebnisinhalte wegzulenken und Formen von „Ersatzbefriedigungen“ sicherzustellen“ (ebd., 83)
„4. Die unbewusste Wahrnehmung bestimmter Erlebnisinhalte, der Vollzug bestimmter Abwehr- und Sicherungsaktivitäten und die Ausbildung bestimmter manifester Erlebnis- und Verhaltensweisen kann in verschiedenen Situationen beständig wiederkehren. So ist die Ausbildung von stabilen Charakterstrukturen und Symptomen zu verstehen“ (ebd. 83f).
„5. In analytisch-therapeutischen Prozessen ist es Patienten möglich, unbewusste Erlebnis- und Abwehrprozesse zu entdecken und zu verstehen, um

sich von der unbewussten Dynamik solcher Prozesse allmählich lösen zu lernen“ (Datler 1996, 84).

Pfister hält es für wichtig das Erzieher die unbewussten seelischen Vorgänge anerkennen würden (Pfister 1918, 3)

1.4.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis

Pfister ist es wichtig, dass professionelle Pädagogen die Existenz von unbewussten Seelvorgängen, die auf das bewusste Denken und Handeln Einfluss nehmen, anerkennen.

1.4.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik

Für Pfister würden psychoanalytische Erkenntnisse der Pädagogik eine Möglichkeit eröffnen, Kindern und Jugendlichen zu helfen, welche „durch unbewusste Vorgänge, unbewusste Hemmungen und unbewusste Wünsche ihre Seele in ein ihr sittliches Leben und Lebensglück bedrohendes Denken, Fühlen und Wollen getrieben werden“ (Pfister 1918, 3).

1.5 Die Behandlung schwererziehbarer und abnormer Kinder (1921)

Editionsbedingte Anmerkungen
Erscheinungsjahr: 1921
Veröffentlicht in der Reihe: „Schriften zur Seelenkunde und Erziehungskunst, Herausgeber Oskar Pfister, Heft 1, Ernst Bircher Verlag, Bern und Leipzig

1.5.1 Zusammenfassung

Bei der Zusammenfassung dieses Buches wird zur besseren Übersicht die Gliederung des Textes in eckigen Klammern dem Fließtext vorangestellt.

[***Einleitung***] „Das Wirken des Erziehers ist ein unaufhörlicher Kampf mit der Sphinx, die ihm alle Tage das Rätsel des Menschen vorlegt“ (Pfister 1921a, 1). Pfister weist darauf hin, dass die Bedrohung der Jugend durch sittliche Gefahren immer weiter anwachse. Dies sehe man an den steigenden Zahlen von jugendlichen Straftätern sowie an dem Anstieg der Fälle von Schülerselbstmorden. Noch weitaus höher schätzt Pfister die Zahl der nicht statistisch erfassten Jugendlichen ein, welche an seelischer Not leiden. Ihre vielseitigen Vergehen würden für sie immer mehr zu einem unwiderstehlichen Zwang. (ebd., 1ff)

Für Pfister stellt sich nun die Frage, wie dieser Jugendnot zu begegnen sei. Die meisten Berufserzieher seien für die Aufgabe der Behandlung von abnormalen Erscheinungen nicht ausgebildet. Die Erziehungswissenschaft kümmere sich nur um den normalen Zögling, und überlasse alle anderen der medizinischen Wissenschaft. Dies helfe aber weder Lehrern noch Eltern von schwer erziehbaren Kindern. „Irgendetwas muss doch auch mit den entgleisten und einer falschen Entwicklungsrichtung verfallenen Kindern geschehen“ (ebd., 4). Pfister ist der Meinung, es müsse die Ursache der Entstehung des Übels gefunden werden. Daher würden im hier besprochenen Buch auch die Ursachen der seelischen und moralischen Missbildungen erörtert, wobei er

vor allem auf die durch die Psychoanalyse entdeckten unbewussten Motive eingehen wolle. (Pfister 1921a, 4f)

[***1. Teil – Die Ursachen der Schwererziehbarkeit und Abnormität***] [***A. Die überlieferten Anschauungen***] [***1. Die angeborene Anlage***] Die Diskussion, ob die Bestimmung des Charakters durch Anlage oder durch Umwelteinflüsse erfolge, sei – so Pfister – schon seit uralten Zeiten aktuell. Es werde angenommen, dass die Anlagen große Bedeutung für den Charakter haben, wie groß der Einfluss aber genau sei, könne nur sehr schwer bestimmt werden. Dies läge zum Einen daran, dass man für die Veranlagung alle Verwandten bis zurück zu den Urgrosselten kennen müsse, zum Anderen die Kinder von ihren Eltern erzogen würden, wodurch eine Unterscheidung von Anlagen und Einflüssen der Erziehung sehr schwierig sei. (ebd., 6)

Die Annahme, dass Geschwister den gleichen Erziehungseinflüssen ausgesetzt wären, hält Pfister für falsch. Kinder würden aus den unterschiedlichsten Gründen von ihren Eltern und ihrer Umgebung oft sehr unterschiedlich behandelt. Trotzdem meint er, seien die mitgebrachten Anlagen von größter Wichtigkeit. Schädliche Einflüsse würden je nach Veranlagung leichtere oder schwerere Schäden verursachen. Insofern wären die Anlagen allein nicht ausschlaggebend für die Entwicklung des Menschen. (ebd., 7f)

[***2. Die äußeren Einflüsse***] „Die stärksten Faktoren für die Entwicklung und Entwicklungsrichtung eines Kindes sind selbstverständlich Vater und Mutter“ (ebd., 8). Pfister ist der Ansicht, dass Kinder sich nach dem Beispiel ihrer Eltern entwickeln. Daher sei das Gesamtbild der Eltern und ihr Verhältnis zueinander für die Charakterformung des Kindes von großer Bedeutung.

Als Fehler sieht Pfister, die Überhäufung der Kinder mit Zärtlichkeit an, wenn keine Gegenleistung gefordert würde. Verwöhnte Kinder fänden sich außerhalb der Familie nicht zurecht und brächen dort zusammen. Auch die Inkonsequenz sei eine häufige Ursache für das sittliche Verderben, genau wie jene Elternstrenge, welche dem Kind keine Freiheit und Selbstbestimmung zuerkenne. „Unter den Missratenen habe ich entschieden weit mehr Opfer

einer zu strengen als einer zu laxen Erziehung gesehen. Allzu artige Kinder erwecken im Menschenkenner eher Befürchtungen. Ein Häuflein Unarten gehört zu den Menschenrechten des Kindesalters“ (Pfister 1921a, 10).

Als bedenklich erscheint Pfister auch die Sorglosigkeit mit der Kinder zulange im elterlichen Schlafzimmer übernachten dürfen. Weiters spricht er die Problematik des einzigen Kindes an, welches durch die umgebenden Erwachsenen nirgends im Stande sei, sich durchzusetzen. Außerdem fehlen ihm die für eine gesunde Entwicklung wichtigen Kontakte zu Gleichaltrigen. Weiters spricht Pfister den Einfluss des Stadtlebens, Folgen schlechter Wohnverhältnisse sowie die Gefahren von schlechter Lektüre und falscher Gesellschaft an. (ebd., 11)

Der soziale Faktor besitze große Wichtigkeit, sei allerdings nicht alleine für eine erfreuliche Entwicklung maßgeblich, wie die Beispiele von gut entwickelten Kindern aus Armenquartieren sowie gefährdeten Kindern aus sozial günstig gestellten Häusern zeigen würden.

[***B. Die Ergebnisse der Tiefenuntersuchung***] Nach Pfisters Meinung seien durch die Psychoanalyse „die Ursachen der gesundheitlichen und sittlichen Gefährdung unserer Kinder sehr viel schärfer zu erfassen und zugleich auch bedeutend viel sicherer und durchgreifender zu beeinflussen, als es noch vor wenigen Jahren möglich gewesen wäre (ebd., 12). Bisher habe man nur die bewussten Geistesvorgänge beachtet, aber die unbewussten *„Geistes**prozesse“ (ebd., 13)* außer Acht gelassen, welche auf unser Wollen, Fühlen und Denken Einfluss nehmen. Schuld daran sei – nach Pfisters Ansicht – die Einseitigkeit der zeitgenössischen, an der Universität herrschenden Pädagogik, welche sich nur am normalen Kind orientiere und vor allem die Psychologie, welche seit Jahren keine Fortschritte aufzuweisen hätte und über die höheren seelischen Prozesse nichts verrate. „Fast alle großen Fortschritte der neueren Seelenkunde sind außerhalb der deutschen Universitätspsychologie erzielt worden“ (ebd., 17). Allerdings würden Fortschritte, die von Forschern anderer Fachgebiete kommen, abgelehnt werden, ohne dass sie davor überprüft worden wären. (ebd., 11ff)

Pfister führt weiters aus, dass die Erforschung des Unbewussten mit der Methode der Hypnose begonnen hätte. Freud knüpfte an diese Methode an, fand aber einen „viel tiefer eindringenden und zuverlässigeren Weg“ (Pfister 1921a, 18) - die psychoanalytische Methode. „*Ziel des psychanalytischen Verfahrens ist die Aufdeckung und Beeinflussung der seelischen Tiefenmächte,* nämlich eben jener *unbewussten Vorgänge, Vorstellungen* und *Wünsche*, die Herrschaft über das Bewusstsein ausüben“ (1921a, 18).

Pfister zeigt im Folgenden an zwei Fallbeispielen die Wirksamkeit des Unbewussten. Er weist darauf hin, dass unbewusste Motive manche scheinbar sinnlose Gewohnheit hervor brächten. Die Analyse habe aber gezeigt, „dass auch sie eine Bedeutung und biologische Zweckmäßigkeit besitzen, sofern sie gewisse hochwertige, aber wegen ihrer Peinlichkeit für das Bewusstsein aus ihm verbannte Wünsche symbolisch zum Ausdruck“ (ebd., 21) bringe. Aber auch hinter der Lebenseinstellung und hinter Stimmungen lassen sich unbewusste Motive erkennen. „Das Unbewusste, dem wir auch die höchsten künstlerischen, sittlichen und religiösen Eingebungen und Großtaten verdanken, hält tausende von Menschen in seinen Banden und zwingt sie einerseits in das Joch schwerer Leiden, andererseits auf den dunklen Pfad des Bösen“ (ebd., 24).

Kinder, die unter schweren unbewussten Verwicklungen leiden, reagieren auf Erziehungsmittel welche bei „innerlich freien“ (ebd., 24) Kindern gute Erfolge zeigen, nur wenig oder überhaupt nicht. Diese Erziehungsmittel würden das Leid des betroffenen Kindes sogar noch verstärken können, „*denn sie erreichen den eigentlichen Ursprung des Fehlers, das Unbewusste, nicht“* (ebd., 24). Hier komme nun die Psychoanalyse zum Einsatz. „*Die Psychanalyse sucht den Menschen von den schädlichen Hemmungen und Verklemmungen, die unter der Bewusstseinsschwelle bewirkt werden, zu erlösen und dem bewussten Geistesleben volle Verfügungsfreiheit über alle seelischen Kräfte zu verschaffen.* Aufhebung der inneren Zerklüftung, Autonomie der Liebe, des Gewissens und der Vernunft ist das Ziel der analytischen Pädagogik“ (ebd., 25).

[***1. Körperliche Anzeichen seelischer oder sittlicher Gefährdung***] Pfister führt das Beispiel eines 17-jährigen Mädchens mit hysterischem Asthma als Symptom an, welches er Marie nennt. Sie leide seit ihrem zehnten Lebensjahr unter Asthma, welches beim Anhören von Musik besonders schlimm werde. Pfister beginnt mit einer Analyse, wobei er zuerst eine Traumanalyse vornimmt. Er findet heraus, dass sich das Mädchen von seiner Familie zurückgesetzt und ungeliebt fühlte, auch in der Außenwelt finde sie sich nicht zurecht und habe außerdem keine Freunde. Als ihr mit zehn Jahren verboten wurde, Violine zu lernen, obwohl es ihr Herzenswunsch war, begann ihr Asthma. Dieses führte zu einer besonders rücksichtvollen Behandlung, sowohl von den Eltern als auch von Seiten der Schule, was dem Mädchen allerdings nicht bewusst war. „Wir verstehen nun, weshalb das Asthma beim Anhören von Musik stärker wird. Das Mädchen keucht, weil es unter einer schweren Bürde leidet, nämlich dem Gefühl, ungeliebt, der Freiheit beraubt und verachtet zu sein“ (Pfister 1921a, 32).

Anhand der Erkenntnisse kann Pfister die unbewussten Gedanken bewusst machen und der Realität anpassen und damit auch die Symptome heilen. Als weitere Krankheitssymptome, die erfahrungsgemäß häufig auf unbewusste Motive zurückzuführen seien, führt Pfister folgende an: Migräne und andere Kopfschmerzen, schmerzhafte Druckpunkte und –linien, Magen- und Kreuzschmerzen, Lähmungserscheinungen, automatische Zuckungen, Schreibkrämpfe, Stimmlosigkeit, Husten, Darmstörungen, Hautausschläge, Unfähigkeit des Sehens oder Hörens sowie Ermüdungserscheinungen. Er weist darauf hin, dass es noch viele weitere solcher Symptome gebe, aber immer nur ein, auch psychoanalytisch geschulter Arzt entscheiden könne, „ob eine Störung auf körperliche oder seelische Störungen“ (ebd., 35) zurückgehe. Pfister warnt einerseits davor, dass Mediziner bei solchen Symptomen nur körperliche Ursachen gelten lassen, anderseits vor „Gesundbetern“ welche „*alle* Krankheiten auf seelische Ursachen“ (ebd., 35) zurückführen. Die Psychoanalyse fordere daher, „*dass in jedem Krankheitsfalle ein kundiger Arzt die Oberaufsicht übernehme*“ (ebd., 35).

[***2. Seelische Gefährdungssymptome***] Für Pfister ist die materialistische Betrachtungsweise ein Problem bei der „Beurteilung von seelischen Abweichungen von dem, was wir als gesund anerkennen“ (Pfister 1921a, 35). Die Annahme sei, dass Nerven oder Gehirn krank wären. Veränderungen an diesen Organen könnten aber nur bei einigen schweren Geisteskrankheiten festgestellt werden. Durch die Psychoanalyse würden nun hingegen die „seelischen Ursachen der seelischen Hemmungen und Missbildungen“ (ebd., 36) gesucht. Pfister erwartet sich davon einen „schönen Aufschwung unseres Verständnisses der Kinderfehler “ (ebd., 36).

Auch die Auffassung der Willensfreiheit müsse – nach Pfister – durch die Erkenntnisse der Psychoanalyse verändert werden. „Ich bedaure tief, dass man tausenden junger Leute das bitterste Unrecht antut, indem man ihnen willkürlichen bösen Willen zuschreibt, wo sie beim allerbesten Willen nicht anders als böse handeln konnten“ (ebd., 36). Er versucht im anschließenden Kapitel die Entstehung innerer Gefährdung verständlich zu machen.

[***a) Warnungssignale des intellektuellen Lebens***] [***Unfähigkeit zu geistiger Sammlung***] Dieses Symptom hat für Pfister besondere Wichtigkeit. „Der zwangsmäßig Zerstreute, der gerne geistig arbeitete, aber es nicht kann, weil ihm immer andere Sachen durch den Kopf fahren, leidet an Verklemmung seiner Triebe und Gefühle“ (ebd., 37). Meistens werde die Denkverhinderung durch intensives Phantasieren ausgelöst. Der Inhalt dieser Phantasien weise häufig schon auf die Konflikte hin, welche der Denkverhinderung zugrunde liegen. Da die Bewältigung der Konflikte einen großen Anteil der Geisteskraft in Anspruch nehme, sei es töricht von dem Betroffenen normale Denkleistungen zu erwarten. Bei zu großer Belastung käme es oft zu Zusammenbrüchen der Kraft und zu bedenklichen Krankheitssymptomen. Die Aufgabe eines einsichtigen Lehrers sei es daher, bei betroffenen Schülern vorsichtig zu prüfen, in „wie weit die Zerstreutheit Zwangscharakter trägt und auf einem ernsten inneren Konflikt, dessen genaue Natur nur die kunstgerechte Psychanalyse erkennen kann“ (ebd., 38), beruhe.

[***Das Grübeln***] Der Grübler „sammelt seine Gedanken mit ungeheurer Anstrengung an einem bestimmten Punkt, so dass er sich von der Umwelt abschließt“ (Pfister 1921a, 38f). Dieses Symptom sei dem Symptom der Zerstreutheit nahe verwandt, und beide Symptome können von Zeit zu Zeit miteinander abwechseln, außerdem handelt es sich bei beiden Symptomen um einen Zwang. „Weil das Grübeln aus einer Absperrung gegen die Wirklichkeit hervorgeht, bringt es in der Regel nichts Brauchbares zustande“ (ebd., 39).

[***Die Leseratte***] Auch Schüler mit „Lesewut“ (ebd., 40) wollen der Realität entfliehen. Der Lesestoff zeige meist schon den Ursprung des Problems. Die Flucht in die Lektüre stelle einen Heilungsversuch dar, da sich der Betroffene mit dem Schriftsteller befasst und nicht „in den gefährlichen Abgrund der Seele“ (ebd., 40) steige. Wichtig sei dabei zu beachten, dass nicht die Lesewut für die Zerstreutheit verantwortlich sei, und eine Wegnahme der Bücher „die Einkapselung in sich selbst“ (ebd., 40) verursachen könne.

[***Seltsame Gedankengänge***] Eltern stellen nach Pfisters Schilderungen oft schon bei kleinen Kindern ein merkwürdiges Weltbild fest, welches sich auch mit Überredungskunst nicht beseitigen lässt. Diese sinnlos erscheinenden Gedankengänge würden – so Pfister – einen verborgenen symbolischen Gehalt haben, welcher auf die unbewussten Konflikte des Kindes hindeutet. Die Betroffenen können auch mit logischer Beweisführung nicht von ihren Gedankengängen abgebracht werden. „Es ist töricht, den Kindern zu verbieten ihre bizarren Ansichten zu äußern, oder sie ihretwegen zu verspotten. Viel würdiger, aber auch schwieriger ist es, den geheimen Sinn herauszufinden“ (ebd., 42).

[***Gedächtnislücken***] Pfister erklärt, dass das Vergessen oder nicht einprägen können von bestimmten Namen oder Ereignissen ein normales Phänomen sei. Das vermisste Wort erinnere an unangenehme Dinge und werde daher vom Bewusstsein ferngehalten. Anders verhalte es sich in Fällen, bei denen das ganze Gedächtnis streike. Bei Schülern komme diese Störung wohl am häufigsten vor Prüfungen vor. „Das Unbewusste sucht sich da um die zugemutete Leistung herumzudrücken, ohne dass das Gewissen belastet

wird“ (Pfister 1921a, 42). Der Ursprung der Prüfungsangst liege in unbewussten Konflikten, daher sei es falsch, dieses „augenblickliche, angstbedingte Nichtwissen für wirkliche Unwissenheit“ (ebd., 43) zu halten.

Zum Abschluss des Kapitels stellt Pfister fest: „Wer an ein freies Denken glaubt, das rein nur durch das darzustellende Stück Wirklichkeit und die Gesetze des Denkens beherrscht wird, verwechselt Ideal und Wirklichkeit. Auch der schärfste Denker wird von Trieben, eindrucksvollen Erlebnissen und Wünschen gelenkt, und ob er noch so imposante Ideen schafft, er ist viel stärker als er weiß von Fäden gelenkt, von denen ein Ende in der Kindheit, und zwar oft der ins Unbewusste verdrängten Kindheit verankert ist“ (ebd., 43).

[***b) Warnungssignale des Gefühlslebens***] [***Sinnliche Gefühle***] Pfister führt aus, dass selbst die sinnlichen Gefühle nicht so leicht entstehen, wie man gemein hin denke. Bisher habe man angenommen, dass gesunde Esswaren schmecken, da sie den Organismus fördern. Die Erfahrung zeige aber gerade das Gegenteil, Kinder hätten oft einen Ekel vor gesunden Speisen wohingegen sie unnahrhafte mit Vorliebe essen. Es sei dabei „eine unbegreifliche Torheit, ein Kind wegen derartiger Verhinderung zu strafen“ (ebd., 44). Dies würde den Ekel meist nur noch verstärken. Pfister ist der Ansicht, dass die meisten verabscheuten Speisen „eine sinnbildliche Beziehung auf etwas, das abgelehnt wird [hätten], oder sie stunden einmal in zeitlicher oder räumlicher Nähe zu einem solchen verabscheuten Nahrungsmittel“ (ebd., 46f).

[***Die Angst***] Für Pfister gehört die Angst nicht nur zu den deutlichsten sondern auch zu den häufigsten nervösen Erscheinungen. Die Angst unterscheide sich von der Furcht dadurch, dass bei der Angst nur ein sehr geringer oder gar kein Anlass vorliege. Es gebe eine große Anzahl von unterschiedlichen Angstformen. Sigmund Freud habe nachgewiesen, dass die nervöse Angst „immer hervorgehe aus Stauung der Liebe“ (ebd., 48). Diese Entdeckung sei – laut Pfister – schon im 1. Johannesbrief, Kap. 4, Vers 18 mit den Worten vorweggenommen: „Furcht ist nicht in der Liebe, sondern die

vollkommene Liebe treibt die Furcht aus; wer sich fürchtet, ist nicht vollkommen in der Liebe“ (zit. nach Pfister 1921a, 48).

Ein Angstkind sehne sich nach Liebe und Zärtlichkeit, „daher ist es gänzlich verkehrt, den untröstlich sich gebärdenden Liebling mit Küssen und Wiegen geschweigen zu wollen“ (ebd., 48). Damit werde die Angst nur gesteigert. „Freundliche Zurückhaltung, konsequente Versagung jeder Zärtlichkeit liegen im Interesse des Kindes und seiner Eltern. Nur ja nicht an sich pressen, schaukeln oder gar ins Bett der Eltern lassen“ (ebd., 49).

Auch Erlebnisse, die Furcht erregen, können sich infolge von Triebstauungen in Angst verwandeln. „Das Verkehrteste, was man tun kann, ist natürlich dass man ein Kind zwingt, sich solchen Erlebnissen absichtlich auszusetzen“ (ebd., 49).

[***Minderwertigkeitsgefühle***] Für besonders bedeutend hält Pfister das Minderwertigkeitsgefühl. Auch Alfred Adler habe diesem schon Aufmerksamkeit geschenkt „wenn er auch ihr Geheimnis nicht durchdrungen haben dürfte, da er sie auf eine körperliche Minderwertigkeit zurückführt“ (ebd., 49). Doch auch körperlich und geistig gesunde Menschen leiden unter Minderwertigkeitsgefühlen, ohne dafür eine äußerliche Veranlassung zu haben.

Minderwertigkeit bilde sich meist durch verdrängten Hass oder Neid der Umwelt gegenüber. „Somit projiziert er seine eigenen üblen Gefühle in die Anderen, um sie dann als Wirklichkeit aus ihnen herauszulesen“ (ebd., 50). Diese Probleme seien aber nur durch einen Zugang ins Unbewusste zu entdecken und zu beheben. „Voraussetzung und Ursache des Minderwertigkeitsgefühles wie der Angst ist stets die Hemmung und Stauung irgendwelcher Triebansprüche [...]. Besonders sexuelle Verirrungen pflegen die Selbstachtung schwer zu stören“ (ebd., 51).

[***Das Versickern der Gefühle***] „Das Kind strotzt von Gefühlen. Stößt es jedoch mit ihnen in der Wirklichkeit zu oft oder zu heftig an, so werden sie aus dem Bewusstsein verdrängt und wagen sich nicht hervor, wo sie am Platz wären“ (Pfister 1921a, 52). Als Begründung führt Pfister einerseits elterliche Strenge, andererseits – im Alter der Geschlechtsreifung – die Sexualität bzw. deren Unterdrückung durch brutale Drohung oder Strafe an. So entstünden Gefühlsverödungen, welche eine ernste Gefahr bedeuten können. „Der Geschlechtstrieb verbindet den Menschen stark mit seinen Nächsten, und wenn diese Brücke abgebrochen wird, verkriecht sich der Einzelne in sich selber“ (ebd., 52).

Neben der völligen Gefühlsverödung gebe es auch das Abflauen einzelner Gefühle. Bei heftigen Gefühlsverriegelungen könnten auch Krankheitssymptome auftreten. Pfister warnt davor, Kinder welche wenige Gefühlsäußerungen zeigten für Gefühlskalt zu halten. Gerade diese Kinder hätten oft die stärksten Gefühle.

[***Lebensüberdruss***] Pfister zeigt, dass hinter den bewussten Gefühlen bei selbstmordgefährdeten Jugendlichen immer eine unbewusste Triebverklemmung vorliege. Diese erkenne der Jugendliche aber nicht. Erst in der Analyse könnten diese aufgedeckt werden, was aber – so führt Pfister weiters aus – oft einen langen Kampf bedeute.

[***c) Warnungssignale des Willenlebens***] [***Willenlosen***] Pfister beginnt dieses Kapitel mit der Feststellung, dass es streng genommen keine Willenlose gäbe. Er meine damit jene, welche sich zu keinem Entschluss aufraffen könnten. Dafür gebe es mehrer Ursachen. Einige würden in einem Bereich die Forderungen des Gewissens nicht durchsetzen können, wodurch sie zu dem Schluss kämen Willenschwächlinge zu sein. Dieses Gefühl breite sich dann über die gesamte Psyche aus. Oder es halten sich Liebe und Hass die Waage, wodurch keine Entschlüsse gefasst werden könnten. Wieder andere seien von „klein auf in die Richtung des bloßen Betrachtens ohne Übergang zur Tat eingestellt“ (ebd., 56). Wichtig sei es, den Unterschied zwischen krankhafter Willensschwäche und Trägheit zu erkennen. Denn durch falsche

erzieherische Maßnahmen entstünden die schwersten Schäden bei Jugendlichen mit krankhafter Willensschwäche. „Verhängnisvoll wirkt bei den nervös Ermüdeten auch das Aufpeitschen durch Strafen, der Hinweis auf fleißige Schüler, der Appell an das Ehrgefühl usw." (Pfister 1921a, 57). Da Betroffene die kleinste Verrichtung nur unter dem größten Kraftaufwand zustande bringen, trifft sie die Strafe umso härter. „Darum wäre dringend zu wünschen, dass mindestens alle Berufserzieher so viele psychologische Kenntnisse hätten, dass sie einen erschöpften von einem trägen Schüler unterscheiden könnten. Leider fehlt dieses Wissen heute noch fast allgemein" (ebd., 57).

[***Nachtwandel***] Beim Nachtwandel handle es sich um einen häufig auftretenden Fall der Ausschaltung des normalen Willens. Ursprung des Schlafwandels seien unbewusste Konflikte, welche sich in den nächtlichen Betätigungen widerspiegeln.

[***Der krankhafte Trotz***] „Ist durch Verdrängung die Liebe an der normalen Auswirkung verhindert, so sucht sie sich die gefährlichsten Bahnen" (ebd., 60). Eine davon sei der Trotz, welcher vom gewöhnlichen Ungehorsam bis zum fanatischen Grimm reichen könne. Dabei würden Menschen – sowohl Kinder als auch Erwachsene – ihre eigene Existenz vernichten, nur damit ihre Eltern leiden. Pfister ist daher auch der Meinung, dass einige der schwersten Verbrechen auf Trotz zurückzuführen seien. „Dabei ist zu betonen, dass dieses ebenso dumme als listige Gebaren in der Regel unbewusst in Szene gesetzt wird" (ebd., 61). Trotz gegen einen Elternteil wird meist auch auf Lehrer und Vorgesetzte übertragen. „Der Kundige sieht aber auch aus dem Hass immer wieder die unglückliche Liebe hervorschimmern" (ebd., 61f).

[***Tierquäler***] Die herkömmliche Pädagogik empfehle bei Tierquälerei – laut Pfister, dass der Schüler erfahren müsse, wie einem misshandelten Tier zumute sei. Daher wären diese für die Prügelstrafe. Diese Einheitsbehandlung sei aber vollkommen falsch. Es müsse beachtet werden, ob man es „mit einem moralisch unentwickelten oder schwachsinnigen Menschen zu tun hat, der sich in das Fühlen des Tieres nicht einfinden kann, oder ob die ruchlose

Tat aus einem neurotischen Zwang hervorging“ (Pfister 1921a, 62). Bei neurotischem Zwang sei Sadismus oft die Kehrseite des Triebes zur passiven Grausamkeit. Der Schüler würde die Strafe dann aus selbstquälerischen Gelüsten heraus erwarten. Diese würde den Trieb aber nur verstärken. „Aber auch wo der Tierquäler nicht unter neurotischem Zwang steht, wird ein vernünftiger Erzieher nicht einfach strafen, sondern womöglich das Motiv des Vergehens ausfindig machen“ (ebd., 62). Das Motiv könne seine Rachsucht gegenüber Menschen oder auch Identifikation mit dem misshandelten Tier sein. „Während die Strafe leicht verstockt und böse Triebe verstärkt – ich kenne eine große Menge von Menschen, die durch Körperstrafen in eine betrübende Triebrichtung und schwere Neurose gedrängt wurden –, bedeutet auch für den Normalen die Aufdeckung der unbewussten Triebfeder des Handelns und der Gefahren, in denen er schwebt, geradezu eine Erlösung“ (ebd., 63).

[***Zwangslügnern***] Auch bei Zwangslügnern sei es wichtig, den Ursprung der Lügen herauszufinden und individuell zu behandeln. Eine einheitliche Bestrafung würde schweren Schaden hervorrufen. (ebd., 64).

[***Zwangsdieben***] Bei Zwangsdieben, so stellt Pfister fest, sei es wichtig, sie von normalen Gewohnheitsdieben zu unterscheiden. Es würden unbewusste Triebgründe vorliegen, „die umso mächtigere Impulse bewirken, je weniger das Bewusstsein sie kennt“ (ebd., 65). Eine Besserung würde erst eintreten, nachdem dem der Betroffenen die unbewussten Motive ihres Handelns bewusst gemacht wurden.

Ähnliches gelte für Brandstiftung. Schon vor der Erfindung der Psychoanalyse hätten Psychiater einen Zusammenhang zwischen der Brandstiftung und Hemmungen des Liebeslebens gefunden. Die verbrecherische Tat sei der symbolische Ausdruck einer anderen unbewussten Absicht. „Und der Unglückliche ist gerade darum gegen den rätselhaften verbrecherischen Zwang so wehrlos, weil er jenen unbewussten Beweggrund absolut nicht kennt“ (ebd., 70). Daher könnten sie sich gar nicht nach ihrer Vernunft richten, sondern wären ihren unbewussten Trieben ausgeliefert.

„Wer nur die Oberfläche des Bewusstseins kennt steht vor einem absoluten Rätsel, wer aber die Gesetze der Verdrängung des Peinlichen aus dem Bewusstsein und die aus diesen Verdrängungen hervorgehenden Hemmungen des Trieblebens kennt, weiß sehr gut, warum es so kommen muss“ (Pfister 1921a, 71).

[***Zusammenfassung und Vertiefung***] Pfister stellt fest, dass es nicht mehr zu bestreiten sei, dass das Unbewusste auch beim normalen Menschen eine wichtige Rolle spiele. „Wo das bewusste, vernünftige, vom Gewissen und der Nächstenliebe geleitete Denken, Fühlen und Wollen von tieferen Mächten, dunkeln Despoten vergewaltigt wird, da haben wir es mit einem bedauernswerten, abnormen Zustand zu tun“ (ebd., 77).

Für die Auffindung der Ursachen seelischer Entwicklungshemmungen sei es wichtig, den Menschen als ein organisches Ganzes zu sehen, „in dem jeder Teil mit anderen Teilen und dem Ganzen zusammenhängt“ (ebd., 77). Zu Erkrankungen käme es nur, wenn dieses Ganze keinen Ausgleich mehr schaffen könne. Durch die Kenntnisse der Wichtigkeit der organischen Gesamtheit sei es auch nicht verwunderlich, „dass stets das Liebesleben Benachteiligungen aufweisen muss, dass aber auch die Selbstachtung nicht normal ist die freie seelische Entfaltung Hemmungen“ (ebd., 78) zeige.

Besonders häufige Ursache für eine Fehlentwicklung seien Störungen auf dem Gebiet des Liebeslebens. Zu zärtlich erzogene Kinder seien durch eine sehr enge Bindung an das Elternhaus besonders gefährdet, Hemmungen zu entwickeln. Aber auch eine Erziehung, in der das Kind zuwenig Liebe und Aufmerksamkeit bekäme, könne für die Entwicklung des Kindes schädlich sein. „Besonders das Gefühl der Minderwertigkeit erfolgt regelmäßig aus dem Gefühl, ungeliebt zu sein oder den Anspruch auf Liebe verscherzt zu haben. Die Stellung zu Vater und Mutter entscheidet in allererster Linie über Wohl und Wehe, Gesundheit oder Krankhaftigkeit des Kindes“ (ebd., 78).

Pfister schließt den ersten Teil dieses Buches mit der Feststellung, dass die Kenntnis der unbewussten Ursprünge von Gefährdungssymptomen zu wissen wichtig sei, ab. Denn „wer nur die Oberfläche des Bewusstseins kennt, steht vor einem absoluten Rätsel, wer aber die Gesetze der Verdrängung des Peinlichen aus dem Bewusstsein und die aus diesen Verdrängungen hervorgehenden Hemmungen des Trieblebens kennt, weiß sehr gut, warum es so kommen muss“ (Pfister 1921a, 71).

Pfister führt weiters aus, dass man bei den meisten Nervösen eine bestimmte Stellung zu der, der Eltern finde. „Der Sohn liebt die Mutter und hasst den Vater, die Tochter hängt am Vater und steht umgekehrt zur Mutter. Mag das Bewusstsein dieses Verhältnis auch verdecken, dringt man tiefer ein, so kommt es deutlich zum Vorschein“ (ebd., 79). Diese Beziehung nennt man Ödipusbindung.

Aber auch sexuelle Erlebnisse im engeren Sinn hätten eine starke Bedeutung für die Entwicklung des Gemütslebens. Besonders nachteilig wirke es sich aus, „wenn ein Kind zu lange (über die ersten Lebensmonate hinaus) im Schlafzimmer der Eltern gelassen wird, wenn seine Geschlechtlichkeit gewaltsam gereizt wird, wenn geschlechtliche Unarten durch allzu schroffe Drohungen oder Strafen bekämpft werden“ (ebd., 79). Er weist weiters darauf hin, dass diese Erziehungsfehler umso gefährlicher seien, desto früher sie begangen würden. „Die richtige Erziehung beginnt spätestens bei der Geburt“ (ebd., 79).

Ein weiterer wichtiger Faktor für eine gesunde Entwicklung, seien die angeborenen Veranlagungen. „Wer eine hervorragend gesunde seelische Mitgift auf die Lebensreise empfing, geht auch aus ungemein schweren Erlebnissen unverletzt hervor, während bei schwerer erblicher Belastung verhältnismäßig unbedeutende Schwierigkeiten in die Krankheit stoßen können“ (ebd., 79).

Wichtig für die Bewertungen von Krankheitserscheinungen sei vor allem die individuelle Bewertung. Doch auch wenn man die einzelnen unbewussten Motive aufdecke, könne man noch keine Diagnose stellen. Erst nachdem

feststehe, „welche Rolle das Übel im Gesamthaushalt eines Seelenlebens“ spiele, könne die schwere der Störung festgestellt werden. Falsch sei es daher zu glauben, dass hinter Symptomen wie Tierquälereien, Schlafwandel oder zwanghaften Lügen immer die gleiche Erkrankung stecke.

Abschließend bemerkt Pfister: „Was in Fehlentwicklung treibt, sind niemals die Ereignisse an sich, sondern die Rückwirkung des Zöglings auf sie, im besondern die auf sie folgenden Phantasien“ (Pfister 1921a, 81).

[*II. Teil*] [*Die Behandlung schwer erziehbarer und abnormer Kinder*] [*A. Die Einsicht in die Natur der Schwererziehbarkeit und Abnormität*]

Pfister führt zu Beginn des zweiten Teiles nochmals die Wichtigkeit von richtig gewählten Erziehungsmaßnahmen an. Dazu sei es notwendig, den Hintergrund der Vergehen zu kennen. Ansonsten würde die Lage der Schüler oft nur verschlimmert werden. „Es ist nicht zu beschreiben, wie entsetzlich viel gefrevelt wird, weil die Erzieher die Not ihrer Zöglinge nicht durchschauen und alle über einen Kamm scheren. Schüler, die vor allem von ihren ungeheuren Lasten befreit werden sollten, werden durch unvernünftige, weil unausführbare Zumutungen vollends vernichtet. Die herkömmliche Pädagogik geht verständnislos an dem riesigen Kinderelend, das durch Narbenbildung im Unbewussten bewirkt wird, vorbei; anstatt diese Unterlassungssünde zu bedauern, ist sie stolz darauf, den Gesunden und Normalen so viel Gutes bieten zu können“ (ebd., 82f).

Es sei notwendig, dass sich Pädagogen länger mit den Problemen von kranken und leidenden Kindern beschäftigten würden. Außerdem müssten sie ein besseres Verständnis für die Schäden von benachteiligten Zöglingen bekommen. „Das Ideal wäre damit erfüllt, dass der Erzieher jedes einzelne der ihm anbefohlenen Jugend genau kenne“ (ebd., 83). Natürlich sei dieses Ideal nicht erfüllbar, aber es sei schon wichtig, dass der Erzieher feststelle, auf welchen Hintergrund die Vergehen zurückgehen.

Pfister teilt schwererziehbare Jugendliche in verschiedene Gruppen ein. Die erste Gruppe nennt Pfister die „Vollbewussten. Diese begehen ihre Vergehen in Erkenntnis der wahren Beweggründe. Dabei unterscheidet er zwischen den moralisch Schwachsinnigen, welche bei normaler oder hoher Intelligenz über keine normale sittliche Veranlagung verfügten. Dadurch könnten sich kulturell höher stehende Regungen keine Vorherrschaft über die niedrigen Begierden verschaffen. Daneben gebe es auch die Schwachsinnigen, bei welchen auch das Verstandesleben von Schwachsinn erfüllt sei. Diese könnten die Folgen ihrer Taten nicht absehen, und handeln daher oft hemmungslos. Weiters zählte Pfister zu den Vollbewussten jene, welche Opfer von schlechten Umwelteinflüssen geworden sind. (Pfister 1921a, 83f)

In die zweite Gruppe gehören – nach Pfister – alle, bei denen unbewusste Antriebe, die in verdrängten Triebstauungen ihren Ursprung hätten aber, Hintergrund ihrer Vergehen seien. Dabei sei zuerst festzustellen, ob es sich um Gesunde oder Kranke handle. Es gebe Tausende im ärztlichen Sinne Gesunde, welche durch innere Hemmungen gezwungen seien, von der richtigen Lebenslinie abzuweichen. Es sei offensichtlich, dass diese Schüler anders zu behandeln seien als solche, die der ersten Gruppe angehören. Aber auch unter den Kranken wären große Unterschiede vorhanden. Die wissenschaftlichen Unterscheidungen hält Pfister für ungenügend. „Man hört da von Neurotikern (krankhaft Nervösen) und Psychotikern (Geisteskranken), wozu oft noch die mit psychopathischen Minderwertigkeiten Behafteten kommen sollen, die noch nicht ausgesprochen geisteskrank, aber auch nicht nervös oder eigentlich gesund sein sollen“ (ebd., 85). Klare Bestimmungen und Abgrenzungen finde man aber nicht. Für Pfister ist eine genaue Bestimmung in diesem Rahmen auch nicht notwendig, er stellt aber fest: „Es ist für die Erziehung äußerst wichtig, dass festgestellt sei, ob ein Kind an einer Neurose oder einer Psychose leide, ob seine Fehlhandlungen oder körperlichen Gebrechen aus einer Hysterie hervorgehen, oder ob sie Ausdruck einer schweren Geisteskrankheit sind“ (ebd., 85). Dabei sei der Pädagoge natürlich auf die Hilfe des Arztes, genauer des Nervenarztes angewiesen, da nur dieser ein Urteil über den Zustand des Kindes abgeben könne.

Für Pfister ist es dabei nicht verständlich, warum so viele Eltern vor einer Behandlung ihrer Kinder durch den Nervenarzt zurückschrecken. „Gewisse Krankheiten sind hundertmal leichter zu überwinden als Missbildungen bei nichtkranken Zöglingen“ (Pfister 1921a, 86).

Er weist weiters darauf hin, dass es bei der Beurteilung von schwererziehbaren Kindern immer sowohl pädagogischen als auch medizinischen Fachwissens bedarf, daher hält er eine Zusammenarbeit von Pädagogen und Medizinern für wichtig. „Nur aus der Arbeit des pädagogisch wohlunterrichteten Arztes oder des psychiatrisch ausgebildeten Erziehers, und in manchen Fällen aus ihrem Zusammenwirken, kann eine zutreffende Einsicht in den seelischen Zustand schwer erziehbarer und abnormer Kinder und in die nötigen erzieherischen Maßnahmen erzielt werden“ (ebd., 87).

[***B. Die zu ergreifenden Maßregeln***] [***1. Wo die Schwererziehbarkeit und Abnormität nicht vom Unbewussten abhängt***] [***a) Die Opfer der Umgebung***] Pfister weist darauf hin, dass schlechte äußere Einflüsse häufig schon durch eine Aufklärung der Erzieher über Irrtümer oder Missgriffe, die sie in der Erziehung begehen, beseitigt werden könnten. Da die von ihm empfohlenen Beratungsstellen nicht existieren, würde diese Aufgabe oft von Lehrern oder Pfarrern übernommen. Eltern sollen sich bei Erziehungsproblemen auf alle Fälle Hilfe holen. „Gelingt es nicht, die schädlichen Einflüsse innerhalb der früheren Umgebung abzustellen, oder erweist es sich als unmöglich, einen Zögling innerhalb ihrer durch Belehrung und persönliche Anteilnahme gegen die Angriffe und Versuchungen zum Bösen zu wappnen, so muss man auf eine *Versetzung* (Dislokation) bedacht sein“ (ebd., 89).

Zu bevorzugen sei dabei die Unterbringung in einer Pflegefamilie. Dort könne dem Kind „ganz besonders viel Verständnis und Erzieherliebe“ (ebd., 89) gewidmet werden. Besonders wo die Probleme auf falsche Erziehung zurück zu führen sind, oder das Kind Elternliebe nötig habe, sei diese Unterbringungsart dringend zu empfehlen. Die Auswahl von Pflegefamilien habe aber sehr vorsichtig zu erfolgen. Erst wenn diese Unterbringungsart scheitere, solle eine Anstaltsunterbringung in Erwägung gezogen werden. Pfister weist

darauf hin, dass die Aufgabe der dortigen Erzieher weitaus schwieriger sei, als die Anforderungen an die Pflegefamilie. Schwierige Kinder würden ihre Unarten voneinander lernen, die Umgebung der Erziehungsanstalt sei häufig gefährlicher als anderswo. Außerdem sei das Anstaltsleben wenig dazu geeignet, in ein normales Leben einzuführen. Es wäre wünschenswert, dass nur solche Kinder zusammen untergebracht werden, welche sich gegenseitig nicht gefährden. Diese Trennung sei aber in der Praxis häufig nicht anzutreffen. Um dies zu ermöglichen, sei eine genaue Diagnose vor Aufnahme des Kindes notwendig. Weiters sei es notwendig, solche Anstalten möglichst klein zu halten. „Das schwache Kind bedarf besonderer Sorgfalt und Berücksichtigung. Im fabrikähnlichen Erziehungsbetrieb aber sinkt es zur Nummer herab und findet kaum jene persönliche Anhänglichkeit, die den stärksten Hebel der sittlichen Erziehung bildet“ (Pfister 1921a, 90).

[***b) Die Opfer angeborener oder durch körperliche Störungen bedingter seelischer Benachteiligung***] Nach Pfisters Ansicht sind angeborene Störungen für die Entwicklung des Kindes noch gefährlicher. Sie erfordern von den Eltern ein hohes Maß an Verständnis und Förderung. Die Eltern müssen verstehen, dass sie an diese Kinder nicht die gleichen Anforderungen stellen können wie an gesunde Kinder und, dass der Vergleich mit diesen als Erziehungsmittel große Schäden hervorrufen könne. „Leider aber begreifen viele normale Väter und Mütter nicht, dass intellektuell und moralisch schwachbegabte Kinder nach anderen Maßstäben behandelt werden müssen, wenn die Höchstleistungen zu denen ihre Sprösslinge befähigt sind, hervorgelockt werden sollen“ (ebd., 91). Auch der Versuch diese Kinder durch besondere Strenge zu besseren Leistungen zu bringen, könne Schäden in der Entwicklung verursachen. „So verdirbt man leicht den ganzen Menschen, treibt ihn zu Hass, Lebensüberdruss, nervöser Erkrankung, zum Zusammenbruch der ganzen geistigen Existenz, und während bei vernünftiger, vom Geist der Liebe getränkter Leitung voraussichtlich ein ganz brauchbares Resultat sich ergeben hätte“ (ebd., 91).

Pfister hält es bei diesen Kindern auch für wichtig, dass der Schule zuhause keine große Bedeutung eingeräumt werde. Bei Problemen in der Schule

sollten die Eltern niemals die Partei der Schule ergreifen und Nachhilfe sollte nur gegeben werden, wenn das Kind es ausdrücklich wünscht. „Man überlasse die Rolle des Lehrmeisters doch lieber fremden Menschen“ (Pfister 1921a, 92)! Weiters ist Pfister der Ansicht, dass die leistungsabhängigen Zugangsbeschränkungen zu beruflichen Laufbahnen ungerecht seien, da es sich bei den maßgeblichen Schulfächern häufig um solche handle, die im Beruf nicht benötigt werden. Sollte das Kind aber die nötige Begabung für diesen Beruf besitzen, wird man es auch in den Fächern, die ihm nicht liegen, fördern, um ihm den Berufswunsch zu ermöglichen. „Aber die Eltern sollen mit Freundlichkeit, Ausdruck des Vertrauens, Trost, Humor, Herzensgüte nachhelfen und nicht, wie es leider so oft geschieht, den schulmeisterlichen Geist ins Haus verpflanzen und die kräftezersetzende Not des Kindes noch steigern“ (ebd., 92).

Pfister ist darüber hinaus der Meinung, dass es wichtig sei, dass solche Kinder, die unter der Einsichtslosigkeit ihrer Eltern leiden, viel häufiger als bisher bei Pflegeeltern untergebracht werden sollen, welche die besonderen Bedürfnisse des Kindes berücksichtigen. Auch in der Schule wäre besondere Berücksichtigung wünschenswert. Er hält Sonderklassen dafür am geeignesten, allerdings nur „sofern sie nicht den Stempel der Minderwertigkeit“ (ebd., 92) tragen.

Gerade bei moralischem Schwachsinn sei aber meist nur eine Anstaltsunterbringung nötig, da niemand mehr die Verantwortlichkeit für diese Kinder alleine übernehmen könne. Wo allerdings die Grenze der Anstaltsbedürftigkeit sei, könne nur schwer bestimmt werden. Daher empfiehlt er Beobachtungsheime, „die schwierige Zöglinge für mehrere Monate aufnehmen und fachmännisch untersuchen lassen, wobei gleichzeitig angemessene erzieherische Behandlung gewährt wird“ (ebd., 93). Allerdings fehlten Anstalten, die sich auf moralisch Schwachsinnige spezialisieren, gänzlich. Erst wenn sie straffällig würden, kämen sie in Korrektionsanstalten, welche aber unbefriedigende Resultate liefern würden.

Eine andere Möglichkeit sei es noch, durch die Erziehungsbehörde einen Vormund bestellen zu lassen, und ihnen die mit der Volljährigkeit verbundenen Rechte zu entziehen. (Pfister 1921a, 93)

Allerdings werde – laut Pfister – seit der Entdeckung des unbewussten Seelenlebens die Diagnose der moralischen Schwachsinnigkeit weitaus seltener gestellt. Man habe festgestellt, dass viele, die dafür gehalten wurden, unter falschen Erziehungseinflüssen gelitten hätten, welche für die Entwicklungsfehler verantwortlich wären. Eine eindeutige Diagnose sei daher sehr schwierig und würde oft Monate dauern. Doch selbst wo angeborener moralischer Schwachsinn diagnostiziert werde, könne diese Schwäche durch besondere Sorgfalt und Liebe überwunden werden.

All dies gelte auch für Kinder, die ihre „geistigen Abnormitäten“ (ebd., 94f) durch Unfall oder körperliche Krankheiten erworben hätten.

[***2. Die Behandlung derjenigen, die vom Unbewussten auf schlimme Bahnen getrieben werden***] [***a) Leichte Fälle***] „Menschen, die nicht dann und wann von ihrem Unbewussten zu Handlungen veranlasst werden, zu denen ihre vernünftige Überlegung nicht raten würde, gibt es nicht“ (ebd., 96f). Pfister führt weiters aus, dass krankhafte nervöse Erscheinungen aus Verklemmungen im Unbewussten zu erklären wären. Bei Verdacht auf ernste Krankheit sei es unumgänglich einen Nervenarzt aufzusuchen. Wenn nur leichte Symptome, wie ein Schreibkrampf oder Stottern, vorliegen, sollte man sich an einen Berufserzieher wenden. Bei leichten Hemmungen werde man sich „auf eine kurze Belehrung und Abstellung der die Mängel hervorrufenden Umstände beschränken“ (ebd., 98). Wichtig sei es in solchen Fällen nach einigt Wochen eine Nachuntersuchung vorzunehmen, um zu sehen, ob sich die Symptome gebessert haben. Aber auch wenn es sich um ein ungefährlich erscheinendes Symptom handle, rät Pfister dazu, fachmännische Beratung aufzusuchen. Da nur der Fachmann erkennen könne, ob es sich um eine ernste Entwicklungsstörung handle. (ebd., 98)

[***b) ausgesprochene Krankheiten im medizinischen Sinne***] Pfister weist nochmals darauf hin, dass deutliche körperliche und geistige Erkrankungen nur durch einen Nervenarzt behandelt werden. Allerdings mangle es vielen Ärzten an einer notwendigen pädagogischen Ausbildung, die zur Behandlung dringend nötig sei, da bei Ursachen im Geistigen die „Behandlung weit mehr, als sie es schon vorher war, eine erzieherische“ (Pfister 1921a, 99) zu sein hätten. Daher sieht es Pfister auch als Aufgabe des Arztes an, „gegebenenfalls die Mitwirkung des Beruferziehers zu veranlassen“ (ebd., 99).

[***c) Grundsätze der analytischen Seelenorthopädie (die pädagogische Analyse)***] Pfister führt an, dass nicht alle Krankheiten auf körperliche Ursachen zurückgeführt werden könnten. So werde bei Überarbeitung häufig Ruhe verschrieben, dabei sei schon das Symptom der Überarbeitung oftmals ein Hinweis auf ernste innere Konflikte, ohne deren Behebung die Beschwerden schnell wieder auftreten würden. Auch bei körperlich gesunden Schwererziehbaren müsse man von solchen Konflikten ausgehen. Pfister weist wie schon in einigen anderen Texten darauf hin, dass bei diesen Kindern „die hergebrachten erzieherischen Methoden, wie Belehrung, Lohn, Strafe, Drohung, Vorbild, Versetzung in andere Umgebung usw. versagen und sogar schweren Schaden stiften“ (ebd., 100f).

Die von Erziehern häufig gestellte Forderung, dass ein Kind die an es gestellten Anforderungen auch immer erreicht, hält Pfister für einen Fehlschluss. Kinder, die unter unbewusstem Zwang ihre Unarten begehen, würden durch eine solche Forderung gequält werden. Dieser Zwang könne nur durch Einfluss auf das unbewusste Seelenleben behoben werden. Daher sei es notwendig, den „Grundfehler“ der alten Pädagogik zu beseitigen, welcher darin besteht, dass sich erzieherische Maßnahmen immer nur an das Bewusstsein richten. Um nun aber Einfluss auf das Unbewusste zu bekommen, benötige man die psychoanalytische Methode. Dabei habe der Psychoanalytiker mehrere Aufgaben, die im Folgenden angeführt werden. Pfister weist darauf hin, dass diese Aufgabe nicht in zeitlicher Abfolge in der Analyse zu finden sei, sondern meist parallel auftreten.

[***1. Logisches Verständnis***] Unter logischem Verständnis versteht Pfister im Zusammenhang mit der Psychoanalyse, das Auffinden der ursächlichen unbewussten Motive. Dazu benötige man das Verfahren der Deutung, indem die Hinweise auf den maskierten unbewussten Wunsch entziffert werden. Das Ziel des Analytikers sei es zu heilen und zu helfen. Dies sei oft nur durch ein kompliziertes und langwieriges Verfahren möglich, da die Ursache meist nicht direkt aufgefunden werden könne. „Ganz besonders wertvoll sind in dieser Hinsicht die *Träume*. Sie spiegeln zum großen Teil die seelischen Konflikte, an denen der Zögling leidet“ (Pfister 1921a, 105). Die Traumdeutung sei aber eine recht schwierige Kunst, welche neben theoretischen Kenntnissen auch viel Übung und Einfühlungsvermögen benötige. Zu den einzelnen Traumstücken sollten kritiklose Einfälle gesammelt werden. „Diese Einfälle stellen sich zusammen mit dem Traumtext als Ausdruck eines geheimen Wunsches heraus. In der Darstellung dieses Wunsches liegt die Deutung des Traumes“ (ebd., 106).

[***2. Das biologische Verständnis***] Das biologische Verständnis bedeutet, dass man verstehen muss, „was für eine Rolle der zu analysierenden Erscheinung im Haushalt des betreffenden Seelenlebens zukommt“ (ebd., 106). Dazu müsse man wissen, „*welche Triebe gestaut sind, und auf welche Verrichtungen die Stauung sich bezieht,* da ja nie ein Trieb gänzlich unterbunden wird. Man muss wissen, *wohin er sich wandte*, nachdem ihm die natürliche Betätigung verbarrikadiert worden war“ (ebd., 107). Das biologische Verständnis sei vor allem daher von Bedeutung, da Freud erkannt habe, dass hinter allen Krankheitserscheinungen „die *Absicht* steckt, dem *Bewusstsein Unlust zu ersparen und sich Lust zu erwerben*“ (ebd., 107). Diese Absichten sollten daher aufgedeckt werden und es sollte gezeigt werden welche Nachteile man dafür in Kauf nehme.

[***3. Das historische Verständnis***] Der Analysand müsse – laut Pfister – die Ursachen seiner eigenen ungünstigen Entwicklung kennen. Dafür sei es notwendig, einerseits das ursprüngliche Ereignis zu finden, welches verdrängt wurde und andererseits den auslösenden Anlass zu finden, der dieses verdrängte Ereignis wieder aktivierte. Freud habe dabei festgestellt,

„dass die Wurzeln einer Fehlentwicklung, also auch die sie bewirkenden Triebhemmungen, ausnahmslos bis in die vier ersten Lebensjahre zu verfolgen sind. Damit stellte er auch die überragende Bedeutung dieser ersten Lebensstrecke fest“ (Pfister 1921a, 108). Die Auffindung des ursprünglichen Erlebnisses sei eine mühsame und langwierige Aufgabe, da diese Ereignisse gewaltsam verdrängt wurden, und daher besonders schwer wieder bewusst gemacht werden könnten. Außerdem handle es sich dabei häufig um Probleme, welche für unmöglich gehalten würden, bzw. nicht „nur um äußere Erlebnisse, sondern auch und vornehmlich um Phantasien, denn nur die Phantasien drängen in die Krankheit, und das erschütterndste Ereignis, das keine anhaltende Phantasien hinterlässt, kann auch nicht krank machen“ (ebd., 109). Leichter sei es den Anlass zu finden, welcher die alten Phantasien wiederbeleben würde.

Es sei aber wichtig die ursächlichen Ereignisse aufzufinden, da nur durch ihre Bewusstmachung die Symptome beseitigt werden könnten. (ebd., 109)

[***4. Die Umlenkung der gehemmte Triebe und die Sublimierung***] Nachdem der Analysand erfahren hat, „was von der richtigen Bahn abdrängte, gilt es, Stellung zu der neuen Erkenntnis zu nehmen und die bisher festgelegten oder unzweckmäßig verwendeten Triebe richtig zu leiten“ (ebd., 110). Triebe müssten sich entweder „innerhalb desselben Triebgebietes auf einwandfreie Weise betätigen, oder andern Triebgebieten zuwenden, und zwar höheren, sittlichen Leistungen, die für die entzogene niedrige Lust eine edle Freude gewähren. Diese Hinwendung vom Niedrigen auf sittlich wertvolle Ziele (Ideale) nennt man *Sublimierung* (sublim = erhaben)“ (ebd., 110). Pfister weist darauf hin, dass Sublimierung gerade in der Erziehung eine hohe Bedeutung habe, da nur durch einen höheren Mehrwert niedrige Gewohnheiten aufgeben würden. Die analytische Behandlung erfasse demnach nicht nur den Verstand sondern vor allem die Triebe (ebd., 110f).

[***5. Die Regelung der Übertragung***] Ein wichtiger Aspekt bei der Analyse ist die Übertragung. Dabei werden Gefühle in den Analytiker hineinprojiziert, die eigentlich einen anderen Menschen betreffen. Da in der Analyse häufig Un-

erfreuliches besprochen werde, und des Weiteren Gewohnheiten verändert werden sollen, kann es oftmals zu negativen Gefühlen dem Analytiker gegenüber kommen. „Der Analytiker muss diese Übertragungsgefühle erkennen, auch wo sie nur verschleiert zum Ausdruck kommen. Er muss sie auf ihre wahren Ursprünge zurückführen, damit sie in ihrer Nichtigkeit erkannt werden und ihre Kraft verlieren. Sonst stellt sich ein unüberwindbarer Widerstand gegen die Analyse ein und die Kur scheitert“ (Pfister 1921a, 114).

Pfister führt weiters aus, dass die Dauer einer Analyse sehr unterschiedlich sei und von mehreren Wochen bis zu einigen Jahren reichen könne.

[***Die Ausübung der pädagogischen Analyse***] Pfister weist darauf hin, dass zur Ausübung der pädagogischen Analyse ein langes Studium sowie eine eigene Analyse benötigt werden. Außerdem erfordere sie, wie alle Erziehungsarbeit, sittliche Reife. Für ihn ist es von Vorteil, wenn das schwererziehbare Kind während der Analyse nicht im Elternhaus verbleibt.

[***Wert der analytischen Behandlung***] Pfister weist darauf hin, dass durch die Analyse viele neue Kenntnisse über das Kind gewonnen werden konnten, durch welche auch die Pädagogik ihre Erkenntnisse erweiterte. Sie wurde zum Beispiel auf die Tragweite von Erziehungsfehlern aufmerksam, oder stellte fest, dass die Erziehung beim Erzieher beginnen müsse. „Die Fehler der Zöglinge sind sehr oft, besonders bei Schulklassen, ein Spiegel der Fehler ihrer Erzieher“ (ebd., 115). Des Weiteren gewinne man durch eine analytische Behandlung tiefgründige Erkenntnisse über den Schüler.

[***Beispiele psychanalytischer Untersuchung***] Pfister führt in diesem Kapitel einige Fallbeispiele an, welche seine theoretischen Ausführungen näher veranschaulichen sollen.

[***d) Psychanalyse und allgemeine Erziehung***] „Die Psychanalyse will nicht die übrigen erzieherischen Methoden ersetzen oder gar die ganze Erziehung ausmachen. Sie will nur ergänzen und dienen“ (ebd., 127). Ergänzen würde sie vor allem da, wo die übrigen Mittel versagen, da sie nur das Bewusstsein

ansprechen. Durch sie sei es möglich, Zugang zu den unbewussten Geistesebenen zu bekommen. „Der Analytiker muss auch die übrigen Erziehungsmethoden beherrschen und ein erfahrener, gereifter Erzieher sein, sonst kann er seiner Aufgabe nicht genügen. Die hohen Erziehungsziele, die ein Amos Commenius, ein Pestalozzi u. a. große Erzieher aufgestellt haben, müssen ihm als Leitstern voranleuchten“ (Pfister 1921a, 127). Ein Allheilmittel sei die Psychoanalyse allerdings nicht, doch sie ermögliche es in vielen Fällen Seelenschäden zu beseitigen oder zu verhindern und da diese Methode schon viele Jahre angewendet werde, könne auch bewiesen werden, dass Dauerheilungen möglich wären. „Ich stehe nicht an, zu behaupten, dass die Psychanalyse den bei weitem größten Fortschritt der pädagogischen Methoden seit Pestalozzi darstellt“ (ebd., 128).

[***Schluss***] Die Psychoanalyse ermögliche es Kinder „aus schweren Nöten und noch schwereren Gefahren“ (ebd., 128f) zu erlösen, „zu einem Leben in Licht und Freiheit“ (ebd., 129). Aber auch bei Kindern, bei welchen die Psychoanalyse keine Hilfe sei, sollte nicht aufgegeben werden. „Die von uns angegebenen Mittel vermögen viel, wenn sie im rechten Sinn angewandt werden“ (ebd. 129).

1.5.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen

1.5.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche

Pfister beschäftigt sich in diesem Buch mit der Problematik von schwererziehbaren Kindern. Zu Beginn versucht er die Ursachen der Schwererziehbarkeit aufzudecken. Er führt dabei Gefährdungssymptome des intellektuellen, Gefühl- und Willenslebens an. Im zweiten Teil des Buches versucht er die zu ergreifenden Maßregeln darzustellen. Diese hätten sich hinsichtlich der Art des Ursprungs kindlicher Schwererziehbarkeit zu unterscheiden.

1.5.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation

Pfister geht davon aus, dass die in den Vorkriegsjahren des ersten Weltkriegs steigende Zahl von jugendlichen Straftätern ein Indiz für steigende Gefährdung der gesamten Jugend sei. Dies sehe man zum Beispiel auch an der steigenden Zahl von Schülerselbstmorden. Der ebenso steigenden Zahl von zwanghaften Vergehen von Jugendlichen stehe die Pädagogik mit Ratlosigkeit gegenüber. Dies sei auch darauf zurückzuführen, dass die meisten Berufserzieher nicht für den Umgang mit abnormen Erscheinungen ausgebildet sind. Dies begründet er damit, dass sich die gesamte Erziehungswissenschaft nur um das als normal geltende Kind kümmere.

Pfister führt an, dass es unbewusste Motive gebe, welche auf das bewusste Handeln einwirken würden. Eine Pädagogik, welche sich nur auf bewusste Motive konzentriere, könne daher viele Probleme und Unarten von Kindern weder verstehen noch beseitigen. Im Gegenteil, mit einer Erziehungsmethodenauswahl, die auf unbewusste Motive keine Rücksicht nähme, würde die Lage der betroffenen Kinder noch verschlimmert werden. Probleme und Störungen dieser Art könnten nur durch individuelle Aufdeckung der Ursachen, mit Hilfe der Psychoanalyse behoben werden. Und nur wenn diese Probleme behoben sind, könne das Kind sich wieder frei entwickeln. (Pfister 1921a, 12ff)

So sei auch eine große Zahl von körperlichen Symptomen auf unbewusste, seelische Motive zurückzuführen. Daher sei es wichtig, solche Symptome nicht nur auf körperliche sondern auch auf seelische Ursachen zu überprüfen. Dabei ist für Pfister aber unerlässlich, „*dass in jedem Krankheitsfalle ein kundiger Arzt die Oberaufsicht übernehme*“ (ebd., 35), damit die Gefahr der Kurpfuscherei nicht entstehen könne.

Pfister geht weiters davon aus, dass die angeborenen Anlagen des Kindes nur eine geringe Auswirkung auf die Entwicklung eines Kindes haben und keineswegs den Ausschlag für die Entwicklung geben. Die Berufung auf die

Veranlagung sei ein bequemer Weg gewesen, Missratungen bei Kindern, die man nicht erklären konnte, zu entschuldigen (Pfister 1921a, 6ff). Weitaus stärke Auswirkungen hätten – laut Pfister – äußere Einflüsse, vor allem der Einfluss der Eltern. Das Kind orientiere sich am Beispiel der Eltern und versuche sich ihnen anzugleichen. Daher sei eine vorsichtige und bewusste Wahl der Erziehungsmittel von großer Bedeutung. Andere wichtige Faktoren seien die Konstellation der Familie und die Stellung des Kindes in ihr. Ein „einziges Kind“ (ebd., 11) zum Beispiel trifft auf andere Problematiken als ein Kind mit Geschwistern. Pfister ist weiters der Überzeugung, dass die Annahme, Geschwister seien den gleichen Erziehungseinflüssen ausgesetzt, falsch sei. Die Begründung dafür sieht er in der unterschiedlichen Aufmerksamkeit, die Geschwistern aus den verschiedensten Gründen entgegengebracht werde. Diese führe weiters auch zu einer unterschiedlichen Behandlung der Kinder.

Des Weiteren sei der soziale Faktor von großer Wichtigkeit, wobei auch die Gefahr einer Überschätzung dieses Faktors bestünde, da „massenhaft Kinder aus elenden Quartieren eine erfreuliche Entwicklung einschlagen, während manchmal aus sozial günstig gestellten Häusern von Bauern, Lehrern, Pfarrern, Ärzten jämmerlich verpfuschte, auf schwerste gefährdete Individuen hervorgehen“ (ebd., 12). Die Veranlagung spiele aber bei der Art der Auswirkung auf das Seelenleben eine große Rolle. Die Veranlagung entscheide „darüber, ob eine gewisse Anzahl von Störungen zu Verklemmungen oder zu Krankheiten führen, oder ob die Seele des Störenfriedes ohne Benachteiligung Herr wird, ja sogar einen reichen Gewinn schöpft. Wer eine hervorragend gesunde seelische Mitgift auf die Lebensreise empfing, geht auch aus ungemein schweren Erlebnissen unverletzt hervor, während bei schwerer erblicher Belastung verhältnismäßig unbedeutende Schwierigkeiten in die Krankheit stoßen können“ (ebd., 79).

Zum Thema der seelischen Gefährdungssymptome führt Pfister zuerst das Problem der „falschen Auffassung vom Wesen der Willensfreiheit“ (ebd., 36) an. Kindern und Jugendlichen, welche Straftaten oder Vergehen aufgrund von unbewussten Motiven begehen, werde meist böser Wille unterstellt ob-

wohl sie nicht anders handeln können. „Viel vernünftiger ist es, ganz ohne Rücksicht auf die Lehre von der Willensfreiheit einmal zu untersuchen, was so viele junge Leute an Gesundheit und sittlichem Verhalten gefährdet, ihre Entwicklung zu freien, tüchtigen Leuten hindert und das Gewicht ihrer bösen Antriebe vermehrt“ (Pfister 1921a, 36).

Die Verdrängung der Liebe sei häufig auf strenge Erziehung zurückzuführen. „Durch Tadelsucht, Launenhaftigkeit, allzu starke Freiheitsberaubung, Vorenthaltung des nötigen Maßes von Kinderfröhlichkeit bringen es viele Eltern so weit, dass das Kind seine Liebe von ihnen zurückzieht und sie nicht mehr lieben *kann*“ (ebd., 52).

Pfister ist ferner der Meinung, dass die bei strenger Erziehung mitunter häufig vorkommende körperliche Bestrafung Fehlentwicklungen verstärke, da sie leicht verstockt und böse Triebe ausbaue. Pfister hält das Strafewesen überhaupt für eines der dunkelsten Kapitel der Geschichte der Pädagogik (ebd., 62f). Er ist weiters der Meinung, dass man vor der Wahl der pädagogischen Maßregelung immer den Hintergrund des Vergehens kennen müsse. Dafür sei es wichtig, ein Verständnis für die Schäden zu entwickeln, die Jugendliche bedrohen können (ebd., 82f).

Nach seiner Ansicht gingen viele „der schwersten Verbrechen, die die Weltgeschichte erlebte, auf den aus Hass und Rachsucht gegen die Erzieher geborenen Trotz“ (ebd., 61) zurück. Zu dieser Annahme kommt er, indem er feststellte, dass Trotz, welcher durch verdrängte Liebe entstehe, sich bis zu „fanatischen Grimm, der mit Freuden die eigene Existenz vernichtet (steigern würde; Anm. d. V.), wenn nur die Eltern darunter zu leiden“ (ebd., 61) hätten.

Pfister erläutert weiters, dass beim Vorliegen einer Denkverhinderung häufig eine Verklemmung von Trieben und Gefühlen vorliege. Daher sei es nicht möglich, von dem Betroffenen normale Denkleistungen zu erwarten, da es sonst zu einem jähen Zusammenbruch der Kraft und bedenklichen Krankheitssymptomen kommen könne. Darüber hinaus weist Pfister darauf hin,

dass die verursachende Triebverklemmung nur durch eine „kunstgerechte Psychanalyse“ beseitigt werden könne. (Pfister 1921a, 37f)

Nach Pfister treten die häufigsten Gedächtnislücken bei Schülern in Form von Prüfungsangst auf. Dabei versage das gesamte Gedächtnis, und die Ablegung der Prüfung werde unmöglich. Die Ursache dafür sei ein seelischer Konflikt im Unbewussten. Ein weit verbreiteter Fehler auch bei erprobten Lehrern sei es daher, die vorübergehende Gedächtnislücke mit wirklicher Unwissenheit zu verwechseln. (ebd., 43)

Besonders in Bezug auf schwachbegabte Schüler sei es auch ungerecht, dass der Zugang zu beruflichen Laufbahnen von Schulleistungen abhänge. Oft würde in die Leistungsüberprüfung dabei Fächer miteinbezogen, die der Schüler in seinem angestrebten Beruf nicht benötigt.

Von großer Bedeutung sind für Pfister weiters sexuelle Erlebnisse im engeren Sinn für die Entwicklung des Gemütslebens. Demnach sei es besonders von Nachteil, wenn das Kind länger als über die ersten Lebensmonate hinweg im Elternschlafzimmer schlafe oder „geschlechtliche Unarten durch allzu schroffe Drohungen oder Strafen bekämpft werden“ (ebd., 79). Pfister nimmt weiters an, dass Erziehungsfehler umso gefährlicher seien, je früher sie begangen werden. Er kommt damit zu der Aussage: „Die richtige Erziehung beginnt spätestens bei der Geburt“ (ebd., 79). Diese Aussage lässt darauf schließen, dass Pfister der Meinung war, dass auch Erlebnisse während der Schwangerschaft das Kind beeinflussen können. Wenngleich er diese Annahme nicht explizit ausformuliert.

Es sei wichtig, dass alle Symptome, je nach ihrer Zugehörigkeit zum bzw. Auswirkung auf das Seelenleben, individuell bewertet werden. Durch die alleinige Aufdeckung der unbewussten Motive sei „über die Natur eines Fehlers noch nicht das entscheidende Wort gesagt; man sollte immer noch erfahren, welche Rolle das Übel im Gesamthaushalt eines Seelenlebens spielt. Erst dann kann man sich ein Urteil bilden, ob die Gefahr leicht zu überwinden

sei oder nicht, ob sie sich auszubreiten und den ganzen Menschen zu verderben droht, oder ob eine harmlose Sache vorliegt“ (Pfister 1921a, 80).

Ein weiterer wichtiger Punkt sei es, den Menschen als organisches Ganzes zu sehen. „In dem jeder Teil mit anderen Teilen und dem Ganzen zusammenhängt. Nur wenn dieses Ganze so erschüttert ist, dass es keinen Ausgleich mehr zustande bringt, tritt Erkrankung und schwere Benachteiligung der Gesamtentwicklung ein. Sonst aber sucht die Seele Störungen an einem Ort durch das Einspringen anderer Tätigkeiten unschädlich zu machen“ (ebd., 77).

Für Pfister war es besonders wichtig, dass es Stellen gibt wohin sich Eltern mit Erziehungsproblemen wenden könnten. Da es noch keine Erziehungsberatungsstellen gebe, welche er sehr empfehlen würde, wäre es die Aufgabe von Lehrern und Pfarrern, in solchen Fällen Rat zu spenden. Nur so sei es möglich, Eltern über Irrtümer und Missgriffe in der Erziehung aufzuklären (ebd., 88).

Er ist weiters der Meinung, dass es vollkommen unerklärbar sei, warum noch immer so viele Menschen Angst davor hätte, ihrer Kinder, wenn festgestellt würde, dass es notwendig sei, zu einem Nervenarzt zu schicken. „Im zwanzigsten Jahrhundert sollte man wissen, dass eine Krankheit, die sich im geistigen Leben äußert, sehr oft weit weniger schlimm und viel leichter endgültig zu heilen ist als gewisse Leibeskrankheiten, die man ohne Weh und Ach der Behandlung des Arztes unterstellt“ (ebd., 86).

Sollte es nötig sein, ein Kind aus seiner Familie heraus zu nehmen, wäre eine Pflegefamilie, einem Heim als Unterbringungsort immer vorzuziehen. Das Kind erhalte dort die nötige Aufmerksamkeit. In Heimen bestehe die Gefahr, dass das Kind, durch die große Anzahl an Kindern, zu wenig Aufmerksamkeit bekommt.

Pfister ist der Meinung, dass ein analytischer Pädagoge „auch die übrigen Erziehungsmethoden beherrschen und ein erfahrener, gereifter Erzieher

sein“ (Pfister 1921a, 127) müsse, welcher sich an den Erziehungszielen von Comenius und Pestalozzi orientiere.

1.5.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien

Pfister führt an, dass es „hinter oder unter den bewussten Geistesvorgängen unbewusste, schöpferische Geistes*prozesse* gibt, die auf unser Wollen, Fühlen und Denken den allerstärksten Einfluss ausüben“ (ebd., 13). Das psychoanalytische Verfahren verfolge das Ziel, der Aufdeckung und Beeinflussung der seelischen Prozesse. Diese unbewussten Geistesprozesse wären aus dem Bewusstsein, durch die Verdrängung entfernt worden, da ihr Inhalt für das Bewusstsein peinlich gewesen sei.

Für Pfister hat der Analytiker in der Analyse verschiedene Aufgaben: das logische, biologische und historische Verständnis, die Umlenkung der gehemmten Triebe und die Sublimierung sowie die Regelung der Übertragung. Der Kernpunkt des logischen Verständnisses sei die Deutung von Symptomen, um unbewusste Motive aufzufinden. Pfister hebt dabei vor allem die Traumdeutung hervor, welche zum „großen Teil die seelischen Konflikten, an denen der Zögling“ (ebd., 105) leide, darstelle. Beim biologischen Verständnis soll herausgefunden werden „*welche Triebe gestaut sind, und auf welche Verrichtungen die Stauung sich bezieht*, da ja nie ein Trieb gänzlich unterbunden wird. Man muss wissen, *wohin er sich wandte*, nachdem ich (Pfister, Anm. d. V.) die natürliche Bestätigung verbarrikadiert worden war“ (ebd., 107). Beim historischen Verständnis soll sowohl aufgedeckt werden, welches Ereignis zur Verdrängung des Triebes geführt hat, als auch welches Ereignis diese vergangenen Erscheinungen wieder aufleben hat lassen. Nach Freud seien die Wurzeln jedweder Neurose bis in die ersten vier Jahre des Lebens zurück zu verfolgen. Dies ist insofern bedeutsam, als verdrängte Vorstellungen sich nur wieder gelöst werden können, wenn die Ursprungsvorstellung gefunden wird (ebd., 108f). Bei der Sublimierung käme es darauf an, die vormals gehemmten Triebe auf ein höheres, sittliches Ziel zu richten. Dabei

sei es wichtig, dass sich dem Analysanden ein höherer Mehrwert erschließt (Pfister 1921a, 110f). Die Übertragung schlussendlich sei besonders sorgfältig zu berücksichtigen. Bei ihr käme es dazu, dass Gefühle, die einem anderen Menschen gelten, in den Analytiker hineinprojiziert würden. Besonders bei negativen Gefühlen könnte dies zu unüberwindbarem Widerstand führen und so die Kur gefährden, aber auch bei positiven Gefühlen würde das eigentliche Ziel der Kur, die freie Selbstbestimmung des Zöglings, nicht erreicht. Daher sei es wichtig, die Übertragungsgefühle zu erkennen und aufzulösen. Die Übertragung ist ein wichtiger Bestandteil der psychoanalytischen Behandlung, und wird somit auch von allen Strömungen der Psychoanalyse als zentraler Bestandteil des psychoanalytischen Prozesses angesehen. Die Übertragung ist ein Vorgang, „durch den die unbewussten, auf äußere Objekte gerichteten Wünsche des Analysanden sich innerhalb des analytischen Settings in der Beziehung zum Analytiker wiederholen, der dadurch in die Position verschiedener früher Beziehungsobjekte gesetzt wird“ (Roudinesco, Plon 2004, 1064). Die Übertragung kann in der analytischen Technik ein unersetzliches Hilfsmittel, aber auch eine Gefahr sein. Aber nicht nur während der Analyse, auch in allen anderen menschlichen Beziehungen kommt es zu Übertragung, sie wird somit durch die Psychoanalyse nicht geschaffen, sondern nur bewusst gemacht (Nagera 2007, 484).

Eine häufig bei Nervösen zu findende Stellung zu den Eltern sei die Ödipusbindung. Dabei liebe der Sohn die Mutter und hasse den Vater, bzw. liebe die Tochter den Vater und hasse die Mutter. Dieses Verhältnis sei oftmals unbewusst und müsse erst aufgedeckt werden (Pfister 1921a, 79). Beim Ödipuskomplex handelt es sich um ein Hauptkonzept der Psychoanalyse (Auchter, Strauss 2003, 120). „Nach Freud wird der Ödipuskomplex zwischen dem dritten und fünften Jahr auf seinem Höhepunkt erlebt, zur Zeit der phallischen Phase; sein Untergang kennzeichnet den Eintritt in die Latenzperiode. In der Pubertät erfährt er eine Wiederbelebung und wird mit mehr oder weniger Erfolg durch einen besonderen Typus der Objektwahl überwunden. Der Ödipuskomplex spielt eine grundlegende Rolle in der Strukturierung der Persönlichkeit und der Ausrichtung des sexuellen Wunsches des Menschen“ (Laplanche, Pontalis 1972, 351). Der Sohn ist dem Vater gegenüber aber

nicht nur feindselig gesinnt. Ebenso zeigt er eine „zärtliche, feminine Einstellung zum Vater und die ihr entsprechende eifersüchtig-feindselige gegen die Mutter“ (Laplanche, Pontalis 1972, 352). Den Ödipuskomplex müssen alle Menschen bewältigen, also auch Mädchen, wobei die ödipale Phase für das Mädchen besonders kennzeichnend ist, da er „einen Wechsel des Liebesobjektes von der Mutter zum Vater für es bedeutet“ (ebd., 353).

1.5.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis

Pfister stellt fest, dass durch die Entdeckungen welche aus der psychoanalytischen Analyse gewonnen wurden, auch die Erziehungswissenschaften neue Erkenntnisse gewonnen hätten. Das Wissen vom Kinde sei durch sie ungeheuer bereichert worden. Außerdem wisse man durch sie nun von der Tragweite einer großen Menge von Erziehungsfehlern, welche bisher nicht erahnt wurden. „Sehr wertvoll ist auch die Einsicht, dass die Erziehung beim Erzieher beginnen muss. Die Fehler der Zöglinge sind sehr oft, besonders bei Schulklassen, ein Spiegel der Fehler ihrer Erzieher“ (Pfister 1921a, 115).

Es sei einer der Grundfehler der alten Pädagogik, dass sich Erziehungsmaßnahmen nur auf das Bewusstsein richten. Dadurch würden diese oft nicht die gewünschte Wirkung erzielen. Dies gelte sowohl für Belehrungen, Lohn, Vorbild, als auch für Strafe, Drohung oder Versetzung in eine andere Umgebung. (ebd., 100f)

Pfister ist der Ansicht, dass den ersten vier Lebensjahren eine überragende Bedeutung für die später Entwicklung zukomme, da Freud herausgefunden habe, dass in diesen vier Jahren die Wurzeln aller Fehlentwicklungen liegen (ebd., 108). Dieser Annahme folgend wäre es dann auch Aufgabe der Pädagogik, diesen ersten vier Jahren eine besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Er hält es für wichtig, dass Kinder einerseits nicht mit übermäßiger Zärtlichkeit und Nachsichtigkeit erzogen werden, da diese dazu führen würde, dass Kinder sich außerhalb ihrer Familie in der Gesellschaft nicht zurechtfinden könnten. Andererseits sei auch zu große Strenge für die Entwicklung des Kindes schädlich, da Kinder Freiheit und Selbstbestimmung sowie Kontakt zu anderen Kindern für eine naturgemäße Entwicklung benötigen. (Pfister 1921a, 10)

Bei kindlichen Angstzuständen sei es – laut Pfister – verkehrt, dem Kind übermäßige Zärtlichkeit zukommen zu lassen. Dies steigere nur die Angst bei folgenden Anlässen. Aber auch eine zwangsweise Auseinandersetzung mit angstbringenden Erlebnissen sei völlig verkehrt. Sollten die Angstzustände dadurch vermindert werden, würden andere gefährliche Symptome eintreten. (ebd., 48f)

Er hält es auch für einen schweren Fehler, Kinder zum Essen von Speisen zu zwingen, vor welchen sie sich Ekeln. Strafende Maßnahmen würden den Ekel gegen die Speisen meist noch verstärken.

Ein weiterer wichtiger Punkt für eine gesunde Entwicklung des Kindes sei es, das Kind nicht zulange im Schlafzimmer der Eltern zu behalten. „In einer Menge von Fehlentwicklungen kann man nachweisen, dass diese Unachtsamkeit schweres Unheil im Gefolge haben kann“ (ebd., 11).

Pfister empfiehlt Lehrern bei Problemen mit zerstreuten Schülern vorsichtig zu überprüfen, ob die Zerstreutheit Zwangscharakter besitzt. „Bei geschärfter Seelenkenntnis wird er bald ausfindig gemacht haben, wie weit sein Zögling aus Leichtsinn Allotria[16] im Kopf hat, und wie weit er ein leidender, der speziellen Seelsorge bedürftiger Mensch ist. Der Ungeübte sucht wenigstens in Erfahrung zu bringen, ob Angst, Schlaflosigkeit, Kopfweh oder andere nervöse Erscheinungen vorhanden sind. Ist es der Fall, so ist der krankhafte Charakter der Zerstreutheit gesichert“ (ebd., 38).

[16] Allotria: mit Lärm oder Tumult ausgeführter Unfug (Wermke 2005, 53)

Im Fall von kindlicher Lesewut sei es ein häufiger Fehler von Erziehern, das übermäßige Lesen für die Zerstreutheit des Schülers verantwortlich zu machen. Es handle sich dabei aber viel mehr um einen „biologisch zwar nicht vollwertigen, aber doch relativ sehr zweckmäßigen Heilungsversuch“ (Pfister 1921a, 40). Mit einer Wegnahme der Bücher „befördert man die Introversion, die Einkapselung in sich selbst und steigert die Gefahr sehr beträchtlich“ (ebd., 40).

Pfister fordert von den Pädagogen eine intensivere Auseinandersetzung mit den Hintergründen der Vergehen von Zöglingen. Strafmaßnahmen dürften erst nach einer genauen Ergründung der Ursachen des Vergehens stattfinden, und müssten jeweils individuell bestimmt werden. Für die Bestimmung der Ursachen sei es häufig nötig, den Nervenarzt mit einzubeziehen, um Erkrankungen erkennen oder ausschließen zu können. Gerade bei schwererziehbaren Kindern sei eine Zusammenarbeit von Nervenärzten und Pädagogen notwendig (ebd., 85f). Dies sieht Pfister auch darin begründet, dass wenn die Ursachen für Gemüts- und Geisteskrankheiten nicht in den Nerven oder dem Gehirn zu finden seien, die Behandlung „weit mehr, als sie es schon vorher war, eine erzieherische“ (ebd., 99) Arbeit sei. Daher sollte auch jeder Nervenarzt über eine pädagogische Ausbildung verfügen. Außerdem sei es seine Aufgabe „gegebenenfalls die Mitwirkung des Berufserzieher zu veranlassen“ (ebd., 99).

Einen Unterschied zwischen der bisherigen Pädagogik und der Psychoanalyse sieht Pfister in der Einstellung des Analytikers dem Kinde gegenüber. Der Analytiker will nicht strafen sondern nur heilen. Er richtet nicht sondern er versucht zu helfen (ebd., 104).

Pfister hält es für notwendig, dass schwererziehbare oder abnorme Kinder während ihrer Behandlung nicht im Elternhaus verbleiben, sondern in anderen Verhältnissen untergebracht werden. (ebd., 115)

Pfister empfiehlt die Errichtung von Beobachtungsheimen für schwierige Kinder. Dort könnte eine genaue Diagnose gestellt werden, welche häufig mehrere Monate in Anspruch nehmen würde. Gleichzeitig sollte mit der angemessenen erzieherischen Behandlung begonnen werden.

Für Pfister ist bei Unterbringung eines Kindes außerhalb der Familie eine Pflegefamilie immer der Heimunterbringung vorzuziehen, da dort dem Kind mehr Aufmerksamkeit entgegengebracht werden könne. Da es aber Fälle gebe, bei denen eine Unterbringung in Pflegefamilien nicht möglich sei, seien Erziehungsheime und ihre Organisation wichtig. Erstens sei es wichtig, dass die Kinder, die in die jeweiligen Heime aufgenommen werden, vor ihrer Aufnahme fachmännisch untersucht werden. Danach sei es wichtig, dass „nur solche Kinder in dieselben Institute kämen, die einander nicht gefährden, ein Grundsatz, gegen den heute fast überall gesündigt wird, indem man die verschiedensten Elemente zusammenpfercht“ (Pfister 1921a, 90). Überhaupt sollten Erziehungsanstalten für Schwererziehbare nicht zu groß sein, da diese besonderer Sorgfalt und Berücksichtigung bedürfen. (ebd., 89f)

Pfister weist in diesem Text ausdrücklich darauf hin, dass selbst wenn angeborenen Schäden diagnostiziert werden, dies nie eine Unheilbarkeit oder eine Unmöglichkeit der Behandlung bedeuteten würde. „Aber auch von der schlechten erblichen Belastung gilt, dass sie dazu da ist, überwunden zu werden [...] Nur bedarf es gesteigerter Sorgfalt, Weisheit, Geduld, Festigkeit und Liebe“ (ebd., 94).

Bei angeborener Minderwertigkeit ist es für Pfister besonders wichtig, dass die Eltern verstehen, dass „intellektuell und moralisch schwachbegabte Kinder nach anderen Maßstäben behandelt werden müssen“ (ebd., 91). Es dürfe weder durch besondere Strenge noch durch Liebesentzug versucht werden, bessere Leistungen zu erzwingen. Im Gegenteil sei es wichtig, nicht die Partei der Schule zu ergreifen und die „Rolle des Lehrmeisters doch lieber fremden Menschen“ (ebd., 92) zu überlassen. Eltern sollten das Kind durch Freundlichkeit, Ausdruck des Vertrauens und Trost unterstützen. Ist es Eltern nicht möglich, das nötige Verständnis für ihre Kinder aufzubringen, so ist es

– nach Pfister – notwendig, diese in Pflegefamilien zu verbringen, um ihnen dort die nötige Aufmerksamkeit und Rücksichtnahme zuteil werden zu lassen. (Pfister 1921a, 91f)

1.5.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik

Die Psychoanalyse sieht Pfister als eine Methode an, welche es der Pädagogik ermögliche, unbewusste schädliche Hemmungen aufzufinden und zu beeinflussen. Wodurch mitunter Problematiken, welche bisher von der Pädagogik nicht behoben werden konnten, aufgelöst werden können. „Ohne den Zugang ins Unbewusste stünde er (der Pädagoge, Anm.d.V.) oft ratlos da“ (ebd., 51).

Pfister warnt sowohl davor, dass, wie es bei einigen Mediziner der Fall sei, alle Symptome ausschließlich auf körperliche Ursachen zurückgeführt werden, als auch vor der Annahme, dass alle Symptome auf seelische Ursachen begründet seien. Wichtig für die Ausübung der psychoanalytischen Pädagogik sei – nach Pfister – die Zusammenarbeit des Pädagogen mit einem psychoanalytisch geschulten Arzt. Nur dieser könne entscheiden, ob Symptome auf körperliche oder seelische Störungen zurückzuführen seien. (ebd., 25)

„Die Psychanalyse will nicht die übrigen erzieherischen Methoden ersetzen oder gar die ganze Erziehung ausmachen. Sie will nur ergänzen und dienen“ (ebd., 127). Pfister hält die Psychoanalyse für „den bei weitem größten Fortschritt der pädagogischen Methoden seit Pestalozzi“ (ebd., 128).

1.6 Vermeintliche Nullen und angebliche Musterkinder (1921)

Editionsgeschichtliche Anmerkungen:
Erscheinungsjahr: 1921
Veröffentlicht in der Reihe „Schriften zur Seelenkunde und Erziehungskunst“, Herausgeber Oskar Pfister, Heft 4, Ernst Bircher Verlag, Bern und Leipzig

1.6.1 Zusammenfassung

Pfister beginnt das Buch „Vermeintliche Nullen und angebliche Musterkinder“ (1921) mit der Feststellung, dass viele Probleme von Kindern und Jugendlichen nicht nur mit der Liebe gelöst werden können. Es bedürfe „heller Augen und klarer Einsicht in die Gesetze des Geschehens“ (Pfister 1921b, 2). Dazu benötige man eine sorgfältig ausgebaute, wissenschaftliche Methode. Diese sei aber bei der akademischen Psychologie nicht zu finden, da sie „gerade die für uns Erzieher wichtigsten Gebiete, das gesamte höhere geistige Schaffen, von vornherein ausschaltet, weil dieses für ihre von der Naturwissenschaft entliehenen Methoden nicht geeignet“ (ebd., 3f) sei.

Die Kinderpsychologie könne nicht helfen, da sie noch an der „Kindheit der Psychologie“ (ebd., 4) leide und „Merkmale infantiler Unreife, besonders was das Gefühls- und Willensleben, sowie die unbewussten Beherrscher der Seele anbetrifft“ (ebd., 4) trage.

Die Psychoanalyse könne hier mit ihrer Methode zur Ergründung und Beeinflussung der untersten Schichten des Geisteslebens helfend eingreifen. Dabei maße sich ein Psychoanalytiker nicht an, die ganze Fülle des kindlichen Seelenlebens zu erfassen, sondern möchte da helfen, wo die Bewusstseinspsychologie nicht helfen könne. Die Psychoanalyse würde versuchen, unbewusste Motive zu enthüllen, die aufgrund ihrer Peinlichkeit aus dem Bewusstsein verdrängt wurden und von dort aus ihren Einfluss auf das Bewusstsein ausüben. (ebd., 4f)

Pfister geht davon aus, dass sich bei der Psychoanalyse und der Bewusstseinspsychologie „zwei total verschiedene Arten wissenschaftlicher Betrachtung“ (Pfister 1921b, 5) gegenüber stünden. „Nun wissen wir aber seit den gewaltigen Entdeckungen Sigmund Freuds, dass die Tiefenmächte der Seele für die ganze Entwicklung und Gestaltung des menschlichen Geistes von ungeheurer Wichtigkeit sind“ (ebd., 5). Im Unbewussten lägen sowohl die Motive für die Entwicklungsstörungen, wie zwanghaften Tagträumereien, aber auch die „Rohstoffe“ (ebd., 6) für Dichtung oder Malerei kämen aus dem Unbewussten. „So ist das Reich des Unbewussten Hölle und Himmel zugleich, und wenn der Psychanalytiker in diesen Hades hinabsteigt, so geschieht es, um die Dämonen zu fesseln, die Engel aber zu befreien“ (ebd., 6). Wie dies möglich ist, möchte Pfister anhand von einigen Beispielen, „die das Problem des angeblich schlechten und des vermeintlich musterhaften Schülers beleuchten“ (ebd., 6).

Pfister führt aus, dass er sich in dieser Arbeit mit Schülern beschäftigt deren Leistungen nicht durch hervorragende oder mangelnde Begabung besonders gut oder schlecht seien. „Vielmehr möchte ich nur von zwiespältigen Naturen reden, deren Mängel oder Vorzüge die Kehrseite innerer Not bildet. Die Leistungsfähigkeit oder die Überwertigkeit der Schüler, mit denen wir uns in diesem Referat abgeben, sind also nicht der Ausdruck des ganzen Wesens, der wirklichen Individualität, sondern sie bilden trügerischen Schein“ (ebd., 7). Pfister möchte darstellen, dass solche Schüler bedeutend weniger oder mehr leisten, als es ihrer wirklichen Begabung entsprechen würde. Dies sei in Entwicklungshemmungen begründet, welche durch Verdrängung entstanden wären.

Pfister beginnt seine Ausführungen mit Fällen von Schülern, deren Denktätigkeit gehemmt sei. Diese gelten gemeinhin als faul und man nimmt an, dass sie bessere Leistungen bringen könnten, wenn sie nur wollten. Dies sei aber nicht der Fall, wenn der Wille durch unbewusste Motive gelähmt sei. Pädagogische Maßregeln seien in diesen Fällen meist schädlich. In vielen Fällen wirken dabei mehrer Faktoren zusammen, welche die Gesamtpersön-

lichkeit erschüttern. Dadurch entstünden unbewusste Motive und Bindungen, welche krank machen.

Dabei sei wichtig zu beachten, dass alle Seelenvorgänge zusammenhängen. Daher sei es möglich, wie Pfister an einem Fallbeispiel zeigt, dass zum Beispiel Hemmungen des Liebeslebens das Selbstgefühl stören. Dies könne zur Absperrung von den Menschen und dem Gefühl der Einsamkeit und „Verblödung“ führen. Durch diese Gefühle behindert, könne der betroffene Schüler nur wenig lernen und erscheine daher als faul oder unbegabt. „Wer von so schweren inneren Leiden gequält wird und sie beständig bearbeiten muss, verliert in seine Symptome hinein einen ungeheuren Teil seiner seelischen Kraft und kann unmöglich seine geistige Begabung normal anwenden“ (Pfister 1921b, 13).

Auch Angst kann zu Denkhemmungen führen. Häufig wird diese Angst durch einen überstrengen Lehrer ausgelöst oder zumindest verstärkt. Bekommt das Kind auch von zuhause keinen Rückhalt, könne dies zu Angstneurosen führen. Die Angst blockiert das Kind sosehr, dass es nicht mehr in der Lage sei, seiner Begabung entsprechende Leistungen zu erbringen. (ebd., 13ff)

„Wenn Sie also mit Schülern zu tun haben, die in ihrem Denken augenscheinlich gehemmt sind, gilt es, nicht einfach durch Strenge Aufmerksamkeit zu erpressen, denn in sehr vielen Fällen wäre es eine törichte Quälerei, die den Schaden nur beträchtlich erschwert“ (ebd., 20).

Auch durch zwangsmäßige Zerstreutheit könne es zu Denkhemmungen kommen. Dies zeige sich zum Beispiel bei Tagphantasien oder Tagträumen. „Alle Not und Sehnsucht bricht sich in diesem Gebilde einen gedanklichen Ausweg“ (ebd., 20). Bei anderen seien die Ursachen für die fehlende Leistung in einem Grübelzwang zu finden. Dieser Zwang kann sich in vielfältiger Form zeigen und beschäftigt den Betroffenen so sehr, dass es ihm überhaupt nicht möglich ist, die geforderten Leistungen zu erbringen.

Häufig ist das Denken auch nur in einzelnen Fächern gehemmt. Oder aber die Leistungsunfähigkeit zeigt sich nur bei einem bestimmten Lehrer. Die Analyse zeige, dass „jenes Fach oder jener Lehrer infolge eines im Unbewussten steckenden Widersachers meistens mit einer Antipathie belegt wurde, die eigentlich gar nicht ihm gilt, wohl aber früheren Erlebnissen, von denen sie durch unterirdische Kobolde auf das gegenwärtige Pensum übertragen wurde“ (Pfister 1921b, 21).

Neben der Dynamik des Denkens könne auch die Richtung des Denkens durch unbewusste Motive beeinflusst sein. Eine Art sei das reinformale Denken. Dabei können sich die Kinder „nicht liebevoll in einen Gegenstand versenken, wohl aber können sie beliebige Gegenstände ordnen, oder sie verlieren sich alsbald in wirklichkeitsfremden Abstraktionen, müßige Begriffsgaukeleien, in primitiver Scholastik“ (ebd., 22). Dahinter stecke häufig eine Verklemmung des Gefühlslebens. Die Gefühlskälte gegen ihre gesamte Umwelt mache die Betroffenen oft unglücklich. Andererseits gäbe es Schüler, welche sich zum Beispiel bei Aufsätzen angemessenem Denken widersetzen und sich in Phantasien verlieren. „Oft fühlt der Verfasser solcher unverständlicher Aufsätze ein hohes Lustgefühl, ohne doch angeben zu können, was er eigentlich ausdrücken wollte“ (ebd., 23).

Auch bei Kindern, welche ständig im Widerspruch zum Lehrer stünden, ließen sich unbewusste Motive auffinden. Meist stellen diese – laut Pfister – eine Übertragung der Ablehnung des Vaters auf den Lehrer dar. Versuche, solche Kindern mit vernünftigen Gedanken zu begegnen, scheitern, da sich die Motive nicht im durch die Vernunft beeinflussbaren Bewusstsein, sondern im Unbewussten befinden. Häufig sei auch Pessimismus ein Symptom für verdrängte Motive, oder aber auch unselbstständiges Denken. (ebd., 23ff)

Pfister weist darauf hin, dass mitunter auch Hemmungen im Denken von Lehrern nachzuweisen wären, welche die Schüler unbewusst bemerken und ihre Vorteile daraus ziehen. Für genauere Ausführungen zu diesem Thema sei aber im Rahmen dieser Arbeit kein Platz. (ebd., 25)

Bei Musterkindern freue man sich meistens über ihren Fleiß. Aber nicht alle Kinder seien dabei innerlich freie Menschen, häufig verstecken sich hinter dem Fleiß „unglückliche Menschen, die sich in der Not und Angst ihres Herzens *in die Lernbegierde flüchten, um sich zu betäuben*“ (Pfister 1921b, 25). Dabei werde meist mehr Kraft aufgeboten als vorhanden sei und es käme zur Überarbeitung. Hinter diesen Musterschülern stecken oft Minderwertigkeitsgefühle. „Es ist höchst einseitig, mit Adler für diese Minderwertigkeitsgefühle immer körperliche Mängel verantwortlich zu machen. Die *Nichtbefriedigung des Liebesanspruches*, des Triebes nach *Selbstbestimmung und Freiheit* usw. ist nach meiner Beobachtung viel öfter Anlass der Selbstverkleinerung, die dann in Glanzleistungen in der Schule oder anderen Ersatzbildungen wett gemacht werden soll“ (ebd., 25f).

Gehemmte Lebenstriebe können sich aber auch nur einem einzelnen Fach zuwenden, welches dann mit übertriebenem Eifer verfolgt wird. Dies sei leidenschaftlicher und einseitiger Intellektualismus, durch welchen Schüler oftmals vor ihren Gefühlen flüchten. (ebd., 26)

So sehe man, dass durch Triebverklemmungen viel Intelligenz verloren ginge. „Doch ist anderseits auch zuzugeben, dass manche der größten Leistungen menschlicher Denkkraft unter der Mitwirkung solcher Entwicklungshemmungen unter der Bewusstseinsschwelle geliefert wurden. Aber gerade diese größten Geister mussten oft sehr viel persönliches Leid tragen“ (ebd., 27).

Die Lähmung der Denkkraft sei weiters zugleich eine Willenslähmung. Es sei dabei wichtig, das eine bewusste Stellungnahme „das Sichhingeben an das Unbewusste“ (ebd., 28) ersetzt und damit die Selbstbestimmung wieder hergestellt werde. Auch fanatische Anstrengungen können auf Verdrängung zurückgehen. Sie sollen dann mitunter ein Manko ausgleichen (ebd., 29).

Die Motive der angeführten Hemmungen zeigen – laut Pfister –, dass äußere oder innere Zwangsmittel nur eine nutzlose Quälerei seien. Pfister hält so zum Beispiel auch die Aufstellung eines Tagespensums bei Neurotikern für

gefährlich, da jeder Misserfolg das Ohnmachtsgefühl verstärke. Auch die Ferienruhe sei kein geeignetes Mittel. „Zugegeben sei, dass gelegentlich, namentlich bei freundlicher, neuer Umgebung die Versetzung günstig wirken kann. Zugegeben sie ferner, dass für nervöse Kinder fast immer das Elternhaus der ungünstigste Aufenthaltsort ist. Allein durch die Ferienruhe werden die inneren Konflikte nicht gelöst“ (Pfister 1921b, 29). Dadurch würden die Kinder nach ihrer Rückkehr wieder in ihr altes Leiden zurück fallen.

Pfister habe auch häufig beobachtet, dass hinter Ungehorsam ein passiver Quäldrang stecke, wodurch der Schüler die Strafe provozieren wolle. „Aber auch anscheinend erfreuliche Leistungen des Gefühls- und Willenslebens gleichen den roten Wangen des Schwindsüchtigen. Ein tüchtiger Erzieher darf sich nicht täuschen lassen“ (ebd., 33).

Die alte Pädagogik habe in den oben beschriebenen Fällen versagt weil sie sich nur mit dem Bewusstsein beschäftigt, die unbewussten Motive aber ignoriert. Die Psychoanalyse aber befreie „auf dem allein möglichen Weg, dem der historisch-kritischen Untersuchung, die gefesselten Triebe“ (ebd., 33f). Dadurch würden die verdrängten Motive bewusst gemacht, und könnten aufgelöst werden.

„Das Ziel ist die Unterwerfung des Triebhaften unter das Göttliche, des ‚Fleisches’ unter den Geist, die Alleinherrschaft der Liebe im Sinne des Evangeliums, die Erlösung vom Dämonischen“ (ebd., 34). Zur Ausübung der Psychoanalyse bedarf es eines umfangreichen Studiums der psychoanalytischen Theorien sowie einer eigenen Analyse. „Wer vollends die Analyse dem allgemeinen Erziehungsplan einordnet, darf herrlicher Erzieherfreuden gewiss sein“ (ebd., 35).

1.6.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen

1.6.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche

Pfister beschäftigt sich in diesem Text mit Schülern, deren Leistungen nicht ihren Begabungen entsprechen. Er zeigt anhand von Fallbeispielen, wie unbewusste Motive dazu führen können, dass diese Kinder ihre Begabung nicht nutzen können und daher als „vermeintliche Nullen“ gelten oder andere Kinder sich in Lerneifer flüchten, um sich betäuben und dann scheinbar als „Musterkinder“ gelten, tatsächlich aber unglücklich sind.

1.6.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation

Pfister ist der Meinung, dass sich die Psychologie durch ihre, den Naturwissenschaften entliehenen Methoden, nur mit dem Bewusstsein beschäftigte, nicht aber mit unbewussten Vorgängen der Seele. Daher könne sie in vielen Fällen nicht helfen. Die Psychoanalyse und die Bewusstseinspsychologie stehen sich nach seiner Ansicht, als zwei komplett verschiedene wissenschaftliche Betrachtungsarten gegenüber. Um dies zu Veranschaulichen bedient sich Pfister einer Theatermetapher:

> *„Während der Bewusstseinspsychologe, um es bildlich auszudrücken, im Zuschauerraum des Theaters sitzt und Shakespeares ‚Hamlet’ bewundert, während er von seinem Sitzplatz aus jenes unheimliche Gespenst auftreten sieht und sich wohl hütet, mit ihm in nähere Berührung zu treten, dringt der Psychanalytiker auf die Bühne, ja hinter die Kulissen und unter die Bretter, die die Welt bedeuten, um das Wesen jenes unterirdischen Gastes zu ergründen, den Schauspieler zu erkennen, der ihn darstellt, die Spiegel, die sein Bild auf die Bühne werfen usw. Bergreifen Sie nun warum die traditionelle Psychologie, die ihre teuer bezahlten Sitzplätze um keinen Preis verlassen möchte die Analytiker meistens ablehnt?“ (Pfister 1921b, 5)*

Pfister ist der Ansicht, dass sowohl besondere Unbegabtheit als auch besondere Begabtheit ein Zeichen für Triebhemmungen sein könne. Es sei daher wichtig durch die Berücksichtigung von unbewussten Motiven festzustellen, ob die erbrachten Leistungen aufgrund der Begabung oder der unbewussten Motive in ihrer Form erbracht wurden.

Pfister zeigt, dass Gedanken und Erlebnisse, welche dem Bewusstsein peinlich sind, ins Unbewusste verdrängt werden und von dort weiterhin Einfluss auf das Bewusstsein ausüben. Er ist der Auffassung, dass sowohl die Motive für Entwicklungsstörungen, als auch Motivation für künstlerisches Schaffen im Unbewussten zu finden seien. Mit Hilfe der historisch-kritischen Untersuchung würden die verdrängten Motive aufgefunden und bewusst gemacht. Dadurch wäre es möglich sie aufzulösen.

Bei Fehlverhalten, welches auf unbewussten Motiven begründet sei, wären – nach Pfister – Strafen häufig nicht nur ohne Wirkung, sondern würden in den meisten Fällen noch zusätzliche Schäden verursachen. In vielen Fällen wirken dabei mehrere Faktoren zusammen, welche die Gesamtpersönlichkeit erschüttern. Dadurch entstünden unbewusste Motive und Bindungen welche krank machen würden. Dabei sei vor allem zu beachten, dass alle Seelenvorgänge zusammenhängen.

Die Ablehnung bestimmter Schulfächer oder Lehrpersonen sei meist auf Übertragung begründet, bei welcher Gefühle, von einer ungeliebten Person unbewusst auf das Fach oder die Lehrpersonen projiziert werden. Versuche diesen Kindern mit vernünftigen Argumenten zu begegnen, scheitern, da sich die Motive nicht im durch die Vernunft beeinflussbaren Bewusstsein, sondern im Unbewussten befinden. Von Übertragung seien aber nicht nur Schüler betroffen, sondern auch Lehrpersonal könne durch sie in der Beurteilung von Schülern beeinflusst werden.

Pfister ist davon überzeugt, dass die alte Pädagogik in vielen Fällen versage, weil sie sich nur mit dem Bewusstsein beschäftige, die unbewussten Motive aber ignoriere.

1.6.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien

Pfister möchte in diesem Text zeigen, dass für Fehlverhalten von Kindern, nicht nur bewusste, sondern vor allem auch unbewusste Motive verantwortlich sein können. Daher sei die Kenntnis des Unbewussten für die Pädagogik von großer Bedeutung. Da nur durch dessen Kenntnis die richtigen Erziehungsmittel gewählt werden können.

Pfister weist weiters darauf hin, dass Gefühle, welche zum Beispiel dem Vater gelten durch Übertragung auf jemanden anderen, zum Beispiel den Lehrer, projiziert werden können. Dadurch können die Ursprungsgefühle, die in Beziehung zu einer früheren Person nicht „ausgelebt" werden konnten, an der Ersatzperson abreagiert werden.

1.6.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis

Für Pfister sei es wichtig, dass Pädagogen, die mit Schülern zu tun haben, welche unter Denkhemmungen leiden, versuchen, den Grund dieses Zustandes zu erkennen. Laut Pfister lägen die Ursachen von Denkhemmungen häufig im Unbewussten des Schülers. Diese müssten zunächst verstanden bzw. aufgedeckt werden, um die Denkhemmung auflösen zu können. Strenge hingegen erachtet er für „eine törichte Quälerei, die den Schaden nur beträchtlich erschwert" (Pfister 1921b, 20).

Wichtig sei es daher, Schüler niemals nur oberflächlich zu betrachten und nur anhand der im Bewusstsein vorhandenen Erklärungen zu beurteilen, sondern die unbewussten Motive in eine Diagnose miteinzubeziehen, um feststellen zu können, ob der betreffende Schüler besonders begabt oder unbegabt sei, beziehungsweise unter unbewussten Motiven leide, für welche seine besonders guten oder schlechten Leistungen symptomatisch seien.

Pfister empfiehlt dem Erzieher daher sich psychoanalytische Kenntnisse anzueignen. Dafür seien ein umfangreiches Studium der psychoanalytischen Theorien, sowie eine eigene Analyse erforderlich. Die damit verbundenen Mühen würden durch die Erfolge in der erzieherischen Tätigkeit hinreichend belohnt werden.

1.6.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik

Die Psychoanalyse ermögliche es dem Erzieher, nicht nur bewusste Motive für das Verhalten seiner Schüler aufzufinden, sondern auch unbewusste Motive verstehen zu können. Diese unbewussten Motive seien häufig die Ursache für Fehlentwicklungen. Somit ist die Psychoanalyse eine wichtige Bereicherung für das differenziertere Verständnis von Schülern.

1.7 Die Liebe des Kindes und ihre Fehlentwicklungen (1922)

Editionsbedingte Anmerkungen:
Erscheinungsjahr: 1922
Veröffentlicht bei: Verlag Ernst Bircher, Leipzig

1.7.1 Zusammenfassung

[***Einleitung: Der Plan***] Zu Beginn des Buches „Die Liebe des Kindes und ihre Fehlentwicklungen“ (1922) weist Pfister auf die herrschende Not nach dem ersten Weltkrieg hin. Auch das gesellschaftliche Leben wäre in seiner bisherigen Form dadurch zerstört worden und bedürfe einer Erneuerung. Dabei gäbe es die Gruppe derer, welche glauben „den geschändeten Tempel unseres Gesellschaftslebens abbrechen zu sollen, um in weniger als drei Tagen einen neuen, herrlichen aufgebauten an seine Stelle zu setzen“ (Pfister 1922, 1). Dabei werde auf geschichtliche Zusammenhänge keine Rücksicht genommen und so „in hundertjährigem Ringen erkämpfte Freiheiten“ (ebd., 1) preisgegeben. Dabei werde das Heil von äußeren Verbesserungen abhängig gemacht.

Die andere Gruppe ziehe sich „angeekelt von den Vorgängen der Außenwelt“ in sich selbst zurück. Sie würden ihr Heil in der Mystik suchen. So sei auch der Expressionismus künstlerische Mystik. „Das Richtige an dieser mystischen Auffassung ist nicht nur die Erkenntnis, dass der Mensch von der Materie allein nicht leben kann, sondern auch die Ahnung, dass das äußere Elend nur ein Spiegelbild der inneren Zerrissenheit darstellt, dass somit die dämonische Macht, die über dem jetzigen Weltleid thront, ebenso auch die edelsten Güter einer neuen Ordnung zerstören müsste, so lange ihr die Herrschaft überlassen ist“ (ebd., 2).

Doch die Mystik könne nicht zur Befreiung führen, da sie dem „sozialen Ganzen“ (ebd., 2) Kräfte entziehe. Außerdem fände keine wirkliche Abkehr von

der Welt statt, vielmehr käme es zu „einer Seelenverfassung, bei der sich die geknebelten Mächte in Krankheit oder unstatthafter Phantastik austoben“ (Pfister 1922, 2). Mystik sei – für Pfister – daher verkappter Egoismus oder auch eine geheime Krankheit.

Pfister sieht die Notwendigkeit zu einer Innerlichkeit, die sich „vor der Weltnot nicht verschließt, sondern sie kraftvoll überwindet“ (ebd., 2). Er kommt zu der Ansicht, dass „*nur durch die Auferweckung der Liebe* Erlösung unseres wunden Zeitalters zu finden ist“ (ebd., 2). Und bei diesen habe er durch Tiefenuntersuchungen festgestellt, dass es sich immer um eine Störung der Liebe handle „und es war keine andere Heilung und Beglückung möglich, als durch Erlösung der in ihrer normalen Entwicklung gehemmten Liebe“ (ebd., 2f).

Dabei käme die Liebe immer in Verbindung mit „anderen Tendenzen des Menschengeistes“ (ebd., 3) vor, könne aber mit Recht als Einheit herausgehoben werden. Seine Grundthese sei daher: „Auf die richtige Entwicklung der Liebe kommt sehr viel, wenn auch nicht alles an, wenn wir seelisch-sittliche Gesundheit erzielen wollen. Dieser Satz gilt auch für das Völker- und Gesellschaftsleben. Das Grundgebot des Christentums erweist sich als biologisches Gesetz erster Ordnung“ (ebd., 3). Pfister ist sich dabei bewusst, „mit wie viel Hohn die Liebe, falls sie nicht im Sinne der geschlechtlichen Leidenschaft verstanden wird, überschüttet“ (ebd., 3) werde. Aber es gäbe auch viele, vor allem Dichter, welche der Liebe eine wichtige Stellung zuerkennen.

[***Kapitel 1: Ein Gang durch die Geschichte des Problems der Liebe***]
Pfister versucht zunächst zu klären, was Liebe ist. Er stellt dabei fest, dass es viele verschiedene Auffassungen darüber gäbe. Es gäbe die Auffassung, dass es sich bei der Liebe nur um die „Beziehung, die auf lebenslängliche Gemeinschaft von Mann und Weib“ handle. Aber es gäbe auch viel weitläufigere Auslegungen. „Es gibt nichts, das nicht der Eine oder der Andere mindestens zu gewissen Zeiten lieben könnte. Und wie die Gegenstände der Liebe eine unübersehbare Fülle aufweisen, so auch der seelische Vorgang des Liebens, und was aus ihm hervorgeht“ (ebd., 5). Pfister wendet sich zur genaueren Begriffsbestimmung Religionsstiftern, Philosophen und Psycholo-

gen zu. Da auch hier viele unterschiedliche Meinungen bestünden, versucht Pfister sich vor allem mit den Tatsachen auseinander zu setzen. „Vom Denken über die Liebe geben wir nur einige Andeutungen, wobei wir uns auf das Psychologische und Biologische beschränken“ (Pfister 1922, 5).

Pfister beginnt bei Echnaton, welcher „der erste große Dichter der Weltgeschichte, der erste königliche Kunstreformator und künstlerische Städtebauer, der erste orientalische Herrscher, der eine erhabene Gattenliebe verwirklichte und ein Familienleben von ergreifender Innigkeit führte, der erste Vertreter einer die verschiedenen Nationen und Rassen umspannenden Nächstenliebe, der erste Pazifist und vor allem der erste monotheistische Religionsstifter“ (ebd., 5f) gewesen sei. Geht weiter zur chinesischen Weisheit von Buddha, Kungfutse und Dschuang Dsi.

Danach hebt Pfister hervor, dass die Geschichte Israels einen bedeuten Fortschritt der Liebeserfahrung und Liebesbewertung bewirkt habe. Die Erkenntnisse der israelischen Schriftpropheten über die Frömmigkeit der Liebe seien in der nachexilischen Zeit durch Orthodoxie und Zeremoniendienst verloren gegangen und erst durch Jesus wieder erlöst worden.

Auf abendländischen Boden sei es als erster Philosoph, Plato gewesen, welcher sich mit dem Liebesbegriff beschäftigt habe. Seine Gedanken hätten schon eine Verwandtschaft mit der Psychoanalyse aufgewiesen. Eros, die Liebe, ist für ihn zunächst der Geschlechtstrieb, darüber hinaus aber auch Freundschaftsliebe, Liebe zur Wissenschaft und Kunst und schließlich Liebe zur Gottheit. Darüber hinaus gäbe es noch die Unterscheidung zwischen gemeiner und himmlischer Liebe. Plato habe erkannt, dass Heilkunde eine Erkenntnis der Liebesregungen des Leibes sei. Fast alle technischen, künstlerischen und sozialen Leistungen seien bei Plato der Liebe entsprungen, genauso wie auch die Philosophie. In Sokrates Gespräch mit Diotima sieht Pfister bereits das beschrieben, was Freud die Sublimierung nennt, und auch das Erlösungsprinzip sei eine Eigentümlichkeit des platonischen Liebesbegriffes. „Während zahllose Spätere (schon Aristoteles) in der Liebe egoistische Glückseligkeit, ein Vergnügen höherer Ordnung suchen, erblickt Plato – und

dies gehört wohl zum Erhabensten unter seinen Ideen über unseren Gegenstand – in der Liebe auch den Willen zur Erlösung Gefangener, zu Heilung Kranker, zur Aufrichtung Gefallener“ (Pfister 1922, 14). Allerdings sei diese erlösende Liebe noch nicht mit der christlichen Auffassung vergleichbar. Nach Plato bespricht Pfister Aristoteles welcher drei Grundformen der Liebe beschrieben habe. „Man liebt die uns nützen, ferner die, welche uns Vergnügen bereiten, Kameraden vielleicht auch die Menschen im Allgemeinen, endlich das Vollkommene, und zwar als das allein wahrhaft Liebenswürdige“ (ebd., 15). Danach behandelt Pfister die Stoiker und die Römer.

Das Christentum habe die Liebe hauptsächlich als ethischen und religiösen Begriff ausgebaut. „Liebe ist bei Jesus eine zwar gottgebotene, darum aber nicht weniger freie Hingabe zum Zweck des Dienens und Helfens“ (ebd., 16). Sie sei mehr als ein Gefühl, sie sei eine Willensregung. Pfister stellt fest, „dass das Christentum die Liebe zum Einen, was Not tut, zum eigentlichen Lebensinhalt und Lebenszweck erhaben hat, aber eine nicht ausschweifende Liebe, wie die vorprophetische israelitische Religion wollte, auch nicht eine künstlerisch und mystisch schwelgende Liebe, sondern eine die höchsten sittlichen Kräfte auslösende Liebesgestaltung, die nach ihrer religiösen Seite hin vorwiegend als Freude, Erlösung, Freiheit, Friede, Hoffnung, in sittlicher Richtung als Drang zu opferfreudiger Bruderliebe und sozialer Hilfe erlebt“ (ebd., 17) werde. Die neutestamentlichen Schriftsteller hätten – nach Pfister – keine neuen Erkenntnisse gebracht. Neben Paulus erwähnt Pfister noch den Verfasser des ersten Johannesbriefes, welchem nach seiner Meinung der „tiefste psychologische Blick“ (ebd., 17) gelang. Gemeint sei damit „die Stelle 4, 16b–18: ‚Gott ist die Liebe und wer in der Liebe bleibt, der bleibt in Gott und Gott in ihm. Darin ist die Liebe vollkommen in uns, dass wir eine Freudigkeit haben am Tage des Gerichtes. Angst ist nicht in der Liebe, sondern die vollkommene Liebe treibt die Angst aus; denn die Angst birgt Pein. Wer sich aber ängstigt, ist nicht vollkommen in der Liebe’“ (ebd., 17). Pfister sieht darin eine Vorwegnahme des Zusammenhangs zwischen Liebeshemmung und Angst.

Die Theologen des Mittelalters hätten das Wissen um die Liebe kaum oder gar nicht bereichert. Erst die Reformation habe der Liebe wieder eine wichtige Stellung eingeräumt. Aber schon nach kurzer Zeit habe es auch hier einen Rückfall in „die religiöse Zwangsneurose, in Orthodoxie und Zeremoniendienst“ (Pfister 1922, 20) gegeben.

In der neueren Philosophie sei – nach Pfister – noch keiner so weit gekommen wie Plato. Es ginge hauptsächlich um eine Begriffsbestimmung, eine Psychologie der Liebe fehle. Spinoza habe zur Psychologie der Liebe die Einsicht beigetragen, „dass Liebesaffekte durch Erkenntnis ihres Wesens gebändigt werden“ (ebd., 21) könnten. An Leibniz kritisiert Pfister, dass sein Liebesbegriff nur auf Lustgewinn ausgerichtet sei. Ein ethisches Moment sei nicht vorhanden.

Auch Kant könne keine wertvollen Beiträge zum Verständnis der Liebe beisteuern. Kant habe die Liebe durch Pflicht ersetzt. „Seine Ausstoßung der Neigung, seine Einkreisung auf vernunft- und pflichtmäßiges Handeln ohne Neigung führen zu einem rigorosen, eiskalten, ermüdenden Sollen, das mit steifer Peinlichkeit den Menschen voranpeitscht. Nur durch die Ablehnung einer genusssüchtigen, daher ungeläuterten Neigung als Triebfeder des Handelns habe sich Kant um die Ethik verdient gemacht. Aber, für Pfister schütte Kant das Kind mit dem Bade aus, indem er nicht nur die egoistische und ungeheiligt sinnliche Liebe ablehne, sondern ebenso jede wirklicher Liebe sittliche Grundkraft. Dass höchste Liebe ohne Achtung vor der Pflicht eine Sonne ohne Strahlen wäre, könnte er aus persönlichen Gründen [...] nicht einsehen“ (ebd., 25).

Als ersten großen protestantischen Sexualethiker sieht Pfister Schleiermacher. Er sei der erste Gelehrte gewesen, welcher „die sexualethischen Grundgedanken des Evangeliums rein und klar, dabei durchaus edel und mit unbestechlichem Wahrheitsernst durchführte“ (ebd., 27). Er habe als Erster nicht nur die „natürliche und sittliche Seite der Ehe“ als zusammengehörig gewürdigt, sondern auch die natürliche Liebe als Erster seit Plato wiederentdeckt, indem er „das Natürliche nicht nur als Tribut an das Tierische und

Dämonische, sondern als Antrieb zu höherem Aufstieg anerkannt, das Geistige aber nicht nur als Triumph über das glücklich, unschädlich gemachte Sinnliche, sondern als höchste Blüte der im Triebhaften keimhaft angelegten göttlichen Kräfte betrachtet“ (Pfister 1922, 27). Gewürdigt würde Schleiermacher aber zuwenig, da „der Protestantismus noch immer von der katholischen Auffassung der natürlichen Triebe durchgesetzt“ (ebd., 28) sei.

Herbart und Herman Lotze haben in Bezug auf die Psychologie der Liebe keine neuen Erkenntnisse gewonnen. Und auch bei den Untersuchungen von Eduard von Hartmann, Häberlin und Gustav Teichmüller kommt Pfister zu dem Ergebnis, dass jene gerade das nicht bieten würden, was er für dieses Buch benötige: „Ein tiefes Verständnis für die psychologische Natur unseres Gegenstandes, vor allem seine Entwicklungsgesetze“ (ebd., 32).

Bei Friedrich Nietzsche, welcher Liebe als Äußerung des Willens zur Macht gesehen habe, finde man Berichte über die sinnlichen Kräfte der Askese, welche sich – nach Pfister – im weiteren Verlauf des Textes bestätigen würden. Er ist weiters der Meinung, dass sich Nietzsches Kampf gegen die Liebe eigentlich nur gegen deren christliche Ausprägung richte, gerade weil Nietzsche das Christsein eigentlicher ersehne. „Wo der Todfeind des Christentums aus unglücklicher Liebe sein Lieben schildert, wo seine Seele zum Lied des Liebenden wird, nähert er sich dem wirklichen Christentum bis auf kleine Distanz, und viele der kräftigsten Gedanken sind Geist vom Geiste des Evangeliums, bis hinauf zum heimwehbangen Aufschrei: ‚Denn ich liebe dich, o Ewigkeit!’ Das ganze furchtbare Lehrgebäude, das mit seinem Waffenklirren und dem Stöhnen der Unterdrückten durch den Weltkrieg eine so schauerliche Widerlegung gefunden hat, ist im Grunde der wilde Grimm eines Unglücklichen, der keine höhere Sehnsucht kannte, als die Christus zu sein, es ist das Toben des Ausgeschlossenen vor den Pforten des Gartens Eden“ (ebd., 38).

Nach Nietzsche wendet sich Pfister der Psychologie zu. Diese sei eine große Enttäuschung, denn obwohl die Liebe zum Forschungsgebiet der Psychologie gehöre, wären bisher keine Erkenntnis über die Liebe erarbeitet worden.

Dies sei vor allem ein Fehler der empirischen Psychologie, welche zu sehr im Materialismus stecke und „für die Eigenart des Geistes kein Verständnis“ (Pfister 1922, 39) habe. Vor neuen Erkenntnissen hätten die deutschen Psychologen Angst. Ihre Lehrbücher würden nichts zu den Erkenntnissen des Lebens, der Pädagogik oder der Psychiatrie beitragen.

Pfister ist der Ansicht, dass „die Liebe eine wirkende Macht ist, dass sie über unser Glück und Unglück großteils entscheidet, dass sie sich in höchst komplizierten Entwicklungsgängen betätige, die zu wissen höchst notwendig ist, und, dass ... die deutsche wissenschaftliche Psychologie kaum einen Finger rührt, das furchtbare Dunkel zu durchleuchten“ (ebd., 40) sei nicht zu leugnen. Und doch finde sich in den Lehrbüchern der Psychologie bestenfalls ein Nebensatz zur Thematik der Liebe. „Dass die Entwicklung des Liebeslebens für die Ausbildung des Charakters, für die sittliche Tüchtigkeit und das doch auch nicht ganz nebensächliche Lebensglück von Wichtigkeit sei, ist entweder den Herrn Psychologen nie in den Sinn gekommen, oder sie trauen sich nicht zu, über die Sache etwas Erhebliches sagen zu können“ (ebd., 40).

Eine der wenigen Ausnahmen sei Ernst Dürr gewesen. Er habe darauf hingewiesen, dass sich die wissenschaftliche Psychologie bisher zuwenig mit dem Unbewussten und der Liebe beschäftigt habe. Sein früher Tod habe – nach Pfister – weitere Untersuchungen verhindert. Einige psychologische Arbeiten würden dagegen die Liebe zwar behandeln, allerdings nur als „Beziehung von Geschlecht zu Geschlecht“ (ebd., 41). Durch die Psychologie sei nur ein ideeller Schematismus erreicht worden. „Auch was sonst noch gesagt wird über die Grenzen der Liebe, über Don-Juanismus, Freundschaft und Gesellschaft in ihren Beziehungen zur Liebe, stillt unseren Wissensdurst [...] keineswegs, wenn auch manche schöne und nützliche Gedanken eingewoben sind“ (ebd., 42).

In den übrigen Wissenschaften käme man gelegentlich auf das Thema der Liebe zu sprechen, vor allem in der Medizin, dort vor allem von zwei Seiten. Einerseits von den Sexualforschern, welche allerdings nicht bis zu einer einheitlichen psychologischen Auffassung gekommen wären. Andererseits von

Seiten der Bemühungen um die Nervenkrankheiten. „Dagegen gelang es den Bemühungen um die Nervenkrankheiten, mit unerhörter Kühnheit und Scharfsicht ins Mysterium der Liebe einzudringen und den Schlüssel einer neuen Methode, ohne welche ein tieferes Wissen im Sinne der Wissenschaft meines Erachtens unmöglich gewonnen werden konnte, zu entdecken. Wir werden sie später darstellen, da sie uns als Beil, Säge und Wellbaum dienen wird, uns durch den Urwald des Liebesproblems einen Weg zu bahnen“ (Pfister 1922, 42).

Auch von den Kulturhistorikern und Ethnographen seien wichtige Erkenntnisse gekommen. „Das Gewaltigste und Tiefste über die Liebe haben die großen *Dichter* gesagt, aber vielfach infolge eines geheimnisvollen inneren Schauens, das den übrigen verborgen ist und das der gewöhnliche Sterbliche nicht einmal nachzuschauen vermag, vielfach auch vermischt mit Irrtum. Um klare, der Nachprüfung zugängliche Erkenntnisse zu schaffen, können wir uns nicht der Schwingen des Genius bedienen. Wir müssen mühsam und mit großer Ausdauer einen steilen Pfad hinabsteigen“ (ebd., 43).

[***Kapitel 2: Das Ziel unserer Untersuchung***] Pfister weist darauf hin, dass in den verschiedenen Auffassungen von Liebe das Wesentliche Mal im Gefühl, im Willen oder im Intellekt verortet wird. Bei allen wirklichen seelischen Vorgängen seien aber immer alle drei Funktionen vorhanden, wobei das Bewusstsein meist eine bevorzuge. Des Weiteren sei die Liebe kein passiver Zustand, sondern ein Streben. Pfister definiert Liebe daher wie folgt: „Liebe ist das einem Bedürfnis entspringende, auf ein Befriedigung verheißendes Objekt gerichtete Sichhingezogenfühlen und Sichhingeben“ (ebd., 44).

Diese Definition sei so weit gefasst, dass darin, von der Geschlechtsliebe bis zur Gottesliebe, jede Art von Liebe erfasst sei. In dieser Untersuchung soll „für die Erkenntnis wie für die zweckmäßige Leitung der Liebe Verständnis“ (ebd., 44) gewonnen werden. Es solle die Entwicklungen und Fehlentwicklungen der Liebe erforscht werden, um so auch der Erziehung Hilfestellung zur Wiederherstellung der Liebe zu geben.

Pfister verwendet für seine Arbeit nur eigene Fallbeispiele aus seiner reichhaltigen Erfahrung, wodurch er nicht die Weite erreiche die wünschenswert wäre. Vor allem Kleinkinder und Senioren habe er nicht genauer untersuchen können. Weiters weist er darauf hin, dass die dargestellten Fälle stark verkürzt seien, da schon der einfachste Lebenslauf so vielfältig und umfangreich sei, dass er in diesem Rahmen nicht dargestellt werden könne. Das Ziel dieser Forschungsarbeit sei es, „die gestaltenden Mächte, und zwar die inneren wie die äußeren, möglichst genau kennen zu lernen, damit wir auch die Bedeutung unserer Einwirkungen auf das Seelenleben anderer Menschen richtiger einschätzen können“ (Pfister 1922, 46). Diese tiefere Einsicht und das daraus gewonnen Verständnis sei auch für den Pädagogen von Bedeutung. „Wir erziehen viel zu viel, ohne die Folgen unseres Handelns zu überblicken. Wir greifen daher immer wieder zu schädlichen Maßregeln und treiben unsere Zöglinge in Fehlentwicklungen hinein. [...] Nur eine viel tiefere Erkenntnis der Menschennatur kann uns die Augen öffnen und uns befähigen, Irrungen vorzugreifen, begangene Fehler wieder gut zu machen“ (ebd., 46).

[***Kapitel 3: Die Methoden***] Pfister sieht die Probleme der wissenschaftlichen Psychologie in zwei Grundmängeln. Einerseits habe sie die naturwissenschaftlichen Methoden einfach auf seelische Vorgänge übertragen und andererseits beschäftige sie sich nur mit Erscheinungen des Bewusstseins. Pfister ist aber der Meinung, dass sich seelische Vorgänge nicht mit naturwissenschaftlichen Methoden messen ließen. Des Weiteren habe es sich herausgestellt, dass große Teile des Seelenlebens nicht im Bewusstsein statt fänden. Ein unbewusstes Schaffen würde die Schulpsychologie vor allem in Deutschland aufgrund ihres Naturalismus und Positivismus leugnen.

Als erste Wissenschaftler hätten die Irrenärzte erkannt, dass unbewusste Motive für körperliche Symptome verantwortlich sind. Um die Ursachen für diese Symptome erforschen zu können, haben sie sich der Hypnose bedient. Sigmund Freud habe diese Entdeckung weiter ausgebaut, und die psychoanalytische Methode begründet. „Sie geht darauf aus, uns den unbewussten geistigen Untergrund unseres Geisteslebens aufzudecken, die seelischen Tiefenmächte, von denen wir in unserem gesamten Denken, Fühlen und

Wollen abhängig sind, und zwar nicht nur die angeborenen und erworbenen Dispositionen, sondern auch die einzelnen Triebkräfte, die unbewussten Motive, die oft als die eigentlichen Herrscher hinter den uns bekannten Beweggründen stecken und unsere Vorstellungen, Gefühle, Willensregungen hervorbringen“ (Pfister 1922, 48).

Durch die Psychoanalyse sei es nun möglich, Träume, Zwangshandlungen, Launen und noch viele weiter Vorgänge, die durch unbewusste Motive gesteuert würden, zu deuten. Durch dieses Erkennen des geheimen Sinnes könne man verstehen lernen, welche Absichten durch sie ausgedrückt würden. Des Weiteren suche die psychoanalytische Methode nach den Ursachen der Entstehung dieser unbewussten Impulse. „Sie ist in dieser Hinsicht ein historisch-kritisches Verfahren“ (ebd., 48).

Das Ziel der Psychoanalyse sei „*eine Erlösung von unbewussten oder vom Unbewussten aus wirkenden Einflüssen, welche die normale Entwicklung hemmen*“ (ebd., 49). Im Rahmen dieser Arbeit solle die Psychoanalyse helfen, die Frage nach dem Warum und Wozu des Liebeslebens zu lösen.

[***Einfluss auf die Lenkung des Seelenlebens***] Durch die Psychoanalyse sei es möglich, verklemmte Triebe im Unbewussten aufzufinden und zu befreien. Dabei sei es wichtig, diesen Trieb „*genau dieselben Wege zurückkehren zu lassen, auf welchen er in die Irre geriet*“ (ebd., 49f). Die Pädagogik mache den Fehler, nur mit dem Bewussten zu rechnen und das Unbewusste außer Acht zu lassen. Der Psychoanalyse sei es nun möglich „in die Unterwelt des Unbewussten Licht zu tragen“ (ebd., 50).

Wichtig ist für Pfister die Abgrenzung der Methode der Psychoanalyse zu den Ergebnissen, die mit Hilfe dieser Methode gewonnen wurde. Diese Abgrenzung sei wichtig, da man die Ergebnisse, wie zum Beispiel die Sexualtheorie durchaus kritisieren und gleichzeitig das Verfahren billigen könne. „Freuds Analyse steht nicht im Gegensatz oder Widerspruch zur herkömmlichen psychologischen Analyse, aber sie fängt mit der schwierigsten und

wichtigsten Analyse erst da an, wo jenes hergebrachte Verfahren aufhörte: Sie dringt auf das Unbewusste ein“ (Pfister 1922, 51f).

[***Kapitel 4: Der Gang unserer Nachforschung***] Pfister ist der Meinung, dass es nicht leicht sei, eine Ordnung zu erreichen, welche allen Ansprüchen des vorliegenden Themas gerecht werde. Die Liebe habe viele verschiedene Entwicklungsphasen die nicht willkürlich getrennt werden können. „Es ist schon unmöglich, die Liebe überhaupt aus dem Gesamtleben des Individuums herauszureißen und als Welt für sich zu betrachten; denn es gibt keine Liebe für sich allein, kein isoliertes Liebesvermögen, so wenig es ein Geschlechtsleben für sich alleine gibt“ (ebd., 53). Daher sei der organische Gesichtspunkt von größter Bedeutung

[***Organischer Gesichtspunkt***] „Hierunter verstehe ich die Forderung, dass jede seelische Funktion in ihrem Zusammenhang mit dem seelischen Gesamtorganismus betrachtet werde“ (ebd., 53). Eine Absonderung einer bestimmten seelischen Funktion, wie in dieser Arbeit der Liebe, sei nur begrifflich möglich.

[***Kindesalter im weitesten Umfang***] Die in dieser Arbeit behandelten Alterstufen seien, das Kindesalter im weitesten Umfang, dass heißt inklusive der Pubertät. Kindliche Liebesformen seien aber nicht allein durch direkte Beobachtung zu erforschen, selbst wenn diese, wie zum Beispiel bei Ferenczi oder Hug-Hellmuth, durch die psychoanalytische Methode unterstützt sei. Man benötige ebenfalls Rückschlüsse vom Erwachsenen aus. „Wie man die embryonalen Anfänge eines Organs nur verstehen kann, wenn man das ausgebildete Entwicklungsprodukt kennt, so erkennt man das Wesen kindlicher Triebäußerungen vielfach erst durch Rückschlüsse vom Erwachsenen aus. Daher müssen sich direkte und indirekte Kinderpsychologie ergänzen“ (ebd., 54). Pfister wird in dieser Arbeit die jeweils für das Lebensalter charakteristischen Züge bearbeiten, wodurch auch die kindliche Sexualität in einem geringern Umfang besprochen werde, als es ihr von der Bedeutung für die Entwicklung zustehen würde.

Pfister versucht dabei „die Ursachen des Werdens zu erkennen. So kommen wir dazu, die inneren, wie die äußeren Gestaltungsmächte aufzusuchen, und zwar für das normale wie für das anormale Lieben“ (Pfister 1922, 54f). Dabei sollen auch die Einwirkungsmöglichkeiten der Pädagogik aufgezeigt werden. Es werde auch gezeigt, wie die bisherigen Erziehungsmethoden Fehlentwicklungen oftmals verstärken, da sie nur auf das Bewusstsein abzielen. „Und dieser beklagenswerte Zustand hängt zum nicht geringen Teil damit zusammen, dass die herrschende Erziehungskunst sich von den gerügten Fehlern der Bewusstseinspsychologie über beraten ließ“ (ebd., 56).

[***Kapitel 5: Die kindliche Liebe in der Geschichte der Pädagogik***] [***Naturvölker***] Pfister ist der Ansicht, dass die Liebe in der Erziehung der Naturvölker eine große Rolle spiele. Kinder würden von ihren Eltern schwärmerisch geliebt und mit größter Nachsicht behandelt werden. Es gäbe nur geringe Mittel zur Disziplinierung, körperliche Bestrafung sei allgemein verpönt. „Trotz der unendlichen Milde und Verwöhnung aber ist das Benehmen der Kinder insbesondere wenn sie älter werden, überwiegend ein gutes. Sie zeigen ein ruhiges, verträgliches Wesen: sie sind freundlich, anhänglich und sogar von Aufmerksamkeit und einer hingebenden Fürsorge den Eltern gegenüber ist die Rede[17]“ (ebd., 57).

China habe – nach Pfister – die Verehrung des Vaters „auf die Spitze getrieben“ (ebd., 58). Die Grundlage der chinesischen Ethik sei die Pietät gegen die Eltern. Dabei hätten Söhne, aber vor allem die Töchter eine „sklavische Stellung“ dem Vater gegenüber einzunehmen. Dadurch sei es den Kindern nicht möglich ihre Liebe für die Eltern frei zu entfalten, wodurch die Persönlichkeit zu keinem Eigenleben gelangen könne. Auch bei den Japanern bilde der Ahnenkult das Hauptelement der Nationalreligion. Allerdings versuchen die Eltern ihren Kindern das Leben so weit wie möglich zu verschönern. „Und doch liegt starke Scheu in der Liebe zu den Eltern. Die Bindung an den Vater

[17] Pfister bezieht sich vor allem auf Beobachtungen von A. Knabenhaus in seinem Buch „Die Erziehung bei den Naturvölkern“ (1920). Diese Angaben seien ihm durch „einen erfahrenen Missionar aus Afrika“ bestätigt und ergänzt worden. Durch die jahrelange Freundschaft von Oskar Pfister und dem Arzt Albert Schweitzer, welche ungefähr 1920 begann, liegt die Annahme nahe, dass es sich bei diesem Missionar um Albert Schweitzer handeln könnte, was aber anhand der erhaltenen Briefe nachzuprüfen wäre.

ist stärker, als die Ausbildung der wertvollen individuellen Gaben erlaubte“ (Pfister 1922, 58). Ostasiatische Kulturvölker würden vor allem zeigen, „wie die Vergötterung des Vaters das Geistesleben der Kinder erstarren lässt und jeden Fortschritt hemmt“ (ebd., 58f).

Bei den Griechen sei die Erziehung der Kinder bis zu deren siebenten Lebensjahr die Aufgabe der Mutter gewesen, welche Herrin des Hauses war. Ab dem siebenten Lebensjahr war die Erziehung von Jungen Staatsangelegenheit. Sie verließen das Elternhaus und wurden ausschließlich von männlichen Erziehern erzogen.

Bei den Israeliten habe eine besonders enge Bindung zwischen Eltern und Kindern geherrscht. Allerdings sei diese auf sittlichen Ernst und nicht auf Liebe gegründet gewesen. Es wurde eine „gewalttätige Unterwerfung unter den Vater“ (ebd., 60) gefordert. „Ähnlichen Geist atmet das Spätjudentum, besonders das Buch Jesus Sirach. Die sittliche Strenge musste offenbar mit großen Opfern von Freude der Eltern und Kindern aneinander bezahlt werden“ (ebd., 60). Erst durch Jesus Christus sei die Liebe zur „Zentralsonne des Lebens“ (ebd., 60) erhoben worden.

„Die Erziehungskunst des *Mittelalters* konnte die Bedeutung der Kinderliebe nicht gedanklich fassen“ (ebd., 62). Die Erziehung, die vor allem der Kirche oblag, arbeitete mit dem „Grauen vor Sünde und Hölle“ und die Überlieferung der praktizierten Erziehungsmethoden zeugen von der Herzlosigkeit der Erzieher. So wären viele Eltern der Ansicht gewesen, man dürfe die Kinder keine Liebe merken lassen. In der protestantischen Orthodoxie sollten sich alle Gefühle „auf Gott und das Jenseits konzentrieren“ (ebd., 62). Selbst Amos Comenius, „der große Begründer der neueren Pädagogik vertritt den Satz: ‚Es ist zwar natürlich, die Kinder lieb zu haben; aber eine gute Vorsicht ist es, die ganze Liebe die Kinder nicht merken zu lassen’“ (ebd., 63). Es bestünde sonst die Gefahr der Verzärtelung.

Der Pietismus habe die Liebe wieder zurückerobert, wobei auch er der Kinderliebe nicht die nötige Aufmerksamkeit schenkte. Die Kinderliebe sollte

weg von den Eltern auf Gott gerichtet werden. „Die Strafen waren vielfach hart und entehrend. Namentlich Zinzendorf entzog den Eltern möglichst früh die Kinder und versorgte sie in Anstalten, damit die Liebe sich von ihren natürlichen Gegenständen ablöse und allein auf den Seelenehemann Jesus werfe“ (Pfister 1922, 63).

Rousseau habe auf die Gefahren hingewiesen, die durch Härte entstehen. Er halte Gefühllosigkeit für weitaus schädlicher für die Entwicklung des Kindes als eine übertriebene Zärtlichkeit. Er gibt – laut Pfister – Liebe als Triebkraft der Erziehung an, da ein Mensch wenn er nichts liebt, auch nicht glücklich sein könne. (ebd., 64f)

Die Philanthropen hätten das Wesen der Kinderliebe erkannt, allerdings keine tiefere Psychologie von ihr abgeleitet. So habe Salzmann[18] die Beseitigung von grausamen Strafen gefordert. Er sah die Ursache der Kinderfehler großteils bei den Eltern. Pfister ist jedoch der Auffassung, dass „das Zuckerbrötchen, das die Philanthropisten so freigiebig verschenkten, so wenig als der Prügelstock fähig sei, die Kinderseele zum höchsten Aufschwung, zur feinsten Verwirklichung des Daseinszweckes anzuspornen“ (ebd., 65).

Heinrich Pestalozzi sei der Erste gewesen, „der mit klarem Blick erkannte, wie aus der kindlichen Liebe die höchsten sittlichen und religiösen Kräfte hervorwachsen“ (ebd., 65). Die Grundlage aller Gemütsbildung sei die Befriedigung der körperlichen Bedürfnisse des Säuglings. Die Ausbildung der Gefühle sowie die Erfassung der Welt gehen von der Mutter aus. Von dort erweitere sich die Kindesliebe auf den Vater und auf Gott. „Die ganze Erziehung gründet Pestalozzi auf reine Liebe [...], die zuerst den Eltern zugewandt ist und von da aus sich zu den höchsten Gipfeln der Sittlichkeit und Religion erhebt“ (ebd., 67). Pestalozzi habe sich aber auf kategorische Behauptungen ohne Beweise beschränkt. „Die Schicksale, die das anfängliche Lieben bei seiner Entwicklung erlebt, vor allem die Störungen und Missbildungen, die

[18] Christian Gotthilf Salzmann war ein deutscher evangelischer Pfarrer und Pädagoge. Er gründete die philanthropische Erziehungsanstalt Schnepfental bei Gotha 1784. Seine zwei bekanntesten pädagogischen Bücher waren „Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher“ (1806) und „Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder“ (1794).

drohen und ungezählte Tausende auf Abwege drängen, ließ er außer acht“ (Pfister 1922, 67).

[***Die Kindesliebe in der gegenwärtigen Pädagogik und Kinderpsychologie***] Herbart habe die Erziehungslehre, mit Ausnahme der Ethik, auf die Psychologie gegründet. Seit dem sei die Psychologie Grundlage der Pädagogik geblieben. Am Ende des 19. Jahrhunderts habe sich eine Kinderpsychologie entwickelt, welche vor allem durch die Arbeiten von Preyer[19] für die Forschung interessant geworden sei. „Allein die Kindesliebe blieb in der Kinderpsychologie das Aschenbrödel, um das sich keiner kümmern wollte“ (ebd., 68).

Die sorgfältigste und fortgeschrittenste Kinderpsychologie sei jene von Claperèdes[20], welche aber „noch nicht bis zur Bearbeitung des Gefühlslebens vorgerückt“ (ebd., 68) sei. „Die pädagogischen Werke der Gegenwart leugnen zwar niemals, dass die Liebe zu den Mitteln gehöre, die dem Erzieher zu Gebote stehen (z.B. R. Lehmann, Erziehung und Erzieher, Berlin 1901, S. 85), allein es fehlt ihren Verfassern insgesamt eine genauere Kenntnis dieses erstaunlichen Wandlungen unterworfenen Triebes, seiner Entwicklungsmöglichkeiten und ganz besonders seiner Entwicklungsstörungen“ (ebd., 69).

Das Beste, was Pfister über die Kinderliebe fand, sei von Friedrich Paulsen[21]. Er habe das Erbe Pestalozzis in Besitz genommen. „Wie fein und wahr redet er von der dankbaren Liebe und Anhänglichkeit gegen die Mutter als dem ersten Gefühl, das die Kinder über den sinnlichen Gefühlen erleben, wie richtig über die Geschwisterliebe“ (ebd., 69f). Allerdings seien Paulsens Erkenntnisse im Hinblick auf Pestalozzi keine Fortschritte.

[19] William Thierry Preyer (1841-1897) englischer Physiologe. Er war Ordinarius für Physiologie in Jena. Seine Hauptwerke sind „Die Seele des Kindes“ (1882) und „Specielle Physiologie des Embryo“ (1885)
[20] Edouard Claparède (1873-1940) war Schweizer Kinderpsychologe und Vertreter der experimentellen Pädagogik
[21] Friedrich Paulsen (1846 – 1908) war deutscher Pädagoge und Philosoph und Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität Berlin. Mit einem seiner Hauptwerke „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ (1885) trug er zu den Schulreformen der Jahrhundertwende bei. (Kränsel 2001, 128f)

Wirklichen Fortschritt verdanke man hingegen Paul Häberlin[22]. Er habe als erster akademischer Pädagoge die Angaben der Psychoanalyse nachgeprüft. „Mit Recht erneuert er die alte Forderung, das Angebot und die Annahme von Liebe mit der sittlichen Forderung zu verbinden. Was er über die sentimentale Erzieherliebe, die Ablösung der kindlichen Schwärmerei, die Liebeserschleichungen, die „Bravheit" der Kinder, die Wirkungen der Liebeskargheit, die Versittlichung des kindlichen Liebesbedürfnisses sagt, zeugt von verständnisvollen Blicken in die Psychanalyse" (Pfister 1922, 70).

[***I. Teil – Tatsächliche Entwicklungen und Fehlentwicklungen der Liebe des Kindes***] [***A. Neigung und Abneigung gegenüber einzelnen Objekten***] [***I. Die Liebe des Kindes gegenüber den Eltern***] [***Kapitel 6: Liebe als Bewusstseinsinhalt***] Die Beziehung des Kindes zu den Eltern sei für seine weitere Entwicklung bis zu einem gewissen Grad richtungweisend. Diese Beziehung werde von den Eltern auf die Umgebung übertragen. Der Einfluss der Eltern sei zu Beginn des Lebens 100% und bliebe auch in den ersten Lebensjahren sehr hoch. Pfister ist zwar nicht unbedingt der gleichen Meinung, wie andere psychoanalytische Pädagogen, dass der Charakter nach dem 4-5 Lebensjahr festgelegt sei, aber er hält durchaus die „Früheindrücke des Lebens für die allerwichtigsten" (ebd., 71).

Da die Wirkungsweise von pädagogischen Einflussnahmen nicht direkt verfolgt werden kann, möchte Pfister anhand von Fallbeispielen mit mehr oder weniger abnormen Fehlentwicklungen den Werdegang aufzeigen, der nach den gleichen Gesetzen wie „beim Normalen" (ebd., 72) verlaufe.

Bei Kindern, die in schwärmerischer Liebe an ihren Eltern aber auch ihren Geschwistern hängen, und diese häufig auch auf Lehrpersonen übertragen, erkenne der psychoanalytisch geschulte Pädagoge, „dass ausnahmslos eine große Not hinter dem liebreizenden Treiben steckt. Der Gefühlsüberschwang an einem Ort muss durch ein schmerzliches Darben anderwärts erkauft werden" (ebd., 72).

[22] Paul Häberlin (1878-1960) war Schweizer Philosoph, Psychologe und Pädagoge. Ab 1922 hatte er den Lehrstuhl für Philosophie, Psychologie und Pädagogik an der Universität Basel.

[***1. Liebe im Bewussten und Unbewussten vorwiegend***] Als Beispiel führt Pfister den Fall eines 24jährigen Mädchens an. Sie hänge sehr an ihren Eltern, welche dem Ideal eines Erziehers sehr nahe kämen und auch das Verhältnis zu ihrem Bruder sei sehr innig. „Sie fühlte sich mächtig zu Gott, den Eltern und allen Menschen hingezogen“ (Pfister 1922, 72). Sie war eine gute Schülerin und fleißig im Haushalt, außerdem verrichtete sie in ihrer Freizeit noch gemeinnützige Arbeit. Trotzdem leide sie an Depressionen und Minderwertigkeitsgefühlen. Sie verzichte auf jeden Schmuck, sei sehr zurückgezogen, lehnte den Gedanken an eine Eheschließung völlig ab und interessierte sich auch nicht, wie andere junge Mädchen, für junge Männer oder Tanzveranstaltungen. Die Analyse ergab, dass das Mädchen seine Liebe stark an Vater und Bruder gebunden und deswegen aus dem Bewusstsein verdrängt habe. „Eine normale Einstellung auf andere Männer war daher verunmöglicht. Anstatt, wie es ein sittlich freier Mensch tut, unbefangen und im Gefühl moralischer Sicherheit jedermann gegenüberzutreten, floh sie vor Menschen, die irgendwie jene Gefühle hätten erregen können, die sie an Vater und Bruder gekettet hatten“ (ebd., 77). Durch die Analyse verlor sie die Vergötterung der Eltern wodurch sie ihnen menschlich näher kam, auch entwickelte sie ein frisches und natürliches Verhalten. „Die leidenschaftliche Liebe zu den Eltern ist daher trotz des vielen Anmutigen und Edlen, das sie in dem jungen Mädchen hervorbrachte, nur die Kehrseite einer großen Not, einer argen Gebundenheit, ja einer krankhaften, die ganze Persönlichkeit bedrohenden Hemmung“ (ebd., 76).

[***2. Liebe im Bewusstsein, Hass im Unbewussten vorherrschend***] In den meisten Fällen stecke „hinter der vergötternden Liebe ein verdrängter, vom Unbewussten aus aber nur desto kräftiger und unheilvoll spukender Hass“ (ebd., 77). Pfister führt als Beispiel den Fall eines jungen Mädchens an, welches seit Jahren an der Phantasie leidet, dass ihr Vater bald sterben würde. Ihre erste Erinnerung dazu sei ein Bild von Rudolf von Wart, welcher Kaiser

Albrecht, seinen Oheim[23], ermordete und dafür gerädert wurde. Das Mädchen phantasierte sich an Rudolfs stelle.

Es beschreibe seinen Vater als ruhigen, sanften Mann. „Er ist ihr Ideal, ein herrlicher, hochbegabter Mann, dem niemand auch nur von ferne gleicht, nur ein paar ältere Lehrer folgen in weitem Abstand“ (Pfister 1922, 84). Vom Vater erfährt Pfister, dass dieser gegenüber seiner Tochter in den ersten Lebensjahren sehr streng und heftig gewesen sei. Aus diesen Erzählungen und der Deutung der Träume des Mädchens deutet Pfister, dass das Kind gegen den überstrengen Vater Todeswünsche hegte, welche in das Unbewusste verdrängt und durch einen Vaterkult kompensiert wurden. Der verdrängte Gedanke hemmte die Liebesentwicklung. „Beim Heranwachsen zur Jungfrau blieben die Liebesenergien dem Vater zugekehrt, so dass eine normale Objektfindung ausgeschlossen war“ (ebd., 86). Die ehemalige Schuld des Todeswunsches wurde durch die Phantasie des Rudolf von Wart gesühnt. „Wir haben also einen der überaus häufigen Fälle vor uns, in denen der bewusste Seeleninhalt im Gegensatz zum Unbewussten steht, die Polarisation der Triebregungen ins Extreme eingetreten sei. Zur extremen Grausamkeit, die den Vater zu beseitigen wünscht, passt als negativer Gegendruck das extreme Mitleid und die übertriebene Verehrung des Vaters“ (ebd., 86).

[***Kapitel 7: Vorherrschaft der Abneigung im Bewusstsein***] [***1. Abneigung im Bewusstsein und Unbewusstsein***] Pfister führt zu diesem Kapitel das Beispiel eines Jungen an, der an Gefühlsarmut leidet und den Drang hat schlecht behandelt zu werden. Außerdem hat er eine Reihe von Angsterscheinungen, darunter die, an einer tödlichen Krankheit zu leiden. In der Analyse versucht Pfister die Entwicklung dieses Zustandes nachvollziehen. Der Junge war als Kleinkind kränklich und wurde zu Hause stark verwöhnt. Der Übergang in die Schule machte dem Jungen starke Angst, was zu falschen Antworten im Unterricht führte. Der Lehrer gab den Jungen darauf hin nicht nur dem Spott der Klasse preis, sondern bestrafte den vermeintlichen Faulpelz durch körperliche Züchtigung. Das verschreckte Kind hoffte auf Un-

[23] veralterter Ausdruck für den Onkel mütterlicher Seits

terstützung der Eltern, die ihm aber verwehrt wurde. Erschrocken zog sich der Junge in sich selbst zurück und sperrte sich gegen seine Mitmenschen ab. Er betrachtete sich selbst als grundschlechten Menschen, was seinen Drang zur schlechten Behandlung erkläre. Erst nach dem Bewusstmachen der verdrängten Triebe konnte die unbewusste Ablehnung gegen die Eltern aufgehoben werden und er konnte eine normale Gefühlsbeziehung zu ihnen und zu seiner Umwelt aufbauen. (Pfister 1922, 89ff)

„Dringt die Analyse tief genug ein, so findet man hinter dem Hass, der vom Unbewussten aus seinen Fußangeln aufgestellt und seine trügerischen Fallgruben herrichtet, fast immer die unglückliche Liebe“ (ebd., 101).

[***2. Vorwiegend Abneigung im Bewusstsein, Liebe im Unbewussten***] Pfister zeigt anhand des Beispieles eines 15jährigen Mädchens, wie bei bewusster Abneigung durchaus im Unbewussten Liebe gegen eine Person bestehen könne. Das Mädchen habe einen alkoholsüchtigen Stiefvater, welcher die Familie tyrannisierte. Das Mädchen leide außerdem unter Schlafwandel, dabei gehe sie immer zum Schirmständer und erwacht dort unter Angstschreien, die auch die erschreckten Eltern herbeirufen. In der Analyse deutet Pfister die Symptome des Mädchens und kommt zu folgendem Ergebnis: „Das Kind begibt sich an jene Stelle, die durch den Regenschirm des gehassten, heimlich geliebten Mannes eine besondere Bedeutung erlangte, und durch sein Schreien ruft es den Mann sogar im Hemd herbei. Wir gehen nicht irre, wenn wir bei dem sexuell im höchsten Grad überreizten Kinde auf jene überaus häufige unbewusste Neigung schließlich, die Freud den ‚Kernkomplex’ aller Neurosen nannte: auf ein inzestuöses Verlangen nach dem Vater“ (ebd., 102).

[***Kapitel 8: Die Verbindung von Liebe und Hass im Bewusstsein***] Pfister ist der Ansicht, dass anders als bei den bisherigen Fällen, bei denen immer entweder Liebe oder Hass überwogen haben, die seltsamsten Erscheinungen durch das Zusammenspiel der beiden gegensätzlichen Regungen entstehe.

[***1. Die Geschwister des Ödipus und der Elektra***] Pfister stellt fest, dass schon vor den Erkenntnissen der Psychoanalyse viele Menschenkenner wussten, „dass die Knaben im allgemeinen die Mutter mehr lieben als den Vater, die Mädchen aber umgekehrt den Vater der Mutter vorziehen“ (Pfister 1922, 109). Dieses Verhältnis habe häufig die bedeutendsten Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes. Otto Rank habe zum Beispiel in seinem Werk „Das Inzestmotiv in Dichtung und Sage“ (1912) gezeigt, „dass eine unerlaubte Bindung der Liebe an die nächsten Blutsverwandten bei den bedeutendsten Dichtern der gesamten Weltliteratur vorkomme und sogar die tiefste Triebfeder ihres Schaffens ausmache“ (ebd., 109). Und auch das religiöse Leben sei durch den Ödipuswunsch stark beeinflusst, wie man in Freuds Buch „Totem und Tabu“ (1913) nachlesen könne.

Das oft als Muttersöhnchen benannte Phänomen, das Söhne, noch im Erwachsenenalter eine übermassig innige Beziehung zu ihrer Mutter haben, werde in der herkömmlichen Betrachtungsweise meist nicht als anstößig betrachtet. Doch man fand „hinter der anscheinend harmlosen, ja anmutigen Beziehung zur Mutter oft einen nicht weniger als löblichen Tatbestand. Es zeige sich nämlich, dass insgeheim bei Knaben und Männern sexuelle Wünsche auf die Mutter, bei Mädchen und Frauen ebensolche Begierden auf den Vater gerichtet waren“ (ebd., 110). Auf den gegengeschlechtlichen Elternpart sei dabei ein eifersüchtiger Hass gerichtet, welcher sich bis zu Todeswünschen gegen diesen Elternteil steigern könne. Die Beweise für diese Theorie seien – nach Pfister – vor allem im Traum zu finden, allerdings so stark verstellt, dass dieser nur durch eine Analyse aufgedeckt werden könne. Dem Ödipuswunsch komme in der Entwicklung des Kindes eine zentrale Rolle zu. „Mancher Nervöse, der sein Dasein jämmerlich verpfuscht leidet daran, dass er um jeden Preis die Mutter gewinnen und den Vater beseitigen möchte, und wenn dieses Programm sich als unmöglich erweist, stürzt er sich in die Neurose, teils um die Eltern zu strafen, teils um wenigstens durch seine Krankheit sinnbildlich durchzusetzen, was in der Wirklichkeit nimmermehr gelingt“ (ebd., 113).

Eine besondere Art der Ödipusstellung sei jene bei welcher der Junge versuche, den Hass gegen den Vater „durch besondere Unterwürfigkeit und Verehrung“ (Pfister 1922, 114) zu verbergen. Sie versuchen sich dem Vater gleichzustellen oder, wenn möglich, ihn noch zu übertreffen. Es werden alle Kräfte dafür eingesetzt, zu werden wie der Vater, ohne auf die eigenen Begabungen zu achten. „Dabei zerschellen sie an den Klippen, die jeder Gesundsinnige hätte sehen müssen, und der in ihrem Unbewussten übermächtige Wahnwunsch lässt sie nach tollen Irrfahrten, törichten Unternehmungen, eitlen Hoffnungen, schnödem Selbstbetrug ein ruhmloses Ende finden“ (ebd., 114).

Bei Mädchen sei dieses Verhältnis meist umgekehrt, die Liebe sei auf den Vater gerichtet, die eifersüchtige Abneigung gegen die Mutter. Pralle die Liebe des Kindes ab, könne sie, wie jede unglückliche Liebe, in Hass umschlagen.

[***2. Zeitlicher Wechsel von Liebe und Hass***] Pfister zeigt, dass die Bevorzugung eines Elternteils vom Kind im Laufe seiner Entwicklung auch getauscht werde. „Dabei wird gewöhnlich die Schaukel der Gefühle einfach umgekippt, und der Bevorzugte gerät in den Pfuhl der Verabscheuten, der Unliebsame wird von Gunststrahlen übergossen“ (ebd., 114).

[***3. Gegenseitige Aufhebung von Liebe und Hass (Die Hamletbindung)***] Die Hamletbindung trete ein, wenn sich die Liebe und der Hass des Kindes die Waage hielten. Es käme dann zu einer scheinbaren Gleichgültigkeit den Eltern gegenüber. Diese Kinder würden häufig äußerlich freundlich und folgsam sein, so dass die Eltern keinen Zweifel an der Liebe des Kindes hätten, die aber nicht vorhanden sei. „Aus Pflichtgefühl oder Berechung benimmt es sich wie normal, wobei es nicht selten unter seiner Gefühlsverödung gegenüber Vater und Mutter schwer leidet. Selten fehlt dabei eine gewisse Gereiztheit, auch lässt sich der Widerspruchsgeist nicht immer verbergen“ (ebd., 117).

[***II. Die kindliche Liebe gegenüber anderen Menschen***] [**Kapitel 9: Gegenüber den Geschwistern**] „Für das kindliche Liebesbedürfnis sind die Geschwister im Allgemeinen von geringerer Bedeutung, als die Eltern“ (Pfister 1922, 123). Überwiegende Bedeutung erlangen sie erst, wenn das Verhältnis zu den Eltern eine starke Beeinträchtigung erfahre.

[***1. Vorwiegend Liebe***] [***a) Liebe im Bewussten und Unbewussten***] Pfister gibt an, dass Geschwisterliebe schon im alten Testament hoch gelobt werde, doch wolle er „eine Warnung vor irriger Geschwisterliebe“ (ebd., 123) anschließen. Wenn die Beziehung zwischen Geschwistern zu innig sei, könne es zu einer Ausrichtung der Liebe zum Bruder oder der Schwester kommen und dadurch Inzestwünsche hervorrufen.

[***b) Liebe im Bewusstsein, Abneigung im Unbewussten***] Häufig sei auch der Fall, dass Geschwister sich im Bewusstsein aufrichtig lieben, im Unterbewusstsein würde aber Ablehnung hausen. Die Geschwister würden stark aneinander hängen und sich bei Abwesenheit schmerzlich vermissen. Gleichzeitig quälen sie sich aber gegenseitig mit Streitereien. „So stöbert man hinter der geschwisterlichen Liebe, die offen oder verstohlen ihre Rutenhiebe austeilt, ausnahmslos eine unbewusste Abneigung, die teils auf Neid, teils auf kindliche Eifersucht, teils auf verkürztes Machtbedürfnis, teils auf Schadenfreude, teils auf verweigerte Liebe zurückgeht und bei der Quälsucht (Sadismus) Anleihen erhebt“ (ebd., 128). Je stärker die unbewusste Ablehnung sei, desto stärker sei die Zuneigung im Bewusstsein. Wichtig sei auch zu erwähnen, dass in Geschwister häufig Züge der Eltern projiziert werden. Die Abneigung gilt dann oft dem entsprechenden Elternteil.

[***2. Vorwiegend Abneigung im geschwisterlichen Verhältnis***] [***a) Abneigung im Bewussten und Unbewussten***] Bei manchen Kindern könne es vorkommen, dass sie sich anscheinend mit den Geschwistern verstehen, und auch „offenbares Unrecht ohne Murren und Klagen“ (ebd., 132) erdulden. Bei diesen Kindern sei es aber häufig der Fall, dass sie von klein auf ihr Recht nicht verteidigen konnten und so ihre Wut immer unterdrücken mussten. „Sie wurden hilflos, wenn es galt, das gute Recht zu verteidigen. Dafür

bricht vielleicht eines Tages ein krankhaftes Symptom aus, das die zurückgedrängten, teilweise sogar verdrängten Hassgefühle an den Tag bringt“ (Pfister 1922, 132).

[***b) Vorwiegend Liebe im Unbewussten***] Wenn Kinder sich nach der Liebe ihrer Geschwister sehnen, könne dies Streit im Bewusstsein bewirken. „Hader und Streit sind oft nur die Rauchwolken jener eingepferchten, an normaler Betätigung verhinderten Liebe“ (ebd., 134). In vielen Fällen bildet der Hass „nur den Exponenten einer im Unbewussten stark überwiegenden Liebe“ (ebd., 134).

[***Kapitel 10: Die kindliche Liebe zu den übrigen Menschen***] „Die ersten Menschen, mit denen das Kind näher vertraut wird, liefern ihm die Urform, nach denen es die übrigen Menschen beurteilt. Ihnen sucht es sie anzugleichen, oder dann stellt es sie zu ihnen in Gegensatz“ (ebd., 135).

[***a)Menschen als Elternersatz***] Pfister führt an, dass man in der Schule häufig beobachten könne, dass gerade auf ältere Lehrer sowohl positive als auch negative Gefühle übertragen würden, welche eigentlich von der Beziehung zum Vater stammten. Der Lehrer diene somit häufig als Vaterersatz. „Es mag der Lehrmeister, der militärische Vorgesetzte, der Parteiführer, ein Künstler, ein Forscher, Held, der Landesvater, es mag Schiller oder Goethe, Napoleon oder Hindenburg oder Foch[24] sein, alle beliebigen Größen der Umgebung, der ferneren Gegenwart oder der Vergangenheit; ja selbst die verschiedensten Phantasiegestalten können mit Gefühlen ausstaffiert werden, die eigentlich dem Vater gelten“ (ebd., 135). Aber auch die Mutter wird in anderen Personen gesehen, und deswegen geliebt oder gehasst. „Umgekehrt können tüchtige, gütige Menschen von Kindern, die nicht an die Eltern fixiert sind, nicht gewürdigt werden, weil sie nicht ins Elternschema passen. Ihre Fehler werden übertrieben hoch eingeschätzt, wenn die Eltern von ihnen frei sind“ (ebd., 136).

[24] Ferdinand Foch (1851-1929) war französischer Marschall und Kriegsheld des ersten Weltkrieges

[***b) Menschen als Geschwisterersatz***] Kinder haben zu ihren Geschwistern ein anderes Verhältnis als zu den Eltern. Geschwister sind nicht Autoritätspersonen, bei ihnen werden andere Arten der Durchsetzung erlernt. „Sie sind die Nebenbuhler und Mitbewerber, die auch das kindliche Liebesverlangen vor neue, wichtige Aufgaben stelle." Auch die Eigenarten geschwisterlicher Beziehungen werden auf andere Personen übertragen. „Es kommt aber auch sehr oft vor, dass das Kind, von den Geschwistern zurückgestoßen, sich desto inniger an andere anschließt, und bei diesen sucht was es daheim vermisst" (Pfister 1922, 136).

[***III. Die kindliche Liebe zur übrigen Umwelt***] [***Kapitel 11: Die Liebe zu Natur, Volk und Umgebung***] [***a) Neigung und Abneigung gegen Tiere***] Übermäßige Liebe von Kindern gegenüber Tieren sei ein Zeichen für eine erlittene Hemmung. Es gebe vor allem zwei Wege, wie die Überbewertung der Beziehung zu Tieren zustande käme: „Das Tier ist Ersatz für Vater oder Mutter, oder es bildet eine symbolische Selbstdarstellung" (ebd., 137). So kommt es dazu, dass das Tier gehasst oder geliebt werde, weil es unbewusst einen Elternteil oder eigene Eigenschaften verkörpere.

[***b) Natur, Land und Volk***] Bei Landschaften sei es wichtig, welche Erinnerungen oder Symbolwerte das Kind mit ihnen verbinde. „Das lebensfrisch, liebesfreudige Kind liebt heitere Ausblicke; das von der Umwelt abgesperrte, trüb sinnende Kind dagegen bevorzugt Nebellandschaft, Schluchten, Herbstbilder, die den Stempel des Todes tragen" (ebd., 139). Die Eindrücke, die eine Landschaft in einem wecke, seien immer von der Symbolik abhängig, die in sie hineingelegt werde. Wenn die Liebe für die Natur einen auffallend hohen Grad erreiche, sei dies ein Hinweis für eine schwere Störung in der Beziehung zu den Menschen.

Das Land im politischen Sinn könne auch als Elternersatz gesehen werden. „Ein Irländer, den Dr. Ewald Jung analysierte, hasste in England eigentlich den eigenen Vater, wie er in Irland die Mutter liebte" (ebd., 140).

[***c) Einzelne Gegenstände***] „Im Anschluss an dieses Beispiel sei noch darauf hingewiesen, dass beliebige Umgebungsbestandteile das kindliche Lieben oder Hassen auf sich laden können“ (Pfister 1922, 140). Pfister führt dazu das Beispiel eines 18jährigen Jungen an, welcher sich in seine Bettdecke verliebte. Sie war ein Symbol für seine Freundin, auch wenn ihm dies zu dem Zeitpunkt nicht bewusst gewesen war.

[***Kapitel 12: Neigung und Abneigung gegenüber Kulturleistungen und Gesellschaftsforderungen***][25] Pfister ist der Meinung, dass Vorlieben für Beruf oder Kunst nicht immer der Begabung entsprechen, sondern oftmals von unbewussten Motiven mit beeinflusst werden.

[***a) Die Vorschule des Spiels***] Für Pfister nimmt das Spiel „den Ernst des Lebens vorweg“ (ebd., 141). Das Kind übe dabei jene Kräfte, „deren es im Lebenskampf bedarf, an selbst geschaffenen Abbildern des Lebens“ (ebd., 141). Es versuche auch durch symbolische Handlungen Problemlösungen zu finden, welche ihm im realen Leben nicht möglich seien. „Die Entwicklung der Liebe geht zum guten Teil durch das Spiel hindurch. Das Puppenmütterchen bereitet sich auf den Mutterberuf vor, der künftige Lehrer, Pfarrer, Krieger, Fuhrmann, Schiffsbauer, Gärtner usw. spielt sich in seine Laufbahn hinein und tastet nach dem Lebensziel“ (ebd., 141f).

Im Spiel zeige das Kind aber auch seine Probleme und man könne erkennen „wo die Liebe schwach geworden ist, wo krampfhafte Durchsetzung des Ich, Überwindung des Nebenbuhlers, Abschließung von den Mitmenschen, Rache für misshandeltes Liebesbedürfnis zum Lebenszentrum geworden“ (ebd., 142) seien. Pfister hält es für bedeutend, den Inhalt von Kinderspielen zu beachten und zu verstehen. „Schlimmer Seelenverkrüppelung könnte vorgebeugt werden, wenn die Erzieher die Sprache des Spieles besser verstehen wollten“ (ebd., 143).

[25] Pfister verweist in diesem Kapitel auch auf die Arbeiten von Zulliger, vor allem dessen Werk „Psychanalytische Erfahrungen aus der Volksschulpraxis“ (1921).

[***b) Die Schule***] Über das Interesse an einem Fach entscheide in einem hohen Maße die Persönlichkeit des Lehrers. Dabei sei nicht nur seine pädagogische Eignung gemeint, sondern auch inwieweit er mit einem Elternteil identifiziert werde. Bei positiver Identifizierung wirke sich dies nicht nur positiv auf das Verhältnis zum Lehrer aus, sondern auch auf die erbrachten Leistungen in diesem Fach. Wohingegen ein durchaus begabter Schüler durch eine unbewusste Verwechslung des Lehrers mit einem Elternteil als unbegabt erscheinen könne. „Gelingt es dem klugen Lehrer, die Verwechslung mit dem Vater zu brechen, so schlägt sehr oft die Antipathie in herzliche Liebe, innige Dankbarkeit und unerschütterliches Vertrauen um“ (Pfister 1922, 144).

Fächer können aber auch wegen ihres Inhaltes bevorzugt werden. „Wo die Geschichte übermäßig betont wird, steckt oft Hilflosigkeit gegenüber den Aufgaben der Gegenwart dahinter“ (ebd., 145). Im Schreibunterricht können sinnlose Schreibfehler, welche trotz Belohnung und Strafe nicht zu beheben seien, auf eine Zwang hindeuten, „der mit Verklemmungen der Sexualität oder des Liebeslebens im weiteren Sinn zusammenhängt“ (ebd., 145).

[***c) Die Lektüre***] Durch das Lesen erweitere das Kind nicht nur seinen Horizont, sondern könne auch unbefriedigtes Liebesbedürfnis bis zu einem gewissen Grad befriedigen. „Was der Liebessehnsucht entspricht, erregt Interesse und Freude, was mit ihr nicht zusammenhängt, lässt gleichgültig, was ihr zuwiderläuft, bewirkt Unlust“ (ebd., 145).

„Alle Lektüre steht im Zeichen des Identifikationstriebes“ (ebd., 145). Unbewusst würden der Leser dabei die Angehörigen und sich selbst in das Gelesene hineininterpretieren. In den Geschichten wird der Vater-, Mutter- oder Freundersatz geliebt. Dies kann nur solange geschehen, wie die Literatur der Entwicklung des Kindes entspräche. „Mit der biologischen Entwicklung des Lesers muss daher der Geschmack und die Investierung von Liebe sich entfalten“ (ebd., 146). An der freigewählten Lektüre könne man, ebenso wie am Spiel, Entwicklungen und Fehlentwicklungen des Kindes ablesen.

Die Lesewut verrate, dass das Kind mit der Wirklichkeit nicht befriedigt sei. „In der Wahl des Stoffes spiegelt sich oft sehr deutlich die Art der seelischen Konflikte“ (Pfister 1922, 146). Würden man den Kindern den Lesestoff aber einfach wegnehmen, käme es zu einer stärkern Rückziehung in die eigene Ichwelt, was eine Rückführung in die Realität erschwere. „Gute Lektüre aber führt aus der Introversion heraus, wo die Verklemmungen nicht zu stark sind“ (ebd., 146).

[***d) Kunstgenuss und Kunstübung***] Theaterstücke und auch Kunstwerke werden umso ergreifender, umso mehr man seine eigene Lebenswelt in ihm wieder fände. Das gleiche gälte auch für Musikstücke. Je mehr man sich in der erzählten Geschichte wieder findet, desto mehr würde man dieses Stück lieben. „So hängt der Kunstempfang sehr oft auf das Engste mit der Entwicklung und Fehlentwicklung des Liebesbedürfnisses zusammen“ (ebd., 148).

Auch die Ausübung von Kunst könne die Entwicklungen und Fehlentwicklungen aufzeigen. Dafür seien besonders Kinderzeichnungen geeignet. Von Bedeutung seien auch „sinnlose Linienführungen, die ‚gedankenlos’, d.h. unter der Leitung des Unbewussten auf Löschblätter, an den Heftrand oder auf die Bank gesudelt werden “ (ebd., 149).

[***e) Der Beruf***] Das Liebesbedürfnis des Kindes sei zwar nicht allein für die Berufswahl verantwortlich, aber häufig dafür maßgeblich. „Manches Kind will sich Vater oder Mutter angleichen, oder zu ihnen in möglichst schroffen Gegensatz treten, indem es sich für diesen oder jenen Beruf entscheidet. Es beugt oder widersetzt sich elterlichen Wünschen und Räten. Oder man lässt sich durch Elternersatz bestimmen“ (ebd., 149).

[***f) Die sozialethische und politische Stellungnahme***] Bei normaler Entwicklung der Liebesfähigkeit eines Kindes werde es von sich aus gerne der Gesamtheit dienen. Hemmungen in der Entwicklung führten dagegen dazu, dass die Menschenliebe abnehme bis hin zum Menschenhass. So sei zum Beispiel der „Geldgeist“ (ebd., 150) häufig durch Liebesverdrängung und starke Minderwertigkeitsgefühle bedingt. „Schon in Kindern, die unter Lieblo-

sigkeit und Kleinheitsbewusstsein litten, ist diese Habsucht sehr oft anzutreffen. Das Geld wird zum Liebesersatz. Der Geldgeist wird dabei recht oft mit neurotischem Zwang besetzt. Umgekehrt finden wir bei starker Liebesabgabe oft auch Geldverschwendung“ (Pfister 1922, 150). Auch lügen, verleumden, Tierquälerei und Menschenquälerei, Sittlichkeitsverbrechen und Landstreicherei seien oftmals auf Hemmungen in der Liebesentwicklung zurückzuführen. „*Das Verbrechen ist viel öfter, als man glaubt, das illegitime Kind unglücklicher Liebe*“ (ebd., 153).

[***IV. Die Liebe zu sich selbst***][***Kapitel 13: a) Die Selbstbejahung***][***1. Die Liebe zum Körper (Der Narzissmus)***] Die Freude am eigenen Körper sei bei Kindern von jeher bekannt. Man wisse zum Beispiel, wie sehr sie auf ihr eigenes Wachstum stolz sind. Die Psychoanalyse habe nun aber auch krankhafte Entwicklungen dieser Selbstliebe aufgezeigt, welche als „Narzissmus“ bezeichnet würden. „Es zeigt sich, dass namentlich die Richtung der Sexuallust, der geschlechtlichen Schaulust, manche krankhafte Bindung und Abdrängung ins Abnorme mitbedingt“ (ebd., 154).

Der bewusste Narzissmus könne viele verschiedene Erscheinungen annehmen: „Er kann völlig verdrängt werden, so dass der Leib vernachlässigt wird, dafür aber wird der geistigen oder moralischen Entwicklung Weihrauch geopfert, irgendein Talent wird im Interesse der Selbsterhöhung fanatisch ausgebaut, die Konkurrenten reizen zu heftigen Grimm. Auffallend ist, dass derselbe Narzisst, der die Menschen verachtet, sein Leben doch auf die Bewunderung von ihrer Seite einstellen kann. Daneben gibt es viele konsequente Narzissten, denen am Urteil der Umwelt nichts liegt“ (ebd., 155).

Narzissmus entstehe häufig nicht als Folge eines körperlichen Vorteils, sondern als Folge einer Minderwertigkeit. Diese werde aus dem Bewusstsein verdrängt, von wo aus sie versuche, den Mangel auszugleichen. Für starke Narzissten sei die normale Liebe zu andern Menschen häufig schwierig. „Sie bauschen das Ich derart auf, dass das Du leer ausgeht. Sie werden nicht nur eitel und geckenhaft, sondern sehr oft auch egoistisch, lieblos, liebesunfähig und leiden schwer darunter“ (ebd., 155).

Eine weitere Spielart des Narzissmus sei das Sportfieber. Dieses entstehe, wenn das Kind in seiner Liebes- und sonstigen Lebensbetätigung gehemmt sei. Die übermäßige Energie werde dann der Muskelarbeit zugeführt. „Es gibt Muskelprotzen und Sportsfanatiker, die sich in ihrem Treiben schadlos halten wollen für den Mangel an Eltern- und Freundschaftsliebe, und die Ablenkung aus dem Banne niedriger Triebe suchen“ (Pfister 1922, 156). Dies sei ein motorisch geübter Narzissmus. Daneben gäbe es auch den sensorisch betätigten Narzissmus. Besonders schlecht ernährte Kinder würden sich später durch sinnliches Vergnügen Ersatz suchen, was häufig auch in Alkoholismus münden würde. „Indem durch den Trunk die Beziehung zu den Mitmenschen von einem gewissen Punkte an gelockert und endlich unterbrochen wird, findet eine Steigerung der Ichlust statt. [...] Auch das *Rauchen* ist oft ein Selbstergötzen, das für andere Vergnügungen Ersatz bieten soll“ (ebd., 156f).

[***2. Die Liebe zum psychischen Selbst***] Neben der körperlichen Selbststeigerung gäbe es auch die geistige. „Im angeblichen Musterschüler, im Geldmenschen, Hamster, Streber, brutalen Gewaltgierigen, Unterdrücker feiert der Narzissmus seinen heimlichen Siege, und sogar die Frömmigkeit wird oft missbraucht, um das Ich auf den Thron zu heben“ (ebd., 157). Wichtig sei es auch, die Verliebtheit in den eigenen Willen zu erwähnen. „Man kann oft feststellen, dass Menschen sich wuchtig einem Ziel zuwenden und ihm zu dienen glauben; bei genauerer Prüfung ist festzustellen, dass sie im Grunde nur ihren Willen herausstreichen wollen“ (ebd., 158). Aus diesem Motiv lasse sich viel Verbohrtheit erklären, da in diesem Fall eine Änderung des Entschlusses als Niederlage und Willensschwäche aufgefasst würde und daher die Eigenliebe kränke.

[***b) Die Selbstverneinung und -entwertung***] Eine weitere Fehlentwicklung der Liebesentwicklung sei eine außerordentliche Verkleinerung der Liebe zu sich selbst. Die ins Unbewusste verdrängte Eigenliebe habe eine zerstörerische Wirkung. Hinter der Selbstverneinung würden häufig Schuldgefühle stecken, für unerlaubte Wünsche, welche im Unbewussten des Kindes auf-

getaucht und als unerlaubt abgelehnt worden seien. „Das Bewusstsein wird des Frevels bezichtigt, von dem es doch nichts weiß, oder man schiebt eine Schuld vor, die eine so übermäßige Gefühlsbesetzung keineswegs verdient und nur die sittliche Kraft vermindert“ (Pfister 1922, 159).

Oft sei die Selbstverneinung aber auch nur eine Maske hinter der sich Herrschsucht verberge. „Kinder, die in der scheinbar selbstlosesten Weise auf alle Vergnügungen verzichten, gehen nicht selten auf Lob, Zärtlichkeitserpressung, Befreiung von der Arbeit usw. aus und tyrannisieren ihre Umgebung“ (ebd., 159).

Eine häufige Form der Selbstverneinung sei die Selbstentwertung. „Sie führt oft zum Gefühl, wenig oder nicht zu taugen, bald zu dem peinlichen Gedanken, mit Recht oder Unrecht für geringwertig oder gar nichtsnutzig *gehalten zu werden*“ (ebd., 160). Dabei sei eine Unterscheidung der folgenden Begriffe zu beachten:

„1. *Geringwertigkeitsgefühle* (z. B. wegen unbefriedigender körperlicher, sozialer, rassenhygienischer, intellektueller, künstlerischer Begabung; bei moralischer Selbstverurteilung entsteht das *Unwürdigkeitsgefühl*).
2. Minderwertigkeitsgefühle beim Vergleich mit anderen Menschen.
3. Despektionsgefühle, sofern man sich von Anderen niedrig eingeschätzt glaubt, sei es, dass man dieses Urteil für berechtigt hält, sei es, dass man es ablehnt“ (ebd., 160).

Diese drei Gruppen würden sich häufig auch vermischen, und die Reaktionen auf diese Gefühle könnten ausgesprochen unterschiedlich sein. „Alle drei werden sehr unterschiedlich getragen, mit Grimm, mit lustbetonten Rachegelüsten, mit Schamgefühl, mit Angst, mit dumpfer Verzweiflung, mit ruhiger Entsagung, mit Gleichgültigkeit, mit Galgenhumor. Demgemäß sind auch die Wirkungen dieser Gefühle sehr verschieden“ (ebd., 160).

Geringwertigkeitsgefühle treten nicht nur, wie von Adler angenommen, bei körperlichen Defekten auf, sondern wären im starken Maße auch von der

Liebesentwicklung abhängig. „Wo auch der Anspruch auf Elternliebe befriedigt wird, wird auch sehr erhebliche leibliche Benachteiligung ruhig hingenommen“ (Pfister 1922, 160).

Deskreptionsgefühle seien deshalb so gefährlich, da sie zur Selbstverstärkung streben. „Nur dort nämlich kommen sie auf, wo die Liebe zur Umwelt gehemmt wird, denn wo echte Liebe, kann das Misstrauen nicht aufkommen, man werde entwertet, oder wo man tatsächliche Geringschätzung erfährt, nimmt man sie nicht gar so tragisch“ (ebd., 161).

Starke Minderwertigkeitsgefühle würden auch bei Kindern entstehen, welche keinen Freiraum für freie Betätigung hätten. Außerdem könne man hinter Hochmut häufig Minderwertigkeitsgefühle finden.

[***c) Die Selbstzerspaltung im Dienste der Selbstliebe***] Zur Selbstzerspaltung im Dienste der Selbstliebe käme es, da das Kind nicht nur liebenswerte Seiten an sich findet, sondern auch unliebsame Seiten. Um seine Selbstachtung zu behalten gäbe es verschiedene Arten der Bewältigung. Eine Möglichkeit sei der religiöse Fanatismus sowie symbolische Bußleistungen. Eine andere Methode sei die Zerlegung des Ichs „in ein höheres und ein niedriges, wobei bald das eine, bald das andere als das wahre und eigentliche Ich gilt, während das andere als fremdes Wesen oder als Doppelgänger abgetrennt wird“ (ebd., 162).

Die Abspaltung des Ichs dürfe man aber nicht mit der „Herstellung eines Ideal-Ich, an dem man sein wirkliches Ich misst“ (ebd., 165), verwechseln. „Dabei gibt das Kind, das einst seinen Körper bewunderte, diese Einschätzung auf und geht zu höheren sittlichen Ansprüchen an sich selbst über. Es wünscht gegenüber dem Sittengebote rein und tüchtig dazustehen; aber je höher dieses Ideal-Ich (man könnte auch sagen: Ich-Ideal) gesteigert wird, desto schärfer lehnt es unsittliche Regungen ab, desto größer wird die Gefahr der Verdrängung“ (ebd., 165).

[***V. Die Liebe zu Gott und göttlichen Dingen***] [***Kapitel 14***] Religiöse Gefühle stehen häufig mit Gefühlen zu Menschen in Verbindung. So habe zum Beispiel ein junges Mädchen das sich von seinem Freund trennen musste nach dieser Trennung auch Gott gehasst, da dieser der Gott der Liebe sei, und ihr die Liebe verekelt wurde. Nach der Auflösung der Liebeshemmung verschwand auch der Hass auf Gott.

[***B. Die Verdrängungen der Liebesfunktionen***] Die Reichhaltigkeit des Liebeslebens lasse sich – nach Pfister – nie vollkommen darstellen, da sie zu umfangreich sei. Die Entwicklung der Liebesfähigkeit eines Kindes sei von vielen verschiedenen Faktoren abhängig. „Die unscheinbaren Erlebnisse des Kindes wecken Neigungen, Strebungen, Wünsche, die klein und armselig aussehen mögen. Aber wie das winzige Räuplein sich zum prächtigen Schmetterling verwandelt, so bei ungestörter Entfaltung das primitive Sehnen und Trachten des Kinderherzens, das im Keime bereits die höchsten Leistungen der sittlichen Persönlichkeit einschließt. Aber wie die kleinste Schädigung des jungen Pflanzenwesens zu Krüppelwuchs führen kann, so gibt es eine verhängnisvolle Frühschädigung der Liebesentfaltung“ (Pfister 1922, 171).

Pfister führt an, dass er nicht die normale Entwicklung in diesem Werk zeige, sondern die Entwicklung anhand von krankhaften Fallgeschichten nachzeichne, dies liege vor allem daran, dass die positiven Kenntnisse zu gering seien, um „die unendlich verwickelten Prozesse zu überblicken“ (ebd., 171).

[***I. Körperliche Abnormitäten als Erscheinungen der kindlichen Liebesentwicklung***] [***Kapitel 15***] Wenn die Störungen des kindlichen Liebens zu Verdrängungen führen, können auch körperliche Symptome die Folge sein. Neurologen hätten inzwischen mit Hilfe der Psychoanalyse nachgewiesen, dass eine Vielzahl von körperlichen Symptomen durch unbewusste Motive bedingt sind. Da diese Symptome auch organische Ursachen haben könnten, sei es von Bedeutung, dass immer ein Arzt die Diagnose stellt. Dazu sei es aber notwendig, dass Ärzte nicht nur nach materiellen Ursachen von körperlichen Symptomen suchen. „Beide Betrachtungen müssen zusammentref-

fen, und nur derjenige ist der vollkommene Arzt, der die psychologischen, wie die physiologischen Untersuchungs- und Behandlungsmethoden beherrscht“ (Pfister 1922, 173). Dabei sei auch zu beachten, dass es häufig zu einem Zusammenwirken von beiden Ursachen kommen könne, „indem eine ursprünglich rein organische Krankheitsäußerung, z. B. Husten, anfänglich rein organisch bedingt ist, dann aber infolge irgendwelcher Motive vom Unbewussten fortgeführt werden kann, wenn die körperliche Veranlassung längst verschwunden ist“ (ebd., 173).

[***II. Intellektuelle Absonderlichkeiten***][***Kapitel 16***] Nach Pfisters Ansicht hängen alle Betätigungen des Intellekts aufs Engste mit der Liebe zusammen.

[***a) Empfindungen***] Nach Pfister seien schon die elementaren Empfindungen mit dem Liebesleben verbunden. Dies sehe man zum Beispiel daran, dass schon das leiseste Geräusch eines kranken Kindes die besorgte Mutter aufwecken könne. Solche Reize blieben, wenn sie keine bewusste oder unbewusste Bedeutung hätten, unbemerkt.

Auffallender seien aber die entgegengesetzten Fälle, bei denen auch starke Reize aus der Umwelt nicht wahrgenommen würden. So könne bei stark neurotischen Kindern das Symptom auftreten, dass ganze „Glieder völlig empfindungslos (anästhetisch) werden“ (ebd., 174).

[***b) Gedankenbildung***] Liebeskräfte würden auch stark die Gedankenbildung beeinflussen. „Die Wahl der durchzudenkenden Gegenstände, der Berufsplan, die Bevorzugung einzelner Fächer, die Ablehnung anderer im Gegensatz zur ursprünglichen Begabung hängen in hohem Maße von der Liebesgestaltung ab“ (ebd., 175). So könne der Hass gegen den Vater dazu führen, dass Schulfächer oder politische Einstellungen abgelehnt werden, da sie vom Vater bevorzugt würden. „Je auffallender und abstruser die kindlichen Gedanken in die Welt fliegen, desto wahrscheinlicher wird die Vermutung, dass eine Liebesverklemmung dahinter stecke“ (ebd., 175).

[***c) Das introvertierte Denken***] Wenn die Liebe starken Widerständen, wie strengen Eltern, ausgesetzt war, könne es sein, dass ein Kind seinen Lebensdrang von der Außenwelt abwendet und nach innen richtet. Diese Introversion sei „in der Mehrzahl der Fälle, eine Wirkung von kindlichen Erlebnissen“ (Pfister 1922, 176). Sie könne sich zeigen in Intellektualismus, endlosen Grübeln, rein formalistischen Denken und Eigenbrötelei sowie einer ausschweifenden Phantasien „in denen das Ich irgend eine glänzende Rolle spielt, die für die Armut der Wirklichkeit entschädigen soll“ (ebd., 176).

Diese Symptome würden die Ausübung der Lebensaufgaben, wie Schulleistungen behindern. „Hochbegabte Knaben und Mädchen leisten in der Schule kläglich wenig, weil ihre Denkkraft in die Ritzen des sterilen Bohrens und Märchendichtens versickert. Die tiefere Ursache liegt ausnahmslos in Bindungen der Liebe“ (ebd., 176). Daher würde Strafe und Belohnung welche sich nur auf das Bewusstsein wenden, nicht den gewünschten Erfolg erzielen, sondern die Denkhemmung meist noch verschlimmern.

[***d) Mehr- und Minderleistungen***] „Unter dem Einfluss der Liebe kann das Denken abnorme Mehr- oder Minderleistungen vollziehen“ (ebd., 176). So habe zum Beispiel ein überaus begabter Schüler plötzlich im Kopfrechnen versagt. Die Analyse ergab, dass er nicht mehr Kopfrechnen konnte, seit er gesehen hatte wie sich seine Freundin beim dieser Tätigkeit blamierte. „Es handelte sich also um eine unbewusste Angleichung, eine ritterliche Übernahme des Nichtkönnens der Geliebten“ (ebd., 177).

[***e) Denkversehen***] Unter dem Einfluss unbewussten Liebens würden Denkversehen häufig vorkommen. So habe Pfister selbst an ein junges Mädchen, welches ihn als es ein Kind war beim Toben „tüchtig zerzaust“ (ebd., 178) hatte, zur Verlobung geschrieben: „‚Sie werden sicherlich eine treffliche *Haufrau* werden.’ Bei aller Neigung zu der ausgezeichneten Braut wurde ich das Opfer eines vollkommen unbewussten kleinen Unwillens, der auf eine über 15 Jahre zurückliegende kleine Szene zurückging“ (ebd., 178). Auch bei Kindern seien Symptome dieser Art häufig zu finden.

[***f) Das Gedächtnis***] Auch das Gedächtnis sei durch die Liebe oft beeinflusst. Es komme dann zu Mehr- oder Minderleistungen im Erinnerungsvermögen. Vergessen sei dabei nicht immer ein passiver Vorgang, sondern „sehr oft ein unter dem Druck des Unbewussten vorgenommenes Abstoßen ins Unbewusste“ (Pfister 1922, 178). Oft trete dann eine andere Vorstellung an die Stelle der verdrängten Erinnerung. Diese Vorstellung nenne man Deckerinnerung. Da das Bewusstsein nicht wisse, dass es sich nicht um die wirkliche sondern um eine Deckerinnerung handle, tue man Kinder häufig unrecht sie in solchen Fällen der Lüge zu bezichtigen. „Die Fälschung des Gedächtnisses ist nicht selten ein unbewusster Vorgang, der ebenso notwendig ist, wie der gute Glaube des Betreffenden an die Richtigkeit der Gedächtnisaussage“ (ebd., 178).

[***III. Eigentümlichkeiten des Gefühlslebens***] [***Kapitel 17***] Pfister weist darauf hin, dass es wichtig sei die Zusammengehörigkeit der drei seelischen Grundfunktionen Verstand, Wille und Gefühl nicht außer Acht zu lassen.

[***a) Sinnliche Gefühle***] „Schon die sinnlichen Gefühle stehen stark unter dem Einfluss der Liebe. So ist die allgemeine Lebensstimmung außerordentlich stark davon abhängig, ob man glücklich oder unglücklich oder gar nicht liebt“ (ebd., 179). Dabei komme vor allem dem Unbewussten große Bedeutung zu. So seien meist unbewusste Hemmungen vorhanden, wenn der Betroffene im Bewusstsein durchaus liebt, aber sein Allgemeinbefinden trotzdem schlecht sei, obwohl keine organische Ursache gefunden werden könne. Dies stehe im engen Zusammenhang mit der seelisch bedingten Müdigkeit. Diese könne durch Landaufenthalte oder Bettruhe nicht kuriert werden, da es sich um unbewusste Verklemmungen handle. Meist führe Bettruhe bei Neurotikern sogar zu einer Verschlimmerung der Symptome, da sie im Bett mehr Zeit hätten über seine Konflikte nachzugrübeln. „ Die psychogene (seelisch bewirkte) Ermüdung ist ein sicherer Ausdruck dafür, dass die Liebe machtlos zusammengebrochen ist, wenn auch nicht völlig, so doch in einzelnen wichtigen Richtungen. Nie ist mir eine Ausnahme von diesem Satz begegnet“ (ebd., 180).

Auch die Ablehnung oder die Bevorzugung bestimmter Speisen hänge eng mit der Liebe zusammen. Die Abneigung sei häufig auf verdrängte Erlebnisse und Phantasien zurückzuführen. Diese Abneigung könne nicht durch Zwang behoben werden, dieser würde im Gegenteil meist die Anzahl der abgelehnten Speisen noch erhöhen. „*Appetitlosigkeit*, um es gleich beizufügen, verrät oft Liebesunlust, wie *Heißhunger* Liebesgier andeutet“ (Pfister 1922, 181).

Sport sei – nach Pfister – oftmals ein „funktioneller Ersatz für Liebe und Sexualbetätigung“ (ebd., 181). Bei Verdrängung oder Stauung der Liebesansprüche könne ein Ausgleich durch die Überbetonung einer Sportart erfolgen. Die Wahl von Sport als Ausgleichsmittel hänge mit verschiedenen Faktoren wie zum Beispiel Freundschaftstrieb, Kampftrieb oder Ruhmbegierde zusammen.

„Von höchster Bedeutung sind die Erscheinungen des Sexuallebens“ (ebd., 182) Bei einer völligen Verriegelung der sexuellen Gefühle müssen – laut Pfister – starke Verdrängungen vorliegen, welche meist zu Angst- und Zwangserscheinungen führen. Durch die umfassende Verdrängung der Liebe verliere der Mensch seine Liebesfähigkeit. „Ich halte es aber für gewiss, das es Individuen gibt, die ihre primären Triebe restlos verdrängten und in Sublimierungen überleiteten, ohne in Krankheitssymptome zu fallen“ (ebd., 182).

Aber auch gesteigerte Sexualität finde man häufig bei Kindern. „Sie äußert sich in unbezwinglicher Onanie, in leidenschaftlichen sexuellen Angriffen auf andere Menschen oder Tiere, oder auch in rasender Begierde nach irgendwelchen Gegenständen“ (ebd., 182). Dafür gebe es vor allem zwei Ursachen. Einerseits könne eine sexuelle Reizung des Kindes stattgefunden haben, andererseits könne es sein, dass der Lebenstrieb so eingeengt sei, dass er keinen anderen Ausweg fände. „Mit Strafen und Lohn, Drohung und allgemeinen Belehrungen ist da in schweren Fällen nichts auszurichten. Dagegen gelingt es meistens, mit analytischer Behandlung ans Ziel zu kommen“ (ebd., 182).

[***b) Gefühlsebbe und Angst***] Gefühlsverödung entstehe durch ein unbewusstes Aufeinandertreffen von Liebe und Hass, welches dann Auswirkungen auf das Bewusstsein habe. Einerseits könne Gleichgültigkeit die Folge sein, andererseits aber auch ein „jahrelanges Schwanken zwischen Liebe und Gleichgültigkeit, Liebe und Ekel oder Hass“ (Pfister 1922, 183). „Jedes unechte Gefühl, d. h. jedes, das nicht vom bewussten und unbewussten Seelenleben bejaht wird, bildet eine Gefahr für die Persönlichkeit. Der Erzieher muss unbedingt lernen, bei seinen Zöglingen diese Unterscheidung zwischen realen oder echten und irrealen Gefühlen treffen zu können“ (ebd., 183).

Die verbreiteste Erscheinung sei die der Angst. Bei Kindern treffe man neben der gegenstandslosen Angst häufig auch Angst vor Tieren, bestimmten Menschen, bestimmten Tätigkeiten oder vor Krankheiten an. „Wenn Kinder keinen Grund zur Angst angeben, so haben sie oft eine schreckhafte Figur geträumt oder halluziniert“ (ebd., 184). Begleiterscheinungen der Angst seien körperliche Symptome wie zum Beispiel Schweißausbrüche, Herzklopfen oder Stottern. „Breitet sich die Angst über das ganze Seelenleben aus, so entsteht *Lebensüberdruss*, den wir in unserem Zusammenhang getrost als *Liebesüberdruss* auslegen dürfen“ (ebd., 188). Die Angst entstamme immer einer starken Lebenshemmung, welche durch Triebverdrängung oder starke sexuelle Reizung entstehen könne.

[***c) Gefühlsüberschwänglichkeit (Sentimentalität)***] Die Gefühlsüberschwänglichkeit sei das Gegenstück zur Angst. Dabei werden „Gefühle schockweise“ (ebd., 189) ausgeworfen. „Alle Sentimentalität ist nur eine Reaktion auf entgegengesetzte Tiefenregungen“ (ebd., 189). Es gebe Kinder, welche „heute schwärmerisch lieben, um bald wieder in die Wüste ihrer Gefühlsöde hinausgestoßen zu werden, die unter solchen Erfahrungen leiden und sich als unechte, verächtliche, erbärmliche Menschen vorkommen“ (ebd., 189). Andere seien zu echter Liebe nicht fähig, was ihnen aber nicht bewusst sei, wodurch sie unter ihren Symptomen nicht so leiden. Sentimentalität sei ein Merkmal für unechte Gefühle, was aber nicht bedeute, dass die betroffenen

Menschen heuchlerisch wären. Es handle sich vielmehr um eine Selbsttäuschung, welche erst in einer Analyse beseitigt werden könne. Im Gegensatz zur Gefühlsebbe, welche meist Pessimismus und Lebensüberdruss zur Folge habe, führe die Gefühlsüberschwänglichkeit meist zu Optimismus. Auch der Humor sei ein Reaktionsprodukt. „Der Überlustige, dessen Fröhlichkeit forcierte Züge trägt, verrät dem Kundigen die im Abgrund lauernde Schwermut; der Augenblick wird mit rasender Begehrlichkeit ausgekostet, weil ja so bald wieder der dunkle Fürst sein Szepter schwingt. Die großen Humoristen der Weltliteratur waren sehr oft schwermütig, Moliere, Reuter, Busch, Raabe u. v. a." (Pfister 1922, 190).

[***d) Passivität***] Manche Menschen bauschen – nach Pfister – ihre Gefühle auf, da ihnen die „Ausfuhr des Gefühls in die erlösende Tat verriegelt" (ebd., 190) sei. Beispiele dafür seien der Weltschmerzler oder der Menschenfeind. Die Passivität könne ausgelöst werden durch zwei entgegengesetzte Triebregungen welche sich gegenseitig an der aktiven Ausübung hindern, wie bei der Hamletbildung. Aber auch durch das Vorbild schlechter Erzieher „die das Gefühl des Kindes für bare Münze nahmen, während im Leben nur mit dem Gold der sittlichen Tat bezahlt werden soll, die das Kind verhinderten, Nützliches zu leisten" (ebd., 190) seien für die Entstehung von Passivität verantwortlich. Pfister ist der Auffassung, „dass alle Neurotiker Menschen sind, bei denen ein Stück pflichtmäßigen, durch Natur und Sittengebot geforderten Liebens durch faule und feige Passivität ersetzt wurde" (ebd., 190).

[***e) Stimmungen***] Wenn die Ursache für die augenblickliche Stimmung ein Rätsel sei, wäre die Erklärung meist im Unbewussten zu finden. Meist sei ein früheres Erlebnis geweckt worden, wobei nur die Gefühle ins Bewusstsein dringen, ohne das sich der Betroffene an die Begebenheit erinnern kann. Auslöser können unglückliche Liebe, Schadenfreude, Neid und auch Rachsucht sein. „Häufige Stimmungswechsel ohne äußere zureichende Gründe oder übertreibende Stimmungsreaktionen sind stets ein Zeichen starker innerer Verklemmtheit" (ebd., 191).

[***f) Die Lust am Schmerz (der Masochismus)***] Pfister geht davon aus, dass „die meisten, wahrscheinlich sogar alle Menschen der Lusterregung durch erlittenen Schmerz eine nicht geringe Bedeutung im Aufbau ihres Lebens einräumen“ (Pfister 1922, 191). Sehr oft sei dieser Quältrieb unbewusst. So bilde eine Menge von hysterischen Symptomen eine Lustquelle für das Unbewusste ohne, das dies Bewusst wahrgenommen werde. „Die Lust am Schmerz kann sich von den primitiven bis hinauf zu den höchsten Gefühlen durchsetzen“ (ebd., 191). So fordern viele Kinder eine körperliche Bestrafung aus Masochismus heraus. Daher hätten Pädagogen immer darauf zu Achten ob körperliche Bestrafung nicht zu einer Befriedigung der selbstquälenden Triebe des Schülers und so zu einer Verschlimmerung der Symptome führe. „Natürlich kommt außer dem masochistischen Lustbetrag noch der indirekte Gewinn in Betracht: Die Freude, bemitleidet, wegen stoischer Tapferkeit im Ertragen von Leiden bewundert zu werden, das tief wurzelnde Bedürfnis Sühne zu leisten u. dgl. mehr (ebd., 192).

[***g) Höhere Gefühle (Die Sublimierung)***] Wenn ein Trieb unterbunden werde, könne die Energie dieser Elementarleistung den Umständen entsprechend entweder in ein Krankheitssymptom oder aber an höhere Funktionen übergehen. In höheren Gefühlen verbinde sich diese seelische Energie mit andersartigen Akten des Intellekts und des Willens. „Durch die Stauung des Elementarvorganges wurden andersartige schöpferische Fähigkeiten entbunden und mit Gefühl beschenkt, während gleichzeitig der Elementarprozess an Interesse und Gefühlsbewertung verlor. Dieser Übergang heißt *Sublimierung*, aber nur dann, wenn das ablösende geistige Geschehen zugleich als dem Werte nach höher anerkannt wird“ (ebd., 192f). Welche Art der Sublimierung gewählt werde hänge immer von verschiedenen, komplizierten Bedingungen ab.

Fehlentwicklungen können bei Sublimierungen entstehen, welche zum Beispiel durch Drohungen erpresst wurden. Dies sei am häufigsten der Fall nach „roher, psychologisch verständnisloser Austreibung geschlechtlicher Verirrungen“ (ebd., 193). Diese Fehlentwicklungen können zu krankhaften Symptomen führen, sowie auf der moralischen Seite zu Fanatismus. „Viele

dieser Abnormitäten dienen einem verborgenen Zweck: sie sollen vor dem Rückfall in die alten Fehler schützen. Wer unter Angst vor einem Fehltritt oder grimmigem Hass auf ihn leidet, wird sich hüten, ihm irgendwie näher zu treten“ (Pfister 1922, 194).

[***IV. Absonderlichkeiten des Wollens***][***Kapitel 18***][***a) Sinnliche Triebe***] Ein Teil dessen was über sinnliche Triebe zu sagen ist, sei schon in den vorherigen Abschnitt besprochen worden. Das Abweichen vom Durchschnittsverhalten könne daher – nach Pfister – „abhängen entweder von der diesfälligen Begabung (direkte Verursachung) oder vom Verhalten anderer Triebe (sekundäre Verursachung)“ (ebd., 195)

[***b) Automatismen als Ausdruck unbewussten Wollens***] Wo der Wille Wünsche nicht auf normalen und bewussten Wege erfüllen könne, bediene er sich Automatismen, wie zum Beispiel Träumen, Halluzinationen, Zwangsvorstellungen auf der intellektuellen Seite, sowie körperlichen Bewegungen wie Krämpfen, Stottern, Zuckungen, Bettnässen und Nachtwandeln. Aber auch Gefühlsäußerungen können als Automatismen betrachtet werden. (ebd., 195).

[***c) Willensschwund***] Unter dem Einfluss der Verdrängung könne es zu einer Willenshemmung kommen. Diese könne einzelne Aufgaben betreffen oder sich über das gesamte Seelenleben ausbreiten. „Ausnahmslos liegen Koboldstreiche des Unbewussten vor: Angleichung an Vater und Mutter, oder an erschütternde, das Leben beherrschende Erlebnisse, in denen ein normaler Abschluss nicht erzielt werden konnte oder es drückt das Verhalten die unbewusste Vorstellung aus: Ich kann meine Angelegenheiten nicht ordnen, ich komme in meiner Lebensführung nicht ans Ziel, weil die und die Verwirklichung mich hindert usw.“ (ebd., 196f).

[***d) Überbeschäftigung***] Der Willenlosigkeit steht die Überbeschäftigung gegenüber. „Abnorm wird diese Willenshetze vor allem dort, wo sie auf nichtige Dinge ausgeht, einer tieferen Durchdringung des Stoffes, wo sie als nötig eingesehen und sehnlich erwünscht wird, hindernd im Wege steht und

Raubwirtschaft an seelischer Kraft bedeutet„ (Pfister 1922, 197). Die Überleistung gehe meist auf eine verdrängungsbedingte Unterleistung zurück. Außerdem sei sie „eine Überdeckung des Mangels an Liebe“ (ebd., 197).

[***e) Die aktive Quälsucht (der Sadismus)***] Das aktive Gegenstück zum Masochismus sei der Sadismus. Dabei käme es zur Lusterzeugung durch die Qual eines anderen Lebewesens oder der Zerstörung eines Gegenstandes. Der Ursprung dieser Handlungen sei noch nicht geklärt, Pfister nimmt aber an, dass es sich um eine erworbene Regung handle, die durch eigene Misshandlung ausgelöst werde. „Das Wild will die Rolle des Jägers spielen. Oder man lässt die Wut gegen verhasste Menschen an einem Tiere aus“ (ebd., 198). Die aktive und die passive Quälsucht treten fast immer gemeinsam auf, wobei eine Seite immer überwiege.

[***f) Die Energieabgabe an höhere Funktionen***] Ein Trieb handle nie alleine, der Trieb sei „immer nur ein Sammelname für eine Gesamtheit richtungsverwandter Strebungen. Stets ist es die ganze Seele der ganze Lebensdrang, der sich in ihm betätigt“ (ebd., 198). Die Lebenstriebe werde nur dann einer Höherwendung zugeführt, wenn „die primäre Verrichtung auf Schwierigkeiten stoße, und zwar nicht nur auf äußere Hindernisse, sondern gewiss auch, was oft übersehen wird, auf innere Hindernisse (z. B. Übersättigung, Störung des Wohlbefindens durch übertriebenen Genuss des Primären)“ (ebd., 198).

Für das, unter Einfluss von Warnungen aufgegebene Laster werde immer ein Mehrwert gesucht. Dies könne Sport, Freundschaft, soziales Interesse oder auch Religion sein. „Unter günstigen Bedingungen ist diese Triebumschaltung der erfreulichste Erfolg, den ein Erzieher erleben kann. Auf solchen Neukanalisationen beruht unsere ganze Persönlichkeits- und Gesellschaftskultur“ (ebd., 200).

Bei verunglückter Sublimierung werde zwar Energie einer sublimen Funktion zugeführt, aber es finde keine ausreichende Trieberlösung statt. „Vielleicht bricht eine Neurose aus, die einerseits die Sublimierungsleistungen selber

verunreinigt und ihnen neurotischen Charakter verleiht, andererseits allerlei Krankheitssymptome im medizinischen Sinne zeitigt“ (Pfister 1922, 200).

[***g) Der Fall in niedrige Funktionen (Die Desublimierung)***] Für die Sublimierung sei nicht nur ein gutes Herz, sondern auch Vernunft und psychologische Einsicht notwendig. „Es bedeutet auch für das sittliche Leben einen Verlust, wenn neurotische Erkrankungen sich einfinden, den jede Neurose ist Ausdruck einer gewissen Immoralität, besonders eines Ersatzes sittlicher Leistungen, welche die höhere Natur und das Gewissen fordern, durch verwerfliche Passivität“ (ebd., 201)

Bei übermäßiger Verdrängung könne es auch passieren, dass „die Schranken der Sublimierungshöhen“ (ebd., 201) plötzlich durchbrochen werden. Dies geschehe zum Beispiel bei allzu strenger Erziehung, wo sich das Kind jahrelang an die elterlichen Anordnungen hält, um dann plötzlich ein ausschweifendes Leben zu führen, welches die Eltern quält. Die explosive Desublimierung sei von der allmählichen zu unterscheiden, da „gerade der Grimm und Trotz, die das unsittliche Treiben begleiten und sich jedem neuen Sublimierungsversuch widersetzen, verraten, dass die eigentliche Begabung und innerlich gebilligte Lebenshaltung in ganz andere Richtungen weist, während der gewöhnlich Entgleiste sich im Einklang mit sich selbst fühlt“ (ebd., 201).

[***h) Zwangshandlungen***] Ein wichtiges Anzeichen für innere Verwicklungen seien anscheinend sinnlose Gewohnheiten, „die teils als Liebhabereien, teils als Zwang auftreten“ (ebd., 201). Bei ihnen fehlen bewusste Beweggründe, und es handle sich regelmäßig um „die symbolische Bearbeitung eines sittlichen Konfliktes“ (ebd., 202).

Die Zwangsvorstellungen, Zwangsgefühle und Zwangshandlungen seien gleich aufgebaut. „Es ist frevelhafte Torheit, wenn so manche Erzieher ihre Zöglinge wegen verbotener Handlungen, die aus einem unwiderstehlichen Zwange stammen, strafen. Meistens nützt es nichts, und wo es äußerlich wirkt, da schafft sich der ungelöste Konflikt nur andere, gefährlichere Sym-

ptome, und meistens dazu einen starken Hass auf den ungeschickten Erzieher“ (Pfister 1922, 204).

Auch Charakterverschobenheiten wie Trotz, Jähzorn, der Ehrgeiz welcher immer ein Minderwertigkeitsgefühl verdecken will, aber auch die Spielwut und viele andere seien Zwanghaft. Bei einer Störung der Entwicklung der Liebe, würde der Lebensdrang sich „dem offen gebliebenen Ausgang“ (ebd., 204) zuwenden. „So können beliebige normale Funktionen überbetont werden, d. h. eine Bedeutung erlangen, die ihnen eigentlich nicht zukommt. Es können aber auch einzelne Leistungen des Intellektes, das Gefühls oder des Willens, die scheinbar wert- und sinnlos sind, ungeheure Betonungen erlangen“ (ebd., 204). Diese anscheinenden, sinnlosen Zwangshandlungen erfüllen aber einen wichtigen Zweck. „Die enorme Triebkraft, die der ‚sinnlosen’ Zwangshandlung innewohnte, ist nichts anderes, als die Energie, die dem betreffenden Triebe innewohnt, und die sich nicht, wie es bei Freisein von unterschwelliger Fixierung geschieht, in eine andere Leistung überleiten lässt, wenn die eine nicht gelingt“ (ebd., 204). Der bewusste Willensimpuls könne gegen den Zwang nicht ankommen, da dieser im Unterbewussten liege und damit dem Bewusstsein nicht zugänglich sei. Für Pfister ist es von besonderer Wichtigkeit, dass sich die Jugendpsychiatrie mit diesen unbewussten Zwängen beschäftigen würde, um so Fehlentscheidungen zu vermeiden.

[***II Teil: Die gestaltenden Mächte und Erlebnisse***][***I. Die allgemeinen Formen des Gestaltens***][***Kapitel 19***][***a) Ohne Verdrängung***] Positive und negative Ereignisse die im Laufe des Lebens geschehen werden nach einiger Zeit anscheinend Vergessen. Doch bleiben immer „irgendwelche Gedächtnisspuren oder Dispositionen“ (ebd., 206) zurück, welche auf unsere Vorstellungen, Gefühle und Entscheidungen Einfluss nehmen. Solche Erlebnisse können zu jedem späteren Zeitpunkt wieder Auftauchen und Entscheidungen beeinflussen. Pfister hält es für wichtig, dass auch in der Psychologie diese Tatsachen anerkannt werden und nicht einer „naiven Ansicht“ (ebd., 206) gehuldigt werde, was vergessen sei.

[***b) Die Formung des kindlichen Liebens unter dem Einfluss der Verdrängung***][***1. Die Verdrängung***] Die Verdrängung sei „eine Abschiebung gewisser Vorstellungen, Gefühle und Willensregungen aus dem Bewusstsein, ihre Vertreibung ins Unbewusste“ (Pfister 1922, 206). Wie dieser Vorgang statt finde sei – nach Pfister – schwer zu erklären, da er nicht zu beobachten sei.

Aus der Beobachtung von Kindern habe man festgestellt, dass es neben den angeborenen Dispositionen und bewussten Vorgängen noch andere Kräfte gebe, welche unser Fühlen, Handeln und Denken beeinflussen. „Die Psychanalyse fand nun, dass allemal, wenn solche rätselhaften Eingriffe aus einer verborgenen Geistessphäre in den Verlauf des Geisteslebens stattfinden, ein seelischer Konflikt vorausging“ (ebd., 207). Dabei seien peinliche Vorstellungen aus dem Bewussten verdrängt worden, da sie vom Gewissen abgelehnt wurden. Die Verdrängung habe nichts mit Vergessen zu tun, diese Erinnerungen seien nur aus dem Bewusstsein verband worden, obwohl ihr Inhalt wichtig sei. Diese verdrängten Triebe würden nun nicht mehr direkt ins Bewusstsein treten, sondern versuchen durch andere Auswege Geltung zu erlangen.

„Wer sich mit Erziehung beschäftigt, muss Beherrschung und Verdrängung genau unterscheiden“ (ebd., 208). Bei der Beherrschung bleibt der abgelehnte Wunsch durch das Bewusstsein beeinflussbar, wohingegen bei der Verdrängung sei „*ein Riegel vorgeschoben, den das Bewusstsein oft nicht direkt entfernen*“ (ebd., 208) könne. „Es handelt sich also bei der Verdrängung *nicht nur um ein Abstoßen einzelner Vorstellungen oder Gefühle*, die also *trotz oder gerade wegen ihrer Hochwertigkeit* aus dem verfügbaren Gedächtnisschatz ausgemerzt werden, *sondern auch zugleich um eine Triebverklemmung*“ (ebd., 209). Pfister führt an, dass die herkömmliche Psychologie davon ausging, dass alles was aus dem Bewusstsein entschwinde seine Wirkung verliere. Das Gegenteil sei der Fall. Das Unbewusste halte „mit unglaublicher Zähigkeit fest, was ihm durch Verdrängung zugeschoben wird. Das Vergessene ruht in einem Keller, in dem manches vermodert, manches naschenden Fingern zum Opfer fällt; das Verdrängte liegt in einem Tresor

von gewaltiger, oft furchtbarer Sicherheit. Der Zahn der Zeit kann ihm nichts anhaben, und die stärksten Willenskräfte werden an ihm zuschanden. Die Psychanalyse allein besitzt den Schlüssel der ihn öffnet“ (Pfister 1922, 209).

[***2. Die Rückwirkungen der Verdrängten (Die Manifestationen)***] Der verdrängte Trieb versucht sich nach der Verdrängung unerkannt und indirekt auszuwirken. Dabei ist das Unbewusste sehr erfinderisch in der Art der Verstellung des Triebes. Pfister teilt diese Verstellungen in zwei Gruppen ein. „In solche ohne und solche mit Entstellung der kundzugebenden Regung“ (ebd., 210). Bei der ersten Gruppe würden entweder die Gefühle oder die Vorstellungsinhalte teilweise verborgen bleiben. Dies könne bei der Wahrnehmung oder der Reproduktion geschehen. So übersehe man zum Beispiel den Gruß eines Menschen welcher lästige Erinnerungen wecke. „Sehr oft aber tritt statt der Erinnerung das normalerweise mit ihr verbundene Gefühl als ein Krankheitszeichen auf“ (ebd., 211). Ein Spezialfall seien die so genannten déjà vu, bei welchen man das Gefühl habe einen Augenblick schon einmal erlebt zu haben. „Regelmäßig haben die augenblicklich vorherrschenden Umstände ein peinliches Erlebnis der Vergangenheit angeregt, so dass es, wenn nicht an der Schwelle des Bewusstseins eine abweisende Grenzbehörde ihres Amtes waltete, bewusst würde“ (ebd., 211). Stattdessen entstehe eben das Gefühl diese Situation schon einmal erlebt zu haben, so kann der Bekanntheitsdruck vom eigentlichen Vorstellungsinhalt verschoben werden, und man ersparte sich die verdrängte Erinnerung.

Weitaus reichhaltiger seien die Manifestationen der zweiten Gruppe bei denen es zu einer Entstellung der verdrängten Triebe käme. So könne es zum Beispiel zu einer Verdichtung kommen, bei welcher verschiedene Vorstellungen, welche „inhaltlich zunächst in keiner Weise zusammengehören zu einem Ganzen zusammengewurstelt“ (ebd., 211) seien. Erst durch die Analyse sei es möglich die einzelnen Inhalte zu entwirren und den Inhalt zu deuten.

Auch durch eine starke Übertreibung könne die Manifestation vor dem Bewussten verstellt werden. „Die Manifestation ist Karikatur; aber die Aufbauschung einzelner Züge geht so weit, dass der Betreffende selbst nicht weiß,

was eigentlich gemeint sein soll“ (Pfister 1922, 212). Oder es werden einzelne Merkmale in ihr Gegenteil verkehrt. „Dieses Verfahren entspricht der gewöhnlichen Ironie, und wie bei dieser fehlt nicht irgendein Merkmal, das diesen ironischen Charakter andeutet, meistens ist es die lächerliche Szene, die auf geheimen Spott hinweist“ (ebd., 212).

Auch die Symbolisation gehöre zu dieser Gruppe. „Es handelt sich um die Bezeichnung [...] eines konkreten Objektes oder einzelner Züge oder Handlungen desselben durch einen anderen Gegenstand oder einen anderen Vorgang welcher die Eigentümlichkeiten des eigentlich gemeinten Objektes scharf ausgeprägt“ (ebd., 212). Die letzte Gruppe seien die Affektverpflanzungen. Dabei würden „Orte, Menschen, Tätigkeiten, die mit einem peinlichen Erlebnis verbunden sind“ (ebd., 213) gescheut. „Jenes eigentlich gefürchtete Etwas ist dabei verdrängt, und so ist die Scheu zunächst rätselhaft“ (ebd., 213). Erst in der Analyse können die unbewussten Motive aufgedeckt und bewusst gemacht werden.

[***3. Die Richtungen der aus der Verdrängung zurückwirkenden Triebe***] Die Wandlung des Triebes habe viele verschiedene Möglichkeiten und es könnten nicht alle Ersatzwege des verhinderten Triebes benannt werden. Wichtig sei in diesem Zusammenhang besonders folgendes: „Man darf die Triebe stets nur in ihrem wirklichen Zusammenhang betrachten, d. h. ihrer Zugehörigkeit zum Lebensganzen“ (ebd., 213). Hinter allen Lebenstrieben stecke nur der eine Lebenstrieb, welcher sich je nach Einfluss von bewusster oder unbewusster Ebene sich in verschiedene Richtungen entwickeln könne.

Ein besonderer Fall sei es wenn sich das Individuum auf das Denken zurück ziehe, da ihm Gefühl und Handeln durch die Verdrängung suspekt geworden seien. Dabei finde meist ein Rückzug in eine eigene Welt statt. „Diese geträumte Welt, in welcher er Mensch als Schöpfer waltet, bietet Ersatz für die verlorene Wirklichkeit“ (ebd., 214). Dieses Verhalten habe Bleuler mit Autismus benannt. „Der Autismus besteht darin, dass mit den Menschen auch die Erscheinungen der ganzen Außenwelt ihren Wert einbüßen und zur Traumwelt werden“ (ebd., 214). Daher sei es wichtig das Erzieher die Neigung sich

in eine Phantasiewelt zurückzuziehen bei ihren Schülern beachten, um so eine Störung frühzeitig erkennen zu können. In solchen Fällen müsste bei einem höheren Grade auch ein Psychiater verständigt werden, „da der Anfang ernster Geisteskrankheit vorliegt. Denn alle Geisteskrankheit besteht darin, dass die autistische Welt als die wirkliche betrachtet und behandelt wird, während die Wirklichkeit zu existieren aufhört“ (Pfister 1922, 214f).

Der nächste wichtige Punkt sei die Regression. Sie komme zustande, „wenn der Lebensstrom, das Sinnen und Trachten des Menschen durch ein Hindernis aufgehalten“ (ebd., 215) werde. Dies bedinge eine rückläufige Bewegung. Bei einer starken Stauung der seelischen Entwicklung komme es zu einer Aktivierung von früheren Betätigungsformen bis zurück in die Kindheit. Für Erzieher seien solche Regressionen von größter Bedeutung.

„Manche seelische Entwicklung gerät dadurch in die Irre und ins bitterste Leid, dass der Betreffende das Jetzt mit dem Einst verwechselt. So bleibt er an der Vergangenheit hängen und lebt in einer unwirklichen Phantasiewelt. Jeder Neurotiker leidet an derartigen Anachronismen“ (ebd., 216).

Pfister unterscheidet zwei Arten von Regressionsverläufen. Die „Hängen gebliebenen“ welche infolge der Verdrängung immer in einer kindlichen Verhaltensform verharren. Und die „Zurückgeworfenen“ bei welchen die Entwicklung normal verlaufe, aber die durch ein späteres schweres Erlebnis plötzlich in tiefe Regression geraten.

„Die Regression hängt damit zusammen, dass der Menschengeist zwischen all seinen Erscheinungen Beziehungen herzustellen sucht, um seine Einheit zu wahren. Die Tatsache, dass infolge der Regression die Erlebnisse der ersten Lebensjahre zur entscheidenden Macht werden, zeigt, wie unendlich wichtig dieses erste Stadium, besonders das der ersten 4 - 5 Jahre für die Gesamtentwicklung ist“ (ebd., 216).

[***II. Die inneren Entwicklungsfaktoren***][***Kapitel 20***][***a) Die Bedeutung der Anlagen im Allgemeinen***] Der Streit um die Bedeutung der erworbenen und angeborenen Anlagen herrsche schon seit sehr langer Zeit. Die Psychoanalyse habe gezeigt, dass viele Eigentümlichkeiten von denen man bisher angenommen habe sie seien angeboren, Entwicklungsprodukte der frühsten Kindheit seien. Gerade die ersten 4 - 5 Lebensjahre seien von Bedeutung. Aber auch die Bedeutung der Anlage sei hoch einzuschätzen. „Derselbe äußere Vorgang, z. B. der Angriff eines Hundes, kann die verschiedensten Wirkungen zeitigen“ (Pfister 1922, 217). „Immerhin lassen fortgesetzte üble Einflüsse anfangs günstige Anlagen bis zur Unkenntlichkeit verkrüppeln und umgekehrt erfährt ein bedenkliche erbliche Belastung der Seele im Sinne der moralischen Minderwertigkeit bei weiser Erziehung die wohltätigste Korrektur“ (ebd., 217).

[***b) Der Zusammenhang der Triebe; ihre Einteilung***] Nun soll eine systematische Übersicht „über die wichtigsten Arten der Triebe und ihr Verhältnis zu Liebe“ (ebd., 218) dargestellt werden. „In der ganzen Lebensentfaltung, die wir skizzierten, unterscheiden wir auf Schritt und Tritt ein Subjekt und ein Objekt, einen Lebens*träger* und einen Lebens*inhalt*. Ohne Lebensträger kein Lebensinhalt, aber auch umgekehrt, Von hier aus können wir unterscheiden Strebungen, die auf Erhaltung und Gewinnung von Lebensträgern gerichtet sind, und Strebungen, die auf Lebensinhalt ausgehen“ (ebd., 219).

Zur ersten Gruppe zählt Pfister den Selbsterhaltungs-, den Fortpflanzungs- und den Sozialtrieb. Die restlichen Triebgruppen zielten auf den Empfang oder die Erzeugung von Lebensgütern ab und gehören damit in die zweite Gruppe.

[***c) Einzelne Triebe***] Pfister beginnt mit den auf Erzeugung und Erhaltung einzelner Individuen gerichteten Triebe, welche unter der Bezeichnung der Individualtriebe zusammengefasst werden.

[***1. Individualtriebe***] [α***)Der Selbsterhaltungstrieb***] Der Selbsterhaltungstrieb würde am Beginn die Vorherrschaft beanspruchen und doch wäre es

möglich, dass der „Schwerpunkt des Lebensinteresses [...] von der physischen auf die moralische Persönlichkeit übergehen“ (Pfister 1922, 220) könne. So könne zum Beispiel die Rettung eines anderen Lebens dem eigenen Selbsterhaltungstrieb vorgezogen werden.

[***β) Der Sexualtrieb***] „Unter Sexualität verstehe ich die Summe aller derjenigen physischen und psychischen Erscheinungen, die sich auf die Fortpflanzung oder die Betätigung der Fortpflanzungsorgane beziehen“ (ebd., 222). Der kindlichen Sexualität sei bisher nicht die Wichtigkeit beigemessen worden, die sie erfordere. „Unter den Ursachen der Entwicklungen und Fehlentwicklungen des Liebeslebens nehmen die sexuellen eine besonders wichtige Stellung ein“ (ebd., 223). Dabei sei die Forschung dadurch erschwert, dass die kindliche Sexualität normalerweise verdrängt werde.

Die ersten sexuellen Regungen würden bereits teilweise bei der Nahrungsaufnahme befriedigt werden, die restlichen Regungen würden gestaut werden. Diese gestauten Triebe würden wiederum teilweise durch rhythmische Saugbewegungen befriedigt werden oder aber die Energie werde an höhere Geistestätigkeiten überführt. Danach würden auch andere erogene Zonen besonders die Darmendigung und später auch die Genitalien zur Lustgewinnung entdeckt werden.

Zu Beginn sei das Kind autoerotisch und wende sich erst in der Pubertät Angehörigen des anderen Geschlechts zu. Das Kind sei dazwischen in sich selbst verliebt. „Gerät die normale Weiterentwicklung zur Liebe gegen andere Menschen durch Verdrängung in Stockung, so entstehen jene Neurosen und Psychosen, bei denen der Mensch sich von der Umwelt absondert, ihr alle Liebe versagt und allein dem Ich sich hingibt. Es entstehen die „narzisstischen Neurosen“ (Pfister 1922, 224).

In der Entwicklung würde die Liebe schnell auf die nächsten Angehörigen übergehen. Dies wäre bei Jungen die Mutter und bei Mädchen der Vater. Wobei sich diese Objektsuche meist verschleiert bemerkbar mache, da sich die „Inzestschranke, d. h. das instinktive innere Verbot gegen Geschlechts-

verbindungen in derartig innigem Verwandtschaftsgrad“ (ebd., 224) erhebe. Daher müsse ein anderes Liebesobjekt gefunden werden. „Wo dieser Übergang nicht gefunden wird, erhebt sich die Neurose oder die Perversität“ (ebd., 224).

[*χ) Der Sozialtrieb*] „Unter dem Namen des Sozialtriebes fassen wir alle diejenigen Seelenregungen zusammen, die auf die Erhaltung und Förderung anderer Menschenleben gerichtet sind“ (ebd., 225). Die Beziehungen zu anderen Menschen sind sehr vielfältig. Nach dem anfänglich das Interesse auf die Selbsterhaltung gerichtet sei, würde allmählich das Interesse auf andere Menschen übergehen. Die Zahl der unterschiedlichen Entwicklungsgänge des Sozialtriebes sei unzählbar, und von vielen verschiedenen Faktoren abhängig.

[***2) Die Aneignungs- und Schaffenstriebe***] „Über das Streben nach Selbst- und Artenerhaltung hinaus bekundet es (das Kind; Anm.d.V.) auch der günstigen Ausstattung der Psyche zu danken ist, wenn es auch der günstigen Außenbedingungen bedarf, um jenem Bedürfnis nach Lebenssteigerung zu genügen“ (ebd., 228). Es sei überall zu beobachten, dass die Menschen danach trachten „über das Existenzminimum zu höheren, reicheren Gütern überzugehen“ (ebd., 228). Dieses Streben könne in viele verschiedene Richtungen gehen. „Mag der Schaffenstrieb ursprünglich der bloßen Selbst- und Artbehauptung gedient haben, seiner Anlage nach geht er über sie unendlich weit hinaus und deutet damit auf seine Verwandtschaft mit dem Urwillen, der seine schöpferische Macht im Aufstieg und Fortschritt des Weltprozesses kundgibt“ (ebd., 228).

Das Streben nach dem Gewinn bewirke eine reichere Ausstattung des physischen und psychischen Haushaltes, erfülle den Sexualwillen mit einer höheren Sympathie und endlich auch „das soziale Streben, denn abgesehen von pathologischen Erscheinungen können nur Werte, die auch andern etwas bieten, den einzelnen befriedigen und beglücken“ (ebd., 229).

[***III. Die Bedeutung der Eltern und anderer Menschen für die Formung der Liebe***][***Kapitel 21***][***a) Der Einfluss der Eltern][1. Begehren und Ablehnen, Verähnlichung und Verunähnlichung***] Für Pfister ist die Mutter die erste wichtige Bezugsperson. „Für das ungeborene Kind ist die Mutter die Welt. Außer ihr gibt es keine Verbindung mit der Außenwelt. Dem Neugeborenen dient sie als Vermittlerin der vornehmlichsten Lebensgüter. Die Mutter ist dem Kind die erste Brücke von der Insel des Ich zum Du und Es. Erst allmählich tritt der Vater als Assistent seiner Gattin und Nebenbuhler um die Gunst des Kindes auf“ (Pfister 1922, 230).

Ein Kind welches seine Eltern liebe, versuche ihnen soviel wie möglich von ihrem Verhalten nachzuahmen um ihnen gleich zu werden, manchmal auch die elterlichen Leistungen zu überbieten. Dabei versuche es aber auch immer es Selbst zu bleiben. Bei liebenden Kindern sei es nicht notwendig viel zu Reden, da das Kind die Anweisungen und Ratschläge der Eltern gerne annehmen wird. Anders sei es bei Kindern bei welchen Abneigung gegen die Eltern herrsche. Diese würden mit Widerstand und Abscheu reagieren. Dabei überwiege zu Beginn in allen Kindern die Liebe. Erst durch Konflikte würde die Liebe in Hass umschlagen und mitunter Todeswünsche gegen die Eltern bewirken. Diese Todeswünsche dürften aber nicht streng beurteilt werden, da Kinder „noch keinen recht Begriff vom Wesen des Todes“ (ebd., 231) haben. Das Kind selbst reagiere auf solche Wünsche meist mit Verdrängung, da es sich selbst diese Gedanken nicht verzeihen könne. Das Kind sei durch den Hass gegen die Eltern innerlich Unfrei. „Erst wo der Hass schwindet, ist völlige Freiheit errungen. Diese psychologische Einsicht ist für die Erziehung von größter Wichtigkeit“ (ebd., 231).

„Haben Eltern die Liebe ihres Kindes gewonnen, so erwiesen sie ihm die größte Wohltat, die einem Menschen überhaupt zuteil werden kann“ (ebd., 231). Die Liebe zu den Eltern sei die stärkste Motivation in der sittlichen Erziehung, und das Spiel mit dem Vater könne manchmal mehr bewirken als jede Belehrung. Damit sei aber nicht die Wichtigkeit von pädagogischen Wissen und Können geschmälert, aber mehr als das beeinflusst der Gesamteindruck der Persönlichkeit das Streben des Kindes.

Da das Kind versuche den Eltern nachzueifern sei es manchmal notwendig dem Kind zu zeigen, dass wenn es nicht über die ausreichende Begabung verfüge, besser eine Tätigkeit die seinen Begabungen entspreche nachginge. Dabei ist es wichtig dem Kind zu vermitteln, dass alle Begabungen gleichwertig seien. Eltern die versuchen ihren Kindern ihre Wünsche aufzunötigen, würden nur dem eigenen Narzissmus folgen. „Diese Eigenliebe wirkt auf die Entwicklung des Kindes oft weit gefährlicher, als die Lieblosigkeit“ (Pfister 1922, 232).

Zu den abnormen Formen zähle es wenn das Kind mit seinen Kräften Raubwirtschaft betreibe weil es versuchen würde sich an einen Elternteil anzupassen obwohl dies mit der wirklichen Begabung nicht übereinstimmen würde. „Oft wird der Angleichungsplan frühzeitig geopfert, damit aber auch das Selbstbewusstsein geknickt und die Lebensfreude beeinträchtigt“ (ebd., 232).

[***2. Die Ödipusbindung***] Die Ödipusbindung, „in welcher der Sohn die Mutter liebt und den Vater hasst, die Tochter umgekehrt zum Vater neigt und die Mutter mehr oder weniger ablehnt finde sich bei jedem normalen Kind. Bei krankhafter Entwicklung würden entweder die positive oder die negative Seite, oder auch beide Seiten übermäßig hervortreten.

Sowohl die dabei entstehende sexuelle Anziehung sowie die Todeswünsche würden aus dem Bewusstsein verdrängt werden und „wegen der Verdrängung wieder erlangten sie so enorm viel stärkere Macht als wenn sie einfach beherrscht worden wären“ (ebd., 233). Verstärkt würde die Problematik durch Erziehungsfehler wie allzu große Zärtlichkeit oder Ablehnung oder noch stärker ein Wechsel zwischen den Beiden. „Aber auch übermäßige Berücksichtigung der kindlichen Wünsche und Ansprüche, allzu reichliches Lob und allzu rasche Hilfeleistung in Fällen, wo das Kind sich selber helfen könnte, schaffen eine Überbetonung seines Selbstgefühles, sowie einen unstillbaren Hunger nach Berücksichtigung, Verstimmung bei Verkürzung dieser überspannten Ansprüche, Unselbstständigkeit und Unfreiheit, Groll bei gewaltsamen Versuchen, solche Fehler zu überwinden, Abneigung gegen

fremde Menschen, die sich nicht so gütig und schwach verhalten wie die Eltern“ (Pfister 1922, 234f).

Das Kind wäre dann in der Außenwelt nicht anpassungsfähig und sei so noch stärker an die Familie gebunden.

[***3. Die Hamletbindung***] Die Hamletbindung sei nur eine Spezialform der Ödipusbindung. „Sie kommt zustande, wenn Liebe und Hass einander entgegenarbeiten und die Waage halten“ (ebd., 251). Die Folgen seien Willenlähmung, Konzentrationsschwächen. „Nie können sie sich zum wuchtigen Lebenseinsatz für große Ziele aufraffen. Sie gehen als Träumer oder Grübler durch die Welt, aber im Grunde beschäftigen sie sich nur mit sich selbst“ (ebd., 257). Häufig würden sich die Betroffenen ihrer Passivität ergeben, wobei sie im Gegenteil zu trägen Menschen dabei niemals glücklich wären. Sie werden zu Phantasten und Grüblern und ziehen sich in eine Welt zurück die ihnen als Ersatz für die Realität dienen soll. Da die ausschlaggebenden Motive im unbewussten legen wäre den Symptomen mit herkömmlichen Erziehungsmitteln nicht zu begegnen, sondern es müsse mit Hilfe einer Analyse gearbeitet werden.

[***4. Die Ablösung von den Eltern***] „Eines der höchsten Probleme, das zur Persönlichkeitsbildung gelöst werden muss, ist in jedem Menschenleben die Ablösung von den Eltern zum Zweck einer höheren Vereinigung mit ihnen“ (ebd., 258). Während der Pubertät würde die Liebe zu den Eltern zurückgehen, um danach wieder anzusteigen. Die Eltern würden meist mit Vorwürfen auf diesen Rückgang der Liebe reagieren, da sie nicht erkennen könnten, dass es sich um den notwendigen Ablösungsprozess handle, „ohne welchen eine gesunde Persönlichkeitswerdung unmöglich wäre“ (ebd., 259). Würden die Eltern eine solche Ablösung nicht zulassen, zeige dies nicht nur mangelndes psychologisches Verständnis und Egoismus, sondern gefährde auch die Rückkehr der Kinder „zu den Eltern im Geiste einer höheren, auf Freiheit gegründeten Pietät“ (ebd., 259). Pfister legt den Beginn der Ablösung von den Eltern mit beginnender Geschlechtsreife, also in etwa mit 14 bis 15 Jah-

ren fest. Eltern sollten auf Ablösungstendenzen achten und eine Lösung ermöglichen.

[***b) Der Einfluss der übrigen Menschen***][***1. Der Einfluss der Geschwister***]
Das einzige Kind werde meist mit übermassigen Gefühlen der Eltern überhäuft. Dies fördere den Narzissmus und den Egoismus. Außerdem wachse das Kind in dem Glauben auf, die bevorzugte Behandlung zu verdienen. Da die Außenwelt nicht auf ihre Wünsche eingehe, würden sie sich hinter ihren Eltern verstecken und fänden nur schwer den Anschluss an ihre Umwelt. Des Weiteren können ihnen die Eltern nicht als Spielkameraden dienen. Ihnen fehle auch der Maßstab für seine Leistungen und es falle sowohl schwer sich an seine Altersgenossen wie auch an Erwachsene anzupassen. „Das einzige Kind ist im Allgemeinen als benachteiligt zu betrachten“ (Pfister 1922, 261).

Das älteste Kind müsse bei der Geburt seines Geschwisterchens eine Anpassungsforderung meistern, da es bis dorthin der Mittelpunkt der Familie war und nun zu Gunsten des Neugeborenen zur Seiten treten müsste. Daher sei Eifersucht nicht verwunderlich. „Je weniger das Kind durch die Geburt von Geschwistern sich als entthronten König fühlt, dem das Königreich der Liebe genommen oder doch geschmälert wurde, je mehr es im Geschwisterchen ein wertvolles Gut erkannt, desto leichter gelingt die Anpassung“ (ebd., 262).

Das mittlere Kind fühle sich, wie vor allem Dr. von Hug-Hellmuth festgestellt habe, zwischen seinen Geschwistern. „Es fühlt sich bald vom älteren, bald vom jüngeren Geschwisterchen benachteiligt“ (ebd., 262). Das Gefühl der Benachteiligung halte bis zum Ende der Geschlechtsreifung an.

Das jüngste Kind könne in die Position des „Nesthäkchens“ geraten, bei dem es von den Eltern verwöhnt, von den Geschwistern aber benachteiligt werde. Als „Nachwieselchen“ einem nach langer Pause geborenen Jüngsten bestehe die Gefahr das es „von Eltern und Geschwistern als unerwünschter und eigentlich unberechtigter Anhang missachtet“ (ebd., 263) werde.

Das bevorzugte Kind befinde sich in einer bedeutend verstärkten Bindungs- und Neurosengefahr. Es fände sich nur schwer in der Außenwelt zurecht, dass es die bevorzugte Behandlung gewohnt sei.

Ein besonderer Fall sei der des „Aschenbrödel". „Nichts schraubt die Selbstbewertung in dem Grade hinunter, wie das Gefühl, weniger als andere, ja gar nicht geliebt zu werden" (Pfister 1922, 263). Das Kind richte seine Liebe, wenn kein Ersatzobjekt gefunden werde, wieder gegen das eigene Ich. Die Folge dieser Introversion sei ein anschwellen des Ichs bei einer gleichzeitigen Verkümmerung des Dus. Das führe entweder dazu, dass hinter einer Selbstentwertung im Bewusstsein eine Überbewertung des Ichs im Unbewussten stecke, oder dass ein herrisches Wesen im Bewusstsein ein bewusstes oder unbewusstes Armutsgefühl verberge. Häufig würden sich beide Extreme auch abwechseln.

[***2. Andere Menschen***] „Alles Lieben und hassen steht irgendwie in Beziehung mit der Stellung zu den ersten Objekten des Liebens und Hassens und ist somit Drivat. Durch das ganze Geistesleben hindurch zieht sich das Gesetz der Beziehung, nach welchem jeder neue Erfahrungsinhalt mit früheren analogen oder Entgegengesetzten in Beziehung gebracht wird" (ebd., 264). Dieses Prinzip habe eine große Wichtigkeit, dass es ohne dieses Prinzip keine Widererkennung und damit kein Wissen oder zusammenhängendes, persönliches Leben möglich wäre. Daher sei es wichtig, dass die Stellung zu Vater, Mutter und den Geschwister positiv sei.

Häufig finde auch eine Personenverwechslung statt, bei der Gefühle oder Eigenschaften und Vorstellungen über einen Elternteil in eine andere Person projiziert werden. „Ganz objektiv, ohne jegliche Verpflanzung von Vorstellungs- und Gefühlsgrößen, die eigentlich den Eltern zukamen oder zu ihren Eigenschaften kontrastieren, kann sich auch der Gerechteste und Klügste die Menschen nicht vorstellen" (ebd., 264).

Die Personenverwechslung auf Grund von äußeren Merkmalen vollziehe sich in Sekunden, kaum habe man die betreffende Person gesehen sei sie mit Beurteilungen und Gefühlen belegt, die eigentlich den Eltern gelten. „Die Liebe auf den ersten Blick beruht stets auf diesem Vorgang“ (Pfister 1922, 264). Es gebe aber auch eine Übertragung welche auf Übereinstimmung von wesentlichen Charakterzügen beruhe.

Es könne aber auch sein, dass sich das Kind durch eine Person beeinflussen lasse, welche seinen Veranlagungen am Besten entspreche. Dies könnte ein Kamerad, ein Lehrer, Dichter oder auch Religionsstifter sein.

„Das Eltern die schönen Züge ihrer Kinder gewöhnlich auf das Elternhaus, die hässlichen auf fremde Einwirkungen zurückführen, und das die eigenen Kinder stets die Verführten sind, hängt mit dem wohlbekannten Projektionsmechanismus und menschlicher – allzu menschlicher Eitelkeit zusammen“ (ebd., 266).

[***IV. Der Einfluss einzelner Erlebnisse und Erlebnisketten***][***Kapitel 22***][***a) Allgemeine Vorbemerkungen***] Da jeder Mensch in seinem Leben einer Unzahl von Erlebnissen ausgesetzt sei, würden hier nur einige wichtige besprochen werden. „Jedes Erlebnis kommt zustande als das Ergebnis einer Einwirkung auf das Subjekt und seiner Gegenwirkung. Dies gilt sogar von den scheinbar rein innerlich erzeugten und geborenen Erlebnissen wie künstlerischen Inspiration, sittlichen Wandlungen, religiösen Erleuchtungen“ (ebd., 267). Wie einzelne Erlebnisse auf eine Person wirken, hänge immer von der Veranlagung, den Vorerfahrungen und der augenblicklichen Gemütslage ab.

Einzelne Erlebnisse würden dabei niemals in die Krankheit treiben, sondern es bedürfe einer „analogen Erschütterung“ (ebd., 267) in der Vergangenheit, meist in der Kindheit.

„Ferner führte Freud [...] den Nachweis, dass es stets die *Phantasien* sind, die in die Krankheit treiben. Solche Phantasien aber können auftreten, ohne dass fürchterliche einzelne Seelenerschütterungen durch katastrophale Er-

fahrungen vorgekommen waren. Lange Ketten kleinlicher Quälereien können schwereren Schaden stiften, als ein explosivischer Schmerzanlass“ (Pfister 1922, 267).

[***b) Körperstrafen***] Nach Pfister gebe es die landläufig Ansicht das die Prügelstrafe zu den unentbehrlichen Erziehungsinstrumenten gehöre. Es sei auch nicht zu leugnen, dass eine große Anzahl von Kindern keine bleibenden Schäden durch körperliche Züchtigungen davontragen würden, doch eine noch größere Anzahl würde durch diese Züchtigungen schwere Schäden erleiden.

Schläge aufs Gesäß würden häufig sadistische Regungen fördern und eine schwerwiegende Fehlentwicklung begründen. Auch die geistige Entwicklung könne durch dies Bestrafungsart gestört werden, da der Hass auf den Lehrer häufig auf das Lernen, alle Lehrer, oder im Beruf auch auf Vorgesetze übertragen werde und somit nicht die Leistungen erbracht würden, welche der Begabung des Betroffen entsprächen.

„Einen Schüler, dessen innere Verhältnisse man nicht genau durchschaut, zu schlagen, halte ich nach sehr zahlreichen schmerzlichen Erfahrungen auf diesem Gebiet für einen verwegenen Eingriff in die Menschenrechte der Zöglinge“ (ebd., 274).

[***c) Moralische Quälereien***] Pfister führt an, dass es moralische Strafen gebe, welche „sich noch tiefer und gefährlicher in die Seele einfressen, als körperliche“ (ebd., 274). Dies sei der Fall wenn das Selbstgefühl verletzt werde, oder Menschen welche dem Kind wichtig seien verächtlich, hämisch oder schadenfroh „das kindliche Liebesangebot zertreten“ (ebd., 274).

[***d) Schreckerlebnisse***] Auch bei der Wirkung von Schreckenserlebnissen käme es auf die Vorerfahrungen und Veranlagungen des Kindes an. Auch Geistergeschichten könnten nur wirken, wenn sie auf ein „in seiner Liebe gefährdetes Kindergemüt“ treffen.

[***e) Der Gewissenswurm***] Durch die Psychoanalyse sei nachgewiesen worden, dass das Gewissen im Kinde stark nachwirke. In vielen Fällen würden sich Kinder durch krankhafte Symptome selbst für begangenes Unrecht bestrafen. „Ich möchte nur betonen, wie oberflächlich es ist, die Stimme des Gewissens als Anpassung an die Bewertung oder Forderung der Umgebung verstehen zu wollen.

Auch das Gerede von Masseninstinkten und von ererbtem sittlichem Kapital genügt bei weitem nicht, so sicher es einen richtigen Kern einschließt. Der schöpferische Charakter des Gewissens steckt sehr viel tiefer, und nur wer sich gründlich in das Problem der Freiheit einlässt, kann in die inneren Hallen des Heiligtums eintreten“ (Pfister 1922, 278).

[***f) Sexuelle Einwirkungen***][*α*) ***Allgemeines***] Pfister weist darauf hin, dass die Sexualität als auch die Liebe eine wichtige Rolle im Aufbau der Persönlichkeit spiele. Gleichzeitig sei kein anderer Trieb so stark der Verdrängung ausgesetzt. So sei es auch nicht verwunderlich, dass bei jeder schweren Neurose Probleme der Sexualität nachzuweisen seien. Und schließlich müsse beachtet werden, dass der Begriff der Sexualität bei Freud „das Liebesleben im weitesten Sinne“ (ebd., 284) umfasse.

[*β*) ***Unvorsichtig Wahl des Schlafzimmers***] Wenn Kinder zu lange im elterlichen Schlafzimmer belassen würden, wäre dies eine schwere Gefährdung. Pfister empfiehlt Kinder spätestens mit 6 Monaten aus dem elterlichen Schlafzimmer zu entfernen. Aber auch eine zunahe Unterbringung könne gefährlich sein, wenn Kinder dort den Geschlechtsverkehr der Eltern hören könnten.

[*γ*) ***Kastrationsdrohung***] „Überaus wichtig ist es, dass man sexuelle Fehltritte nicht schroff und ohne psychologische Rücksichten bekämpft. Sonst entsteht leicht eine schwere Schädigung, und was man bekämpfen wollte, setzt sich mit Hilfe des Unbewussten erst recht durch“ (ebd., 289). Die gefährlichste Drohung sei jene, bei welcher man mit der Amputation des Gliedes drohe.

Betroffene würden sich häufig als unfähig und schwächlich einschätzen oder würden misstrauisch und würden ständig glauben angegriffen zu werden.

[*δ) **Sexuelle Verführungen und Attentate***] In der Analyse würden häufig sexuelle Erschütterungen aus dem ersten Lebensjahr aufgedeckt. Die Annahme kleine Kinder seien geschlechtslos seien daher gefährlich, da auch in diesem Alter sexuelle Reizungen, zum Beispiel bei der Köperpflege schädlich seien. „Geht die Provokation zu geschlechtlicher Lust von Eltern oder Geschwistern aus, so ist weit gefährlicher, als wenn es sich um fremde Menschen handelt, weil dann inzestuös Begierden entstehen können, deren Verdrängung nach unseren Erfahrungen neurotische Reinkulturen schafft“ (Pfister 1922, 291).

Bei Spielen führten vor allem Elternspiele oder aber auch Arztspiele zu geschlechtlichen Reizungen. „Der Erzieher muss sich vor zwei Klippen hüten, wenn er eine geschlechtliche Gefahr unschädlich machen will: Vor sittlicher Laxheit, die das Geschehen gleichgültig behandelt, und vor übertriebener Strenge, die im Zögling dazu führt, das Erlebte zu verdrängen. Wir wissen ja, dass es dann erst recht dämonische Gewalt über jenes Seelenleben erlangt und die Entwicklung stört (ebd., 291f).

[*ε) **Sehen und Zeigen***] „Nicht alle Erzieher wissen, dass Erlebnisse, die lediglich durch das Auge vermittelt wurden, ebenso wuchtige und verhängnisvolle Eindrücke hinterlassen können, wie Sittlichkeitsattentate mit körperlicher Bedrohung“ (ebd., 292). So sei es gefährlich wenn Söhne ihre Mütter teilweise oder völlig unbekleidet sehen würden, aber auch der Anblick des nackten Vaters könne Schäden hervorrufen. Für das Mädchen gelte ähnliches. Meist würden solche Erlebnisse verdrängt.

„Legt die Sexualität sich auf das Sehen fest, ohne dass ein Übergang zur Tat erfolgt, so entsteht jene Wissbegierde, die das Erkennen als Selbstzweck behandelt, aber mit dem Erfassten nichts anfangen will oder kann“ (Pfister 1922, 292). Aus einem Sehbedürfnis ginge oft ein Zeigebedürfnis hervor. Diese exhibitionistischen Gelüste würden häufig dadurch sublimiert, dass die

Betroffenen Schauspieler oder Politiker würden. Aber auch auffällige Überschüchternheit habe ihren Ausgangspunkt im infantilen Zeigebedürfnis.

[*ζ) **Onanie***] Die Onanie sei weiter verbreitet als man bisher angenommen habe. Sowohl die meisten Neurotiker als auch die meisten gesunden Männer seien davon betroffen. Wichtig seien die psychischen Folgen. „Der Naturinstinkt protestiert sehr oft, wenn auch lange nicht immer, gegen Reizungen der Geschlechtsorgane außerhalb des Fortpflanzungsaktes. Sehr zweckmäßig! Denn sonst bestünde Gefahr, dass die natürliche Bestimmung missachtet würde und die Fortpflanzung aufhörte“ (Pfister 1922, 293).

Viele Jugendliche würden sich auch von der Außenwelt absperren, da sie denken, dass man ihnen die Onanie ansehen würde. Bei vielen würde sich auch Selbstverachtung und Schuldgefühle einstellen. „Taktlose und verlogene Warnungsschriften verstärken die Not, wohlgesinnte, aber unwissende Kameraden oder Erzieher unterstützen die Angstmotive, und so wird die ganze Persönlichkeit bedroht“ (ebd., 294).

Folgen könnten Zwänge oder Fanatismus sein, daher müsse Onanie sorgfältig behandelt werden.

[*η) **Mangelnde oder unrichtige Aufklärung***] Für das Kind sei eine „angemessene, feinfühlige und pädagogisch wohl abgewogene Aufklärung“ (ebd., 295) wichtig für eine gesunde Entwicklung. Viele Eltern würden zwar aus Prüderie auf Aufklärung völlig verzichten, aber keine Scheu davor haben den Kindern Geschichten wie die des Storchenmärchens vorzulügen. Kinder würden diese Lüge häufig merken, und dies würde die Beziehung zu den Eltern erschüttern.

Der Ursprung des menschlichen Lebens sei Kindern im Allgemeinen bekannt, über den Vorgang der Zeugung gäbe es aber eine Menge Irrglauben. Vor allem junge Mädchen wären hier oft unaufgeklärt und würden häufig fürchten schon vom Küssen schwanger zu werden.

Die elterliche Aufklärung sei auch daher so wichtig, da ansonsten „der Schmutz der Gasse für irgendeine hässliche Geburts- und Zeugungstheorie“ (Pfister 1922, 296) sorge. Diese Theorien können unter Umständen schwere Schäden bei unaufgeklärten Kindern hinterlassen.

Die Aufklärung müsse immer sehr vorsichtig erfolgen und auf die Individualität des Kindes abgestimmt sein.

[***III. Teil: Zur Erziehung und Heilung der Liebe des Kindes***] [***Vorbemerkungen über unsere Aufgabe und das Ziel der Erziehung***] Pfister formuliert das Ziel der Erziehung wie folgt: „*Das Ziel der Erziehung besteht darin, dem Zögling zu demjenigen Ausbau seiner Kräfte zu helfen, bei welchem er liebend und im Bewusstsein einer durch seine höhere Natur gesetzten Verpflichtung der Menschheit die bestmöglichen Dienste zur Förderung ihres Wohles und Erreichung ihrer höchsten Bestimmung leisten will und kann*“ (ebd., 300).

Der erste Punkt sei, dass die Erziehung helfen solle. Das bedeute, dass der Erzieher dem Zögling dienen und nicht beherrschen dürfe. Dass er zum Kräfteausbau beitragen solle bedeutet, dass jedes Kind individuell, je nach seinen Begabungen gefördert werden solle. Persönlichkeit sei eine Individualität höherer Ordnung. „Nur ungesunde Autoritätsmoral kann dem Einzelnen seine Würde als Unikum, als einzig in seiner Art dastehendes menschliches Wesen, verwischen und einem öden Nivellertum Vorschub leisten. Mit einer richtigen Entwicklung zur Persönlichkeit wächst im Gegenteil die Differenzierung von den Herdenmenschen, auch den braven, biederen Massenprodukten unseres Geschlechts“ (ebd., 301).

[***A. Die Erziehung der normalen Liebe***][***Kapitel 23: Die Erziehung der Erzieher***] „Da die Lenkung des kindlichen Willens weniger durch das, was die Erzieher sagen und absichtlich tun, als durch ihr Sein und seinen unwillkürlichen Ausflüsse bestimmt wird, sollte eigentlich die Erziehung der Kleinen bei der Erziehung der Grossen anfangen“ (Pfister 1922, 301). Die für die Erziehung notwendigen Begabungen könnten aber nicht in Examina abgeprüft

werden, sondern müssen aus einem Zusammentreffen von Begabung, eines günstigen Schicksals und Selbsterziehung hervorgehen.

Wichtig sei das Prinzip der Angleichung bei dem das Kind seine Eltern nachzuahmen oder sich zu unterscheiden versucht. Oft würden dabei die schlimmsten erzieherischen Fehler von den Eltern kopiert.

Des Weiteren käme es auch zu Verwechslungen bei denen Eltern andere Personen in ihrem Kind sehen und es dementsprechend behandeln. Dabei gelinge es dem Erzieher „*sehr oft, sogar wohl meistens [...], den Zögling durch pädagogische Maßregeln unbewusst in die Rolle zu pressen, die sein, des Erziehers, Unbewusstes in jenem realisieren will*“ (Pfister 1922, 305).

Daher sei es eine Pflicht jedes Erziehers seine eigenen Hemmungen zu bekämpfen, damit sie sich nicht auf den Zögling auswirken können. Ansonsten würde die Gefahr bestehen, dass sich Erziehungsfehler immer weiter fortpflanzen.

[***Kapitel 24: Die Erziehung zur richtigen Selbstliebe***] Ein Erzieher brauche als Vorraussetzung „sittliche Freiheit im weitesten Sinne“ (ebd., 307) sowie psychologisches Wissen und Können. Man müsse sich aber davor hüten zuviel zu erziehen. „Erziehen – an sich schon ein schreckliches Wort! – soll eigentlich besagen, was die lateinische Übersetzung (educere) so viel schöner und treffender ausdrückt: herausführen“ (ebd., 307). Der Erzieher solle das Kind befreien und dies im Sinne der sittlichen Freiheit. „Das Maximum sittlicher Kräfte hervorzulocken, alle wertvollen Talente so zu gestalten, dass die minderwertigen und nichtsnutzigen Züge keinen Entwicklungsraum erlangen und atrophieren[26], das und nichts anderes ist des Erziehers Aufgabe“ (ebd., 307).

[26] **atrophieren**: schwinden, schrumpfen (Wermke 2005, 104)

Ein großer Teil der Erziehung sei Schutz, der aber nur so weit gehen solle, wie das Kind sich nicht selbst zu helfen wisse. Besonders das einzige Kind sei gefährdet zu sehr beschützt zu werden.

Weiters solle die Selbstliebe des Kindes unterstützt werden. Diese dürfe aber nicht mit Selbstsucht oder Selbstverachtung verwechselt werden. „Die psychanalytische Forschung zeigt mit Sicherheit, dass die gewaltsame Zerstörung der Freude am Ich, des kleinen Stolzes, der natürlicherweise aus jeder guten Leistung hervorgeht, des angenehmen Hochgefühles, dass alle gesunden Fortschritte begleitet, furchtbare Gefährdung der Gesamtpersönlichkeit erzeugen kann“ (Pfister 1922, 308f). Außerdem sei die Selbstliebe die Basis von höherer Menschenliebe.

[***Leibespflege***] Schon von Beginn an solle die Pflege von sittlichen Normen geleitet sein, um Fehlentwicklungen zu vermeiden. Kinder dürften nicht zu „kleinen Zwingherren“ (ebd., 310). werden, daher müsse auf „sentimentale Mitleidsregungen“ (ebd., 310) verzichtet werden. Vielmehr müsse die Erziehung von „tapferer Einsicht und höherer Liebe geleitet“ (ebd., 310) werden. Sie dürfe aber auch nicht weitergehen als es „das Wohl des Kindes verlangt“ (ebd., 310).

[***Gemütsausbildung***] Ein wichtiges Mittel zur Gemütsausbildung sei das Spiel. „Es gibt für Erzieher und Zöglinge nichts Ernsteres als das Spiel“ (ebd., 311). Es sei wichtig das Eltern mit ihren Kindern spielen, da das Spiel eine symbolische Vorwegnahme der wichtigsten Lebensaufgaben sei. Das Kind habe den Trieb mit den Eltern in geistige Gemeinschaft zu treten, würde dieses Bedürfnis nicht erfüllt werden, trete eine „Schmälerung der gesunden Stellung zu sich selbst ein“ (ebd., 311). „Ein Mann oder eine Frau, die keine Zeit und kein Talent besitzen, mit ihren Kindern zu spielen, haben eigentlich keine Recht, solche in die Welt zu stellen“ (ebd., 311).

Bei Zärtlichkeit gegenüber dem Kind, sei darauf zu achten, dass keine Überzärtlichkeit entstehe, aber Zärtlichkeit an sich sogar notwendig sei. „Das Kind soll wissen, dass man es schätzt, aber nicht vergöttert, dass man es liebt,

aber nicht bedingungslos und ohne sittliche Gegenleistung mit Liebeserweisen überschüttet“ (Pfister 1922, 311f).

[***Belehrung***] So weit wie möglich solle man das Kind selber die Zusammenhänge finden lassen. „Nicht eintrichtern, sondern Interesse wecken, nicht das Gedächtnis stopfen, sondern den Mut und die Freude zum eigenen Beobachten und Denken fördern, ist das Fundament der Erziehung des Denkens“ (ebd., 312). Dabei sollten falsche Schlüsse aber nicht verspottet und richtige nicht übermäßig gelobt werden, damit sich eine reale Selbsteinschätzung entwickle.

[***Wollen***] Der Wille, vor allem der zur Tat solle vom Erzieher gefördert werden. Der Erzieher soll das Kind zu nützlichen Leistungen, welche nicht zu schwer sein dürfen, anregen und das Kind selbst Lösungen finden lassen, so weit dies möglich sei. Sofortige Hilfe bei erstmaligen Scheitern würde dem Kind eine Gelegenheit zum selbstständigen Denken und Handeln stehlen und den Willen des Kindes schwächen.

Bei vielen Kindern werde aber vor allem der Wille nach Gütern verstärkt, was aber falsch sei. „Etwas Tüchtiges zu können, muss dem Kinde mehr gelten, als etwas Wertvolles zu besitzen. Ein guter Mensch *sein*, muss als höher erkannt werden, als im Ansehen der andern viel zu *gelten*“ (ebd., 313).

Auf keinen Fall dürfe der Wille des Kindes gebrochen werden, da dadurch nur Verdrängung entstehe, sondern es solle veredelt werden, in dem er an höhere Begierden herangeführt wird. So finde eine Sublimierung statt.

Abschließend stellt Pfister fest, dass „nur der sich wahrhaft liebt, der *nicht nur sich* liebt. Alle echte Selbstliebe findet unter ihrem edelsten Besitz, ohne dessen Verwendung sie verkrüppeln muss, die Liebe zum Nächsten“ (ebd., 313).

[***Kapitel 25: Die Heranbildung zur Nächstenliebe***] „Liebe weckt Gegenliebe“ (Pfister 1922, 314). Es sei wichtig, dass das Kind die Liebe seiner Eltern

spüre, dazu müssen sich die Eltern mit den Kindern abgeben. „Man beobachtet oft, dass Kinder, die in den ersten Jahren, ja sogar Monaten ihres Lebens fremden Pflegern ausgeliefert waren, zeitlebens keine herzliche Stellung mehr zu den Eltern gewinnen können“ (Pfister 1922, 314).

Das Kind müsse völliges Vertrauen zu seinen Erziehern haben. „Die Gewissheit: ‚Man liebt, versteht, beschützt, schätzt mich, sucht auch in Anforderungen mein Bestes’ schafft über dem Kinderfrühling das Leuchten und den Duft“ (ebd., 314).

Erzieher benötigen unbedingt Humor. „Humor ist Salbe für das verwundete Gemüt und Öl für das Räderwerk des Geistes“ (ebd., 315). Den Kindern sei auf alle Fälle ihre Fröhlichkeit zu belassen.

Aber der Erzieher müsse auch Forderungen an das Kind stellen. „Damit das Kind nicht nur frage, was das Leben ihm zu bieten habe, sondern auch sich klar mache, was es dem Leben zu geben schuldig sei, ist eine gewisse Strenge nötig. Ich füge sogleich hinzu: Nicht etwa Härte“ (ebd., 316). Diese Strenge müsse frei von Willkür und von Güte begleitet sein. „Humane, weise Strenge wird nie ohne Not wehtun, nie unterlassen, die mildesten Mittel zur Erreichung des Zieles sorgsam zu suchen, nie Gewalt anwenden, wo freundliche Führung ausreicht“ (ebd., 316). Wichtig sei es dabei immer bei der Wahrheit zu bleiben, und die Wünsche der Kinder nie zu brechen sondern stets eine Sublimierung zuzuführen.

[***Autorität***] Nach Pfister sei die Autorität der Eltern nicht darin begründet, dass „die Eltern an Körperkraft überlegen sind und dies unliebsam beweisen können, auch nicht weil in der Bibel geschrieben steht: ‚Ehre Vater und Mutter!’ Noch weniger, weil die Erwachsenen einen stillschweigenden Bund gegen die Kinder zu ihrer Knebelung geschlossen zu haben scheinen“ (ebd., 316). Die einzig richtige Art Autorität zu erwerben sei es „Einsicht und Güte ihre herzbezwingende Macht zur Geltung bringen zu lassen“ (ebd., 316). Das eigene Urteil des Kindes solle gefördert werden. Es sei auch wichtig, dass dem Kinde die Ablösung von den Eltern ermöglicht werde. „Wohl den Eltern

und Lehrern, die den richtigen Moment oder besser die gebotenen Stunden nicht verpassen, die Zügel rechtzeitig lockern und gemäß ihrer eigenen geistigen Freiheit die Kinder ohne Überstürzung, aber auch ohne Verlangsamung des natürlichen Reifungsprozesses aus dem Subordinationsverhältnis in die Stellung des gleichberechtigten Freundes aufnehmen“ (Pfister 1922, 317).

Eltern sollten nach Pfister auch vermeiden ihren Kindern Privatunterricht oder Nachhilfestunden zu geben, wenn diese nicht danach fragen. Die Eltern würden dadurch den Stellenwert eines Schulmeisters bekommen, Eltern sollte aber „die Beschützer und Mehrer der Freunde sein“ (ebd., 317) und wenn sie in ein Zimmer treten sollen „die Kinderaugen leuchten“ (ebd., 317).

Belohnungen sollten nicht als Verlockungsprämien ausgesetzt werden, sondern als nachträglicher Ausdruck der Anerkennung dienen. Dabei soll diese Belohnung nicht als Bezahlung gesehen werden. „Daher werden mehr und mehr geistige Geschenke als Belohnung dargeboten, Anerkennung. Lob von anderen, Lob unter vier Augen“ (ebd., 318).

Bei der Bestrafung sei darauf zu achten, dass das Kind nie den Eindruck habe „der durch den Ungehorsam beleidigte Erzieher wolle sich rächen“ (ebd., 318). Pfister ist der Meinung man solle die von Rousseau vorgeschlagene Verfahrensweise anwenden, bei der das Verhalten eine „fatale Konsequenz“ haben solle, wie etwa den Entzug einer Freude. Auch hier dürfe nie der Anschein der Willkür entstehen und es dürfe niemals die Selbstachtung des Kindes verletzt werden oder der Glaube an die Güte des Erziehers durch die Strafe zerstört werden.

Vor der Bestrafung muss sich der Erzieher immer Fragen wie viel von dem Fehlverhalten er selbst verschuldet habe und er dürfe nie Strafen, solange er aufgeregt sei. Sind häufige Strafen notwendig sei dies vor allem ein Zeichen für mangelhafte oder fehlerhafte Erziehung.

„Peinlicher als viele Strafen, nach deren Erledigung die Luft wieder gereinigt ist, wirkt das ewige Korrigieren, Nörgeln, Kritisieren, hinter dem sich oft Er-

ziehershochmut und andere verdrängungsbedingte Grämlichkeit verbirgt“ (Pfister 1922, 319). Eigentlich sei es aber kein Verbergen sondern ein eindeutiges Zeichen für Schwäche. „Der Zögling muss da den Sündenbock für das ganze Schicksal und die Unfähigkeit, es zu bemeistern, abgeben“ (ebd., 319). So zeuge es von mehr Weisheit über Dummheiten von Kindern, welche ohne böswillige Gesinnung begangen wurden gütig zu Lächeln anstatt sofort zu Strafen oder zu Tadeln.

[***die vertrauliche Aussprache***] Besonders wertvoll sei die vertrauliche Aussprache zwischen Eltern und Kindern. „Der Zögling soll seine innersten Freude, Not, Sehnsucht, was es drückt und erhebt, den Erziehern sagen in der Gewissheit, Verständnis und liebevolle Teilnahme zu finden. Ungemein viele Erkrankungen würden vermieden, wenn die Mitteilung an liebe, nahe Menschen die Verdrängung verhinderte“ (ebd., 321).

[***Selbsterziehung***] „Die rechte Selbsterziehung besteht in erster Linie darin, dass man sich als Glied der Gesamtheit und eines über die Welt hinausgreifenden Organismus erfasst und demgemäß denkt, fühlt und handelt“ (ebd., 321f).

[***B. Die Behandlung der abnormen Liebe des Kindes***][***Kapitel 26: Die Diagnose***][***1. Ihre Wichtigkeit im Allgemeinen***] Bei jedem Entwicklungsfehler müsse man zuerst „genaue Kenntnis seiner Natur, seiner Ursachen, seiner Stellung und Bedeutung im Seelenleben des Kindes“ (ebd., 325) erlangen. Je nachdem um welche Ursachen es sich handelt müsste die entsprechende Behandlungsmethode ausgesucht werden, da die falsche die Fehlentwicklung noch verstärken könne.

[***2. Die tatsächlichen Verhältnisse***] Die bisherige Pädagogik habe häufig nur Erziehungsmittel zur Verfügung gestellt, welche die Entwicklungsfehler der Kinder verstärkt habe. Dies sei vor allem auf die beratende Psychologie zurückzuführen, welche das Wirken des Unbewussten nicht beachtet hätte. „Ein Erzieher, der keine richtige Diagnose über die Natur einer geistigen Fehlentwicklung stellen kann, ist ein Pfuscher und Stümper“ (ebd., 327).

Pfister schätzt, dass in jeder Klasse ein Fünftel der Kinder an Verklemmungen leide. Diesen stünden die Lehrer mit Unwissenheit gegenüber, da sie in ihrer Ausbildung keine Gelegenheit erhielten psychische Kinderfehler kennen zu lernen.

[***häusliche Erziehung***] Auch Eltern würden nur schwer Wissen über Entwicklungsfehler finden können, da sich die pädagogischen Klassiker fast ausschließlich mit gesunden Kindern beschäftigen. „Es wäre dringend nötig, dass die neuerdings entdeckten pädagogischen Einsichten ins Volk eindrängen“ (Pfister 1922, 328). Die meisten Pädagogen würden sich aber scheuen sich mit neuen Erkenntnissen zu beschäftigen. Der erste Universitätsprofessor der sich mit den Abnormitäten des Seelenlebens beschäftigt habe, sei der psychoanalytisch geschulte Paul Häberlin gewesen.

Besonders bedenklich seien die Zustände in Erziehungsheimen für schwererziehbare Kinder. Dort würden Jugendliche untergebracht werden, die unter den unterschiedlichsten Fehlentwicklungen leiden. „Ist es ein Wunder, dass die Ergebnisse solcher Anstalten so übel ausfallen, wenn eine derartige schandbare Misswirtschaft herrscht, und die geistige Ansteckung geradezu gezüchtet wird“ (ebd., 329)?

[***3. Die Gewinnung der Diagnose***] Die Eltern seien für die Diagnose der eigenen Kinder durch Parteilichkeit und psychologische Unwissenheit ungeeignet. Auch Lehrer und Pfarrer, welche bei Problemfällen häufig um Rat gefragt würden, hätten häufig nicht die nötige psychologische Ausbildung. Daher fordert Pfister, dass Kenntnisse über Kinderfehler an Universitäten und Lehrerseminaren gelehrt würden. Zur Ergänzung sollten Facherzieher existieren, welcher Pfarrern, Lehrern und Eltern zur Verfügung stehen. Doch wo Symptome auf krankhafte Erscheinungen schließen lassen, müsse immer auch ein Psychiater hinzugezogen werden. Dieser aber müsse wiederum pädagogisch geschult sein. Daher solle der Erzieher mit dem Psychiater Hand in Hand arbeiten.

Wünschenswert und im Interesse des Kindes wäre es, wenn Beratungs- und Heilstellen zur Verfügung stünden, welche für jedermann zugänglich wären.

[***Kapitel 27: Die Behandlung der relativ verdrängungsfreien Fehlentwicklungen***][***1. Die Rücksicht auf Körperschäden***] Zu allererst müsse der Erzieher auf den körperlichen Zustand seines Zöglings achten. Auch körperliche Schäden könnten die Entwicklung des Kindes beeinträchtigen.

[***2. Die durch minderwertige moralische Beanlagung geforderten pädagogischen Maßregeln***] Bei einer minderwertigen, moralischen Anlage handle es sich um eine geringe Fähigkeit zur Sublimierung. Diese Veranlagung sei selten, aber sie würde existieren. Dies bedeute nicht, dass diese Individuen „hoffnungslos“ seien, sondern nur, dass sie größerer Sorgfalt zu behandeln seien. „Die Gelegenheiten zu Fehltritten sind durch besonders aufmerksame Überwachung möglichst einzuschränken, und nur schrittweise und vorsichtig ist der freie Spielraum zu erweitern. Strafen dürfen nie verbittern, sondern sollen die Güte des Erziehers ausdrücken. Liebevolle Gespräche unter vier Augen sind besonders nötig. Ein gewisses Zutrauen darf nicht ganz entzogen werden, denn wenn der Erzieher einen Zögling aufgibt, so ist er verloren“ (Pfister 1922, 333). Wenn Eltern und Pflegeeltern mit dem Kind überfordert wären, müsste es in einer Besserungsanstalt untergebracht werden. Dort sei es wichtig, dass es nicht durch andere in Versuchung geführt werde, daher sei eine Sonderung der Zöglinge nötig. Des Weiteren dürfe kein Gefängniston herrschen, sondern es solle Freude und Liebe vermittelt werden.

[***3. Die Überwindung der vornehmlich durch die Umgebung hervorgerufenen Entwicklungsschäden***] Manchmal seien die Einwirkungen der Umgebung für die Fehlentwicklung eines Kindes verantwortlich. Dort müssten diese Einflüsse zum Beispiel durch pädagogische Belehrungen beseitigt werden, oder wenn dies nicht möglich sei, das Kind aus dieser Umgebung entfernt werden. Am Wichtigsten sei es aber, immer die Beweggründe des Kindes für seine Verfehlungen zu ergründen. Das Kind müsse dann über diese aufgeklärt werden, um die Torheit seines Treibens einzusehen und zu

erkennen, „dass es auf einem anderen, nämlich dem erlaubten Wege allein sein Ziel erreichen kann, und zwar ein viel Beglückenderes und Edleres, als ihm im Augenblick der bösen Handlung vorschwebt“ (Pfister 1922, 334).

Bei der Behandlung sei es wichtig, dass das Kind sich über sein vergangenes Leid aussprechen könne und klare Stellung dazu gewinnen könne. „Auch wo keine Abstoßung in Unbewusste stattgefunden hat, ist eine solche Abfindung mit der Vergangenheit das beste Mittel, um von ihren unheilvollen Nachwirkungen befreit zu werden“ (ebd., 336).

[***Kapitel 28: Die Behandlung der verdrängten Fehlentwicklungen***] Zwei Methoden seien zur Auflösung von Triebverklemmungen geeignet. Die Suggestion und die Psychoanalyse. „Sie verhalten sich zueinander, wie das alte und das neue Testament, wie das befehlende, Lasten zuweisende ‚Du sollst!’ und das Fesseln abnehmende, Freude kündende ‚Du darfst!’ oder wie Gesetz und Gnade, wie Zerreißen und Auflösen eines Knotens, wie Peitschenknall und Lockruf“ (ebd., 339).

[***1. Die Suggestion***] „Unter Suggestion im engeren Sinne versteht man die autoritäre Mitteilung einer gefühlsstarken Vorstellung, welche durch den streng autoritativen Zuspruch eines Andern (‚Fremdsuggestion’), oder durch lebhaftes Sich einreden zur Herrschaft gebracht wird“ (ebd., 339). Hypnose sei eine unzuverlässige Methode, welche auch nicht bei allen Menschen funktioniere. Auch werde bei der Suggestion dem Betroffenen ein fremder Wille aufgezwungen, wodurch die Selbsttätigkeit des eigenen Willens herabgesetzt werde.

Häufig würden bei dieser Methode auch nur die Symptome beseitigt werden, ohne dass die Ursachen der Verklemmung ebenfalls beseitigt würden. Weiters würde man versuchen Zwänge dadurch zu bekämpfen, dass man dem Kranken sage, er könne sein unerwünschtes Verhalten abstellen wenn er nur wolle. Dies sei aufgrund der Zwanghaftigkeit, aber ohne die Auflösung der ursächlichen Motive nicht möglich. Der Betroffene würde dadurch nur entmutigt werden, was ihre Fehlentwicklung noch verstärke. „Daher ist die Sugges-

tion gar keine harmlose Sache, sondern oft sogar ein höchst gefährliches und schwersten Schaden stiftendes Unternehmen“ (Pfister 1922, 342). Die Suggestion dürfe nur nach genauer Diagnose angewendet werden. Erst wenn nervöse Züge auszuschließen seien, dürfe der Erzieher ans Werk gehen. „Man berücksichtige aber bei allem das eine: Nie kann die Suggestion, die einen fremden Willen aufnötigt, dem Ideal eine freien, die höchsten Persönlichkeitskräfte pflegenden Erziehung entsprechen“ (ebd., 343).

[***2. Die Psychanalyse***][*α**) Ihr Schicksal als Neuerung***] Neue Ideen und Erkenntnisse würden meist zu Beginn abgelehnt werden. Zuerst würden Neuerungen als Unsinn bekämpft werden, um in einer zweiten Phase als längst bekannt entwertet zu werden, erst danach würde die neue Theorie gerecht eingeschätzt werden.

„Erst wenn ein Entdecker für sein Werk viel gelitten hat, darf er hoffen, dass es durchdringen wird. Das Klügste, was er tun kann, ist nichts für sich, aber alles für seine Sache zu erhoffen. Ist er in der glücklichen Lage, ein hohes Alter zu erreichen, so wird ihm vielleicht auch äußerer Erfolg zufallen“ (ebd., 344).

So sei die Psychoanalyse zwar schon in vielen Ländern anerkannt, würde aber gleichzeitig von vielen Seiten noch immer angefeindet werden.

[*β**) Was die Psychanalyse nicht ist***] „Die Psychanalyse ist nicht eine pädagogische Methode oder Theorie, die für sich allein die Grundlage der Erziehung schaffen möchte und über Ziel und Mittel maßgebende Auskunft erteilen wollte, aber sie glaubt ein Recht zu besitzen, innerhalb des Erziehungsganzen als dienendes Glied berücksichtigt zu werden“ (ebd., 345).

Sie behauptet dabei nicht alle Fehlentwicklungen heilen zu können, aber sie hat gezeigt, dass sie eine Menge von Fällen heilen könne, welche andere Erziehungs- oder Heilmethoden nicht heilen könnten. „Sie warnt vor ihrer Überschätzung ebenso, wie vor ihrer Unterschätzung“ (ebd., 345).

[*γ) **Begriff und Aufgabe der Psychanalyse***] Die Psychoanalyse sei eine erkenntnistheoretische, historische und biologische Methode. Die Erkenntnisaufgabe sei es den Sinn eines Phänomens aufzufinden. Dabei müsse die Psychoanalyse in der Region des Unbewussten forschen. Die historische Aufgabe sei es seelische Vorgänge auf ihre Ursachen und Motive zurückzuführen, die ursprünglichen Anlässe und früheren Erlebnisse aufzufinden. Außerdem habe sie das biologische Problem zu lösen. „Sie legt dar, welche Stellung jenen Tatsachen im Lebenshaushalt zukommt, welcher Zweckmäßigkeit sie ihre Entstehung verdanken“ (Pfister 1922, 347).

Alle drei analytischen Tätigkeiten würden hauptsächliche versuchen, unbewusste Triebkräfte und Vorstellungen bewusst zu machen. Wobei das analytische Eindringen auch im günstigsten Falle nur ein beschränktes sei. Und es sei wichtig, dass „nicht nur der Analytiker, sondern auch und vor allem der Analysand soll Einblick ins Reich des Unbewussten erlangen“ (ebd., 349).

[*δ) **Die Notwendigkeit der Psychanalyse zur Seelenorthopädie; ihr intellektueller und emotionaler Charakter***] Die Notwendigkeit der Psychoanalyse liege darin, „dass das Unbewusste den Impulsen, die man auf das Bewusstsein direkt ausübt, entzogen ist und nur seiner eigenen Gesetzmäßigkeit“ (ebd., 349f) unterliege. Durch die Psychoanalyse sei es einerseits möglich, die unbewussten Absichten zu erkennen, welche hinter Manifestationen stehen. „Verdrängung und indirekte Auswirkungen des Unbewussten haben den Sinn dem Bewusstsein peinliche Erinnerungen und Selbstverurteilungen zu ersparen. Hat die Analyse jedoch dem Vogelstraußspielen ein Ende gesetzt, so hat die List der anspielenden und verstohlenen Durchsetzung in symbolischen Zwangshandlungen, Schmerzen, unmoralischen Taten usw. keinen Sinn mehr.

Andererseits knüpft die zerrissenen oder gelockerten Bande zwischen Verdrängten und dem Bewusstsein. „Sie ermöglicht, nach den Gesetzen der seelischen Kontinuität die verdrängten Inhalte und festgeklemmten Triebe mit dem Bewusstsein wieder in normale Beziehung zu setzen“ (ebd., 351).

[*ζ) **Das Erziehungsziel des Psychanalytikers***] „Wir verlangten, die Erziehung möge dem Zögling zu demjenigen Kräfteausbau verhelfen, bei welchem er liebend und pflichtbewusst der Menschheit die bestmöglichsten Dienste zu leisten bereit sei. Vom Standpunkt der Verdrängungslehre aus betrachtet, schließt dies die Forderung ein, dass alle Verdrängungswirkungen zu beseitigen sind, welche diese Charakterbeschaffenheit beeinträchtigen“ (Pfister 1922, 356). Dabei sei zu beachten, dass nicht alle Verdrängungen schädlich seien. Analysen werden nur bei Verdrängungen gefordert, welche Fehlentwicklungen bedingen, die zu einer empfindlichen Schädigung und Einschränkung der Lebensqualität führen.

Ziel der Analyse sei es die Verdrängung durch bewusste Beherrschung zu ersetzen. Diese Neulenkung der Triebe sei nur mittels Sublimierung möglich.

[*η) **Methode und Gang der analytischen Seelenorthopädie***] „Die Bedeutung der Psychanalyse erschöpft sich für die Pädagogik keineswegs in der Korrektiverziehung. Vielmehr sind alle ihre Kenner darin einig, dass sie auch für die Behandlung des normalen Kindes die wichtigsten Lehren erteilt“ (ebd., 358). Da es sich dabei um ein sehr weites Gebiet handle, könne Pfister an dieser Stelle nur einige wichtige Punkte ansprechen.

Pfister unterscheidet die Analyse einzelner Symptome von der gesamt Analyse einer Persönlichkeit. Ein wichtiger Bestandteil der Analyse sei die Deutung. Bei der Traumdeutung würde man sich einen Traum erzählen lassen, und den Traum dann mit dem Analysanden auf Einfälle hin durcharbeiten. „Die Deutung des Traumes wird so gewonnen, dass man Traum und Einfällen einen einheitlichen Sinn unterlegt, der auch zur übrigen seelischen Situation passt“ (ebd., 359). Besonders bei tiefverankerten Verdrängungen müssen mehrere Symptome, wie Träume, Fehlhandlungen und Kindheitserinnerungen, gedeutet werden.

„Die Gesamtanalyse rückt nicht dem Symptom direkt zu Leibe, sondern den Widerständen, die sich der Bewusstmachung des Verdrängten und seiner Kunststücke widersetzen“ (Pfister 1922, 360). Ein wichtiger Faktor dabei sei

die Übertragung. Diese sei psychologisch notwendig und ließe sich nicht vermeiden und sei der schwerste Part der analytischen Arbeit. Man müsse ihr auf streng analytischen Weg begegnen, „indem man wiederum ihre historischen Wurzeln bloßlegt und zeigt, dass die seltsamen Gefühle, die nun auf den Analytiker projiziert werden, eigentlich einem ganz andern, der Vergangenheit gelten“ (Pfister 1922, 360). Die Übertragung stelle einen Fortschritt da, weil sie zeige, dass die Ablösung vom früheren Objekt im Bewusstsein gelungen sei. Im Unbewussten bestünde die Bindung aber noch. „Indem man die Täuschung aufdeckt, löst man die neurotische Neubildung, die eine unzukömmliche infantile Fixierung zustande brächte, eine der weiteren Arbeit hinderliche Liebe oder einen ebensolchen Hass. [...] Gelingt es, die Übertragungsgefühle richtig zu leiten, so werden sie zum stärksten Hebel der Genesung“ (ebd., 360f).

Ein wichtiges, zum Zeitpunkt des Verfassens des Buches, neues Prinzip sei die aktive Analyse. „Der Analysand soll sich gewisse Verzichte auferlegen, gewisse für ihn peinliche Situationen herbeiführen, um die Kundgebungen des Unbewussten auf den Plan zu rufen“ (ebd., 362).

Die Länge einer Analyse könne nie vorhergesagt werden, da man nicht sagen könne wie ernst die zu behandelten seelischen Verwicklungen seien.

[***ϕ) Besonderheiten der Kinderanalysen***] „Die Analyse der Kinder stößt auf eine Reihe von Schwierigkeiten und stellt daher an den Analytiker besonders hohe Anforderungen“ (ebd., 362). Hug-Hellmuth habe darauf hingewiesen, dass Kinder nicht aus eigenem Antrieb in die Analyse kämen sondern auf Anordnung der Eltern. Das Kind habe daher häufig kein eigenes Interesse daran sich zu ändern. Eine weiter Problematik sei es, dass sich die Aufmerksamkeit von Kindern nur schwer so lenken lasse, dass man sie weder dränge noch Langeweile entstünde. „Man muss die kleinen Klienten förmlich überlisten und unauffällig, zwischen Spiel und Scherz, etwa einen Einfall provozieren“ (ebd., 362).

Weiters müsse beachtete werden, dass Kinder die Theorie des Unbewussten nicht erfassen können. „Auch die erzieherischen Rücksichten wiegen schwer. Wo delikate Hemmungsursachen vorliegen, muss man auf sie zu sprechen kommen, wo das Kind nicht von sich aus, wie man es wünschen möchte, sein Herz ausschüttet“ (Pfister 1922, 363).

Dafür besitzen Kinder eine plastische Ausdrucksfähigkeit, vor allem in ihren Spielen. Die historische Kette der Ereignisse sei noch nicht so lange wie beim Erwachsenen. Und ihre Symptome seien noch nicht so verfestigt und können daher leichter in neue Bahnen geleitet werden. Auch die Übertragung finde bei Kindern leichter statt. Außerdem besitzen Kinder die Kraft des Vertrauens.

Die Kinderanalyse soll aber erst dann angewendet werden, wenn das beseitigen von Erziehungsfehlern oder auch Suggestionen keine Wirkung zeigen würden. Fehlentwicklungen seien in früheren Jahren leichter zu korrigieren daher solle die Kinderanalyse, wenn sei nötig sei auch durchgeführt werden.

[*ι) **Die Verbindung mit andern Erziehungsmethoden***] „Das Ziel der Analyse besteht in nichts anderem, als darin, dass der Zögling in die Lage versetzt werde, die Einflüsse der Normalerziehung verwerten zu können“ (ebd., 364). Durch die Erkenntnisse der Psychoanalyse würden allerdings einige Ziele abgeändert werden, und die Individualität des Kindes bekomme eine höhere Bedeutung. Auch die Unterrichtsmethoden müssten nach Kenntnis der psychoanalytischen Ergebnisse verändert werden.

Von Bedeutung sei es auch, darauf zu achten, dass ein Kind während der Analyse angemessen beschäftigt sei, da Unterbeschäftigung Neurosen fördern würde. Dabei dürfe aber nicht die selbe Schulleistung von einem kranken Kind gefordert werden, wie von einem gesunden, da die Bewältigung der Fehlentwicklungen eine Menge Energie für sich in Anspruch nehme. Es sei dabei zu beachten, dass der Analytiker genauso wenig wie die Eltern den Schulmeister spielen solle. „Nur ein ganz vorzüglicher Lehrer, der die Liebe des Zöglings zu gewinnen, d. h. die Übertragung trefflich zu leiten weiß, kann

unter Umständen gleichzeitig analysieren und unterrichten. Er muss aber größte Freiheit genießen und darf an keinen Studienplan gebunden sein“ (Pfister 1922, 365).

[*χ) **Erfolge und Grenzen***] Die Psychoanalyse habe gezeigt, dass sie in der Lage sei Fehlentwicklungen, welchen man bisher hilflos gegenüber stand, zu heilen. Auch die Befürchtungen, dass die Heilerfolge nicht von langer Dauer sein würden konnten widerlegt werden.

Auch der theoretische Gewinn für die Erziehungskunst sei von großer Bedeutung. „Nicht nur eingetretene Schädigungen werden fortan besser verstanden und beurteilt, sondern es werden auch noch gefährlichere drohende Gefahren glücklich vermieden“ (ebd., 367). Dabei sei die Psychoanalyse aber kein Universalheilmittel für alle Entwicklungsschäden. Gründe für die Wirkungslosigkeit oder beschränkte Wirksamkeit der Psychoanalyse als Heilmethode seien: geistige Schwäche, bestimmte psychische oder organische Krankheiten oder der fehlende Wille zur Genesung. Pfister ist dabei der Überzeugung, „dass nicht in der ärztlichen, sondern in der spezifischen erzieherischen Arbeit der wichtigste Ertrag der Psychanalyse reifen wird, wenn erst die Väter und Mütter, die Lehrer und Pfarrer ihre große neue Aufgabe erfasst haben werden“ (ebd., 367).

Bei der Kinderanalyse sei ein weiterer wichtiger Punkt, dass die Analyse von den Eltern gebilligt und unterstützt werden, da die Arbeit des Analytikers sonst unmöglich sei. Die Ablehnung der Ergebnisse der Analyse des Kindes liege darin begründet, dass Eltern häufig ihren eigenen Anteil an der Fehlentwicklung der Kinder nicht wahrhaben wollen.

„Trotz dieser Grenzen bleibt der wiederherstellenden Psychanalyse ein ungeheuer weiter Bereich, in dem sie unendlich viel Segen stiften kann. Es liegt auf der Hand, dass die in der Heilerziehung gemachten Erfahrungen der Kunst des Vorbeugens zugute kommen werden. Und so gelangen wir zu einer neuen *Tiefenerziehung*, die der bisherigen, augenscheinlich längst stecken gebliebenen Bewusstseinspädagogik helfend, berichtigend und ergän-

zend an die Seite tritt. *Die Pädagogik der Zukunft aber wird beide Ströme, die Bewusstsein- und die Tiefenpädagogik, zu einem einheitlichen Ganzen vereinigen*“ (Pfister 1922, 372)

[***Schluss***] Pfister weist darauf hin, dass seine Ausführungen gezeigt hätten, welche Bedeutung die Liebe für das kindliche Leben habe. „Das Glück des Kindes hängt tatsächlich ab vom Glück in der Liebe, und zwar in unvergleichlich viel stärkerem Maße, als man sich vorstellte, wie man von den Verkleidungen und Fernwirkungen der Liebe noch keine Kunde besaß“ (ebd., 373). Daher solle die Erziehung der Liebe im Mittelpunkt des ganzen Erziehungswerks stehen.

„Eine ethisch vollwertige Kultur- und Gesellschaftsentwicklung ist nur möglich, wenn die Erziehung, die sich bisher um die entscheidende Tatsache der Verdrängung nicht kümmerte, die von der Psychanalyse erkannten Gesetze der Liebeserziehung beachtet und die Verdrängung gemäß sozialethischer Forderung durch Beherrschung und Sublimierung ersetzt“ (ebd., 374).

Dabei dürfe aber die bisherige Erziehung nicht außer Acht gelassen werden. „Freilich darf die schlichte, treue Erziehung, die des Kindes Liebe sicher an den Abgründen vorübergeleitet und zu den leuchtenden Höhen führt, kein bisschen geringer gewertet sein. Nie darf es der analytischen Pädagogik beikommen sich über die aufbauende Erziehung zu erheben. Für beide gemeinsam aber gilt das Wort: ‚Zu der Liebe kann nur die Liebe leiten!‘“ (ebd., 375).

1.7.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen

1.7.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche

Pfister beschäftigt sich in diesem Buch mit der Entwicklung der kindlichen Liebesfähigkeit. Er zeigt dabei entwicklungsfördernde und entwicklungs-

schädigende Faktoren auf. Des Weiteren zeigt er die häufigsten Fehlentwicklungen und wie man sie behandeln könne.

1.7.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation

Pfister ist der Meinung, dass die Anhänger der Mystik richtig erkannt hätten, dass „der Mensch von der Materie allein nicht leben“ (Pfister 1922, 2) könne und „das äußere Elend nur ein Spiegelbild der inneren Zerrissenheit“ darstelle. Allerdings könne durch die Mystik diese Problematik nicht gelöst werden, da sie die geistigen Kräfte ihrer Anhänger der Gesellschaft als Hilfsmittel entziehe und somit die als schlecht empfundene Welt den „rohen Gewalten“ (ebd., 2) überlasse. Für eine Verbesserung der Lage wäre es aber nötig, dass man sich vor dem Leid nicht verschließt, sondern versucht, es zu überwinden.

Nach Pfisters Ansicht sei die Ursache für seelische Störungen immer eine Störung der normalen Entwicklung der Liebe. Wobei Liebe immer in Verbindung mit anderen Tendenzen des Menschengeistes auftrete und über die geschlechtliche Leidenschaft hinausgehe (ebd., 2f). Er selbst definiert Liebe wie folgt: „Liebe ist das einem Bedürfnis entspringende, auf ein Befriedigung verheißendes Objekt gerichtete Sichhingezogenfühl und Sichhingeben“ (Pfister 1922, 44). Pfisters Liebesbegriff umspannt damit jede Art von Liebe von der Geschlechtsliebe bis zur Gottesliebe.

Pfister weist darauf hin, dass bei der Liebe – wie bei allen seelischen Vorgängen – immer alle Faktoren, also Intellekt, Gefühl und Willen, wirksam sei. Das Bewusstsein bevorzuge aber immer einen der Faktoren. Bei unterschiedlichen Auffassungen von Liebe, bei denen der Schwerpunkt ebenfalls immer auf einen dieser Faktoren liege, könne es sich daher um keine absolut Unterschiedlichen Begriffsbildungen der Liebe handeln. (ebd., 44)

Nach Pfister hat die wissenschaftliche Psychologie zwei Grundmängel. Erstens habe sie die naturwissenschaftliche Methode auf seelische Vorgänge übertragen. Dies sei ein Fehler, da seelische Vorgänge mit dieser Methode nicht zu messen und zu erforschen seien. Der zweite Grundmangel sei die ausschließliche Beschäftigung mit den Erscheinungen des Bewusstseins. Dies sei auf den vorherrschenden Naturalismus und Positivismus in der Psychologie zurückzuführen. (Pfister 1922, 47)

Für Pfister ist es von Bedeutung, dass die Methode der Psychoanalyse und die Ergebnisse der Psychoanalyse unterschieden werden. Er ist der Meinung, dass man die Methode auch dann gutheißen könne, wenn man einzelne Ergebnisse und Hypothesen ablehne (ebd., 51). Durch die Methode der Psychoanalyse sei es möglich, unbewusste Motive zu erforschen. Psychoanalyse gehe „darauf aus, uns den unbewussten geistigen Untergrund unseres Geisteslebens aufzudecken, die seelischen Tiefenmächte, von denen wir in unserem gesamten Denken, Fühlen und Wollen abhängig sind und zwar nicht nur die angeborenen und erworbenen Dispositionen, sondern auch die einzelnen Triebkräfte, die unbewussten Motive, die oft als die eigentlichen Herrscher hinter den uns bekannten Beweggründen stecken und unsere Vorstellungen, Gefühle, Willensregungen hervorbringen“ (Pfister 1922, 48). Das Ziel der Psychoanalyse sei „*eine Erlösung von unbewussten oder vom Unbewussten aus wirkenden Einflüssen, welche die normale Entwicklung hemmen*“ (ebd., 49). Wichtig für Pfister ist auch der organische Gesichtspunkt. „Hierunter verstehe ich die Forderung, dass jede seelische Funktion in ihrem Zusammenhang mit dem seelischen Gesamtorganismus betrachtet werde“ (Pfister 1922, 53).

Er ist weiters der Ansicht, dass die Entwicklung der kindlichen seelischen Funktionen, so auch der Liebe immer nur durch direkte und indirekte Beobachtung zu erforschen sei. Durch die direkte Beobachtung allein, auch wenn sie durch die psychoanalytische Methode ergänzt sei, könne man das Wesen kindlicher Triebäußerungen oft nicht erkennen, daher seien Rückschlüsse vom Erwachsenen notwendig. (ebd., 54)

Für Pfister sind die Früheindrücke des Lebens eines Kindes grundlegend für die Ausbildung des Charakters. Daher seien die Eltern von großer Bedeutung. Sie hätten zu Beginn des Lebens den hundertprozentigen Einfluss auf die Kinder und so sei das Verhältnis zu ihnen richtungweisend für die Entwicklung des Kindes (Pfister 1922, 71). Dabei sei die Mutter die erste wichtige Bezugsperson, welche schon für das ungeborene Kind die Verbindung zur Außenwelt darstelle. „Dem Neugeborenen dient sie als Vermittlerin der vornehmlichsten Lebensgüter. Die Mutter ist dem Kind die erste Brücke von der Insel des Ich zum Du und Es“ (ebd., 230). „Die ersten Menschen, mit denen das Kind näher vertraut wird, liefern ihm die Urform, nach denen es die übrigen Menschen beurteilt. Ihnen sucht es sie anzugleichen, oder dann stellt es sie zu ihnen in Gegensatz“ (ebd., 135).

Pfister ist der Ansicht, dass Geschwister für die Entwicklung des kindlichen Liebesbedürfnisses von geringer Wichtigkeit seien als die Eltern, erst durch starke Störungen der Beziehung zu den Eltern würden Beziehungen zu den Geschwistern scheinbar wichtiger werden (ebd., 123).

Auch Personen außerhalb der Familie könnten dem Kind als Elternersatz dienen. Pfister führt an, dass man in der Schule häufig beobachten könne, dass gerade auf ältere Lehrer sowohl positive als auch negative Gefühle übertragen würden, welche eigentlich von der Beziehung zum Vater stammten. Der Lehrer diene somit häufig als Vaterersatz. Aber auch die Mutter wird in anderen Personen gesehen, und deswegen geliebt oder gehasst. „Umgekehrt können tüchtige, gütige Menschen von Kindern, die nicht an die Eltern fixiert sind, nicht gewürdigt werden, weil sie nicht ins Elternschema passen. Ihre Fehler werden übertrieben hoch eingeschätzt, wenn die Eltern von ihnen frei sind“ (Pfister 1922, 136). Die übermäßige Liebe von Kindern zu Tieren ist für Pfister ein Zeichen für eine Hemmung. Es gebe vor allem zwei Wege, wie die Überbewertung der Beziehung zu Tieren zustande käme: „Das Tier ist Ersatz für Vater oder Mutter, oder es bildet eine symbolische Selbstdarstellung“ (ebd., 137). So kommt es dazu, dass das Tier gehasst oder geliebt werde, weil es unbewusst einen Elternteil oder eigene Eigenschaften verkörpere.

Wichtig für den Pädagogen ist für Pfister auch die Kenntnis der Bedeutung des Spieles. Für Pfister nimmt das Spiel „den Ernst des Lebens vorweg“ (Pfister 1922, 141). Das Kind übe dabei jene Kräfte, „deren es im Lebenskampf bedarf, an selbst geschaffenen Abbildern des Lebens“ (ebd., 141). Es versuche auch durch symbolische Handlungen Problemlösungen zu finden, welche ihm im realen Leben nicht möglich seien. Im Spiel zeige das Kind aber auch seine Probleme und man könne erkennen „wo die Liebe schwach geworden ist, wo krampfhafte Durchsetzung des Ich, Überwindung des Nebenbuhlers, Abschließung von den Mitmenschen, Rache für misshandeltes Liebesbedürfnis zum Lebenszentrum geworden“ (Pfister 1922, 142) seien. Pfister hält es daher für bedeutend, den Inhalt von Kinderspielen zu beachten und zu verstehen. „Schlimmer Seelenverkrüppelung könnte vorgebeugt werden, wenn die Erzieher die Sprache des Spieles besser verstehen wollten“ (ebd., 143).

Pfister führt weiters aus, dass in den meisten Fällen, „hinter der vergöttern-den Liebe ein verdrängter, vom Unbewussten aus aber nur desto kräftiger und unheilvoll spukender Hass“ (ebd., 77) stehe. Ebenso sei häufig Hass auf unbewusste unglückliche Liebe zurückzuführen (ebd., 101).

In einem weiteren Abschnitt führt Pfister aus, dass alle Kinder eine Freude am eigenen Körper haben, welche sich zum Beispiel durch den Stolz am eigenen Wachstum zeige. Freud habe nun eine krankhafte Entwicklung dieser Selbstliebe aufgezeigt, welcher als Narzissmus bezeichnet werde. Narzissmus entstehe häufig nicht als Folge eines körperlichen Vorteils, sondern als Folge einer Minderwertigkeit. Diese werde aus dem Bewusstsein verdrängt, von wo aus sie versuche, den Mangel auszugleichen. Für starke Narzissten sei die normale Liebe zu andern Menschen häufig schwierig. „Sie bauschen das Ich derart auf, dass das Du leer ausgehe. Sie werden nicht nur eitel und geckenhaft, sondern sehr oft auch egoistisch, lieblos, liebesunfähig und leiden schwer darunter“ (Pfister 1922, 155).

Neben der körperlichen Selbststeigerung gäbe es auch die geistige, welche sich zum Beispiel bei Musterschülern und Strebern zeige. Auch eine Verliebtheit in den eigenen Willen sei häufig zu finden. „Man kann oft feststellen, dass Menschen sich wuchtig einem Ziel zuwenden und ihm zu dienen glauben; bei genauerer Prüfung ist festzustellen, dass sie im Grunde nur ihren Willen herausstreichen wollen“ (Pfister 1922, 158). Aus diesem Motiv lasse sich viel Verbohrtheit erklären, da in diesem Fall eine Änderung des Entschlusses als Niederlage und Willensschwäche aufgefasst würde und daher die Eigenliebe kränke.

Eine weitere Fehlentwicklung der Liebesentwicklung sei eine außerordentliche Verkleinerung der Liebe zu sich selbst. Die ins Unbewusste verdrängte Eigenliebe habe eine zerstörerische Wirkung. Hinter der Selbstverneinung würden häufig Schuldgefühle stecken, für unerlaubte Wünsche, welche im Unbewussten des Kindes aufgetaucht und als unerlaubt abgelehnt worden seien. „Das Bewusstsein wird des Frevels bezichtigt, von dem es doch nichts weiß, oder man schiebt eine Schuld vor, die eine so übermäßige Gefühlsbesetzung keineswegs verdient und nur die sittliche Kraft vermindert“ (ebd., 159).

Die Entwicklung der Liebesfähigkeit eines Kindes sei von vielen verschiedenen Faktoren abhängig. „Die unscheinbaren Erlebnisse des Kindes wecken Neigungen, Strebungen, Wünsche, die klein und armselig aussehen mögen. Aber wie das winzige Räuplein sich zum prächtigen Schmetterling verwandelt, so bei ungestörter Entfaltung das primitive Sehnen und Trachten des Kinderherzens, das im Keime bereits die höchsten Leistungen der sittlichen Persönlichkeit einschließt. Aber wie die kleinste Schädigung des jungen Pflanzenwesens zu Krüppelwuchs führen kann, so gibt es eine verhängnisvolle Frühschädigung der Liebesentfaltung“ (ebd., 171).

„Von höchster Bedeutung sind die Erscheinungen des Sexuallebens“ (ebd., 182). Dabei seien sowohl völlige Verriegelungen der sexuellen Gefühle wie auch eine gesteigerte Sexualität von Bedeutung. „Unter Sexualität verstehe ich die Summe aller derjenigen physischen und psychischen Erscheinungen,

die sich auf die Fortpflanzung oder die Betätigung der Fortpflanzungsorgane beziehen“ (Pfister 1922, 222). Der kindlichen Sexualität sei bisher nicht die Wichtigkeit beigemessen worden, die sie erfordere. „Unter den Ursachen der Entwicklungen und Fehlentwicklungen des Liebeslebens nehmen die sexuellen eine besonders wichtige Stellung ein“ (Pfister 1922, 223). Dabei sei die Forschung dadurch erschwert, dass die kindliche Sexualität normalerweise verdrängt werde. Besonders gefährlich seien in der Erziehung Kastrationsdrohungen, um sexuelle Fehltritte zu bekämpfen. Aber auch die Annahme, dass Kleinkinder geschlechtslos seien, könne gefährlich für die Entwicklung des Kindes werden, da auch in diesem Alter sexuelle Reizungen, zum Beispiel bei der Köperpflege schädlich wären.

Für das Kind sei eine „angemessene, feinfühlige und pädagogisch wohl abgewogene Aufklärung“ (ebd., 295) für eine gesunde Entwicklung von großer Bedeutung. Viele Eltern würden zwar aus Prüderie auf Aufklärung völlig verzichten, aber keine Scheu davor haben, den Kindern Geschichten, wie die des Storchenmärchens, vorzulügen. Kinder würden diese Lüge häufig bemerken, und dies würde die Beziehung zu den Eltern erschüttern. Der Ursprung menschlichen Lebens sei Kinder im Allgemeinen bekannt, über den Vorgang der Zeugung gäbe es aber eine Menge Irrglauben, welcher schwere Schäden der kindlichen Psyche verursachen könne.

Das verbreitetest Symptom für Triebverdrängungen sei die Angst. Diese könne in vielen verschiedenen Formen auftreten. Kinder hätten Angst vor Tieren, bestimmten Menschen oder Tätigkeiten, vor Krankheiten oder auch gegenstandslose Angst oder Angst vor Traumgestalten. Die Angst entstamme immer einer starken Lebenshemmung, welche durch Triebverdrängung oder starke sexuelle Reizung entstehen könne. (ebd., 184ff)

Pfister ist der Auffassung das bei Neurotikern „ein Stück pflichtmäßigen, durch Natur und Sittengebot geforderten Liebens durch faule und feige Passivität ersetzt wurde“ (ebd., 190). Passivität werde ausgelöst durch zwei entgegen gesetzte Triebregungen welche sich gegenseitig an der aktiven

Ausübung hindern, wie zum Beispiel bei der Hamletbildung. (Pfister 1922, 190).

Pfister geht davon aus, dass „die meisten, wahrscheinlich sogar alle Menschen der Lusterregung durch erlittenen Schmerz eine nicht geringe Bedeutung im Aufbau ihres Lebens einräumen“ (Pfister 1922, 191). Sehr oft sei dieser Quältrieb, Masochismus genannt, unbewusst. So fordern viele Kinder eine körperliche Bestrafung aus Masochismus heraus. Daher hätten Pädagogen immer darauf zu Achten ob körperliche Bestrafung nicht zu einer Befriedigung der selbstquälenden Triebe des Schülers und so zu einer Verschlimmerung der Symptome führe. „Natürlich kommt außer dem masochistischen Lustbetrag noch der indirekte Gewinn in Betracht: Die Freude, bemitleidet, wegen stoischer Tapferkeit im Ertragen von Leiden bewundert zu werden, das tief wurzelnde Bedürfnis Sühne zu leisten u. dgl. mehr (ebd., 192).

Das aktive Gegenstück zum Masochismus sei der Sadismus. Dabei käme es zur Lusterzeugung durch die Qual eines anderen Lebewesen oder der Zerstörung eines Gegenstandes. Der Ursprung dieser Handlungen sei noch nicht geklärt, Pfister nimmt aber an, dass es sich um eine erworbene Regung handle, die durch eigene Misshandlung ausgelöst werde. „Das Wild will die Rolle des Jägers spielen. Oder man lässt die Wut gegen verhasste Menschen an einem Tiere aus“ (ebd., 198). Die aktive und die passive Quälsucht treten fast immer gemeinsam auf, wobei eine Seite immer überwiege.

Ein wichtiges Anzeichen für innere Verwicklungen seien anscheinend sinnlose Gewohnheiten, „die teils als Liebhabereien, teils als Zwang auftreten“ (Pfister 1922, 201). Bei ihnen fehlen bewusste Beweggründe, und es handle sich regelmäßig um „die symbolische Bearbeitung eines sittlichen Konfliktes“ (ebd., 202). Die Zwangsvorstellungen, Zwangsgefühle und Zwangshandlungen seien gleich aufgebaut. „Es ist frevelhafte Torheit, wenn so manche Erzieher ihre Zöglinge wegen verbotener Handlungen, die aus einem unwiderstehlichen Zwange stammen, strafen. Meistens nützt es nichts, und wo es äußerlich wirkt, da schafft sich der ungelöste Konflikt nur andere, gefährliche-

re Symptome, und meistens dazu einen starken Hass auf den ungeschickten Erzieher“ (Pfister 1922, 204). Die anscheinend sinnlosen Zwangshandlungen erfüllen einen wichtigen Zweck. „Die enorme Triebkraft, die der ‚sinnlosen’ Zwangshandlung innewohnte, ist nichts anderes, als die Energie, die dem betreffenden Triebe innewohnt, und die sich nicht, wie es bei Freisein von unterschwelliger Fixierung geschieht, in eine andere Leistung überleiten lässt, wenn die eine nicht gelingt“ (ebd., 204). Der bewusste Willensimpuls könne gegen den Zwang nicht ankommen, da dieser im Unbewussten liege und damit dem Bewusstsein nicht zugänglich sei. Für Pfister war es von besonderer Wichtigkeit, dass sich die Jugendpsychiatrie mit diesen unbewussten Zwängen beschäftigt, um so Fehlentscheidungen zu vermeiden.

Pfister hält es für wichtig, dass jeder, der sich mit Erziehung beschäftig, sich auch mit Beherrschung und Verdrängung beschäftigt und diese auch unterscheiden kann. Pfister führt an, dass die herkömmliche Psychologie davon ausgehe, dass alles, was aus dem Bewusstsein entschwinde, seine Wirkung verliere. Das Gegenteil sei der Fall. Das Unbewusste halte „mit unglaublicher Zähigkeit fest, was ihm durch Verdrängung zugeschoben wird. [...] Das Verdrängte liegt in einem Tresor von gewaltiger, oft furchtbarer Sicherheit. Der Zahn der Zeit kann ihm nichts anhaben, und die stärksten Willenskräfte werden an ihm zuschanden. Die Psychanalyse allein besitzt den Schlüssel der ihn öffnet“ (Pfister 1922, 209).

Der verdrängte Trieb versucht sich nach der Verdrängung unerkannt und indirekt auszuwirken. Dabei ist das Unbewusste sehr erfinderisch in der Art der Verstellung des Triebes, diese Verstellungen nennt man Manifestation. Wichtig sei in diesem Zusammenhang besonders folgendes: „Man darf die Triebe stets nur in ihrem wirklichen Zusammenhang betrachten, d. h. ihrer Zugehörigkeit zum Lebensganzen“ (ebd., 213). Hinter allen Lebenstrieben stecke nur der eine Lebenstrieb, welcher sich je nach Einfluss von bewusster oder unbewusster Ebene sich in verschiedene Richtungen entwickeln könne.

Der nächste wichtige Punkt sei die Regression. Sie komme zustande, „wenn der Lebensstrom, das Sinnen und Trachten des Menschen durch ein Hinder-

nis aufgehalten“ (ebd., 215) werde. Dies bedinge eine rückläufige Bewegung. Bei einer starken Stauung der seelischen Entwicklung komme es zu einer Aktivierung von früheren Betätigungsformen bis zurück in die Kindheit. Für Erzieher wären solche Regressionen von größter Bedeutung. „Die Regression hängt damit zusammen, dass der Menschengeist zwischen all seinen Erscheinungen Beziehungen herzustellen sucht, um seine Einheit zu wahren. Die Tatsache, dass infolge der Regression die Erlebnisse der ersten Lebensjahre zur entscheidenden Macht werden, zeigt, wie unendlich wichtig dieses erste Stadium, besonders das der ersten 4 - 5 Jahre für die Gesamtentwicklung ist“ (Pfister 1922, 216).

„Eines der höchsten Probleme, das zur Persönlichkeitsbildung gelöst werden muss, ist in jedem Menschenleben die Ablösung von den Eltern zum Zweck einer höheren Vereinigung mit ihnen“ (ebd., 258). Während der Pubertät würde die Liebe zu den Eltern zurückgehen, um danach wieder anzusteigen. Die Eltern würden meist mit Vorwürfen auf diesen Rückgang der Liebe reagieren, da sie nicht erkennen könnten, dass es sich um den notwendigen Ablösungsprozess handle, „ohne welchen eine gesunde Persönlichkeitswerdung unmöglich wäre“ (Pfister 1922, 259). Würden die Eltern eine solche Ablösung nicht zulassen, zeige dies nicht nur mangelndes psychologisches Verständnis und Egoismus, sondern gefährde auch die Rückkehr der Kinder „zu den Eltern im Geiste einer höheren, auf Freiheit gegründeten Pietät“ (ebd., 259). Pfister legt den Beginn der Ablösung von den Eltern mit beginnender Geschlechtsreife, also in etwa mit 14 bis 15 Jahren fest. Eltern sollten auf Ablösungstendenzen achten und eine Lösung ermöglichen.

Für die Entwicklung jedes Kindes seien seine Erlebnisse von größter Bedeutung. „Jedes Erlebnis kommt zustande als das Ergebnis einer Einwirkung auf das Subjekt und seiner Gegenwirkung. Dies gilt sogar von den scheinbar rein innerlich erzeugten und geborenen Erlebnissen wie künstlerischen Inspiration, sittlichen Wandlungen, religiösen Erleuchtungen“ (ebd., 267). Wie einzelne Ergebnisse auf eine Person wirken, hänge immer von der Veranlagung, den Vorerfahrungen und der augenblicklichen Gemütslage ab.

Ein wichtiger Punkt in der Erziehung ist für Pfister die Art der Bestrafung. Körperliche Bestrafungen dürfen – nach Pfister – nur angewandt werden, wenn die inneren Verhältnisse des Schülers genau bekannt sind. „Einen Schüler, dessen innere Verhältnisse man nicht genau durchschaut, zu schlagen, halte ich nach sehr zahlreichen schmerzlichen Erfahrungen auf diesem Gebiet für einen verwegenen Eingriff in die Menschenrechte der Zöglinge“ (Pfister 1922, 274). Pfister führt weiters an, dass es aber auch moralische Strafen gebe, welche „sich noch tiefer und gefährlicher in die Seele einfressen, als körperliche“ (ebd., 274). Dies sei der Fall wenn das Selbstgefühl verletzt werde, oder Menschen welche dem Kind wichtig seien verächtlich, hämisch oder schadenfroh „das kindliche Liebesangebot zertreten“ (ebd., 274).

Pfister formuliert das Ziel der Erziehung wie folgt: „*Das Ziel der Erziehung besteht darin, dem Zögling zu demjenigen Ausbau seiner Kräfte zu helfen, bei welchem er liebend und im Bewusstsein einer durch seine höhere Natur gesetzten Verpflichtung der Menschheit die bestmöglichen Dienste zur Förderung ihres Wohles und Erreichung ihrer höchsten Bestimmung leisten will und kann*“ (ebd., 300).

„Da die Lenkung des kindlichen Willens weniger durch das, was die Erzieher sagen und absichtlich tun, als durch ihr Sein und seinen unwillkürlichen Ausflüsse bestimmt wird, sollte eigentlich die Erziehung der Kleinen bei der Erziehung der Grossen anfangen“ (Pfister 1922, 301). Die für die Erziehung notwendigen Begabungen könnten aber nicht in Examina abgeprüft werden, sondern müssen aus einem Zusammentreffen von Begabung, eines günstigen Schicksals und Selbsterziehung hervorgehen. Besonders zu beachten sei dabei das Prinzip der Angleichung, welches besagt, dass Kinder ihre Eltern nachahmen oder sie versuchen, sich von ihnen zu unterscheiden. Dadurch würden – nach Pfisters Ansicht – oft die schlimmsten Erziehungsfehler der Eltern übernommen. Des Weiteren käme es auch zu Verwechslungen bei denen Eltern andere Personen in ihrem Kind sehen und es dementsprechend behandeln. Dabei gelinge es dem Erzieher „*sehr oft, sogar wohl meistens [...], den Zögling durch pädagogische Maßregeln unbewusst in die Rolle zu pressen, die sein, des Erziehers, Unbewusstes in jenem realisieren will*“

(ebd., 305). Daher sei es eine Pflicht jedes Erziehers, seine eigenen Hemmungen zu bekämpfen, damit sie sich nicht auf den Zögling auswirken können. Ansonsten würde die Gefahr bestehen, dass sich Erziehungsfehler immer weiter fortpflanzen.

Pfister ist der Meinung, dass das Wort Erziehung, die damit benannte Tätigkeit nur schlecht benennt. „Erziehen – an sich schon ein schreckliches Wort! – soll eigentlich besagen, was die lateinische Übersetzung (educere) so viel schöner und treffender ausdrückt: herausführen“ (Pfister 1922, 307). Der Erzieher solle das Kind befreien und dies im Sinne der sittlichen Freiheit. „Das Maximum sittlicher Kräfte hervorzulocken, alle wertvollen Talente so zu gestalten, dass die minderwertigen und nichtsnutzigen Züge keinen Entwicklungsraum erlangen und atrophieren[27], das und nichts anderes ist des Erziehers Aufgabe“ (ebd., 307).

In der Erziehung solle das Kind zu nützlichen Leistungen angeregt werden. Sofortige Hilfe bei erstmaligen Scheitern würde dem Kind eine Gelegenheit zum selbstständigen Denken und Handeln stehlen und den Willen des Kindes schwächen. Auf keinen Fall dürfe der Wille des Kindes gebrochen werden, da dadurch nur Verdrängung entstehe, sondern es solle veredelt werden, in dem er an höhere Begierden herangeführt wird. So finde eine Sublimierung statt.

Ein wichtiger Grundsatz sei der Satz „Liebe weckt Gegenliebe“ (Pfister 1922, 314). Es sei wichtig, dass das Kind die Liebe seiner Eltern spüre, dazu müssen sich die Eltern mit den Kindern abgeben. Das Kind müsse völliges Vertrauen zu seinen Erziehern haben. „Die Gewissheit: ‚Man liebt, versteht, beschützt, schätzt mich, sucht auch in Anforderungen mein Bestes’ schafft über dem Kinderfrühling das Leuchten und den Duft“ (ebd., 314). Aber der Erzieher müsse auch Forderungen an das Kind stellen. „Damit das Kind nicht nur frage, was das Leben ihm zu bieten habe, sondern auch sich klar mache, was es dem Leben zu geben schuldig sei, ist eine gewisse Strenge nötig. Ich

[27] **atrophieren**: schwinden, schrumpfen (Wermke 2005, 104)

füge sogleich hinzu: Nicht etwa Härte“ (ebd., 316). „Humane, weise Strenge wird nie ohne Not wehtun, nie unterlassen, die mildesten Mittel zur Erreichung des Zieles sorgsam zu suchen, nie Gewalt anwenden, wo freundliche Führung ausreicht“ (Pfister 1922, 316). Wichtig sei es, dabei immer bei der Wahrheit zu bleiben, und die Wünsche der Kinder nie zu brechen sondern stets einer Sublimierung zuzuführen.

Ein wichtiges Thema in der Erziehung sei auch das Thema der Autorität. Nach Pfister sei die Autorität der Eltern nicht darin begründet, dass „die Eltern an Körperkraft überlegen sind und dies unliebsam beweisen können, auch nicht weil in der Bibel geschrieben steht: ‚Ehre Vater und Mutter!’ Noch weniger, weil die Erwachsenen einen stillschweigenden Bund gegen die Kinder zu ihrer Knebelung geschlossen zu haben scheinen“ (ebd., 316). Die einzig richtige Art, Autorität zu erwerben, sei es, „Einsicht und Güte ihre herzbezwingende Macht zur Geltung bringen zu lassen“ (ebd., 316). Das eigene Urteil des Kindes solle gefördert werden.

Pfister hält es für besonders wichtig, dass bei jedem Entwicklungsfehler zuerst „genaue Kenntnis seiner Natur, seiner Ursachen, seiner Stellung und Bedeutung im Seelenleben des Kindes“ (ebd., 325) erlangt werde. Je nachdem um welche Ursachen es sich handelt müsste die entsprechende Behandlungsmethode ausgesucht werden, da die falsche die Fehlentwicklung noch verstärken könne. „Ein Erzieher, der keine richtige Diagnose über die Natur einer geistigen Fehlentwicklung stellen kann, ist ein Pfuscher und Stümper“ (Pfister 1922, 327).

1.7.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien

Die Psychoanalyse

Pfister erklärt, dass die Psychoanalyse als erste Wissenschaft die Existenz eines Unbewussten nachgewiesen habe. Sie zeige auch, dass unsere bewussten Handlungen, Denkweisen usw. immer von unbewussten Motiven

wussten Handlungen, Denkweisen usw. immer von unbewussten Motiven beeinflusst seien. Die Psychoanalyse versuche, diese unbewussten Motive aufzufinden und zu deuten, sowie ihren Ursprung zu finden. Das Ziel der Psychoanalyse sei es entwicklungshemmende Einflüsse des Unbewussten zu beseitigen. (Pfister 1922, 48f)

Die Psychoanalyse sei dabei eine erkenntnistheoretische, historische und biologische Methode. Die Erkenntnisaufgabe sei es, den Sinn eines Phänomens aufzufinden. Dabei müsse die Psychoanalyse im Unbewussten forschen. Die historische Aufgabe sei es seelische Vorgänge auf ihre Ursachen und Motive zurückzuführen, die ursprünglichen Anlässe und früheren Erlebnisse aufzufinden. Außerdem habe die Psychoanalyse das biologische Problem zu lösen. „Sie legt dar, welche Stellung jenen Tatsachen im Lebenshaushalt zukommt, welcher Zweckmäßigkeit sie ihre Entstehung verdanken“ (ebd., 347).

Durch die Psychoanalyse sei es möglich, verklemmte Triebe aufzuspüren und sie auf dem Weg, auf dem sie in die Verklemmung gerieten wieder zurück ans Bewusstsein zu führen. Dies sei wichtig, da nur so eine vollständige Auflösung der Verklemmung stattfinden könne. (ebd., 50)

Triebe könnten dabei in zwei Gruppen eingeteilt werden. Zur ersten Gruppe zählen der Selbsterhaltung-, der Fortpflanzungs- und der Sozialtrieb. Zur zweiten Gruppe alle restlichen Triebe, welch auf den Empfang oder die Erzeugung von Lebensgüter ausgerichtet seien.

Pfister weist darauf hin, dass „seelische Funktionen immer nur im Zusammenhang mit dem seelischen Gesamtorganismus“ gesehen werden können. Eine Trennung sei immer nur begrifflich möglich. (ebd., 53)

Die Verdrängung

Die Verdrängung beschreibt Pfister als „eine Abschiebung gewisser Vorstellungen, Gefühle und Willensregungen aus dem Bewusstsein, ihre Vertreibung ins Unbewusste“ (ebd., 206). Verdrängung habe nichts mit vergessen zu tun. Die betroffenen Erinnerungen seien aus dem Bewusstsein verband worden, obwohl ihr Inhalt wichtig sei. Diese Triebe würden nun nicht mehr direkt ins Bewusstsein treten, sondern versuchen durch andere Auswege Geltung zu erlangen (Pfister 1922, 207).

Pfister führt an, dass eine übermäßige Liebe häufig ein Indiz für unterdrückten Hass sei. Der unterdrückte Trieb wird dabei vom ethischen Empfinden stark abgelehnt und durch das entgegengesetzte Gefühl kompensiert (ebd., 86). Dies könne auch in der Beziehung zu Geschwistern eine Rolle spielen. Diese Geschwister würden sich im Bewusstsein innig lieben, im Unbewussten aber eine durch Neid, Eifersucht oder verkürztes Machtbedürfnis begründete Abneigung gegeneinander hegen (ebd., 128).

Die Verdrängung könne als Symptom auch körperliche Beschwerden erzeugen. Daher sei es wichtig, dass ein Arzt bei körperlichen Symptomen nicht nur organische sondern auch psychische Ursachen in betracht ziehe. Häufig komme es auch zu einem Zusammenspiel aus organischer und psychischer Verursachung von körperlichen Symptomen. (ebd., 173)

Wenn der verdrängte Trieb versuche sich nach der Verdrängung unerkannt und indirekt auszuwirken spreche man von Manifestationen. Diese könne in zwei Gruppen eingeteilt werden. Bei der ersten Gruppe würden entweder die Gefühle oder die Vorstellungsinhalte teilweise verborgen bleiben. Bei der zweiten Gruppe käme es zu einer Entstellung der Triebe. Erst durch die Analyse sei es möglich die einzelnen Inhalte zu entwirren und den Inhalt zu deuten. Diese Entstellung könne stattfinden in Form von Verdichtung, Übertreibung oder auch Symbolisation. (ebd., 210ff)

Die Sublimierung

Bei der Sublimierung werde die Energie die durch das unterbinden einer Elementarleistung freigesetzt wurde einer höheren Funktion zugeführt. Für ein, unter Einfluss von Warnungen aufgegebenes Laster werde immer ein Mehrwert gesucht, welches sich zum Beispiel in Sport, Freundschaft oder anderen sozialen Interessen finden lasse.

Bei der Desublimierung werden durch übermäßige Verdrängung „die Schranken der Sublimierungshöhen“ (Pfister 1922, 201) durchbrochen. Dies geschehe zum Beispiel bei allzu strenger Erziehung, wo sich das Kind jahrelang an die elterlichen Anordnungen hält, um dann plötzlich ein ausschweifendes Leben zu führen, welches die Eltern quält. Die explosive Desublimierung sei von der allmählichen zu unterscheiden, da „gerade der Grimm und Trotz, die das unsittliche Treiben begleiten und sich jedem neuen Sublimierungsversuch widersetzen, verraten, dass die eigentliche Begabung und innerlich gebilligte Lebenshaltung in ganz andere Richtungen weist, während der gewöhnlich Entgleiste sich im Einklang mit sich selbst fühlt“ (ebd., 201).

Die Ödipusbindung

Pfister beschreibt die Ödipusbindung, bei welcher der Junge seine sexuellen Wünsche auf die Mutter richte und gegen den Vater eifersüchtige Abneigung habe. Bei Mädchen sei diese Konstellation meist umgekehrt. Die Abneigung gegen den gegengeschlechtlichen Elternteil werde häufig durch besondere Verehrung verborgen. Es werde versucht ihm nachzueifern auch wenn die eigenen Begabungen den Begabungen des Vaters oder der Mutter nicht entsprechen. Die Ödipusbindung nehme eine zentrale Stelle in der Entwicklung des Kindes ein, da sie oftmals der Ausgangspunkt von Neurosen sei (Pfister 1922, 110ff). So wohl die dabei entstehende sexuelle Anziehung sowie die Todeswünsche würden aus dem Bewusstsein verdrängt werden und „wegen der Verdrängung wieder erlangten sie so enorm viel stärkere Macht als wenn sie einfach beherrscht worden wären“ (ebd., 233).

Die Hamletbildung

Bei einem Gleichgewicht von Liebe und Hass käme es zu einer scheinbaren Gleichgültigkeit den Eltern gegenüber, welche Pfister die Hamletbildung nennt (Pfister 1922, 117). Die Folgen seien Willenslähmung und Konzentrationsschwächen (ebd., 251). Dabei würden sich die Kinder äußerlich meist freundlich und folgsam verhalten, so dass den Eltern die wirklichen Gefühle des Kindes verborgen blieben. Häufig leiden die Kinder an der Gefühlsverödung gegenüber den Eltern. Die Hamletbildung könne nur durch eine gewissenhafte Analyse aufgelöst werden. (ebd., 117ff)

Die Übertragung

Die Übertragung könne in verschiedenen Formen auftreten. Einerseits passiere es häufig, dass Kinder ihre Gefühle für einen Elternteil auf andere Personen wie zum Beispiel Lehrpersonen übertragen (ebd., 135). Aber auch Geschwister werden mit den Eltern identifiziert. Andererseits würden aber auch Eigenarten der Geschwisterbeziehung auf andere Beziehungen übertragen (Pfister 1922, 136). Die Personenverwechslung auf Grund von äußeren Merkmalen vollziehe sich in Sekunden, kaum habe man die betreffende Person gesehen sei sie mit Beurteilungen und Gefühlen belegt, die eigentlich den Eltern gelten. „Die Liebe auf den ersten Blick beruht stets auf diesem Vorgang“ (ebd., 264). Es gebe aber auch eine Übertragung welche auf Übereinstimmung von wesentlichen Charakterzügen beruhe.

Auch während der Analyse finde eine Art der Übertragung statt. Diese sei psychologisch notwendig und ließe sich nicht vermeiden und sei der schwerste Part der analytischen Arbeit. Man müsse ihr auf streng analytischen Weg begegnen, „indem man wiederum ihre historischen Wurzeln bloßlegt und zeigt, dass die seltsamen Gefühle, die nun auf den Analytiker projiziert werden, eigentlich einem ganz andern, der Vergangenheit gelten“ (ebd., 360). Die Übertragung stelle einen Fortschritt da, weil sie zeige, dass die Ablösung vom früheren Objekt im Bewusstsein gelungen sei. Im Unbe-

wussten bestünde die Bindung aber noch. „Indem man die Täuschung aufdeckt, löst man die neurotische Neubildung, die eine unzukömmliche infantile Fixierung zustande brächte, eine der weiteren Arbeit hinderlich Liebe oder einen ebensolchen Hass. [...] Gelingt es, die Übertragungsgefühle richtig zu leiten, wo werden sie zum stärksten Hebel der Genesung“ (Pfister 1922, 360f).

Des Weiteren würde bei Hemmungen auch in der Beziehung zu Tieren ein Elternersatz gesucht. Oder das Kind identifiziert sich selbst mit dem Tier (ebd., 137). Auch das Land im politischen Sinn werde manchmal als Elternersatz gesehen (ebd., 140).

Deckerinnerungen seien vom Unbewussten erfundene Erinnerungen, welche anstelle einer verdrängten Erinnerung gestellt werden. Die ursprüngliche Erinnerung sei vom Bewusstsein wegen ihres peinlichen Inhalts verdrängt worden. Das Bewusstsein wisse dabei aber nicht, dass es sich um eine Deckerinnerung handle, daher sei es auch keine Lüge wenn Kinder diese Erinnerungen als Wahrheit erzähle. (ebd., 178)

Der Narzissmus

Ein weiter psychoanalytischer Begriff, den Pfister in diesem Werk bespricht ist der Narzissmus. Dieser benenne die übermassige körperliche Selbstliebe. Narzissmus entstehe häufig in der Folge einer Minderwertigkeit. Diese werde aus dem Bewusstsein verdrängt, von wo aus sie versuche den Mangel auszugleichen. Dabei sei die Liebe zu anderen Menschen häufig schwer, da das Ich soviel Platz einnehme, dass das Du keinen Platz mehr habe. Spielarten des Narzissmus seien das Sportfieber oder die sensorische Genusssucht die bis zum Alkoholismus führen könne. (ebd., 155ff)

Neben dieser Verliebtheit in den eigenen Körper gebe es auch die geistige Selbstverliebtheit. Diese finde man oftmals bei Musterschülern, Geldmenschen oder Unterdrückern. Auch eine Verliebtheit in den eigenen Willen sei

häufig zu beobachten, bei der sich ein Mensch einem großen Ziel verpflichtet um ihm zu dienen, bei genauerer Betrachtung stelle sich aber heraus, dass dieser dadurch vor allem seinen Willen herausstreichen wolle. (Pfister 1922, 157f)

Das Gegenteil des Narzissmuss seien Geringwertigkeits-, Minderwertigkeits- und Despektionsgefühle. Dabei würde die Eigenliebe meist aus Schuldgefühlen verdrängt werden, oder sie diene als Maske für die Herrschsucht. (ebd., 160)

Der Masochismus und der Sadismus

Beim Masochismus werden Lusterregungen durch erlittenen Schmerz gewonnen. Freud dehnte den Begriff über die Sexualforschung hinweg aus, „indem er einerseits Elemente davon in zahlreichen Formen des Sexualverhaltens und Rudimente in der infantilen Sexualität wieder findet, andererseits Formen beschreibt, die sich daraus ableiten, besonders den ‚moralischen Masochismus', in dem das Subjekt aufgrund eines unbewussten Schuldgefühls sich in die Position des Opfers begibt, ohne dass dies eine sexuelle Lust einschließt" (Laplanche, Pontalis 1973, 304). Pfister geht davon aus, dass Masochismus bei allen Menschen eine gewisse Rolle spiele. Dieser Quältrieb sei meist unbewusst, und kann in vielen verschiedenen Formen verwirklicht werden. Das aktive Gegenteil sei der Sadismus. Dabei käme es zur Lusterzeugung durch die Qual eines anderen Lebewesen oder der Zerstörung Gegenstandes. Pfister nimmt an, dass es sich um eine erworbene Regung handle, die durch eigene Misshandlung ausgelöst werde. „Das Wild will die Rolle des Jägers spielen. Oder man lässt die Wut gegen verhasste Menschen an einem Tiere aus" (Pfister 1922, 198). Die aktive und die passive Quälsucht treten fast immer gemeinsam auf, wobei eine Seite immer überwiege.

Pfister beschreibt das Ideal-Ich, an dem man sein wirkliches Ich messe, wie folgt: „ Dabei gibt das Kind, das einst seinen Körper bewunderte, diese Ein-

schätzung auf und geht zu höheren sittlichen Ansprüchen an sich selbst über. Es wünscht gegenüber dem Sittengebote rein und tüchtig dazustehen; aber je höher dieses Ideal-Ich (man könnte auch sagen: Ich-Ideal[28]) gesteigert wird, desto schärfer lehnt es unsittliche Regungen ab, desto größer wird die Gefahr der Verdrängung“ (Pfister 1922, 165).

Das aktive Gegenstück zum Masochismus sei der Sadismus. Dabei käme es zur Lusterzeugung durch die Qual eines anderen Lebewesen oder der Zerstörung eines Gegenstandes. Der Ursprung dieser Handlungen sei noch nicht geklärt, Pfister nimmt aber an, dass es sich um eine erworbene Regung handle, die durch eigene Misshandlung ausgelöst werde. „Das Wild will die Rolle des Jägers spielen. Oder man lässt die Wut gegen verhasste Menschen an einem Tiere aus“ (ebd., 198). Die Psychoanalyse hat auch hier den Begriff des Sadismus über die Grenzen der von der Sexualforschung beschriebenen Perversion erweitert, „indem sie zahlreiche verhüllte Manifestationen, besonders infantile, darin erkennt und eine der grundlegenden Komponenten des Sexuallebens daraus macht“ (Laplanche, Pontalis 1973, 447).

Die aktive und die passive Quälsucht treten fast immer gemeinsam auf, wobei eine Seite immer überwiege (Pfister 1922, 198). Dies würde durch den Ausdruck des Sadomasochismus aufgezeigt. Der Ausdruck hebt nicht nur hervor, „was bei den beiden Perversionen symmetrisch und komplementär sein kann, sondern auch ein fundamentales Gegensatzpaar bezeichnet, und dies sowohl in der Entwicklung als auch in den Manifestationen des Sexuallebens“ (Laplanch, Pontalis 1973, 448).

Die Sexualität

Ein auch für die Entwicklung des Kindes wichtiger Trieb sei der Sexualtrieb, daher seien Erscheinungen des Sexuallebens von größter Bedeutung

[28] Als Ich-Ideal bezeichnet man „eine Anzahl von ethischen und moralischen Idealvorstellungen, die eine Substruktur des Überichs bildet. Diese Idealvorstellungen sind ebenso wie das Überich nicht mehr an die Präsenz bestimmter Personen gebunden“ (Mertens 2000,310). Am Ich-Ideal wird das aktuelle Ich gemessen. (ebd., 311)

(Pfister 1922, 182). Kein anderer Trieb sei einer so starken Verdrängung ausgesetzt (ebd., 284).

Einer völligen Verriegelung der sexuellen Gefühle liege starke Verdrängung vor. Die Folge seien meist Angst- oder Zwangserscheinungen. Das Gegenteil davon wäre eine gesteigerte Sexualität. Diese sei meist auf eine von zwei Ursachen begründet. Dafür gebe es vor allem zwei Ursachen. Einerseits könne eine sexuelle Reizung des Kindes stattgefunden haben, andererseits könne es sein, dass der Lebenstriebe so eingeengt sei, dass er keinen anderen Ausweg fände (ebd., 182). Wichtig sei es in der Erziehung, „sexuelle Fehltritte nicht schroff und ohne psychologische Rücksichten bekämpft. Sonst entsteht leicht eine schwere Schädigung, und was man bekämpfen wollte, setzt sich mit Hilfe des Unbewussten erst recht durch“ (Pfister 1922, 289). Die gefährlichste Drohung sei jene, bei welcher man mit der Amputation des Gliedes drohe, also eine Kastrationsdrohung.

Automatismen seien Willensäußerungen, welche nicht auf bewusstem Wege erfüllt werden können. Dies können Träume, Halluzinationen, Zwangsvorstellungen und –handlungen aber auch körperliche Symptome wie zum Beispiel Stottern, Bettnässen und Nachtwandel sein.

Die Entwicklung des Kindes

Pfister stellt fest, dass man in der Psychoanalyse davon ausgehe, dass die ersten 4-5 Lebensjahre für die Entwicklung eines Kindes die größte Bedeutung haben. „Tritt in dieser Zeit Fehlwachstum ein, so lässt es sich später nur sehr schwer korrigieren. So ist das Missgeschick unter Umständen so schlimm, wie wenn ein zartes Bäumchen krumm gezogen wird“ (ebd., 217).

Wichtig für die Entwicklung des Kindes sei auch seine Stellung in der Familie. Das Kind würde je nachdem ob es das älteste, das mittlere oder das jüngste Kind sei andere Entwicklungsgrundlagen und Entwicklungseinflüssen ausgesetzt sein. Auch das einzige Kind würde eine besondere, für seine

Entwicklung maßgebliche Familienkonstellation vorfinden. (Pfister 1922, 261ff)

Die Beziehung zu den Eltern sei die Urform der kindlichen Beziehungen, nach denen sie versuchen würden andere Menschen anzugleichen oder in Gegensatz zu stellen (ebd., 135). Die Liebe zu den Eltern sei auch die stärkste Motivation in der sittlichen Erziehung, und das Spiel mit dem Vater könne manchmal mehr bewirken als jede Belehrung. Damit sei aber nicht die Wichtigkeit von pädagogischen Wissen und Können geschmälert, aber mehr als das, beeinflusst der Gesamteindruck der Persönlichkeit das Streben des Kindes (ebd., 231).

Bei der Analyse von Kindern müsse der Psychoanalytiker auf einige Besonderheiten achten. Einerseits kommen Kinder nie aus eigenem Antrieb sondern würden von ihren Eltern gebracht werden. Das Kind habe daher häufig kein eigenes Interesse daran sich zu ändern. Eine weiter Problematik sei es, dass sich die Aufmerksamkeit von Kindern nur schwer so lenken lasse, dass man sie weder dränge noch Langeweile entstünde. Des Weiteren könne das Kind die Theorie des Unbewussten noch nicht erfassen. (ebd. 362f)

1.7.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis

Nach Pfister brauche ein Erzieher als Vorraussetzung „sittliche Freiheit im weitesten Sinne“ (ebd., 307) sowie psychologisches Wissen und Können. Man müsse sich aber davor hüten zuviel zu erziehen. Der Erzieher solle das Kind befreien und dies im Sinne der sittlichen Freiheit. „Das Maximum sittlicher Kräfte hervorzulocken, alle wertvollen Talente so zu gestalten, dass die minderwertigen und nichtsnutzigen Züge keinen Entwicklungsraum erlangen und atrophieren, das und nichts anderes ist des Erziehers Aufgabe“ (ebd., 307)

Pfister geht davon aus, dass Pädagogen zur Erkennung und Aufhebung von begangenen Fehlern eine tiefe Erkenntnis der Menschennatur benötigen. Dazu sei es notwendig „die gestaltenden Mächte, und zwar die inneren wie die äußeren möglichst genau“ (Pfister 1922, 46) zu kennen. Ohne diese Erkenntnisse käme es zur Ergreifung von für den Zögling schädlichen Maßregelungen, die eine Fehlentwicklung verstärken oder unter Umständen auch auslösen könnten.

„Da die Lenkung des kindlichen Willens weniger durch das, was die Erzieher sagen und absichtlich tun, als durch ihr Sein und seinen unwillkürlichen Einflüsse bestimmt wird, sollte eigentlich die Erziehung der Kleinen bei der Erziehung der Grossen anfangen“ (ebd., 301). So habe Erzieher zum Beispiel häufig die Erziehungsfehler ihrer Eltern übernommen. Daher sei es die Pflicht jedes Erziehers seine eigenen Hemmungen zu bekämpfen.

Für die Erziehung benötige ein Erzieher unbedingt Humor. Aber er müsse auch Forderungen an das Kind stellen. „Damit das Kind nicht nur frage, was das Leben ihm zu bieten habe, sondern auch sich klar mache, was es dem Leben zu geben schuldig sei, ist eine gewisse Strenge nötig. Ich füge sogleich hinzu: Nicht etwa Härte“ (ebd., 316). Diese Strenge müsse frei von Willkür und von Güte begleitet sein. „Humane, weise Strenge wird nie ohne Not wehtun, nie unterlassen, die mildesten Mittel zur Erreichung des Zieles sorgsam zu suchen, nie Gewalt anwenden, wo freundliche Führung ausreicht“ (ebd., 316). Wichtig sei es dabei immer bei der Wahrheit zu bleiben, und die Wünsche der Kinder nie zu brechen sondern stets eine Sublimierung zuzuführen.

Die Autorität von Erziehern und Eltern sei – nach Pfister – nicht in körperlicher Überlegenheit oder in der Bibel begründet. Die einzig richtige Art Autorität zu erwerben sei es „Einsicht und Güte ihre herzbezwingende Macht zur Geltung bringen zu lassen“ (ebd., 316). Das eigene Urteil des Kindes solle gefördert werden. Es sei auch wichtig, dass dem Kinde die Ablösung von den Eltern ermöglicht werde. „Wohl den Eltern und Lehrern, die den richtigen Moment oder besser die gebotenen Stunden nicht verpassen, die Zügel

rechtzeitig lockern und gemäß ihrer eigenen geistigen Freiheit die Kinder ohne Überstürzung, aber auch ohne Verlangsamung des natürlichen Reifungsprozesses aus dem Subordinationsverhältnis in die Stellung des gleichberechtigten Freundes aufnehmen“ (Pfister 1922, 317).

Eine weitere wichtige Aufgabe sei es die Selbstliebe des Kindes zu unterstützen, diese dürfe dabei aber nicht mit Selbstsucht verwechselt werden. „Die psychanalytische Forschung zeigt mit Sicherheit, dass die gewaltsame Zerstörung der Freude am Ich, des kleinen Stolzes, der natürlicherweise aus jeder guten Leistung hervorgeht, des angenehmen Hochgefühles, das alle gesunden Fortschritte begleitet, furchtbare Gefährdung der Gesamtpersönlichkeit erzeugen kann“ (ebd., 308f). Außerdem sei die Selbstliebe die Basis von höherer Menschenliebe. Um Nächstenliebe ausbilden zu können, muss das Kind die Liebe der Eltern spüren können.

Es sei eine notwendige Vorraussetzung für jeden Erzieher Triebbeherrschung und Triebverdrängung zu unterscheiden. Bei der Beherrschung bleibt der abgelehnte Wunsch durch das Bewusstsein beeinflussbar, wohingegen bei der Verdrängung sei „*ein Riegel vorgeschoben, den das Bewusstsein oft nicht direkt entfernen*“ (ebd., 208) könne.

Die Aufgabe des Erziehers sei es den Willen zur Tat zu fördern. Der Erzieher soll das Kind zu nützlichen Leistungen, welche nicht zu schwer sein dürfen, anregen und das Kind selbst Lösungen finden lassen, so weit dies möglich sei. Sofortige Hilfe bei erstmaligen Scheitern würde dem Kind eine Gelegenheit zum selbstständigen Denken und Handeln stehlen und den Willen des Kindes schwächen. Bei vielen Kindern werde aber vor allem der Wille nach Gütern verstärkt, was aber falsch sei. „Etwas Tüchtiges zu können, muss dem Kinde mehr gelten, als etwas Wertvolles zu besitzen. Ein guter Mensch *sein*, muss als höher erkannt werden, als im Ansehen der andern viel zu *gelten*“ (ebd., 313). Auf keinen Fall dürfe der Wille des Kindes gebrochen werden, da dadurch nur Verdrängung entstehe, sondern es solle veredelt werden, in dem es an höhere Begierden herangeführt werde. So finde eine Sublimierung statt.

Wichtig für jeden Erzieher sei es das kindliche Spiel zu beachten und zu verstehen, da es den Ernst des Lebens vorweg nehme (Pfister 1922, 141ff). Durch symbolische Handlungen würde das Kind versuchen Lösungen für reale Probleme zu finden. Auch auf zukünftige Aufgaben würde sich das Kind im Spiel vorbereiten. Auch in Kinderzeichungen seien häufig Hinweise auf Fehlentwicklungen zu finden. Das Spiel sei eine Möglichkeit für das Kind mit seinen Bezugspersonen in geistige Gemeinschaft zu treten. Würde dieses Bedürfnis nicht erfüllt werden, trete eine „Schmälerung der gesunden Stellung zu sich selbst ein“ (ebd., 311). „Ein Mann oder eine Frau, die keine Zeit und kein Talent besitzen, mit ihren Kindern zu spielen, haben eigentlich keine Recht, solche in die Welt zu stellen“ (ebd., 311).

Aus bevorzugten Schulfächern oder sinnlosen Fehlern zum Beispiel beim Schreiben, aber auch aus übermäßigen Lesen und vor allem aus der dazu gewählten Lektüre könne der aufmerksame Pädagoge erste Hinweise auf Schülerproblem gewinnen. (ebd., 145)

Introvertiertes Denken könne entstehen wenn die Liebe starken Widerständen wie zum Beispiel strengen Eltern ausgesetzt sei. Die betroffenen Kinder würden ihren Lebensdrang nach innen ausleben, da sie von der Außenwelt zurückgestoßen wurden. Sie würden sich entweder in Intellektualismus oder in eine Phantasiewelt begeben. Diese Abwendung von der Außenwelt würde sich auch auf die Schulleistungen auswirken, da sie einen großen Teil der Denkkraft in Anspruch nehme.

Schulleistungen würden weiters dadurch beeinflusst werden, wie das Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer sei. Dieses werde, und darüber muss sich der Pädagoge im Klaren sein, häufig dadurch bestimmt, inwiefern er mit einem Elternteil identifiziert werde. Eine positive Identifizierung würde sich auch positiv auf die Schulleistungen eine negative hingegen negativ auf die Schulleistungen auswirken. Bei der negativen Übertragung sei es die Aufgabe diese zu durchbrechen, wobei dadurch meist eine positive Beziehung mit großem Vertrauen entstünde. (ebd., 144)

Auch bei der Auswahl des Berufes spiele das Verhältnis zu den Eltern häufig eine wichtige Rolle. Entweder versuche das Kind den geliebten Elternteil nachzueifern und achte dabei nicht oder nur wenig auf die eigenen Begabungen, oder das Kind wähle einen Beruf um einem Elternteil zu treffen weil diese entweder diesen Beruf ablehnen würden oder indem es versuche diesen Elternteil in seinem Beruf noch zu übertreffen.

Wichtig für den Erzieher sei es zu lernen echte von unechten Gefühlen zu unterscheiden. Ein unechtes Gefühl ist ein Gefühl welches „nicht vom bewussten und unbewussten Seelenleben bejaht“ (Pfister 1922, 183) werde. Ein Merkmal für unechte Gefühle sei die Sentimentalität. „Alle Sentimentalität ist nur eine Reaktion auf entgegengesetzte Tiefenregungen“ (ebd., 189).

Ein wichtiges Mittel zur Verhinderung der Verdrängung sei die vertrauliche Aussprache. Besonders wertvoll sei die vertrauliche Aussprache zwischen Eltern und Kindern. „Der Zögling soll seine innersten Freude, Not, Sehnsucht, was es drückt und erhebt, den Erziehern sagen in der Gewissheit, Verständnis und liebevolle Teilnahme zu finden. Ungemein viele Erkrankungen würden vermieden, wenn die Mitteilung an liebe, nahe Menschen die Verdrängung verhinderte“ (ebd., 321).

Belohnungen sollten nicht als Verlockungsprämien ausgesetzt werden, sondern als nachträglicher Ausdruck der Anerkennung dienen. Dabei soll diese Belohnung nicht als Bezahlung gesehen werden. „Daher werden mehr und mehr geistige Geschenke als Belohnung dargeboten, Anerkennung. Lob von anderen, Lob unter vier Augen“ (ebd., 318).

Vor jeder Bestrafung sei darauf zu achten, dass das Kind nie den Eindruck habe „der durch den Ungehorsam beleidigte Erzieher wolle sich rächen“ (ebd., 318). Es dürfe nie der Anschein von Willkür entstehen und es dürfe auch niemals die Selbstachtung des Kindes verletzt werden. Des Weiteren müsse sich der Erzieher vor jeder Bestrafung fragen, wie viel von dem Fehlverhalten er selbst verschuldet habe. Ein weiterer Grundsatz sei es niemals

zu strafen solange der Erzieher noch aufgeregt sei. Pfister ist auch der Meinung, dass die Notwendigkeit von häufiger Bestrafung ein Zeichen von mangelhafter oder schlechter Erziehung sei. (Pfister 1922, 318ff)

Bei der körperlichen Bestrafung muss der Pädagoge darauf achten, dass er mit ihr nicht masochistische Triebe des Kindes befriedigt (ebd., 191). „Einen Schüler, dessen innere Verhältnisse man nicht genau durchschaut, zu schlagen, halte ich nach sehr zahlreichen schmerzlichen Erfahrungen auf diesem Gebiet für einen verwegenen Eingriff in die Menschenrechte der Zöglinge“ (ebd., 274). Noch mehr können moralische Strafen das Kind schädigen, da durch diese häufig das Selbstgefühl verletzt werde.

Auch bei der Bestrafung von zwanghaften Erscheinungen muss der Pädagoge vorsichtig sein. „Es ist frevelhafte Torheit, wenn so manche Erzieher ihre Zöglinge wegen verbotener Handlungen, die aus einem unwiderstehlichen Zwange stammen, strafen. Meistens nützt es nichts, und wo es äußerlich wirkt, da schafft sich der ungelöste Konflikt nur andere, gefährlichere Symptome, und meistens dazu einen starken Hass auf den ungeschickten Erzieher“ (ebd., 204).

Belehrungen sollten nur erfolgen wenn es nicht möglich wäre, dass das Kind die Zusammenhänge selber finde. „Nicht eintrichtern, sondern Interesse wecken, nicht das Gedächtnis stopfen, sondern den Mut und die Freude zum eigenen Beobachten und Denken fördern, ist das Fundament der Erziehung des Denkens“ (ebd., 312). Dabei sollten falsche Schlüsse aber nicht verspottet und richtige nicht übermäßig gelobt werden, damit sich eine reale Selbsteinschätzung entwickle.

Von größter Bedeutung seien für den Erzieher Regressionen, welche zustande kommen wenn der Lebensstrom durch ein Hindernis aufgehalten werde. Dadurch würden frühere Betätigungsformen wieder aktiviert werden. Pfister unterscheidet zwei Formen der Regression. Die „Hängen geblieben“ welche infolge der Verdrängung immer in einer kindlichen Verhaltensform verharren. Und die „Zurückgeworfenen“ bei welchen die Entwicklung normal

verlaufe, aber die durch ein späteres schweres Erlebnis plötzlich in tiefe Regression geraten. (Pfister 1922, 215f)

Ein wichtiger Vorgang in der Entwicklung des Kindes sei die Ablösung von den Eltern. Während der Pubertät würde die Liebe zu den Eltern zurückgehen, um danach wieder anzusteigen. Die Eltern würden meist mit Vorwürfen auf diesen Rückgang der Liebe reagieren, da sie nicht erkennen könnten, dass es sich um den notwendigen Ablösungsprozess handle, „ohne welchen eine gesunde Persönlichkeitswerdung unmöglich wäre“ (ebd., 259). Pfister legt den Beginn der Ablösung von den Eltern mit beginnender Geschlechtsreife, also in etwa mit 14 bis 15 Jahren fest. Eltern sollten auf Ablösungstendenzen achten und eine Lösung ermöglichen.

Die Psychoanalyse habe nachgewiesen, dass das Gewissen im Kinde stark nachwirke. In vielen Fällen würden sich Kinder durch krankhafte Symptome selbst für begangenes Unrecht bestrafen. (ebd., 278)

In Bezug auf die kindliche Sexualität sei es wichtig, dass Kind spätestens mit 6 Monaten aus dem elterlichen Schlafzimmer zu entfernen, da es sonst zu schweren Schädigungen kommen könne. Auch Kastrationsdrohungen, um zum Beispiel Onanie zu verhindern könnten starke Fehlentwicklungen auslösen. Weiters sei zu dieser Thematik zu bemerken, dass schon Kleinkinder nicht geschlechtslos seien, daher sei es wichtig darauf zu achten sie bei der Körperpflege oder beim Spielen nicht sexuell zu Reizen, da auch dies für die Entwicklung des Kindes schädlich sei. Eine weiter Problematik in diesem Zusammenhang stelle das sehen von unbekleideten oder teilweise unbekleideten Erwachsenen dar. Es könne ein Seh- oder Zeigebedürfnis auslösen. Meist würden beide miteinander kombiniert auftreten. (ebd., 284ff)

Auf jeden Fall sei eine richtige und auf den Entwicklungsstand angepasste Aufklärung des Kindes unerlässlich. Lügen würde das Kind durchschauen, und diese würden dann zu einer Störung des Verhältnisses zu den Eltern führen. Außerdem könne durch eine rechtzeitige Aufklärung Irrglauben vorgebeugt werden. (ebd., 296)

Bei jedem Entwicklungsfehler müsse man zuerst „genaue Kenntnis seiner Natur, seiner Ursachen, seiner Stellung und Bedeutung im Seelenleben des Kindes“ (Pfister 1922, 325) erlangen. Je nachdem um welche Ursachen es sich handelt müsste die entsprechende Behandlungsmethode ausgesucht werden, da die falsche die Fehlentwicklung noch verstärken könne. „Ein Erzieher, der keine richtige Diagnose über die Natur einer geistigen Fehlentwicklung stellen kann, ist ein Pfuscher und Stümper“ (ebd., 327). Pfister schätzt, dass in jeder Klasse ein Fünftel der Kinder an Verklemmungen leide. Diesen stünden die Lehrer mit Unwissenheit gegenüber, da sie in ihrer Ausbildung keine Gelegenheit erhielten psychische Kinderfehler kennen zu lernen.

Besonders bedenklich seien die Zustände in Erziehungsheimen für schwererziehbare Kinder. Dort würden Jugendliche untergebracht werden, die unter den unterschiedlichsten Fehlentwicklungen leiden. „Ist es ein Wunder, dass die Ergebnisse solcher Anstalten so übel ausfallen, wenn eine derartige schandbare Misswirtschaft herrscht, und die geistige Ansteckung geradezu gezüchtet wird“ (ebd., 329)?

Pfister fordert daher, dass Kenntnisse über Kinderfehler an Universitäten und Lehrerseminaren gelehrt würden. Zur Ergänzung sollten Facherzieher existieren, welcher Pfarrern, Lehrern und Eltern zur Verfügung stehen. Doch wo Symptome auf krankhafte Erscheinungen schließen lassen, müsse immer auch ein Psychiater hinzugezogen werden. Dieser aber müsse wiederum pädagogisch geschult sein. Daher solle der Erzieher mit dem Psychiater Hand in Hand arbeiten. (ebd., 330f)

Nachdem organisch verursachte Fehlentwicklungen mit Hilfe des Arztes ausgeschlossen wurden könne die seelische Ursache für die Fehlentwicklungen gesucht werden. Bei einer minderwertigen moralischen Anlage zum Beispiel, handle es sich um eine geringe Fähigkeit zur Sublimierung. Diese Veranlagung sei selten und würde nicht bedeuten, dass diese Individuen „hoffnungslos“ seien, sondern nur, dass sie größerer Sorgfalt zu behandeln

seien. „Ein gewisses Zutrauen darf nicht ganz entzogen werden, denn wenn der Erzieher einen Zögling aufgibt, so ist er verloren“ (Pfister 1922, 333).

Manchmal seien die Einwirkungen der Umgebung für die Fehlentwicklung eines Kindes verantwortlich. Dort müssten diese Einflüsse zum Beispiel durch pädagogische Belehrungen beseitigt werden, oder wenn dies nicht möglich sei, das Kind aus dieser Umgebung entfernt werden.

Bei der Behandlung von Fehlentwicklungen sei es wichtig, dass das Kind sich über sein vergangenes Leid aussprechen könne und klare Stellung dazu gewinnen könne. „Auch wo keine Abstoßung in Unbewusste stattgefunden hat, ist eine solche Abfindung mit der Vergangenheit das beste Mittel, um von ihren unheilvollen Nachwirkungen befreit zu werden“ (ebd., 336).

Zwei Methoden seien zur Auflösung von Triebverklemmungen geeignet. Die Suggestion und die Psychoanalyse. „Sie verhalten sich zueinander, wie das alte und das neue Testament, wie das befehlende, Lasten zuweisende ‚Du sollst!’ und das Fesseln abnehmende, Freude kündende ‚Du darfst!’ oder wie Gesetz und Gnade, wie Zerreißen und Auflösen eines Knotens, wie Peitschenknall und Lockruf“ (ebd., 339).

„Unter Suggestion im engeren Sinne versteht man die autoritäre Mitteilung einer gefühlsstarken Vorstellung, welche durch den streng autoritativen Zuspruch eine Andern (‚Fremdsuggestion’), oder durch lebhaftes Sicheinreden zur Herrschaft gebracht wird“ (ebd., 339). Bei der Suggestion werde dem Betroffenen ein fremder Wille aufgezwungen, wodurch die Selbsttätigkeit des eigenen Willens herabgesetzt werde. Häufig würden bei dieser Methode auch nur die Symptome beseitigt werden, ohne dass die Ursachen der Verklemmung ebenfalls beseitigt würden. Weiters würde man versuchen Zwänge dadurch zu bekämpfen, dass man dem Kranken sage, er könne sein unerwünschtes Verhalten abstellen wenn er nur wolle. Dies sei aufgrund der Zwanghaftigkeit aber ohne die Auflösung der ursächlichen Motive nicht möglich. Der Betroffene würde dadurch nur entmutigt werden, was ihre Fehlentwicklung noch verstärke. Daher dürfe die Suggestion nur nach genauer Di-

agnose angewendet werden. Erst wenn nervöse Züge auszuschließen seien, dürfe der Erzieher ans Werk gehen. „Man berücksichtige aber bei allem das eine: Nie kann die Suggestion, die einen fremden Willen aufnötigt, dem Ideal eine freien, die höchsten Persönlichkeitskräfte pflegenden Erziehung entsprechen“ (Pfister 1922, 343).

1.7.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik

„Die Psychanalyse ist nicht eine pädagogische Methode oder Theorie, die für sich allein die Grundlage der Erziehung schaffen möchte und über Ziel und Mittel maßgebende Auskunft erteilen wollte, aber sie glaubt ein Recht zu besitzen, innerhalb des Erziehungsganzen als dienendes Glied berücksichtigt zu werden“ (ebd., 345). Sie behauptet dabei nicht alle Fehlentwicklungen heilen zu können, aber sie hat gezeigt, dass sie eine Menge von Fällen heilen könne, welche andere Erziehungs- oder Heilmethoden nicht heilen könnten. „Sie warnt vor ihrer Überschätzung ebenso, wie vor ihrer Unterschätzung“ (ebd., 345).

Pfister formuliert das Ziel der Erziehung wie folgt: „*Das Ziel der Erziehung besteht darin, dem Zögling zu demjenigen Ausbau seiner Kräfte zu helfen, bei welchem er liebend und im Bewusstsein einer durch seine höhere Natur gesetzten Verpflichtung der Menschheit die bestmöglichen Dienste zur Förderung ihres Wohles und Erreichung ihrer höchsten Bestimmung leisten will und kann*“ (ebd., 300).

Für ihn schließt dies die Forderung mit ein, „dass alle Verdrängungswirkungen zu beseitigen sind, welche die Charakterbeschaffenheit beeinträchtigen“ (ebd., 356). Dabei sei zu beachten, dass nicht alle Verdrängungen schädlich seien. Analysen werden nur bei Verdrängungen gefordert, welche Fehlentwicklungen bedingen, die zu einer empfindlichen Schädigung und Einschränkung der Lebensqualität führen. Ziel der Analyse sei es die Verdrän-

gung durch bewusste Beherrschung zu ersetzen. Diese Neulenkung der Triebe sei nur mittels Sublimierung möglich.

„Das Ziel der Analyse besteht in nichts anderem, als darin, dass der Zögling in die Lage versetzt werde, die Einflüsse der Normalerziehung verwerten zu können“ (Pfister 1922, 364). Durch die Erkenntnisse der Psychoanalyse würden allerdings einige Ziele abgeändert werden, und die Individualität des Kindes bekomme eine höhere Bedeutung. Auch die Unterrichtsmethoden müssten nach Kenntnis der psychoanalytischen Ergebnisse verändert werden.

„Die Bedeutung der Psychanalyse erschöpft sich für die Pädagogik keineswegs in der Korrektiverziehung. Vielmehr sind alle ihre Kenner darin einig, dass sie auch für die Behandlung des normalen Kindes die wichtigsten Lehren erteilt“ (ebd., 358).

Und so gelangen wir zu einer neuen *Tiefenerziehung*, die der bisherigen, augenscheinlich längst stecken gebliebenen Bewusstseinspädagogik helfend, berichtigend und ergänzend an die Seite tritt. *Die Pädagogik der Zukunft aber wird beide Ströme, die Bewusstsein- und die Tiefenpädagogik, zu einem einheitlichen Ganzen vereinigen*“ (ebd., 372)

„Nie darf es der analytischen Pädagogik beikommen sich über die aufbauende Erziehung zu erheben. Für beide gemeinsam aber gilt das Wort: ‚Zu der Liebe kann nur die Liebe leiten!‘“ (ebd., 375)

1.8 Die psychanalytische Methode (1924)

Editionsgeschichtliche Anmerkungen:

1. Auflage
Erscheinungsjahr: 1913
Veröffentlicht in: Pädagogium – Eine Methoden-Sammlung für Erziehung und Unterricht. Band 1, Herausgeber: Dr. Oskar Messmer, Verlag Julius Klinkhardt, Leipzig

2. Auflage
Erscheinungsjahr: 1921
Veröffentlicht in: Pädagogium – Eine Methoden-Sammlung für Erziehung und Unterricht. Band 1, Herausgeber: Dr. Oskar Messmer, Verlag Julius Klinkhardt, Leipzig, Unveränderter Manuldruck

3. Auflage
Erscheinungsjahr: 1924
Veröffentlicht in: Pädagogium – Eine Methoden-Sammlung für Erziehung und Unterricht. Band 1, Herausgeber: Aloys Fischer und Alberth Huth, Verlag Julius Klinkhardt, Leipzig, stark umgearbeitete Auflage

Anmerkungen: Pfister führt im Vorwort an, dass die Umarbeitung aus verschiedenen Gründen notwendig geworden sei. Einerseits habe es erhebliche Fortschritte in den Jahren zwischen der ersten und der vorliegenden Auflage gegeben. Auch er selbst habe neue Erkenntnisse gewonnen die eine Umschreibung nötig gemacht hätten. Und nicht zuletzt habe er auch „zu den Problemstellungen *Adlers* und *Jungs* heute eine gesicherte Stellung gewonnen“ (ebd., IXf).

1.8.1 Zusammenfassung

Da dieses Buch in der 3. Auflage stark verändert wurde, werde ich ein Exemplar der 2. Auflage 1921 und ein Exemplar der 3. Auflage 1924 parallel bearbeiten um die Veränderungen festhalten zu können. Die Zusammenfassung erfolgte anhand der 3. Auflage. Bei Passagen welche nur in der 1. und 2. Auflage oder nur in der 3. Auflage vorhanden sind wird dies am Anfang

der Passage angeführt und es erfolgt eine Einrückung des Textes zur besseren Kennzeichnung dieser Stellen.

[***Vorwort zur dritten Auflage***] Pfister führt im Vorwort die gröbsten Irrtümer an, welche über die psychoanalytisch Pädagogik bestehen würden.
„1. Die Psychanalyse ist nicht eine Psychologie, die alles aus dem Unbewussten ableiten und erklären will. Sie schreibt bewussten Erlebnissen und Aktionen ebensolche seelische Wirklichkeit zu, wie unbewussten Dispositionen und Gestaltungsvorgängen.
2. Sie will nicht alles aus dem Sexuellen ableiten oder gar das Sexuelle als Kern und eigentliches Wesen aller, auch der höchsten Geisteshandlungen erklären; sie analysiert auch keineswegs ausschließlich nach sexueller Richtung. Der Vorwurf des Pansexualismus beruht auf Missverständnis und vergisst, dass das Wort „sexuell“ in der psychanalytischen Literatur nicht im gewöhnlichen Sinne gebraucht wird.
3. Die Psychanalyse ist nicht Assoziationspsychologie im historischen Sinne, sondern voluntaristisch orientiert.
4. Sie ist nicht naturwissenschaftliche Psychologie im überlieferten Sinne, sondern historische Geisteswissenschaft, sucht aber von den Einzeltatsachen aus psychologische Gesetze, um die Ursächlichkeiten des geistigen Lebens feststellen zu können. Insofern macht sie mit der schöpferischen, freiheitlichen Eigenart des Geistes völlig ernst.
5. Sie ruht nicht auf Grundbegriffen (z. B. Verdrängung, Unbewusstes) und Theorien, sondern auf Tatsachen. So wenig man die Chemie und Physik verstehen kann, wenn man von ihren allgemeinsten Hilfsbegriffen (Materie, Atom, Molekül, Äther, Elektron u. dgl.) ausgeht, ihre Erfahrungen aber außer acht lässt, so wenig kann man auf deduktivem Wege die Psychanalyse verstehen. Diese unterwirft sich durchaus den Normen der Wissenschaftslehre und vollzieht in steter Bereitschaft des Umlernens als Erfahrungswissenschaft die Doppelbewegung vom Allgemeinen zum Einzelnen und vom Einzelnen zum Allgemeinen.
6. Die Psychanalyse huldigt nicht dem Psychologismus. Sie glaubt nicht durch ihre Arbeit die Wahrheits- und Wertprobleme lösen oder überflüssig machen zu können.

7. Die Psychanalyse ist nicht an eine bestimmte ethische oder metaphysische Anschauung gebunden. Weit entfernt davon, einer zynischen Auffassung des Menschen Vorschub zu leisten, hat sie vielmehr als erste Psychologie die Möglichkeit und biologische Notwenigkeit des ethischen Idealismus aufgedeckt“ (Pfister 1924, Xf).

[***Einleitung***] [***Die Aufgabe***] [***Kapitel1: Begriff und Geschichte der Psychanalyse***] Pfister weist darauf hin, dass allein aus dem Begriff der Psychoanalyse ihr Sinn nicht zu gewinnen sei. „Das besondere Merkmal der Psychanalyse (liege) in einer eigenartigen Ergründung der unbewussten, das bewusste Leben aber machtvoll beeinflussenden Seelenvorgänge“ (ebd., 1). Sigmund Freud und Josef Breuer zogen aus den Erscheinungen in einigen von Breuer beschriebenen Fällen folgende Schlüsse: „Sehr viele der hysterischen Symptome sind durch eine Vorstellung bewirkt, die im Kranken zur Zeit der Schläfrigkeit mit starkem Affekt auftrat. Falls letzterer nicht auf normalen geistigen Assoziationswegen weitergeleitet und sozusagen verteilt werden kann, schlägt er abnorme körperliche oder geistige Bahnen ein, er ruft die hysterische Erscheinung hervor. Der Hysterische leidet also, wie man es ausdrückte, großteils an Reminiszenzen. Die Heilung tritt dadurch ein, dass jene Erinnerung ins Bewusstsein gerufen, mit der ihr zukommenden Erregung verbunden und dann zum normalen Ausklingen gebracht wird. Anders gesagt: Der eingeklemmte Affekt wird ins Bewusstsein gehoben und durch die Rede fortgeführt oder durch ärztliche Suggestion aufgehoben, er wird abreagiert. Abreagieren heißt also bewusst machen und durch Aussprache geistig verarbeiten, sozusagen verdauen“ (ebd., 5). Man spricht dabei von der kathartischen Methode.

In dem Buch „Studien über Hysterie“ (1895) habe Freud bereits die grundlegenden Gedanken, die zur psychanalytischen Methode führten formuliert. Die wichtigsten seien, dass manche hysterischen Symptome symbolisch Gedanken zum Ausdruck brächten, welche unter der Bewusstseinsschwelle legen. Diese Gedanken seien aufgrund ihres peinlichen Charakters aus dem Bewusstsein verdrängt worden. „Alle Hysterie beruht auf solcher „Verdrängung“, d.h. Abschiebung aus dem Bewusstsein“ (ebd., 6). Freud habe schon

damals mit der Deutung von Träumen begonnen, aber ihre volle Bedeutung für die Behandlung noch nicht erfasst. Auch die Eindrücke der frühesten Kindheit wurden bereits gewürdigt. Von der Übertragung wusste Freud zu diesem Zeitpunkt, „dass der Patient aus dem Inhalt der Analyse auftauchende peinliche Vorstellungen auf den Arzt überträgt“ (Pfister 1924, 6).

K. Mittenzwey habe in seinem Beitrag „Versuch zu einer Darstellung und Kritik der Freudschen Neurosenlehre“ (1912) weitere drei Gedanken formuliert, in welchen er Freuds Fortschritte über Breuers Gedankenkreis beschreibt. „1. Ausdehnung der Methode auf alle Neurosen (=nervöse Erkrankungen); 2. in der Einführung des Begriffes der „Abwehr“ d. h. dass der Leidende durch sein Symptom etwas für sein Bewusstsein Peinliches fernhalten möchte) und 3. in der Behauptung einer ausschließlich sexuellen Verursachung der Neurosen“ (ebd., 6f).

Dies seien aber nicht alle Besonderheiten. Eine sei es, dass Freud den Kranken kritiklos alle Einfälle erzählen lasse. „Wo er Lücken oder auffallende Sprünge beobachtet, lenkt er die Aufmerksamkeit erst recht an jene Stelle und lässt Einfälle sammeln, oder, wie die Psychologie sagt, assoziieren“ (ebd., 7).

Die auf diese Weise gesammelten Einfälle würden so einem Deutungsverfahren unterzogen werden. Somit sei das Charakteristische der psychoanalytischen Methode mit folgenden Satz angegeben: „Zum Wesen der Psychanalyse Freuds gehört somit neben der Preisgabe der Hypnose ein Assoziations- und Deutungsverfahren“ (ebd., 7).

Freud erkannte bald, dass die Vorgänge, welche für die nervösen Erkrankungen verantwortlich seien auch auf das Seelenleben „des Normalen“ Einfluss haben. Er lieferte den Nachweis, „dass überhaupt das ganze bewusste Geistesleben, zumal seine Gefühlsseite von solchen unterschwelligen („subliminalen“ - von limen Türschwelle), d. h. unter der Schwelle des Bewusstseins befindlichen Motive beherrscht und geleitet sei“ (ebd., 8). Das Gebiet der Pädagogik war das erste Mal 1907 in dem Artikel „Zur sexuellen

Aufklärung der Kinder“ Thema der Psychoanalyse, wohingegen die Kinderpsychologie bereits mit dem Artikel „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie“ (1905) zum Forschungsgebiet der Psychoanalyse erklärt wurde.

Die psychoanalytischen Theorien wurden nach der Anerkennung durch C. G. Jung und E. Bleuler immer weiter verbreitet. 1909 sei beim Kongress in Nürnberg die Gründung der internationalen psychoanalytischen Vereinigung beschlossen worden.

Ab 1912 sei die Zeitschrift „Imago, Zeitschrift für Anwendungen der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaft“ erschienen. Ebenfalls ab 1912 haben die „Berner Seminarblätter“, Zeitschrift für Schulreform, Organ der schweizerischen pädagogischen Gesellschaft, herausgegeben von Dr. Ernst Schneider als eine der ersten pädagogischen Zeitschriften psychoanalytische Beiträge veröffentlicht.

Auch unter den Universitätslehren fand die Psychoanalyse Anhänger. 1912 waren dies „der Psychiater der Berner Universität Prof. von Speyr, der vielerfahrene, philosophisch feingebildete Neurologe der Universität von Bosten, Prof. J. J. Putnam, ferner die Professoren der Psychiatrie Ernst Jones (Toronto), Adolf Meyer (Baltimore), August Hoch (New York), Davidson (Toronto), White (Washington). Von den Psychologen ist der erste Hochschulprofessor, der sich zu Freud bekannte, der bedeutende Begründer der experimentellen Religionspsychologie Stanley Hall, von den Sprachforschern P. C. Prescott, Professor für englische Literaturgeschichte in New York, und H. Sperber in Upsala, von den Vertretern der inneren Medizin Prof. R. Morichau in Poitiers“ (Pfister 1924, 11).

Darüber hinaus seien innere Wandlungen zu Verzeichnen. Diese seien, dass die Hauptursache für Neurosen die unbewusste Bindung zu den Eltern sei, auch sei der Begriff der Sexualität erweitert worden. Die Bedeutung der Übertragung wurde erkannt. „Ging man zuerst nur auf Beseitigung des inneren Konfliktes aus, so strebt man gegenwärtig die aus der Überwindung des inneren Zwiespaltes hervorgehende selbständige Anpassung an die Wirklich-

keit, die der Eigenart des Analysanden entsprechende Einführung seiner seelischen Kräfte in die Realität an und ergänzt so wenigstens in vielen Fällen die analytische Erziehungsarbeit durch eine wenn auch zurückhaltende Beihilfe zu Selbsterziehung“ (Pfister 1924, 12).

Die Psychoanalyse sei des Weiteren massiver Kritik ausgesetzt gewesen. Diese sei in der Schrift „Die Psychoanalyse Freuds“ (1910) von E. Bleuler ausführlich dargestellt.

> [*nur 3. Auflage*] Die Entwicklungen innerhalb der psychoanalytischen Bewegung haben zu tiefen Gegensätzen und einer äußeren Spaltung geführt. 1911 habe Alfred Adler, „der alle Neurosen auf die Reaktion gegen das Gefühl körperlicher Minderwertigkeit zurückführte“ (ebd., 19) sich von Freud getrennt. Und nach dem Münchener Kongress 1913, bei dem sich eine Kluft zwischen Freud und Jung gezeigt habe, sei letzter gemeinsam mit der Züricher Gruppe aus dem internationalen psychoanalytischen Verband ausgetreten. Beide gingen ihren eigenen Weg. Adler hätte mit seinem Kreis eine Reihe viel beachteter Schriften veröffentlicht. „Dass manche Grundgedanken *Freuds* in *Adlers* ‚Individualpsychologie’ fortwirken, lässt sich nicht verleugnen; aber ebenso ist nicht zu verkennen, dass auch *Adlers* Betrachtungsweise trotz vielfacher Übertreibungen und *trotz* Preisgabe mancher der fruchtbarsten Erkenntnisse *Freuds* einzelne wertvolle Ergänzungen lieferte“ (ebd., 19). Wohingegen die Zürcher Schule bald bis auf wenige Reste zu existieren aufhörte.
>
> „Desto reicher blühte die eigentliche Psychoanalyse auf. Der schöpferische Genius *Freud* behielt seine Quellkraft und drang mit sieghafter Kühnheit in die Tiefe und Breite“ (ebd., 20). Der Erste Weltkrieg verlangsamte die Erscheinung der offiziellen Organe der Psychoanalyse, trotzdem fand eine kontinuierliche Entwicklung statt. „Die ‚Internationale Zeitschrift für ärztliche Psychoanalyse’ wagte es als meines Wissens einzige wissenschaftliche Zeit-

schrift, die ganze Kriegszeit hindurch die Angehörigen der einander feindlichen Länder als Mitarbeiter Zeichen zu lassen – ein schönes Zeugnis für die wissenschaftliche Unbefangenheit der beteiligten Personen, von denen einzelne wegen ihres Freimutes Unannehmlichkeiten auszustehen hatten“ (Pfister 1924, 20).

Das psychoanalytische Schrifttum breitet sich immer mehr auch in anderen Ländern aus. Amerika und England förderten die Freudsche Bewegung besonders, Übersetzungen gab es weiters ins Russische, Holländische, Französische, Ungarische und Italienische. Anhänger gebe es weiters auch in Indien, Südamerika, Polen und Spanien.

Auch in Bezug auf die Zusammenarbeit von Psychoanalyse und Pädagogik hätte es eine große Entwicklung gegeben. Vor allem in der Schweiz und in Nordamerika habe ein starkes Interesse bestanden. Neben seiner eigenen Tätigkeit hebt Pfister die Arbeit der Professoren Pierre Bovet, Eduard Claparéde und Ernst Schneider sowie Dr. med. Emil Oberholzer, der Pädagogen H. Zulliger und P. Häberlin in der Schweiz hervor.

[*nur Auflage 1 und 2*][***Die logischen Grundlagen unserer Untersuchung***] Pfister möchte in diesem Kapitel die Fragen nach „den Kriterien der Kausalität im Allgemeinen, der psychischen und psychophysischen Kausalität im Besonderen, ferner nach den Regeln der wissenschaftlichen Induktion“ (Pfister 1921, 18) behandeln. Pfister stellt in diesem Kapitel die logischen Grundlagen der psychoanalytischen Methode dar, um Abschließend zu bemerken, dass neben den wissenschaftlichen Gesichtspunkten bei der Psychoanalyse auch noch andere Punkte von Bedeutung seien. „Gerade in der Beurteilung der komplizierten Geistesverrichtungen ist mit streng wissenschaftlichen Methoden nicht auszukommen. *Eine streng wissenschaftliche, bis ins Einzelne dringende Menschenkenntnis gibt es nicht und wird es vielleicht nie geben.* [...] So un-

> terwirft sich denn auch die Psychanalyse als Wissenschaft gerne den Forderungen der logischen Methoden und verwertet dankbar, was ihr die bisherige Psychologie zu geben hat. *Allein sie enthält auch eine nichtwissenschaftliche Tätigkeit*, welche der [...] des Dichters, Diplomaten, Erziehers verwandt ist. Es wird sich indessen weisen, dass auch diese Beobachtungsgabe durch die wissenschaftliche Erkenntnis eine verdankenswerte Bereicherung erfährt, wie sie anderseits für jene Gewinn einträgt. Durch *Verstehen* anderer Menschen lernen wir sie *begreifen*, durch *Begreifen* steigern wir unsere Fähigkeit, sie zu *verstehen*“ (Pfister 1921, 25).

[***1. Teil: Die Theorie der Psychanalyse***][***Kapitel 2: Die psychanalytische Feststellung unterschwelliger Gestaltungsvorgänge***] Pfister beginnt damit, den Begriff des Bewussten und Bewusstseins zu definieren. In der Psychologie gebe es diesbezüglich eine große Konfusion. Er selbst definiere das Bewusstsein „als das Gegebensein irgendwelcher psychischer Tatsachen. Ich rechne also den Traum und das Delirium, in welchen oft so starkes Selbstbewusstsein und Wahrnehmen (wie auch unzusammenhängende Traumfragmente) zu den bewussten Tätigkeiten“ (Pfister 1924, 28).

Dagegen würden nun die verschiedenen Begriffe des Unbewussten abgegrenzt werden. Auch hier gebe es viele verschiedene Definitionen. So stellte zum Beispiel Narziss Ach den Satz auf, dass es die Regel sei, dass „die wirksame Zielvorstellung beim Auftreten der konkreten Bezugsvorstellung als solche nicht im Bewusstsein erscheint, aber trotzdem einen bestimmenden Einfluss ausübt“ (ebd., 29). „Theodor Lipps, der für die Realität des Unbewussten so manche Lanze brach, spricht sich aus: ‚Da unbewusste Empfindungen und Vorstellungen *der Art nach dieselben realen Vorgänge sind wie die bewussten*, so unterliegen sie auch derselben Gesetzmäßigkeit. Sie üben eine gleichartige Wirkung“ (ebd., 31). Andere würden das Unbewusste als „*psychische Disposition unbekannter Art*“ (ebd., 31) sehen, wie zum Beispiel Wundt, der für wahrscheinlich hält, dass „der psychologische Zustand der Vorstellungen im Unbewussten zu ihrem bewussten Dasein in einer ähnlichen Beziehung stehen, wie sich die begleitenden physiologischen Vorgänge

oder Zustände zueinander verhalten“ (Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie 2; zit. nach Pfister 1924, 31).

Pfister kommt zu dem Ergebnis, dass das Unbewusste für die moderne Psychologie notwendig sei. „Sie legt ihm häufig die *größte Bedeutung für das bewusste Seelenleben* bei: allein sie kann mit ihm meistens nicht Ordentliches anfangen. Über vage Andeutungen, die zur wissenschaftlichen Erklärung psychischer Erscheinungen nichts austragen, kommt sie nicht hinaus. Das Unbewusste ist ihr ein ebenso wichtiger, als völlig unbekannter Lückenbüßer“ (Pfister 1924, 33f).

Pfisters Definition des Unbewussten lautet wie folgt: „Das Unbewusste, das die Psychanalyse zu ergründen und zu beeinflussen unternimmt, ist nicht nur und nicht in erster Linie das Reich der Anlagen und der Gedächtnisspuren, die das gewöhnliche Vergessen hinterlässt, sondern die Gesamtheit der unter der Bewusstseinsschwelle befindlichen und fortwirkenden Inhalte, Motive, Wünsche sowie der außerhalb des Bewusstseins sich abspielenden intellektuellen und emotionalen Vorgänge, welche wir gemäß den Prinzipien der Kausalverknüpfung aus physischen und psychischen Erscheinungen erschließen müssen“ (ebd., 46).

Freud unterscheide weiters zwischen „*vorbewussten* Vorstellungen, welchen nur die Energiebesetzung zur Bewusstheit fehlt, von den eigentlich *unbewussten*, die eine sehr starke Wertigkeit besitzen können, aber durch Umstände, die wir untersuchen werden, vom Bewusstsein ferngehalten sind“ (ebd., 47).

[***1. Abschnitt: Die Verdrängung und Fixierung***][***Kapitel 3: Das Unbewusste als Verdrängungsprodukt und verdrängungsfreie Größe***] Die Verdrängung wird von Pfister mit dem Satz definiert: „*Von Verdrängung reden wir da, wo eine Vorstellung, ein Gefühl oder eine Strebung mit einer oder mehreren anderen für das betreffende Individuum mehrwertigen Vorstellungen, Gefühlen oder Strebungen in Widerstreit gerieten und darum aus dem Bewusstsein gedrängt wurden*“ (ebd., 55). Es sei aber zu Beachten, dass

nicht alles Unbewusst verdrängt wurde. „Was ohne Druck antagonistischer[29] Vorstellungen vergessen wird, um gegebenenfalls wieder aufzutauchen, ist z. B. nicht verdrängt, und doch unbewusst“ (Pfister 1924, 59).

> [nur 3. Auflage]Die Psychoanalyse beschäftige sich neben dem Unbewussten auch mit der Analyse des Bewussten, den angeborenen Anlagen sowie mit dem Vorbewussten. Das suchen von verdrängten unbewussten Motiven sei aber jenes Spezifikum, welches sie von allen anderen Methoden unterscheide. Er fügt der Definition des Verdrängten daher folgendes hinzu: „*Die unbewussten Vorstellungen, Gefühle und Wünsche, mit denen die Psychanalyse vornehmlich zu tun hat, es sind die trotz ihrer hohen Wertigkeit wegen ihres für das Bewusstsein peinlichen Charakters aus dem Bewusstsein verdrängten oder von ihm ferngehaltenen, also unbewussten Vorstellungen und Wünsche, sowie die aus demselben Grunde unbewussten psychischen Prozesse*“ (ebd., 59f).
>
> Freud hätte früher angenommen, dass Verdrängung durch eine Differenz des Inhaltes der Verdrängung und dem sittlichen Bewusstsein komme. Nun habe Freud seine Auffassung erweitert. „Das Unbewusste, mit dem es die Psychanalyse zu tun hat, fällt fortan nicht mehr mit dem Verdrängten (und seinen Weiterbildungen) zusammen. Es gibt ein unbewusstes Schuldgefühl, das dem Bewusstsein ganz ebenso fern gerückt ist, wie irgendein Inhalt, der infolge seines Konfliktes mit dem Gewissen in den Hades des Unbewussten geriet. So breitet sich der Bereich des Sittlichen noch mehr aus; es erweist sich als eine Macht, die nicht nur zum Wesen de Bewusstsein, sondern auch zu demjenigen des Unbewussten gehört“ (ebd., 60).

[***Kapitel 4: Das einzelne Verdrängte***] [***A. Freuds Theorie***] Pfister ist der Ansicht, dass nichts dem Ansehen der Psychoanalyse so geschadet habe

[29] **antagonischtisch:** gegensätzlich, in einem nicht auszugleichenden Widerspruch stehend, gegnerisch (Wermke 2005, 71)

wie die These Freuds, „dass die Ursache jeder Hysterie, Angst- und Zwangsneurose im *Sexualleben* zu suchen sei“ (Pfister 1924, 61). Dabei sei aber zu beachten, dass Freud mit dem Wort Sexualität einen umfassenderen Sinn meint, als dem Wort gemeinhin zugeschrieben wird. „Wir gebrauchen das Wort Sexualität in demselben umfassenden Sinne wie die deutsche Sprache das Wort ‚lieben‘“ (Freud 1910, zit. n. Pfister 1924). Es würde daher auch meist das Wort „Psychosexualität“ verwendet werden.

[***B. Eigene Beobachtungen***][***1. Deutlich sexuell begründete Erziehungsaufgaben***] Pfister zeigt anhand einiger Fallbeispiele, dass Erscheinungen wie Angst vor dem Einschlafen, Asthma, Phobien, Zwangsbewegungen, Lügenhaftigkeit, Kleptomanie und Symptomhandlungen auf sexuelle Ursachen zurückzuführen seien. So schildert er den Fall eines 15-jährigen Schülers, welcher eine auffallende Grimasse schnitt, „indem er die Nase rümpfte und mit dem ausgestreckten Zeigefinger unter ihr durchfuhr“ (Pfister 1924, 80). Pfister fand heraus, dass der Junge masturbiert hatte. „Der Geruch der Keimstoffe war ihm widerlich, und doch gelüstete ihn danach. Darum wird das eine Nasenloch zugehalten, während durch das andere aufgeatmet wird. [...] Somit ist der Wunsch ausgedrückt, die Masturbation auszuüben und dennoch vom Makel befreit zu werden“ (ebd., 80f).

[***2. Das in Konflikten der Liebe begründete Verdrängte***] Häufig stoße der Erzieher bei Störungen auch auf Gemütskonflikte, besonders auf Liebeshemmungen. Bei gründlicher Nachforschung erkenne man oft auf eine Störung des Verhältnisses zu Eltern, Geschwistern oder anderen Mitmenschen. Doch müsse man mit der Annahme, dass keine sexuellen Hemmungen vorliegen vorsichtig sein. Es sei schwierig immer bis zum Grund einer Neurose zu dringen. „Jede schwere Erschütterung des Individuums – und nur bei solcher entsteht eine Neurose – zieht auch die Sexualsphäre in Mitleidenschaft und wird sich auch in sexuellen Phantasien spiegeln, denn das psychische Leben bildet einen Organismus, in dem das Leiden eines Teiles dasjenige anderer Funktionsgebiete bewirke. Aus der Existenz sexueller Hemmungen darf deshalb noch lange nicht auf die alleinige Ursächlichkeit der Sexualität geschlossen werden“ (Pfister 1924, 86).

[nur 3. Auflage][***3. Die Verdrängung des Ödipuswunsches***] Das Zentralmotiv aller Neurosen sei der Ödipuswunsch. Dabei handle es sich um unerlaubte Wünsche, die auf die Eltern gerichtet sind. „Jeder Neurotiker ist gewissermaßen ein Bruder des Ödipus, der bekanntlich seine Mutter heiratete und seinen Vater erschlug; der Neurotiker liebte gleichfalls seine Mutter in einer Weise, die mit dem Gewissen und den moralischen Trieben in Widerspruch geriet, und verdrängte den unerlaubten Wunsch. Entsprechend hasste er den Vater, den er schon früh als bevorzugten Nebenbuhler betrachtete, und möchte ihn beseitigen“ (ebd., 86). Bei Mädchen sei diese Stellung zu den Eltern genau entgegengesetzt.

Pfister beschäftigt sich anschließend mit der Kritik an der Ödipushypothese.

„1. Nicht jeder, der einen Ödipuskomplex in sich trägt, ist neurotisch. [...]

2. Nicht jeder Neurotiker hat eine bewusste Ödipusphantasie infolge der Inzestschranke verdrängt. [...]

3. Nicht jede erotische Bindung an die Eltern ist inzestuös. Oft findet man z. B. den Wunsch wieder in den Mutterleib zurückzukehren. [...] Der verdrängte Hass auf die Eltern ist, wie der bewusste, sehr oft weder Eifersucht noch unerwiderte Liebe, sondern die Reaktion auf unzweckmäßige Erziehung.

4. Wo das Neurosenbild deutliche Spuren einer Ödipusverdrängung aufweist, wo z. B. in Träumen und Symptomen sexuelle Wünsche auf die Mutter gerichtet sind, fragt es sich, ob sie schon in der Kindheit vorhanden waren oder ob erst später, als eine rückläufige Bewegung der Phantasie ins Kindesstadium stattfand, neu entstandene sexuelle Begierden auf dasselbe Objekt zurückverlegt wurden“ (ebd., 88).

Die ursprünglichen Regungen können überdeckt werden, wenn zum Beispiel die unglückliche Liebe zur Mutter in Hass umschla-

ge. Die ursprüngliche Liebe würde aber auch dann erhalten bleiben.

„Der Pädanalytiker, der sich mit Neurosen beschäftigt, stößt lange nicht immer auf eigentliche Ödipuswünsche, da die Heilung sehr oft schon vorher eintritt. Ob wirklich ausnahmslos eine Ödipusfixierung die Neurose hervorbringt, halte ich nicht für ausgemacht. Waisenkinder, die nie Familienleben genossen, werden ebenso neurotisch wie andere Kinder. Allein dass der Ödipuskonflikt eine ungeheure Rolle spielt, ist ehrlicherweise einfach nicht zu leugnen, mag es uns noch so unangenehm sein“ (Pfister 1924, 91).

[***4. Die nicht sexuelle und nicht dem Gebiete der Liebe angehörige Verdrängung***][***a) Die traumatische Neurose***] Bei der traumatischen Hysterie gehe man davon aus, dass eine schreckhafte Erschütterung der Auslöser dieser nervösen Erkrankung sei. „Der Vater der Psychanalyse fand jedoch auch in solchen Fällen ausnahmslos die Krankheit vorbereitet in einer sexuellen Schwierigkeit“ (ebd., 91).

[***b) Andere Psychoneurosen***] Pfisters geht davon aus, dass allen Neurosen eine Störung des Geschlechts- oder Liebeslebens zugrunde liege. „Mitunter standen total andere Konflikte im Vordergrund, aber ausnahmslos hatten sie einen starken Zuschuss an Gefühlswerten aus der Sphäre der Liebe empfangen, wobei diese fatale Situation nicht notwendig in abnorm ungünstigen äußeren Verhältnissen begründet war“ (ebd., 94).

Pfister ist der Meinung, „dass ein Mensch, der stark und echt zu lieben fähig ist und Liebe in erwünschtem Maß empfängt, keine krankheitsbildenden Verdrängungen erleiden kann“ (ebd., 96). Weiters sei bei jeder Verdrängung das Liebesleben im weitesten Sinne betroffen.

Sehr wichtig ist – für Pfister – folgende Tatsache: „*Die höchsten Verdrängungsgrade* erreichen unerlaubte, *vom Gewissen verurteilte Vorstellungen und Wünsche*. Kein anderes Gebiet aber wird so von frühester Jugend an

geächtet, mit unheimlichen Drohungen umgeben, der unbefriedigten Wissbegierde überliefert, wie dasjenige der *Sexualität*, der noch eine so wichtige Stellung im seelischen Haushalte zukommt. Daher muss man sich nicht wundern, dass die tiefere Analyse so oft, wenn auch nicht immer, Verklemmungen des Sexuallebens als Ursache von Psychoneurosen aufdecken muss“ (Pfister 1924, 97).

[***Kapitel 5: Das Verdrängende***] Eine Verdrängung würde immer dann eintreten, wenn ein Trieb gehemmt sei. Dies könne geschehen „indem die *Wirklichkeit* von außen her die Triebbetätigung verunmöglicht, oder indem von innen her ein *zweites Begehren* jenem ersten entgegentritt“ (ebd., 97).

[***A. Die Wirklichkeit als Verdrängungsfaktor***] Eine Verdrängung werde durch die Wirklichkeit immer dann geschaffen, wen entweder „eine bisher geübte Triebbetätigung durch eine Veränderung in der Außenwelt verunmöglicht“ (ebd., 97) und somit eine Beraubung und Abschreckung statt finde oder es werde eine „durch die Weiterentwicklung des Individuums zum Bedürfnis gewordene Triebfunktion versagt“ (ebd., 97) wodurch eine Vorenthaltung stattfinde.

[***1. Die Beraubung und Abschreckung***] Der Betroffene verdränge qualvolle Tätigkeiten und Vorstellungen ins Unbewusste, von wo aus diese sich auf das Bewusstsein auswirken. Bei minder schmerzlichen Triebverdrängungen, oder wo der Trieb „sich anderweitigen gleich- oder höherwertigen, idealen Ersatz“ (ebd., 97) ertrage es der Mensch ohne krankhafte Benachteiligung. „Anders bei unersetzlichen Benachteiligungen von hohem Gefühlswert oder bei träger Ablehnung eines Ersatzes für den erlittenen Verlust“ (ebd., 97).

[***2. Die Vorenthaltung***] „Auch ohne äußere Veränderung tritt eine Verdrängung dann ein, wenn durch normale Entwicklungsprozesse ein Widerstreit zwischen subjektivem Anspruch und objektiver Gewährung zustande gebracht wird“ (Pfister 1924, 99). Bei solchen Fällen würde man bei gründlicher Analyse erkennen, „dass die Außenwelt nur dann eine Verdrängung bewirkt, wenn schon zuvor eine starke innere Spannung vorhanden war, die bis in die

Kinderzeit zurückreicht“ (ebd., 100). Bei der Kollision mit der Wirklichkeit um einen inneren Konflikt. „Der Mensch, der innerlich frei ist und seine Lebensansprüche, vor allem das Bedürfnis nach Liebe und Freiheit befriedigen kann, vermag unglaublich schwere Schicksalsschläge und Entbehrungen auszuhalten. Dabei braucht es durchaus nicht Liebe zu Mitmenschen zu sein; manche können sich durch Wissenschaft, Kunst; Religion so sehr sättigen, dass sie schwere Erschütterungen ohne seelische Schädigung aushalten zu können“ (ebd., 100).

[***B. Das Innenleben als Verdrängungsfaktor***] [***A. Die moralischen Motive***] Die Macht des Gewissens werde meist zu niedrig eingeschätzt. „Eine Menge Erkrankungen sind nichts anderes als Wirkungen einer Flucht vor schweren sittlichen Konflikten, eine Menge anderer repräsentieren Sühne für begangenes Unrecht oder Gegenreaktion auf brennendes Schamgefühl“ (ebd., 101).

[***a) Das warnende und antreibende Gewissen***] Dabei wirke das Unbewusste so auf das Bewusstsein ein, dass Tätigkeiten welche dem Gewissen zuwider laufen verhindert werden. „Mitunter kann man beobachten, wie ein geplantes Unrecht durch diesen Trick vereitelt wird“ (ebd., 103).

[***b) Das strafende Gewissen***] Häufig sei das Hindernis für eine normale Triebbetätigung die Erinnerung an begangenes Unrecht. „Dabei ist nicht an Gedanken und Handlungen zu denken, die gegen die öffentliche Sittlichkeit verstoßen, sondern an *Verstöße gegen die inneren Imperative, gegen die Gebote des individuellen Gewissens*“ (ebd., 103). Der entstehende Sündendruck sei dabei nicht nur die Sühne für begangenes Unrecht sondern auch ein Sichausleben des Triebes. Dieser lebe sich in neurotischen Krankheitssymptomen und anderen, „ethisch vielleicht sehr anerkennenswerten Leistungen“ (ebd., 105) aus. Somit sei das Schuldbewusstsein auch Verdrängungsprodukt.

[***B. Das Unmoralische als verdrängende Macht***] Viele Hysteriker würden sich das schwere Opfer des Verzichts auf eine gewisse Bequemlichkeit unbewusst ersparen, obwohl „jene harte Entsagungen und Anstrengungen, [...]

zum Gewinn einer freien Selbstverfügung, einer gesunden Lebensverwaltung“ (Pfister 1924, 108f) notwendig wären. Die Verdrängung würde durch die nicht getroffenen Entscheidungen aber noch verstärkt werden. „Was wir dem bewussten Denken und Wollen gütigste abnehmen wollen, müssen wir mit desto schwereren Mühen im Unbewussten erledigen“ (ebd., 109). Es sei aber zu beachten, dass nicht in jedem sittlichen Konflikt der zur Verdrängung führt eine Schuld liege.

[***C. Das moralisch Belanglose als Verdrängungsmotiv***] Auch peinliche innerer Erlebnisse, welche weder gut noch böse sind würden verdrängt werden, so zum Beispiel die Erinnerung an ein erlebtes Unglück.

[***C. Das Verhältnis der äußeren und inneren Verdrängungsfaktoren***] Pfister ist der Auffassung, dass die Verdrängung nie ausschließlich von äußerlichen oder inneren Bedingungen ausgehe, sondern immer ein Missverhältnis zwischen beiden herrsche welches zur Verdrängung führe. Dabei seien die inneren Kräfte allerdings die Wichtigeren. „Den Primat des Innenlebens verteidige ich nicht nur darum, weil bei ungeregelten Triebverhältnissen eine Anpassung an die Außenwelt schwer stattfindet, sondern auch deshalb, weil der unerlöste Mensch unbewusst die Wirklichkeit so sieht und teilweise sogar umgestaltet, wie es seinen seelischen Verwicklungen entspricht, und weil er dadurch oft missliche, die Not verschärfende Situationen selbst herbeiführt“ (ebd., 111).

[***Kapitel 6. Die infantilen Wurzeln der Verdrängung im Einzelnen***] [***A. Historisches***] Pfister zeigt, dass nach Freud das Unbewusste im engsten Sinn jenes infantile Stück einer Person sei, welches sich von der Person absonderte und daher verdrängt wurde. „Überall sucht Freud infantile Quellen nachzuweisen; sogar die tausendfachen Nöte der Neurosen und Psychosen so gut wie die Formung des Charakters nehmen im frühsten Kindesleben ihren Ursprung und empfangen hier ihre Direktiven“ (ebd., 114). Durch die hohe Bedeutung der ersten Kindheitsjahre kommt auch der Pädagogik eine wichtige Bedeutung zu. „Die Erziehungskunst erscheint als Retterin in der stets anschwellenden Not der nervösen Krankheiten und zahlloser Charak-

terverzerrungen; sie gewinnt einen nicht geringen Einfluss auf Politik, Moral, Religion, sie spielt sogar ein wenig die Schicksalsrolle bei der Genese des künstlerischen Genius“ (Pfister 1924, 115).

[***1. Die Bedeutung infantiler Eindrücke im allgemeinen***] Die Psychoanalyse stieß bei ihren Untersuchungen immer wieder auf die Wichtigkeit von Kindheitserlebnissen, vor allem der ersten vier Lebensjahre. Diese Zeitspanne werde daher auch die prähistorische Periode genannt. Nach dieser Entdeckung bemerkte man, dass die Wichtigkeit der frühsten Kindheit auch schon von anderen Menschenkennern, zum Beispiel Dichtern immer wieder erwähnt wurde. Freud konnte „Prozesse des Kinderlebens als frühste Kranheitsdeterminaten“ (ebd., 118) nachweisen. Des Weiteren fand er heraus das in Träumen das „Kind mit seinen Impulsen weiterlebt“ (ebd., 118).

[***2. Der Inhalt der infantilen Verdrängungen***] „Fragen wir nach dem Inhalt der dem Unbewussten enthobenen infantilen Wurzeln, so finden wir: Es sind genau dieselben, die wir als nächste Motive der Verdrängung Erwachsener antrafen, nur dem Kindesalter entsprechend unentwickelt“ (ebd., 120). Den größten Widerstand begegnete die Behauptung Freuds, dass „Sexualerlebnisse und –phantasien der ersten Lebensjahre [...] die spätere Geistesrichtung mit ihren normalen und abnormen Äußerungen sehr stark“ (ebd., 120) determinieren. Dabei würden schon Dichter den erotischen Charakter von Kinderwünschen beschreiben. Allerdings sei das Material auf welches Freud seine Thesen gründet nicht veröffentlicht. Pfister ist daher der Meinung: „Man darf sich nicht verwundern, dass tatsachenflüchtige Kritiker gerade mit der wichtigen Theorie von der infantilen Sexualität nichts anzufangen wissen“ (ebd., 121).

[***B. Eigene Beobachtungen***] Pfister führt in diesem Kapitel einige seiner eigenen Fallbeispiele an, in denen die kindliche Sexualität eine wichtige Rolle spielte. Wie zum Beispiel der Fall eines 33-jährigen Kaufmanns, welcher an psychischer Impotenz gelitten hätte. In der Analyse zeigte sich, dass seine Sexualität gänzlich infantil war. „Er liebte es, sich an seine Frau anzuschmiegen, verhielt sich aber im Übrigen rein passiv“ (Pfister 1924, 122). Oft

beschäftigte ihn der Wunsch seine Frau auf dem Rücken zu tragen. Die Ursachen hierfür konnten schnell gefunden werden. „Als Siebenjähriger trug er arglos ein kleines Mädchen auf dem Rücken. Die Magd nennt ihn einen Schweinekerl und droht mit Anzeige an die Mutter. Hieraus schöpft der Junge die Vermutung, er habe etwas schrecklich Unsittliches getan und verdrängt die Erinnerung daran kräftig ins Unbewusste“ (ebd., 123). So konnten die auftretenden Symptome erklärt werden, wichtiger war jedoch, dass er als Kind seine Mutter unbekleidet überraschte. Daraufhin erfolgte „eine starke homosexuelle Neigung (in seinen Träumen). Im Wachzustand verspürte der Analysand nur ein starkes Verlangen, badende Knaben oder stramme Waden junger Burschen zu sehen. Nachdem diese unzweckmäßige Triebwendung erkannt und gehemmt worden war trat normale Potenz ein, die Liebe der Frau kehrte zurück, und bald krönte ein strammes Kind den neu geschlossenen Bund“ (ebd., 123).

Pfister weist darauf hin, dass er kein Fallbeispiel nennen könne bei dem die Verdrängungswurzel nicht auch die Liebe betreffe.

> [nur 1. und 2. Auflage] „Meine Erfahrung zeigt, dass Alfred Adler die Bedeutung der Organminderwertigkeit für die Entstehung des Minderwertigkeitsgefühles, dessen Überwindung die Neurose hervorruft, zu stark verallgemeinert und die Mitwirkung erotischer Hindernisse unterschätzt“ (Pfister 1921, 122). Es würde niemand behaupten, dass nicht einige Neurosen auf dem Versuch beruhen sich Geltung zu verschaffen, aber Pfister ist der Auffassung, dass auch hier das Manko durch befriedigende Liebe auszugleichen sei. Außerdem laste auch intellektuelle und moralische Minderwertigkeit auf dem Gemüt, und könne daher auch neurotische Leiden auslösen. „Vergessen wir nicht, dass die Unterscheidung der Sexual- und Ichtriebe (Freud) eine Abstraktion ist. In Wirklichkeit steckt im Ehrgeiz, der wegen Verkennung, Vermögensverlust u. dgl. in schwerste Verdrängung fällt, sicher ein gutes Stück Erotik, vielleicht der Wunsch, dem Vater oder der Frau zu imponieren. [...] Aber auch in der Erotik ist häufig, wahrscheinlich sogar immer, ein

wenn auch manchmal kleines Quantum Geltungs- oder Selbstdurchsetzungstrieb investiert. Sexuelle Traumata bewirken häufig Minderwertigkeitsgefühle. Dass die Ichtriebe zu Verdrängung führen können, sei zugegeben; dass sie es für *sich allein* vermögen, habe ich nie gesehen“ (ebd., 122).

[nur 3. Auflage] Er widerspricht weiters Adlers These, dass Neurosen auf der Erkenntnis der Minderwertigkeit eines Organs begründet seien. „Wo die Ansprüche des Gemütes auf Zärtlichkeit, Verständnis, Schutz, Fürsorge befriedigt werden, können schwere körperliche, geistige, soziale Benachteiligungen oft ohne Erschütterungen der ganzen Persönlichkeit ertragen werden [...]. Umgekehrt wird starke Liebesberaubung stets auch die normalen Selbstwertgefühle oder das Bewusstsein gewürdigt zu werden, herabstimmen, so dass Minderwertigkeitsgefühle bei starker Neurose kaum fehlen, mögen sie auch durch Größengefühle verdeckt werden. “ (Pfister 1924, 135). Pfister ist außerdem der Meinung, dass Freud mit der Betonung der Sexualität und der Liebe „viel tiefer und ruhiger geschaut (habe), als Adler, der die Kausalität des Sexuallebens bei der Entstehung der Neurosen überhaupt in Abrede stellt. Seine Verdienste um die Psychologie des Minderwertigkeitsgefühles sind dankbar anzuerkennen. Allein da er den organischen Gesichtspunkt übersieht und den Machttrieb isoliert, gerät er in starke Einseitigkeit“ (ebd., 136).

[***Kapitel 7: Der Verdrängungsprozess***][***A. Die traumatische Verdrängung***] Zum Beginn der psychoanalytischen Forschung ging man davon aus, dass jede Neurose ein erschütterndes Ereignis zugrunde liege. „Die peinliche Erinnerung an den Schock steckte im Unbewussten und wirkte von dort aus ‚nach Art eines Fremdkörpers’. Man brauchte die Reminiszenz nur durch affektvolle Aussprache abzureagieren, so war alles in Ordnung. Dies war die Ansicht der ‚Kathartiker’, in der einzelne entwicklungsunfähige Schüler Freuds stecken geblieben sind“ (Pfister 1924, 136). Dies war eine historisch

notwendige Betrachtungsweise, da man noch nicht in die tieferen psychischen Schichten eindringen konnte.

Auch in der traumatischen Hysterie lasse sich bei der Analyse infantiles Material finden. Dem Schock gehe immer ein analoges Ereignis voran. „Das neurotische Symptom ist somit mehrfach bestimmt, mindestens zweifach. Man nennt es daher überdeterminiert“ (ebd., 137). So könne kein reales Erlebnis alleine ein hysterisches Symptom auslösen, sondern es wirke immer „die assoziativ geweckte Erinnerung an frühere Erlebnisse zu Verursachung des Symptoms“ (ebd., 137) mit. Man könne – nach Pfister – von einem „*Gesetz der Pluralität der Determinanten zur Neurose*“ (ebd., 138) reden.

Eine nächste Weiterentwicklung war die Entdeckung, „dass es oft durch unbewusste Absicht von dem betreffenden Menschen herbeigeführt, konstruiert worden ist“ (ebd., 138). Häufig sieht man, dass das erschütternde Ereignis „an sich recht unbedeutender Natur ist, dagegen durch seine Vorgeschichte eine ungeheure Bedeutung erlangt“ (ebd., 138).

[***B. Die phantastische Verdrängung***] Krankhaften Symptomen gehe häufige eine Phantasie voran. „Die Phantasien sind oft hervorgebracht auf der Grundlage einer bestimmten Disposition durch eine Menge von kleinen Erlebnissen, welche eine Überzeugung zustande bringen“ (ebd., 141). Für das Verständnis der Verdrängung sei die Einsicht wichtig, dass zwischen Realität und Verdrängung eine Phantasie liege. Kinder bilden eine Eltern-Imago aus, welches auch noch nach dem Tod der Eltern Einfluss ausüben könne. „*So kämpft der Neurotiker mit Gespenster*, und auch der *Normale* steht auf Schritt und Tritt unter der Gewalt *irrealer* Mächte, die ihn oft zum Schaden, oft zum Wohle lenken“ (ebd., 141).

Der Betroffene müsse von dieser Illusion befreit werden, um die gehemmten Triebenergien dann der „höchsten Entfaltung der edelsten Geisteskräfte“ (Pfister 1924, 142) zuführen zu können, denn darin liege die Befreiung des Analysanden.

[***C. Die Grade der Verdrängung (das Unbewusste und Vorbewusste)***] Pfister weist darauf hin, dass die Stärke der Verdrängung von vielen Faktoren abhänge. „Bei der Verdrängung wird stets eine starkbetonte Vorstellung, die nach ihrer Wertigkeit eigentlich nicht vergessen werden könnte, entfernt, und zwar geschieht es durch eine noch wichtigere Gegenvorstellung; verdrängt werden nur *peinliche* Inhalte. Eine exakte Feststellung des Verdrängungsgrades sei nicht möglich, „ein harmlos aussehendes Symptom kann aus starker Verdrängung oder einer großen Summe geringerer Verdrängungen hervorgegangen sein, ein scheinbar bedenkliches Zeichen beruht oft auf einer zwar wuchtigen, aber doch viel weniger tiefgründigen Ablehnung“ (ebd., 143).

Nach Freud gebe es eine scharfe Unterscheidung zwischen Vorbewussten, welches auch ohne Analyse bewusst werden könne, sowie es stärker betont werde und dem *Unbewussten*, welches auch bei der stärksten Gefühlsleistung nicht direkt bewusst werden könne. „Je peinlicher eine Regung mit dem sittlichen Bewusstsein zusammenstößt, desto stärker wird der Rückzug ins Unbewusste, und es bedarf der psychanalytischen Listen, sie allmählich bewusstseinsfähig zu machen. Auch unterhalb der Bewusstseinsschwelle gibt es Verdrängungen, durch die weniger verdrängte (vorbewusste) Triebregungen in tiefe Schichten hinabgedrängt werden“ (ebd., 144).

> [nur 1. und 2. Auflage] Im Kind bestehe noch keine Trennung zwischen Vorbewusstsein und Unbewusstsein. Beim Erwachsenen dagegen „ist zwischen ihnen eine scharfe Grenze, bei welcher eine zensurierende Kontrolle ausgeübt“ (Pfister 1921, 130). Freud schreibt über das Vorbewusste: „Das Vorbewusste steht wie ein Schirm zwischen dem System des Unbewussten und dem Bewusstsein. Es sperrt nicht nur (dem Unbewussten) den Zugang zum Bewusstsein, es beherrscht auch den Zugang zur willkürlichen Motilität und verfügt über die Aussendung einer mobilen Besetzungsenergie, von der uns ein Anteil als Aufmerksamkeit vertraut ist“ (Freud 1900, n. Pfister 1921, 131).

> [***Der Begriff des Komplexes***] Jung verstand unter einem gefühlsbetonten Komplex anfangs eine Vorstellungsmasse, welche von einem bestimmten Affekt zusammen gehalten werde. Freud unterscheidet an Komplexen bewusste und unbewusste Anteile, wobei der unbewusste Faktor der wichtigere sei. „Redet man vom ‚Vaterkomplex' eines Menschen, so meint man nicht nur, dass er den Vater liebt oder hasst, sondern man denkt an seine *unbewusste* Bindung. Das ist ja eben das Überraschende, dass bei analytischer Recherche auch dort, wo volle Gleichgültigkeit gegenüber Vater und Mutter zu bestehen scheint, eine intensive Abhängigkeit zutage treten kann, gegen die mit allen Vorsätzen nicht aufzukommen ist" (Pfister 1921, 132).

[***Kapitel 8: Die allgemeinen Bedingungen der Verdrängung***][***A. Die an der Verdrängung beteiligten Triebe im Allgemeinen***] Zu Beginn dieses Kapitels definiert Pfister den Begriff Trieb, mit dem er im Weiteren arbeitet. „Für uns ist ‚Trieb' ein Sammelname, der die einem bestimmten Lebensgebiete zugehörigen Strebungen umfasst. [...] Dabei gilt es vor allem, einen sehr häufigen und verhängnisvollen Irrtum zu vermeiden. Die Triebe sind nichts Isoliertes, sondern befinden sich in der engsten Verflechtung untereinander" (Pfister 1924, 144).

Pfister weist dabei auf den organischen Gesichtspunkt hin, welcher besagt, dass man „die Erscheinung eines Triebes unmöglich verstehen (könne), wenn man diesen nicht im Zusammenhang mit den übrigen Trieben untersucht" (ebd., 145).

Nach Freud sei der Geschlechtstrieb, „der nach seiner psychischen Seite hin von ihm auch mit dem Ausdruck ‚Libido' bezeichnet wird" (ebd., 145) aus Partialtreiben zusammengesetzt, welche schon im Kinde aktiv seien. Allerdings sei er beim Kind noch von der Funktion der Fortpflanzung unabhängig. In der ersten Phase des kindlichen Sexuallebens erfolge die Befriedigung am eigenen Körper, weshalb man diese Phase Autoerotismus nennt. Nach der Phase des Autoerotismus suche sich das Kind ein fremdes Objekt (Objekt-

wahl), welches zuerst die Mutter sei. Bei Störungen in der Objektfindung würde der eigene Körper zum Sexualobjekt. „Bildeten also zunächst bestimmt Körperstellen die Lust*quelle* (das Lustsubjekt), so werden sie nun zum Lust*gegenstand*. Dieses Verhalten heißt seit Freud: *Narzissmus*“ (Pfister 1924, 147).

Etwa vom sechsten bis achten Lebensjahr an sei das Kind in der Latenzperiode, in der es zu einem Stillstand und Rückgang der Sexualentwicklung komme. In der Phase der Geschlechtsreife komme es zu einer neuen Objektfindung, bei der die kindliche Liebe der Eltern verlassen und ein neues Liebesobjekt gewählt werden müsse, „das nicht unter de Einfluss infantiler Bindungen nach verkehrten Rücksichten auserkoren oder angenommen wird“ (ebd., 147).

Freud habe bei der Objektsuche folgende Gegensatzpaare hervorgehoben:
„1. Hetero- und Homosexualität, d. h. Einstellung des Geschlechtstriebes auf Angehörige des anderen oder des eigenen Geschlechtes.
2. Sadismus und Masochismus, d. h. Erregung von Lust durch Zufügung oder durch Erleiden (Sichzufügen) von Leiden.
3. Betätigung des Schau- und Zeigetriebes“ (ebd. 151).

Die Glieder dieser Gegensatzpaare seien immer gleichzeitig vorhanden. „Jeder Mensch ist bisexuell oder bi-erotisch veranlagt, sofern er erotische Begierden nach beiden Geschlechtern entsendet. Die heterosexuelle Libido führt normalerweise zur Ehe, die homosexuelle zur Freundschaft, doch kann auch eine ideale Triebverwertung in Kunst, Religion und anderen Leistungen vollzogen werden“ (ebd., 152). Auch Sadismus und Masochismus seien stets beisammen.

[***B. „Zensur“ und „Widerstand“***] Freud stieß bei der Behandlung auf Widerstände der Kranken, gegen die Bewusstwerdung der verdrängten Vorstellungen. Die Motive der Verdrängung waren „Affekte der Scham, des Vorwurfs, des psychischen Scherzes, kurz peinliche Inhalte, so dass ihm die Verdrängung als Abwehr erschien“ (Pfister 1924, 156). Beim Widerstand

handelt es sich somit um die Abwehr unlustvoller Vorstellungen und Wünsche. Ursachen des Widerstandes seien nach Freud „Furcht vor dem Vater, Trotz und Unglauben gegen ihn, ferner Scheu vor Selbstverurteilung, Gewissensbissen, sozialer Ächtung usw.“ (ebd., 156).

Der Widerstand dient nun der Zensur, „welche nur das ihr Genehme einlässt, dass andere verdrängt. Im Schlaf oder unter anderen Bedingungen ändert sich das Kräfteverhältnis beider Instanzen, so dass das Verdrängte nicht mehr ganz zurückgehalten werden kann. [...] Im Wachzustand übt das sittliche Bewusstsein den stärksten Einfluss aus; darum ist dann der zensurierende Grenzschutz am schärfsten“ (ebd., 157).

[***2. Abschnitt: Die Rückwirkungen der Verdrängung: Fixierung und Abdrängung (die Manifestation)***][***Kapitel 9: Die körperlichen Manifestationen***][***A. Symptome***] Nach Pfister seien alle Erscheinungen, „welche die Psychanalyse als direkte Wirkungen des verdrängten und fixierten Unbewussten nachweist“ (ebd., 159) Manifestationen. Alle Symptome der Hysterien können durch die verschiedensten psychischen Konflikte ausgelöst werden. Durch die Behandlung der psychischen Konflikte würden auch die körperlichen Symptome beseitigt werden.

[***B. Die äußere und innere Assoziation im Manifestationsprozess***] Die Darstellung der hysterischen Symptome könne auf zwei Bahnen erfolgen, nämlich auf denen „der inneren oder äußeren Assoziation, oder auf beiden zugleich“ (ebd., 167). Manifestationen würden häufig Szenen reproduzieren, „deren Erneuerung durch ein gegenwärtiges Erlebnis wünschbar gemacht“ (ebd., 167) werde. „Indem eine frühere Situation neubelebt wird, indem hierbei ausgedrückt wird: ‚Es ist jetzt wieder wie damals, als das hier zum Ausdruck kommende Erlebnis eintrat’, schöpft die Gegenwart aus der Vergangenheit Mut, Wegleitung und Hoffnung für die Zukunft“ (ebd., 167). Die Verbindung zwischen der Manifestation und dem verdrängtem Wunsch sei dabei nicht bewusst, und es würde nur eine kleine Gruppe von Merkmalen reproduziert werden.

[***Kapitel 10: Die wichtigsten psychischen Bahnen***] [***A. Emotionale Vorgänge***][***1. Die Gefühlseinbuße***] Eine Art in der sich die Verdrängung häufig zeige, sei der auffallende Verlust „vorhandener Gefühle, und Ausbleiben neuer, erwarteter Emotionen“ (Pfister 1924, 174). Da dieser Liebesschwund in der Kindheit begründet sei, müsse auch der Erzieher damit vertraut sein. Dieser Liebesverlust könne nur beseitigt werden wenn auch die zugrunde liegende Verdrängung beseitigt werde. „Man muss sich sehr davor hüten, den Verlust der Liebesgefühle als Einbuße der Liebe zu betrachten. Unter der Bewusstseinschwelle verharrt sehr oft, wenn alle Liebesgefühle längst versiegt sind, noch immer die Neigung in gewaltiger Kraft und wartet sehnsüchtig auf Gelegenheit, sich des Bewusstseins zu bemächtigen“ (ebd., 178).

[***2. Die Gefühlsflut***] In manchen Fällen werden Energien, welche sich durch die Verdrängung nicht direkt auswirken können vom Unbewussten an das bewusste Gefühlsleben umgeleitet. „Die aus dem Unbewussten and das bewusste Gefühlsleben abgegebenen Zuschüsse vermögen deren belanglose Gefühle eine gewaltige Betonung erlangen können“ (ebd., 185). Dabei könne jede beliebige Funktion eine Überbetonung erfahren. Der Erzieher könne daher bei Gefühlsfluten immer von vorausgegangenen Verdrängungsprozessen ausgehen. „Die Gefühlsflut zeigt uns eine Verstärkung gewisser Gefühle durch andere, ihnen fremde. Hört die Verdrängung auf, oder wird die Gefühlstäuschung aufgeklärt, so zerfließt der Wahn“ (ebd., 188). Dabei würde die überschwängliche Liebe plötzlich aufhören, was häufig auch Unglück bewirken könne, zum Beispiel wenn in der Zeit der Gefühlsflut wichtige Entscheidungen getroffen wurden. Wenn die Verdrängung allerdings lebenslang anhält bleiben auch die Gefühle unverändert. „Die ganze Erziehung, das ganze höhere Kulturleben beruht zu einem Teil auf solchen Einkommen, die aus der Kasse des Unbewussten herkamen und fälschlich diesem oder jenem Posten unseres Bewusstseins gutgeschrieben wurde“ (ebd., 188).

[***3. Die Gefühlsverpflanzung (Transposition)***] Bei der Gefühlsverpflanzung verschwinde ein Gefühl um woanders aufzutauchen. Es tauche dabei nicht an einer beliebigen Stelle wieder auf, sondern „die neue Gefühlsträgerin (müsse) in einer verwandtschaftlichen (positiven oder negativen) oder doch

äußerlich assoziierten Beziehung zur früheren“ (Pfister 1924, 194) stehen. Die Transposition sei auch bei alltäglichen Erscheinungen häufig anzutreffen, zum Beispiel wenn der Zorn auf dem Ehepartner am Dienstmädchen ausgelassen werde.

[***B. Intellektuelle Manifestationen***][***1. Reduktionen***] Eine Art der Reduktion sei die Unaufmerksamkeit. Diese könne durch die Einflussnahme des Unbewussten krankhaft werden, wie zum Beispiel bei der Zwangszerstreutheit. Diese verunmögliche häufig auch ein konzentriertes Studium, daher sei die Kenntnis dieser Störung auch für Pädagogen wichtig.

Auch ein durch Verdrängung bedingtes Vergessen sei eine intellektuelle Manifestation. „In sehr vielen Psychoneurossen ist ein bedeutsames Ereignis abgespalten“ (ebd., 199).

[***2. Deckerinnerungen***] „Stellt sich [...] sofort bei der Anspannung des Gedächtnisses eine Erinnerung ein, die für die Richtige gehalten wird, es aber nicht“ (ebd., 201) sei, spreche man von Deckerinnerungen.

[***3. Das Déjà vu***] „Unter einem Déjà vu versteht man die Gedächtnistäuschung, in welcher man glaubt, das gegenwärtig Erlebte schon einmal erlebt zu haben“ (ebd., 204). Dieses Phänomen sei – nach Pfister – weit verbreitet, und basiere auf einem Bekanntschaftsgefühl der gegenwärtigen Situation mit einer vergangenen, verdrängten Situation.

[***4. Hypermnesie***] Pfister führt an, dass häufig geringfügige Erlebnisse besonders gut im Gedächtnis blieben. „Als Ursache findet man, dass jenes reproduzierte Erlebnis eine wichtige Analogie zum Augenblick des Erinnerns enthält, auch sind ihm Gefühlszuschüsse durch Verdrängung zugekommen“ (ebd., 205).

[***5. Die Regression***] „Treten einem in Tätigkeit befindlichen Trieb innere oder äußere Hindernisse in den Weg, so flutet der Lebensdrang rückwärts. Diese rückläufige Bewegung heißt *Regression*“ (Pfister 1924, 206).Es handle sich

immer um eine „*Rückkehr gegen das Infantile hin*“ (ebd., 206), wobei der Grad der Regression immer von der Stärke der gegenwärtigen Schranke abhänge.

Pfister weist weiters darauf hin, dass „*die Regressionsinhalte nicht notwendigerweise einstige Vorstellungen und Wünsche aufdecken, sondern eventuell Weiterbildungen, Einkleidungen derselben*“ (ebd., 214). Der Neurotiker bleibe bei einer Regression im Infantilen stecken, wodurch man eine Psychoneurose auch als „*regressive Bindung* oder *Erstarrung in der Regression*“ (ebd., 217) bezeichnen könne. Der Neurotiker würde unwissentlich die Bilder der Vergangenheit in die Gegenwart übertragen, und diese somit verfälschen.

„Das pädagogische Problem, das der Analyse obliegt, ist damit von einem neuen Standpunkt aus beleuchtet: Erlösung von Kindheitsbanden, Befreiung von Infantilismen, so weit sie die Beherrschung der Gegenwart und Eroberung der Zukunft beeinträchtigen, wird zur Aufgabe, von deren Bewältigung viel Lebensglück und Lebenswert abhängt“ (ebd., 218).

[***6. Die Verdichtung***] Laut Pfister komme in jeder Manifestation eine Verdichtung zum Ausdruck. Ein Merkmal habe dabei „eine ganze Reihe von Erinnerungen oder anderen Vorstellung, so dass hinter den ‚manifesten Inhalten’ eine Mehrheit von ‚latenten Gedanken’, unbewussten Motiven steckt und darum auch mehrere Deutungen erforderlich sind, um den geistigen Gehalt der Manifestation erschöpfend anzugeben“ (ebd., 219f).

[***7. Die Disjektion***] „Als Disjektion bezeichne ich jene der Verdichtung entgegengesetzte Tätigkeit, durch welche eine reale Größe in der Manifestation durch eine Mehrheit getrennter Vorstellungen dargestellt wird“ (ebd., 228). So könne es vorkommen, dass in einem Traum neben dem Ich noch andere Personen auftauchen, welche die eigene Person repräsentieren würden. Auch in der Kunst sei die Disjektion häufig zu finden.

[nur 1. und 2. Auflage] [***Die psychopathologischen Haupttypen: Geistige Störungen im Kindesalter – von Dr. Karl G. Jung***]

Pfister führt hier die folgenden psychopathologischen Haupttypen nach Jung an.

1. Angeborene Entwicklungsstörungen
    I. Der intellektuelle Schwachsinn
        i. Die Idiotie
        ii. Die Imbezillität
        iii. Die höhere Imbezillität
    II. Der moralische Schwachsinn
2. Geistesstörungen sicher organischer Natur
    a. Geistesstörungen, bei welchen Hirndefekte nicht oder erst in weit vorgerücktem Stadium erkennbar sind
        I. Die Epilepsie
    b. Geistesstörungen ausgesprochen organischer Natur
        I. Die Geistesstörung ausgesprochen organischer Art
            i. Die progressive Paralyse
            ii. Die Dementia senilis
            iii. Die Intoxikationspsychose
3. Funktionelle Psychosen
    I. Die Dementia praecox oder Schizophrenie
        i. Die Katatonie
        ii. Die Hebephrenie (Jugendirresein)
        iii. Das Paranoid
    II. Die Paranoia
    III. Das manisch-depressive Irresein
4. Psychoneurosen
    I. Die Hysterie
    II. Die Zwangsneurose
    III. Die Phobien

In der 3. Auflage findet man statt diesem Kapitel eine Fußnote mit folgendem Inhalt: „In der ersten Auflage folgte hier ein Abschnitt über die psychopathologischen Haupttypen. Ich glaube heute nicht mehr, dass eine in Thesen dargebotene Charakteristik Klar-

> heit schaffe. Von einem modernen Erzieher wäre zu wünschen, dass er sich einlässlicher mit den Geisteskrankheiten der Jugendlichen befasse. In erster Linie ist zu empfehlen das von psychanalytischer Einsicht befruchtete, durch Klarheit ausgezeichnete ‚Lehrbuch der Psychiatrie' von Eugen Bleuler" (Pfister 1924, 229).

[***Kapitel 11: Der Inhalt der Manifestationen***] [***Gleichsetzung, Identifikation und Projektion***] Pfister geht davon aus, dass man sich schon im normalen Leben häufig an die Stelle anderer Personen versetze. Dabei handle es sich nicht bei der Identifikation nicht um Einfühlung in einen anderen Menschen, sondern man setzt sich an die Stelle eines gewissen Objektes, da es Ähnlichkeiten aufweise. „An dieser Substitution oder Selbsteinsetzung an die Stelle eines Objektes sind Denken, Fühlen und Wollen beteiligt" (ebd., 233).

Auch Gefühle wie Hass und Liebe können auf unbewussten Verwechslungen begründet sein. Dabei werde die Liebe oder der Hass von einem Objekt, zum Beispiel dem Vater, auf ein ähnliches Objekt, zum Beispiel auf einen Lehrer übertragen. Solche Personenverwechslungen seien auch bei Normalen häufig zu finden. Wobei Pfister anführt, dass bei der unbewussten Vereinigung zweier Personen in einer Figur nicht die absolute Identität angenommen werde sondern vielmehr eine Gleichsetzung stattfinde.

Bei der Projektion sei ein Fall besonders wichtig: „Die Verlegung von Wunscherfüllung, die man hegt, in andere Menschen. Sie kommt am häufigsten bei der Paranoia und ihren Hauptformen, dem Größen- und Verfolgungswahn vor" (ebd., 242).

[***Der Symbolismus***] Freud habe – nach Pfister – von Beginn an festgestellt, „dass das Verdrängte sich mitunter symbolischen Ausdruck verschafft" (ebd., 242). Pfister definiert Symbol wie folgt: „Unter Symbol verstehe ich vorläufig die verschleierte, maskierte Einkleidung einer Vorstellung oder eines Gedankens in phantastischer, eine Analogie enthaltender Form" (Pfister 1924, 243).

Aber nicht nur das Unbewusste würde mit Symbolen arbeiten auch im täglichen Sprachgebrauch seien solche Bedeutungsverschiebungen häufig anzutreffen, genauso wie in Dichtung, Malerei, Religion und Aberglaube.

Symbole würden häufig gebildet, da Bilder leichter zu erfassen seien und oft weniger Denkarbeit benötigen als ein Begriff. Auch könne das Symbol viel umfassender sein als ein Begriff. „In diesem Sinn ist das Symbol an Reichtum dem Begriffe überlegen. Man weiß aber auch gelegentlich nicht sicher, ob man nicht zuviel hineinlegt. So ist es leicht trügerisch“ (ebd., 247).

Das neurotische Traumsymbol stimme in den meisten Merkmalen mit dem alltäglichen Symbol überein. „Der fundamentale Unterschied beider besteht darin, dass das bewusste Symbol der Mitteilung an das Bewusstsein anderer dient, somit eine soziale Leistung ist, während das automatische Symbol vorwiegend *autistischer* Natur ist“ (ebd., 248).

Im weiteren Verlauf des Kapitels stellt Pfister einige Symbole und ihre möglichen Bedeutungen dar.

[***Das Lustprinzip gegenüber dem Realitätsprinzip; das autistische Denken***] Pfister führt Freuds Gedanken an, dass „die primären seelischen Vorgänge in der Produktion lustbetonter Phantasien bestehen, während die dabei eintretende Enttäuschung nötige, die Wirklichkeit zu erfassen, um ihr einen tatsächlichen Lustgewinn entnehmen zu können. So trete dem anfangs allein herrschenden Lustprinzip das Realitätsprinzip an die Seite“ (ebd., 264). Pfister ist allerdings der Meinung, dass die Empfindung eben so früh erfahren werde wie die Vorstellung, das Realitätsprinzip also ebenso ursprünglich sei wie das Lustprinzip. „Halluzinationen setzten Wahrnehmungen also Realitätsfunktion voraus“ (ebd., 265).

Bleuler stellte Freuds Lustprinzip das autistische Denken gegenüber. „Es besteht in einem Denken, das durch ‚Vorwiegen des Binnenlebens mit aktiver Abwendung von der Außenwelt’ ausgezeichnet ist“ (Pfister 1924, 265) Dieses unterscheide sich von Freuds Lustprinzip in zwei Merkmalen: „1.

Durch die Abkehr des Strebens von der Realität, 2. durch die Bedingtheit nicht nur vom Lusthunger, sondern von beliebigen Affekten“ (Pfister 1924, 265)

Aus autistischen Denken könne einerseits „eine große Verinnerlichung und Vertiefung des Gemütslebens im guten Sinne hervorrufen“ (ebd., 268), andererseits könne die Überbetonung der Phantasie der Wirklichkeit ein hohes Maß an Kraft kosten. Symptome des autistischen Denkens können sein Zwangszerstreutheit, Lesewut aber auch Erfinderpläne und dichterisches Schaffen. „Selbstverständlich sind sie nur dann analytisch zu bearbeiten, wenn sie die geistige und soziale Stellung gefährden“ (ebd., 270).

[***E. Die Sublimierung***] Die Sublimierung sei ein zweckmäßiger Ausweg wenn ein Trieb in seiner Auswirkung verhindert sei. Dabei werde der Trieb einem neuen, höheren Ziel zugewandt. Der Unterschied zu Gefühlsverpflanzung sei dabei die Hinwendung zu einem als ethisch höherwertig anerkannten Ziel.

„Die Sublimierung kann sich vorzugsweise *Gefühlsäußerungen* zuwenden, z. B. dem Naturgenuss, der *Kunst* und *Poesie*. Sie betritt aber auch sehr oft mit größtem Erfolg die Bahnen der Willensbetätigung und führt zu *Gemeinnützigkeit*, *sozialer Arbeit, humanitärem Enthusiasmus*. Sie wandelt endlich die Wege des Denkens und wird Philosophie, Mathematik, Astronomie. Als *Wollen* wird sie *religiöse Sittlichkeit* und *sittliche Religion*“ (ebd., 272).

Die primären Triebfunktionen, welche die Grundlagen der menschlichen Existenz seien müssten für die Ermöglichung der Sublimierung eingeschränkt werden, da jeder Mensch nur über ein gewisses Maß von Lebensenergie verfüge. Durch eine Einschränkung der primären Triebfunktionen werde ein „Lebensaufschwung in höhere Sphären“ (ebd., 273) erst möglich. „Das Kind, dem jeder sinnliche Wunsch erfüllt wird, heftet sich immer gieriger an diese primäre Region des Begehrens. Was den Geist veranlasst, Höhenwerts zu streben, ist stets eine Schranke, die der Primärbetätigung hindernd entgegentritt. [...] Die Erziehung hat von jeher Gewicht darauf gelegt, dass dem

Kinde nicht allzu viel sinnlicher Genuss zuteil werde, damit es sich nicht einseitig in solche Freuden vergaffe und in sie verstrickt werde“ (Pfister 1924, 273f).

Bei der Sublimierung erhalte aber nicht der einzelne Trieb ein neues Ziel, „sondern der Lebenstrieb, die Seele als Ganzes als Einheit wendet sich einem neuen Interesse zu. Der Primärtrieb wird dabei die Energie, die ihm früher, als er betätigt wurde, angehörten, an die Sublimierungsfunktion abgeben müssen, und zwar um so mehr von ihnen je stärker die neue Verrichtung gefühlsbetont ist und je intensiver sie betrieben wird“ (ebd., 275).

[***Die Reaktionsbildung***] Bei der Reaktionsbildung wende sich die Energie eines verdrängten Lebensdrangs einer Manifestation zu, welche die entgegengesetzte Richtung verfolge, „und zwar auf gleichem oder auf höherem Niveau. Bleuler nennt die in Gegensatzpaaren auftretenden Triebe oder die von positiven und negativen Gefühlen zugleich begleiteten Vorstellungen ambivalent. Eine Ambivalenz höherer Ordnung begegnet uns in der Reaktionsbildung“ (ebd., 283).

[***Die Rationalisierung***] Wenn eine Handlung, welche von unbewussten Motiven veranlasst ist, vom Betroffenen versucht wird durch vernünftige Gründe erklärt zu werden, nenne man diesen Vorgang Rationalisierung. „Dieser Vorgang spielt im täglichen Leben eine kaum zu überschätzende Rolle, so dass auch der Erzieher ihn kennen muss. Alles Fühlen und Handeln wurzelt zum guten Teil im Unbewussten, und sofern es doch aus vernünftigen Motiven hergeleitet wird, stehen wir vor einer Rationalisierung“ (ebd., 287).

[***Kapitel 12: Die Manifestationsgebilde***][***A. Stimmungen und Launen***] Pädagogisch wichtig sei das Wissen, dass Stimmungen und Launen häufig durch unbewusste Motive beeinflusst würden, wie Pfister an einigen Beispielen zeigt.

[***B. Die Geschlechtsliebe***] Pfister weist darauf hin, dass er in diesem Kapitel nicht alle Typen der Geschlechtsliebe besprechen werde, sondern nur die drei für die Moralpädagogik am Wichtigsten.

[***1. Der Don Juan***] „Der Don Juan ist weit davon entfernt, in allen Fällen ein Lüstling ohne Gemütsansprüche zu sein, wenn es auch gewiss moralisch Verkommene gibt, die mit Vergnügen und ohne Gewissensbisse möglichst viele Mädchen in Unglück stürzen. In meiner erzieherischen Tätigkeit traf ich wiederholt Don Juans, die unter ihrem Treiben schwer litten, ohne es preisgeben zu können. [...] Die Sehnsucht nach der Mutter wird von der großen Mehrzahl der Analytiker für ein Hauptmotiv des Don Juanismus betrachtet“ (Pfister 1924, 291).

[***2. Die Polarisierung der Erotik in irdisch-gemeine und himmlische***] In diesen Fällen würden Männer „mit gleicher Inbrunst sittlich hoch stehende Mädchen und Prostituierte“ (ebd., 291) lieben. „Von den ersten wollten sie sich retten lassen, die letztere suchten sie zu retten“ (ebd., 291). Dabei handle es sich bei beiden um ein Surrogat[30] für die Mutter.

[***3. Die Unfähigkeit zur Liebe***] Die Unfähigkeit zu Lieben könne unterschiedliche Ursachen haben. Die Sexualität und Liebe werde dabei in andere Kanäle wie zum Beispiel Sport, Wissenschaft oder auch Krankheitserscheinungen umgeleitet. „Der Zusammenhang zwischen Menschenliebe und Neigung zu den nächsten Verwandten, also zwischen Nächsten- und Fernstenliebe, ist analytisch sehr schön nachzuweisen“ (ebd., 293).

[***C. Hass***] „Aller Hass entstammt einer Hemmung des Liebeswillens, mag er nun aus Neid, Rachsucht, Eifersucht oder unliebsamer Identifikation stammen. Nur die Liebe ist primär“ (ebd., 293).

[***D. Das Assoziationsexperiment und der Rorschachsche Formdeuteversuch***] Die Assoziationsstudien Jungs seien eine wichtige Hilfe in der psy-

[30] **Surrogat:** Stoff, Mittel o. Ä. als behelfsmäßiger, nicht vollwertiger Ersatz (Wermke 2005, 71)

choanalytischen Forschung. „Das Verfahren besteht darin, dass man der Versuchsperson den Auftrag gibt, auf das ihr zugerufene Wort so schnell als möglich das zunächst einfallende Wort anzugeben, ganz ohne Rücksicht auf seinen Inhalt. Die zwischen dem Zuruf des Analytikers und dem Gegenruf des Analysanden verstreichende Zeit (Reaktionszeit) wird auf Fünftelsekunden genau mit dem Chronographen gemessen, das Reaktionswort so schnell als möglich eingetragen und das im Schema nachfolgende ausgesprochen. Hat man das ganze Schema, z. B. hundert Worte, durchgenommen, so beginnt man sogleich von vorne und gibt den Auftrag wieder dasselbe Reaktionswort wie vorhin zu nennen“ (Pfister 1924, 295). Freud habe dazu ein ausgearbeitetes Schema von 100 Reizworten vorgegeben.

Auch das Rorschachsche Verfahren könne in der Analyse eine große diagnostische Hilfe sein. Es ließen sich dadurch vor allem Krankheitszustände und hervorragende Charaktermerkmale schnell auffinden. Dieses Verfahren hat folgenden Ablauf: „Der Beobachtungsperson werden Tafeln mit teils schwarzen, teils farbigen Klexen vorgelegt mit der Frage: ‚Was könnte dies darstellen?’ Die erhaltenen Antworten werden nun nach gewissen Gesichtspunkten bearbeitet. Dabei wird Gewicht gelegt auf die Zahl der erhaltenen Deutungen überhaupt, ferner auf die Bestimmtheit der einzelnen Antworten durch die Form oder durch die Farbe des Klexes oder Klexteiles, auf die Zahl der Antworten, die das Klexganze oder nur größere oder kleinere Teile berücksichtigen, auf die Zahl der Antworten, die Menschen oder Tiere angeben, auf das Verhalten beim Auftauchen farbiger Tafeln usw.“ (ebd., 303).

[***E. Zufällige Einfälle***] „Wenn eine Vorstellung uns mit zäher Energie, sogar gegen unseren Willen aufsitzt, so gehen wir nicht fehl in der Annahme, es handle sich um eine Manifestation“ (ebd., 304). Diese Einfälle können Worteinfälle, obsedierende Melodien und Zahleneinfälle sein.

[***F. Traum, Halluzination und Wachtraum***] „Die Traumdeutung ist nach Freud die Via regia zur Kenntnis des Unbewussten. Die Psychanalyse ist zum großen Teil auf die Traumdeutung gegründet“ (ebd., 308). Schon in der Bibel sei die Bedeutung der Traumdeutung erwähnt worden. Der volle Um-

fang der Traumdeutung könne im Rahmen dieses Buches nicht besprochen werden, dafür verweist Pfister auf Freuds Werke „Die Traumdeutung“ (1900) und seine „Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse“ (1924).

Halluzinationen setzen „stets starke seelische Konflikte voraus, da sie eine eigene Realität ertrotzen wollen. Ihr Aufbau stimmt mit demjenigen der Träume vollkommen überein. Sie bekunden aber diesen gegenüber einen stärkeren Grad des unbewussten Wunsches und heftigere Widerstände gegen seine Verwirklichung“ (Pfister 1924, 325).

Wachphantasien seien vor allem wichtig für die Kenntnis des Seelenzustandes, da sie meist über längere Zeit hinweg phantasiert würden. „Solche Tagträume, die regelmäßig auf Unbefriedigung im Leben hindeuten und für das Realitätsmanko schadlos halten sollen, sind stets mit viel Affekt belastet“ (ebd., 325). Die Deutung eines Tagtraumes sei allerdings schwieriger als die eines Traumes.

[***G. Kryptolalie und Kryptographie***] Von Kryptolalien und Kryptographien spreche man bei anscheinend sinnlosen Silben oder Schnörkeln und anderen Zeichen. An diesen könne man unbewusste und vorbewusste Gedanken deuten.

[***H. Manifestationshandlungen***][***1. Symptomhandlungen***] Freud definiere Symptomhandlungen als „jene Verrichtungen, die der Mensch, wie man sagt, automatisch, unbewusst, ohne darauf zu achten, wie spielende vollzieht, denen er jede Bedeutung absprechen möchte und die er für gleichgültig und zufällig erklärt, wenn er nach ihnen gefragt wird“ (Freud 1905;zit. n. Pfister 1924, 333).

[***2. Fehlhandlungen***] Fehlhandlungen seien Symptomhandlungen wie zum Beispiel sich Versprechen und Verschreiben oder auch Vergessen. Wichtig sei es, dass „die ungewollte, verratene Absicht als die echte, allein wahre zu bewerten. Sicher hat sie im Allgemeinen einen solideren Sitz in der seelischen Ökonomie, als die Wünsche des Bewusstseins. Aber es ist keine Re-

de davon, dass nun die vorwitzig hervorspukenden latenten Gedanken die Bedeutung einer unverbrüchlichen Zuverlässigkeit besäßen (Pfister 1924, 341f).

[***J. Die Kunst***] Kunst sei eine Möglichkeit aus einer Phantasiewelt zur Realität zurückzukehren. Die Phantasie werde durch Begabung vom Künstler in eine neue Art von Wirklichkeit verwandelt. Für die Analyse interessant seien auch sinnlose Zeichnungen die gedankenlos an Hefträndern oder Löschblätter gezeichnet werden.

[***K. Die Dichtung***] Die Dichtung sei auch für die Erziehung interessant, denn „der analytisch erfahrene Pädagoge kann aus Aufsätzen wertvolle Schlüsse auf den seelischen Status seiner Zöglinge ziehen. Schon im Spiele liegt ein Stück Dichtung, das die verdrängten Triebe verrät“ (ebd., 358). Auch die Werke großer Dichter seien für die Psychoanalyse interessant und würden von verschieden Psychoanalytikern gedeutet werden.

[***L. Sittliche Manifestation***] Pfister stellt fest, dass die psychoanalytische Forschung über sittliches Bewusstsein noch nicht sehr weit fortgeschritten sei. Er möchte in diesem Kapitel nur auf den vom Unbewussten ausgehenden Lebensplan hinweisen. Die ersten Untersuchungen über den Lebensplan finde man in Sigmund Freuds „Eine Kindheitserinnerung des Leonardo da Vinci“ (1910).

[***M. Religiöse Manifestation***] Die Psychoanalyse gebe über den Wahrheitsgehalt der Religion keinen Aufschluss, „obwohl sie beim lebenden Menschen neurotische Religionsformen, die dem Realitätsdenken nicht standhalten, viel rascher und sicherer beseitigen hilft, als alle historische und systematische Theologie“ (ebd., 365). Bei neurotischen Störungen würde die Form der Religion oft der primären Fixierung der Sexualität angepasst werden. „Sehr oft kehrt das verdrängte Unmoralische im Zentrum der Religion wieder, z. B. im widerlichen Masochismus mancher Asketen“ (ebd., 367).

Durch die Auffindung der unbewussten Motive von unechten, schwärmerischen religiösen Erlebnissen unterstütze die Psychoanalyse die neu entstehende Religionspsychologie. Daher habe die Religion von der Psychoanalyse nichts zu fürchten. „Mag die Psychanalyse religiöse Verirrungen in ihrer Nichtigkeit aufdecken, einer gesunden, die sittliche Kraft mehrenden Frömmigkeit ist sie nur förderlich“ (Pfister 1924, 369).

[***Kapitel 13: Der psychologische und biologische Sinn der Manifestation***][***A. Das Ziel der Manifestation***][***1. Die Manifestation als Wunscherfüllung***] Pfister weist darauf hin, dass der Traum nach Freuds These zwar immer eine Wunscherfüllung sei, diese aber in symbolischer oder anspielender Weise. „Nur beim Kindertraum decken sich manifester Trauminhalt und bewusster Wunsch“ (ebd., 370). Es gebe auch eine Unterscheidung der Träume je nachdem ob es sich um einen verdrängten oder einem „ichgerechten Wunsch“ (ebd., 371) handle. „Letztere sind nur Weiterbildungen von Tagesgedanken oder Tagesabsichten, die sich nächtlicherweise eine Verstärkung aus dem von Ich abgesprengten Verdrängten holen konnten“ (ebd., 371).

Auch neurotische Symptome seien Wunscherfüllungen, da diese Wünsche aber unbewusst seien, könne der Betroffene selbst die Symptome nicht richtig deuten. So könne zum Beispiel das Symptom von Kreuzschmerzen die Phantasie zum Ausdruck bringen, das der Betroffene ein schweres Kreuz zu tragen habe.

[***2. Die Manifestation als Lusterwerb und Unlustersparnis***] Pfister ist sich darüber bewusst, dass die Behauptung das Neurotiker aus ihren Symptomen Lust beziehen viel Unglauben auslöse. „Und doch drückt die Überschrift die Wahrheit aus. In der Tiefe heftiger Qualen steckt oft ein hoher Lustbetrag, den wir als Masochismus zu verstehen haben“ (ebd., 373). Die Absicht sich Lust zu verschaffen sei dabei aber meist nicht bewusst.

„Die neurotische Manifestation, die sich vor einer ethischen Forderung in die Krankheit flüchtet, ist nicht nur ein schlechtes Geschäft, bei welchem der Produzent vom Regen in die Traufe gerät, sondern auch ein Stück Immora-

lismus, sofern Kräfte, die im Dienste des sittlichen Wollens stehen sollten, ihm entzogen werden. Beides geht häufig Hand in Hand. Das Kind, das sich durch hysterisches Kopfweh einem Aufsatz oder einer Prüfung entziehen möchte, wird leicht bei immer mehr Anlässen die Flucht in die Krankheit einschlagen und die Geister, die es rief, nicht mehr loswerden, so dass sein Lebensglück auf schwerste gefährdet ist. Andererseits aber wird es immer mehr an Willenkraft verlieren“ (Pfister 1924, 376).

[***3. Die symbolische Problemlösung***] In Träumen werde häufig versucht Probleme verhüllt zu lösen. „Das begriffliche Denken stellt höhere Anforderungen an die Aufmerksamkeit, als im Schlafzustand für gewöhnlich geleistet werden kann. Die vorstellungsmäßige Lösung der Traumphantasie macht von den verfügbaren Kräften den geschicktesten Gebrauch. Zugleich stellt sie eine Regression zur infantilen Denkform dar. Dafür fehlt der Lösung aber die begrifflich scharfe Fassung“ (ebd., 376). Der Wert einer symbolischen Problemlösung dürfe aber nicht überschätzt werden. Auch die Kunst wäre eine Art der „symbolischen Überwindung von Lebensschwierigkeiten“ (ebd., 377).

[***B. Zweck der Manifestation***] Es gebe zwei Funktionen der Manifestation, diese seien der Schutz und die Förderung.

[***1. Die Manifestation als Abwehr***] „Die Abwehr kann einen Schutz des Bewusstseins gegenüber peinlichen Erinnerungen und ihren unvermeidlichen Nachwirkungen darstellen, z. B. schweren Gewissensbissen. Sie kann aber auch Schutz der sittlichen Haltung ausdrücken“ (ebd., 378). Zur Abwehr könnten alle möglichen neurotischen Symptome dienen. Deshalb sei es auch hier wichtig die Symptome nicht nach Ähnlichkeit mit anderen Fällen zu deuten, sondern jedes sorgfältig zu analysieren.

[***2. Die Manifestation als Lebensförderung***] Freud habe darauf hingewiesen, dass in jedem neurotischen Symptom auch ein Heilungsversuch liege. Aber „nicht nur die Erhaltung und Wiederherstellung der Einzelexistenz, son-

dern auch die Förderung der höchsten Menschheitsgüter wird durch die Manifestation angestrebt“ (ebd., 380).

[***II. Teil: Die Technik der Psychanalyse***][***1. Abschnitt: Die Methoden***] und [***2. Abschnitt: Die Wirkungen der psychanalytischen Behandlung***] Da die Pädanalyse im weiteren Verlauf dieses Buchs noch genauer besprochen wird, werden diese zwei Abschnitte nur überblicksmässig zusammengefasst.

Pfister beschäftigt sich in diesem Abschnitt mit den Grundregeln der Psychoanalyse und ihrer Anwendung. Wichtig sei zu beachten, dass einzelne Manifestationen in mehrere Richtungen gedeutet werden können. Daher solle man von einer guten Deutung verlangen können, „*dass sie den zu deutenden Inhalten samt den eingeholten Einfällen zu einem sinnvollen Ganzen vereinigt, das der psychischen Situation entspricht*“ (Pfister 1924, 389).

Daneben gebe es eine Reihe von Hilfsmitteln für den Erfolg der Analyse. Die Hypnose sei als Hilfsmittel aufgegeben worden. Suggestion dagegen sei auch in der Psychoanalyse nicht vermeidbar, und müsse vom Analytiker besondere Beachtung bekommen. Ein grundlegender Unterschied zwischen Suggestion und Analyse sei, das der Analysand bei einer Suggestion nach dem Willen des Analytikers handle es aber das Ziel der Analyse sei, das der Analysand möglichst autonom seine Entscheidungen treffen könne. In besonders schweren Fällen könne auch eine Dislokation, also eine Unterbringung des Betroffenen außerhalb seiner bisherigen Umgebung hilfreich sein.

Wichtig bei der Analyse sei die Beachtung des Widerstandes. „Unter Widerstand verstehen wir alle jene bewussten und unbewussten Strebungen, die sich der Analyse widersetzen. Die Mehrzahl von ihnen werden auf den Analytiker projiziert, der zufolgedessen mit den eigentlich der Analyse geltenden Ablehnungs- oder Hassgefühlen ausgestattet wird“ (ebd., 414). Der Widerstand zeige sich in unterschiedlichen Formen. Zur Beseitigung müssen die unbewussten Motive des Widerstands aufgedeckt werden. „Der Anfänger ist geneigt, den Widerstand nur als Gefahr und lästigen Zwischenfall zu betrachten. Macht er sich aber die Natur des Gegenstandes klar, so sieht er die Un-

richtigkeit dieser Auffassung ein. Jede technisch gute Aufhellung eines Widerstandes bedeutet einen Schritt zur Heilung heran. Und je schwieriger ein lästiger Brocken zu überwinden war, desto größer ist der erzielte Fortschritt“ (Pfister 1924, 419).

Auch die Kompensation sei für die Analyse wichtig. Darunter verstehe man Ersatzbildungen für normale Triebleistungen, welche durch die Verdrängung nicht mehr möglich seien. Eine Erweiterung davon sei die Überkompensation. „Hierunter verstehen wir diejenige Kompensation, bei welcher eine Manifestation nicht nur durch eine andere von gleicher Wertigkeit (Valenz) ersetzt, sondern durch eine Überwertige abgelöst wird“ (Pfister 1924, 423).

Ein weiterer Wichtiger Punkt sei die Umdichtung der Manifestationen. Pfister hat dazu folgendes „Gesetz der Manifestationsdichtung“ formuliert: „*Jeder ganz oder teilweise verdrängte Wunsch bildet aus geeigneten erlebten oder nur vorgestellten Inhalten nach den Gesetzen der Traumarbeit Phantasien, durch welche er sich, ohne ihren wahren Sinn zu verstehen, vorstellungsmäßige Befriedigung zu verschaffen trachtet*“ (ebd., 425).

Daneben sei noch der Mechanismus der Manifestationsdichtung von Bedeutung: „*Diese oft ganz, oft teilweise unbewusste Phantasien sind durch eine gegenwärtige Hemmung bewirkt und bedienen sich der Regression in nähere und stets auch in fernere Vergangenheit (Infantilität), um günstige Zukunftsperspektiven autistisch zu gewinnen*“ (ebd., 425).

Pfister ist es auch wichtig auf die organische Einheit des Seelenlebens hinzuweisen. Ein Satz der darauf besonders hinweise sei das „allgemeine psychologische Beziehungsgesetz“ welches laute: „*Jeder neue psychische Inhalt setzt sich mit früheren analogen Inhalten auseinander, indem er in seiner Auffassung und Verarbeitung von ihnen bestimmt wird oder sie umdichtend mit sich in Einklang zu bringen sucht*“ (ebd., 428) Jeder Gedanke und jede Strebung müsse erst diese Abfindung vollzogen haben um zum festen Geistesbesitz eines Menschen zu gehören.

Ein wichtiges Thema in der Analyse sei – nach Pfister – auch die Übertragung. Pfister bespricht in diesem Abschnitt ihre Erscheinungsformen, ihren psychologischen Vorgang, ihre Bedeutung und ihre Behandlung.

Freud definiert die Übertragung als „Neuauflage, Nachbildung von den Regungen und Phantasien, die während des Vordringens der Analyse erweckt und bewusst gemacht werden sollen, mit einer für die Gattung charakteristischen Ersetzung einer früheren Person durch die Person des Arztes. Um es anders zu sagen: eine ganze Reihe früherer psychischer Erlebnisse wird nicht als vergangen, sondern als aktuelle Beziehung zur Person des Arztes wieder lebendig“ (Freud 1905; zit. n. Pfister 1924).

Zur Überwindung habe Freud folgenden Satz formuliert: „Wir überwinden die Übertragung, indem wir dem Kranken nachweisen, dass seine Gefühle nicht aus der gegenwärtigen Situation stammen und nicht der Person des Arztes (Analytikers) gelten, sondern, dass sie wiederholen, was bei ihm bereits früher einmal vorgefallen ist. Auf solche Weise nötigen wir ihn, seine Wiederholung in Erinnerung zu verwandeln. Dann wird die Übertragung, die, ob zärtlich oder feindselig, in jedem Falle die stärkste Bedrohung der Kur zu bedeuten schien, zum besten Werkzeug derselben, mit dessen Hilfe sich die verschlossensten Fächer des Seelenlebens eröffnen lassen“ (Freud 1917; zit. n. Pfister 1924).

> [nur 3. Auflage][***Kapitel 18: Die Verbindung der analytischen mit der synthetischen Erziehung***] [***A. Die Einbeziehung***] [***1. Die Psychanalyse als gemäß dem Kontinuitätsprinzip unerlässliches Erfordernis***][***a) Vorbereitende Formeln für die Aufgabe der pädagogischen Analyse***] Pfister hat 21 Formeln aufgestellt welche helfen sollen die Verbindung zwischen Analyse und allgemeiner Pädagogik vorzubereiten.
>
> „Aus der Tatsache der *Verdrängung* folgt: 1. *Die Gedächtnislücken sind auszufüllen*“ (Pfister 1924, 446). Das Ziel dabei sei es, jene verdrängten Inhalte aufzufinden, welche eine schädliche Wir-

kung haben. Dabei gehe es nicht nur um tatsächliche Ereignisse sondern auch unbewusste Umdichtungen seien von Bedeutung.

„Aus der verdrängungsbewirkten Triebfixierung ergibt sich: 2. Die durch die Verdrängung zustande gebrachte Hemmung ist aufzuheben“ (Pfister 1924, 446).

„3. Durch die Triebstauung gerät die Psyche in eine Regression. Darum gilt der Satz: Der durch Triebfixierung und Regression entstandene Anachronismus, nach welchem der Neurotiker in einer längst vergangenen Zeit lebt und gemäß einer überwundenen Entwicklungsstufe sich betätigt, ist aufzuheben; der durch seine Vergangenheit gefesselte Geist ist für die Gegenwart und Zukunft zu gewinnen. Man könnte ebenso gut von der Beseitigung unstatthafter Infantilismen (Kindheitsreste) sprechen“ (Pfister 1924, 447).

„4. Die intraindividuelle Zerklüftung ist aufzuheben, soweit sie Lebensglück, Wirkungsfähigkeit und Gesundheit wesentlich beeinträchtigt, und nicht auf einfachere Weise geholfen werden kann“ (ebd., 447). Hierbei sei zu Beachten, dass der Begriff der Krankheit relativ sei. Je nachdem an welchen Normen man das Verhalten des Betroffenen misst können seine Symptome Krankheitswert haben oder eben nicht.

In Bezug auf die interindividuelle Absperrung gelte der Satz: „5. Die durch Verdrängung bewirkte schädlich Absperrung des einzelnen von den übrigen Menschen ist zu beseitigen“ (ebd., 448). Bei dieser Formel sei – nach Pfister – der Begriff der Absperrung genauer zu definieren. „Gemeint ist ein Zustand, bei welchem der einzelne verhindert ist, diejenigen Beziehungen des Fühlens, Denken und Wollens zu seinem Mitmenschen, besonders den nächsten Angehörigen, herzustellen, sowie zu einer normalen Lebensentfaltung nötig sind“ (ebd., 448).

„6. Die verdrängungsbewirkende schädliche Schranke zwischen dem einzelnen einerseits, der Wirklichkeit als Erscheinungswelt oder Gott anderseits ist aufzuheben“ (Pfister 1924, 448).

„7. Der Autismus, sofern er den Tatsachen und Gesetzen der Realität untreu wird und der Bewältigung der Wirklichkeitsaufgabe nachteilig ist, soll beseitigt werden“ (ebd., 449).

„8. Das autistische Denken und Streben nach dem Lustprinzip ist durch eine wirklichkeitsgerechte Stellungnahme zu ersetzen.

9. Der geheime Sinn der Manifestationen ist aufzudecken.

10. Die geheime Lustabsicht, die an der Schaffung der Manifestation beteiligt ist, soll aufgedeckt werden.

11. Die jüngst- und vorvergangenen, geschichtlichen Anlässe zu Manifestationsbildung sind aufzusuchen“ (Pfister 1924, 449). Pfister weist darauf hin, dass immer darauf zu Achten sei, ob ein analytischer Eingriff nötig wäre.

Auch die ethische Beurteilung müsse berücksichtigt werden, daher gelte der Satz: „12. Weil die sittliche Bestimmung des Menschen fordert, dass alle seelischen Kräfte unter die Herrschaft des sittlichen Wollens treten, so müssen die durch Verdrängung, Fixierung und Abdrängung ihm entzogenen psychischen Energien seiner Verfügung wieder zugeführt werden, sofern nicht die vorhandenen Abspaltungen mehrwertige sittliche Leistungen (Intuitionen usw.) zeitigen oder einen Schutz gegen moralische Schwachheit bilden, der nicht durch einen besseren Schutz ersetzt werden kann“ (ebd., 449).

„13. Die durch unbewusste Gegenströmungen hervorgerufenen Beeinträchtigungen der sittlichen Freiheit sind zu heben“ (Pfister 1924, 450)

Pfister ist der Ansicht, dass die Erlösung aus der sittlichen Unfreiheit das höchste Ziel jeder psychoanalytischen Behandlung sei. Damit hängen auch Satz 14 und 15 zusammen. „14. Die unterschwellig bewirkte und festgehaltene Triebverklemmung und –abdrängung ist durch Triebbeherrschung, sittlich gebotene Triebverwendung, und Sublimierung zu ersetzen.

15. Der verdrängungsbewirkte unmoralische Lustgewinn, der durch Ausweichen vor der sittlichen Aufgabe oder durch unerlaubte Passivität an Stelle der gebotenen Aktivität erstrebt und verwirklicht wird, ist mit Übernahme der ethischen Leistung zu vertauschen.

16. Die in jeder Manifestation liegende Unwahrhaftigkeit ist durch Wahrheit zu ersetzen, die Lebenslüge und –illusion durch Lebenswahrheit.

17. Die Analyse hat die verdrängungsbewirkten Liebesdefekte zu beseitigen und die Vorbedingungen zur Entfaltung der höchsten sittlichen Liebe herzustellen“ (ebd., 450ff).

Der Widerstand werde durch die gleichen Kräfte aufrechterhalten, welche auch die Verdrängung ausgelöst hätten. „Dies stellt uns vor den Satz: „18. Die Aufgabe der Analyse liegt in der Überwindung und Beseitigung des Widerstandes.

19. Die Analyse soll die verdrängungsbewirkte unerwünschte Triebbetätigung durch einwandfrei Kompensationen ersetzen“ (ebd., 452).

Da sich infolge der Triebverdrängung sowohl im täglichen Leben, wie auch bei der Behandlung Übertragung bilde, formuliert Pfister den nächsten Satz: „20. Die fiktive und bindende Übertragung ist durch echte und befreiende oder durch Ablösung vom Analytiker zu ersetzen“ (Pfister 1924, 452).

Pfister sieht in der letzen Formel die Verbindungsstelle von analytischer und synthetischer Erziehung angegeben. „21. Die das neurotische Symptom veranlassenden Vorgänge sind in voller Helligkeit und mit dem sie begleitenden Affekt durch Aussprache abzureagieren“ (ebd., 452).

Abreagierung sei eine durch „Worte erfolgende Ableitung der Verdrängungsinhalte, die zunächst als feste Reminiszenzen (‚Fremdkörper’) innerhalb der Seele verstanden wurden, in normale Bahnen“ (ebd., 452). Seit man Widerstand, Kompensation und Übertragung kenne, wisse man das abreagieren allein nicht reichen würde um eine Verdrängung zu beseitigen.

[***B. Die synthetische Tätigkeit als Ergänzung der analytischen***][***Die Aufgabe des Erziehers gegenüber derjenigen des Arztes***] Freud habe für den Arzt den Grundsatz aufgestellt, dass „er sich ganz auf die Analyse einschränken und die Wahl der künftigen Lebensrichtung dem Analysanden überlassen solle“ (ebd., 463). Allerdings müsse der Analysand sich verpflichten während der Analyse keine lebenswichtige Entscheidung zu treffen, da „unter dem Einfluss der Analyse sich neue Kräfte regen und auf Kompensationen ausgehen, ohne dass die volle geistige Freiheit bereits gewonnen wäre“ (ebd., 463). Daher bestehe die Gefahr, dass Entscheidungen getroffen werden, die das künftige Leben stark beeinflussen und zum Beispiel durch negative Übertragung auf einer Trotzeinstellung beruhen.

Nur durch diese Einstellung des Analytikers sei es möglich, dass dieser Patienten aus allen Religionsgemeinschaften und mit jeglichem ethischen Hintergrund betreue. „Ganz kann freilich der Analytiker während der Kur seinen Rat nicht versagen. Er muss warnend, helfend beispringen, wo sich der Kranke nicht zu helfen weiß“ (Pfister 1924, 464). Dabei wird sich der Arzt aber immer auf die nötigsten Ratschläge beschränken und ansonsten dem Analysanden ermöglichen seine Kräfte frei zu gebrauchen.

Beim Pädagogen seien die Verhältnisse andere, da der Pädagoge „in Rat und Hilfe weiter gehen“ (ebd., 465) müsse als ein Arzt welcher Erwachsene analysiere. Für die Pädanalyse müsse zwischen dem Analytiker und den Erziehern im Haus und in der Schule einvernehmen herrschen. „Erleichtert ist die Pädanalyse fast immer wesentlich wenn das Kind von den Eltern und analyseunkundigen Lehrern fern behandelt wird. Doch ist auf Isolierung nur dann zu dringen, wenn den Bedingungen der Analyse zuwidergehandelt wird“ (ebd., 465).

Dabei habe der Pädagoge aber immer darauf zu achten, dass der Analysand „nicht nach persönlichen Idealen, sondern vielmehr nach den am Objekt haftenden Dispositionen und Möglichkeiten“ (ebd., 465) geformt werde.

Nach welchen sittlichen Normen erzogen werden solle sei Aufgabe der allgemeinen Pädagogik welche dies wiederum von der Ethik ableiten würde. „Den Zögling zum heilsamen Empfang der aufbauenden Erziehungskunst empfänglich zu machen, soweit er durch Verdrängungsschäden daran verhindert war, ist eine neue Formulierung der pädanalytischen Aufgabe“ (ebd., 466).

[***3. Abschnitt: Der Gang der psychanalytischen Behandlung***][***Kapitel 19: Der Beginn der analytischen Erziehungsarbeit***]

> [nur 3. Auflage][***A. Die pädagogische Gelegenheitsanalyse***] Pfister weist darauf hin, dass der Pädagoge in seiner Tätigkeit nicht die Möglichkeit habe, jeden seiner Zöglinge, der Hilfe benötigt einer vollständigen Analyse zu unterziehen. Daher würde er auf die Möglichkeit der Gelegenheitsanalyse zurückgreifen. „Ich betone, dass auch der Pädanalytiker in schwierigen Fällen gezwungen ist, eine Totalanalyse vorzunehmen [...]. Aber leider werden die meisten pädagogischen Erzieher, sofern sie nicht die Analyse als Spezialberuf ausüben, in weitaus den meisten Fällen auf Gelegenheitsanalyse angewiesen sein“ (Pfister 1924, 473).
>
> Welche Erfolge der Lehrer mit der psychoanalytischen Pädagogik erreichen könne sehe man vor allem an den Arbeiten von Hans Zulliger. Dieser zeige in „ungemein packender und gewinnender Weise, was für einen radikalen Umschwung das gesamte Erziehungswesen unter dem Einfluss der Psychanalyse erfährt und welche großartige Kraftersparnis das neue Verfahren auch für den einfachen Lehrer bedeutet“ (ebd., 473).

[***B. Die tiefere Analyse***][***I. Die Vorbereitung zur Psychanalyse***] Es sei wichtig, dass der Analysand von Beginn an frei sprechen könne, da schon die ersten Sätze des Patienten häufig für die Diagnose wichtig seien. Viele Symptome würden von dem Analysanden erst nach einiger Zeit angegeben werden.

Bei schwereren Fällen werde der Pädagoge seinen Patienten immer mit von einem Arzt untersuchen lassen, und sich von diesem die Vollmacht zur Analyse geben lassen. Dabei sei darauf zu Achten, dass es sich um einen psychoanalytisch geschulten Arzt handle, denn viele “einseitig physiologisch geschulten und orientierten Mediziner sind geneigt, die organische Störung gewaltig zu überschätzen“ (ebd., 474). Manche Krankheit könnten aber auch

vom Arzt nicht einwandfrei im Vorhinein richtig diagnostiziert werden. Erst die Analyse würde in solchen Fällen Gewissheit verschaffen. Die Zusammenarbeit mit dem Arzt sei aber auf alle Fälle notwendig, schon um Kurpfuscherei zu vermeiden.

Sei man nun Bevollmächtigt zu Analyse, müsse man dem Patienten die Bedingungen für die Durchführung der Analyse nennen. Die wichtigsten seien:
„1. Der Analysand verpflichtet sich, alle Einfälle, die ihm in den Sinn kommen, möglichst vollständig mitzuteilen, auch wen sie unbedeutend, ferne liegend, für Zögling oder Erzieher unangenehm oder hässlich sein sollten.
2. Der Analysand verspricht, während der Analyse keinen wichtigen Schritt zu unternehmen, ohne den Analytiker zuvor rechtzeitig davon zu unterrichten und sein Einverständnis einzuholen.
3. Führt der Analytiker während, nicht erst, wie Freud empfiehlt, *nach* jeder Sitzung Protokoll, so ist der Analysand darüber aufzuklären, dass er vor Indiskretionen gesichert ist. [...]
4. Sehr zweckmäßig ist es, dem Zögling eine Probezeit von 10-12 Stunden anzusetzen, in welcher ausgemacht wird, ob er sich zu Analyse eignet.
5. Der Klient ist vor Ungeduld zu warnen. Nie darf man sich verpflichten, in einer gewissen Zeit zu heilen.
6. Wird für die psychanalytische Behandlung Honorar verlangt, was nach Freuds Beweisführung für den Kurbedürftigen wesentliche Vorteile mit sich bringt, so ist zu bestimmten, dass auch nichtbesuchte Sitzungen verrechnet werden. [...] Lehrer und Pfarrer werden Unbemittelte gratis behandeln, im Übrigen aber je nach den Umständen Freuds Warnung anwenden.
7. Auf die vom Analysanden mitgebrachten Erwartungen kommt nicht sehr viel an. Zöglinge mit größtem Vertrauen versagen oft sehr bald, anfangs Störrische sind manchmal rasch umgestimmt. Stekel findet, dass theoretisch gut Vorgebildete besonders unangenehm seien, da sie aus der Analyse Waffen gegen die Entdeckung ihrer Verdrängung gewinnen. [...] Man verlange daher kategorisch, dass ohne besondere Erlaubnis während der Analyse keine analytischen Schriften gelesen werden.
8. Man verpflichte den Analysanden zur *Diskretion*. Weder den Angehörigen noch sonst jemand soll er über den Inhalt des Gesprochenen Mitteilung ma-

chen, da sonst die Analyse gefährdet werde. Dafür nimmt es auch der Pädanalytiker mit seiner beruflichen Schweigepflicht gegenüber jedermann sehr genau.

9. Sollten sich körperliche Beschwerden einstellen, so sind sie zuerst dem Analytiker mitzuteilen. Für den Fall, dass während der Analyse das Gutachten eines Nervenarztes eingeholt werden soll, wird zum voraus eine bestimmte Persönlichkeit vereinbart. Die oft unvermeidliche Tatsache scheinbarer Verschlimmerung wird angesagt“ (Pfister 1924, 477f)

[***II. Die Einholung des bewussten Materials***]

[nur 1. und 2. Auflage] Zu Beginn orientiert man sich beim Patienten über die Krankheitsgeschichte. „Man erkundige sich, seit wann das Leiden besteht, und wie die Verhältnisse bei seinem ersten Auftreten lagen. Insbesondere achte man auf die Beziehung zu Eltern und etwaigen Elternsurrogaten, z. B. Lehrern, auf etwaige erotische Verwicklungen oder Gewissenskonflikte“ (Pfister 1921, 421). Außerdem Achte man auf Komplexzeichen, ansonsten unterbreche man den Analysanden selten, mache ihn aber „gelegentlich auf einen Zusammenhang aufmerksam, erzählt ihm etwa einem einen analogen Fall, um ihm anzudeuten das man seine Lage versteht, und Vertrauen einzuflößen“ (ebd., 422). Von der Krankheitsgeschichte aus lasse man sich die Lebensgeschichte erzählen, wobei auf Jahreszahlen zu achten sei, da der Betroffene selbst selten chronologisch korrekt erzählen könne.

[nur 3. Auflage] Der Analysand sollte zu beginn frei reden können. Dabei seien alle Mitteilungen von Bedeutung. Der Analytiker solle sich in dieser Phase möglichst zurückhaltend verhalten und noch keine Deutungen beginnen. Sobald sich die Übertragung einstelle solle diese bearbeitet werden. Wenn ein Analysand schon zu Beginn nicht reden könne oder wolle, müsse sofort mit der Widerstandsanalyse begonnen werden. „Im übrigen lasse man ganz allmählich den Analysanden die Zusammenhänge selber finden. Man hüte sich vor Überstürzungen und warte die Entstehung einer

ausreichenden positiven Übertragung ab“ (Pfister 1924, 479). Dabei achte man aber auf Komplexzeichen wie körperliche und geistige Stigmata zum Beispiel Erröten oder Symptombewegungen oder auffallende Lücken und Gedankensprünge. „Kein Neurotiker wird sein Anliegen wohlgeordnet berichten, immer geht es bei der Aufhellung der Vorgeschichte kreuz und quer zu“ (ebd., 479).

[nur 1. und 2. Auflage][**III. Die Überwindung des Widerstandes**] Zu Überwinden seien in jeder Analyse vor allem drei Widerstandsformen. „Zu überwinden ist die Scheu vor der Bewusstmachung des Unbewussten, die Abneigung gegen den Analytiker und der Horror vor der Lebensaufgabe“ (Pfister 1921, 422). Daraus würden drei Aufgaben folgen: „Aufhebung der Amnesie, Beseitigung der negativen, Bereinigung der positiven Übertragung und Erfassen des Lebensplanes“ (ebd., 422). Würde es nicht gelingen die Widerstände zu bereinigen, würde die ganze Analyse misslingen. Daher sei in schwierigen Fällen das Symptom zu vernachlässigen und zuerst den Widerstand zu beseitigen. Wichtig sei es auch zu beachten das die meisten Widerstandsmotive unbewusst seien.

„Vorsichtshalber sei man namentlich zu Beginn der Behandlung mit peinlichen Deutungen oder anderen Mitteilungen sehr zurückhaltend. Erst erobere man Vertrauen (positive Übertragung), dann lasse man den Patienten *allmählich* den Sachverhalt selbst finden, sonst ereignet sich leicht eine neue Flucht in die Neurose“ (ebd., 425).

[***Kapitel 20: Fortgang der psychanalytischen Behandlung***][***A. Die Wahl des Themas***][***1. Durch den Analysanden***] Der Zögling solle den Gesprächstoff so weit als möglich selbst wählen können. Träume seien zwar von großer Bedeutung, nur dürfe man nicht zu sehr darauf drängen, dass diese erzählt werden, da sich sonst der Widerstand auf die Träume richten könne. Was zur Folge habe, das der Analysand keine mehr erzählen würde. Ansonsten sei Vorsicht geboten, wenn der Zögling zu sehr auf die Ansicht des

Analytikers dränge. „Man fragt sich, ob dem Zögling die Verantwortlichkeit für eine Entscheidung durch einen Rat abzunehmen berechtigt ist, ob man seine Eigenart schon genügend versteht, ob man nicht durch Fragen von der Analyse weggelockt werden soll usw.“ (Pfister 1924, 480).

[***2. Die Stoffwahl des Analytikers***] „Wo der Pädagoge wertvolles Material findet, dass eine Deutung verheißt, lässt er sofort das freie Gespräch stocken und sammelt Einfälle zum apperzipierten Gegenstand, um eine Auslegung zu gewinnen“ (ebd., 480). Auch wenn das Gespräch zur oberflächlichen Plauderei würde, solle der Analytiker eingreifen. Es solle aber nie der Eindruck entstehen, dass der Analytiker den Gesprächstoff vorschlagen wolle. Gesprächspausen seien oft „die wertvollsten Arbeitsgelegenheiten des Unbewussten“ (ebd., 480).

[***B. Die jeweilige Deutung***] Freud empfehle, dass man immer nur soviel deuten solle, wie in einer Sitzung möglich sei. Bei der nächsten Sitzung sei es wichtig, dass auf die jeweils aktuellen Manifestationen eingegangen werde. „Das Wichtige an der Traumdeutung ist immer die Einsicht in die Triebtendenz“ (ebd., 481). Es könne ohnehin kein Traum vollständig gedeutet werden. Von Bedeutung sei es Weiters, dass der Analysand möglichst viel von der Deutung selbst finden könne.

Außerdem sei es wichtig zu beachten, dass man in der Deutung eine Manifestation nicht den ganzen seelischen Zustand des Zöglings finden könne. „Erst nach längerer Beobachtung darf man erwarten, die psychische Verfassung nach allen Seiten zu kennen“ (ebd., 482).

[***C. Die Besprechung sexueller Stoffe***] „Der Analytiker hegt keine Vorliebe für sexuelle Stoffe, wie seine Gegner ihm immer wieder vorwerfen, sondern analysiert wahllos alles Verdrängte. Aber er verachtet und vernachlässigt auch nicht wie es leider bis vor kurzem zum Schaden der Menschheit fast alle Ärzte taten, die Geschlechtlichkeit“ (ebd., 482).

Die Bearbeitung sexueller Vorstellungen sei ebenso wichtig wie jene mit nicht sexuellem Charakter. Dabei ginge es niemals darum neue Phantasien in den Schüler hineinzutragen, sondern stets nur darum bereits vorhandene Phantasien zu bewältigen. „Der gesunde Takt des innerlich freien, weder an Prüderie, noch an Frivolität krankenden Erziehers wird hier gewiss das Richtige finden“ (Pfister 1924, 483).

[***D. Die Ordnung in der Psychanalyse***] Da die Manifestationen nach Einfällen des Analysanden bearbeitet werden, könne häufig der Eindruck des Chaos in der Analyse entstehen. Doch die einzelnen Analysestücke fügen sich zu einem organischen Ganzen zusammen. So ergibt sich aus den einzelnen Teilen der Analyse ein einheitliches Bild.

[***E. Rat und Auftrag in der Psychanalyse***] Aufträge und Ratschläge sind in der Analyse meist nicht zielführend. Sie werden nur in Ausnahmefällen erteilt, wenn es unumgänglich ist und weder den Widerstand verstärkt, noch die Selbstentscheidung des Analysanden gefährdet.

[***F. Die allgemeine Haltung des Analytikers (die „gleichschwebende Aufmerksamkeit)***] „Ohne Zweifel erfordern viele Deutungen außerordentlich viel Scharfsinn, gespannteste Aufmerksamkeit“ (ebd., 485). Aber diese anstrengende Denkarbeit sei nicht die einzige Aufgabe des Analytikers. Freud rate dazu in erster Linie nicht mit dem Verstand sondern mit dem Unbewussten zu analysieren. „Allen Äußerungen des Analysanden gegenüber bewahre man eine ‚gleichschwebende Aufmerksamkeit’, die nichts übermäßig wichtig nimmt, um nicht anderes zu übersehen. Dank dieser gleichschwebenden Aufmerksamkeit entgeht man nach Freud der Gefahr, sich durch Erwartungen und Neigungen, anstatt jederzeit nur von den Tatsachen allein das analytische Urteil bestimmen zu lassen“ (ebd., 485).

Die gleichschwebende Aufmerksamkeit beziehe sich dabei ausschließlich auf die Zeit in welcher der Analysand redet. „Nachher muss sogleich der kalkulierende, deutende Verstand einsetzen und sein oft außerordentlich angestrengtes Geschäft vollziehen“ (ebd., 486). Der Analytiker müsse dabei frei

von Hemmungen sein und alle Affekte, selbst die zur Heilung zurückdrängen. Pfister selber gibt an, diese Technik nur sehr unvollständig zu beherrschen, er fertige daher während der Gespräche stenographische Protokolle an, ist allerdings der Ansicht, das diese bei einem geübten Stenographen die gleichschwebende Aufmerksamkeit nicht stören würde.

[***Kapitel 21: Dauer und Abschluss der psychanalytischen Behandlung***] [***A. Die Dauer***] Bei der Erziehung normaler Kinder könne häufig schon durch Gelegenheitsanalysen viel erreicht werden. Bei neurotischen Kindern herrsche häufig eine tief greifende Fehlentwicklung, welche durch eine Schnellkur nicht zu heilen sei. Eigentlich bedarf es hier einer Umerziehung. „*Wir wollen nicht nur das Symptom bannen, sondern die weit wichtigere innere Not beseitigen und ein Maximum von sittlicher Kraft und lebensfroher Gesundheit herbeiführen*“ (Pfister 1924, 489). Dieser Vorgang benötige Zeit und sei nicht mit bloßer Suggestion zu erreichen.

Die Dauer der Analyse würde dabei vor allem vom Analysanden selbst abhängen. Man wisse nie wie tief ein Symptom im unbewussten verankert sei. Noch entscheidender sei es wie hoch der Grad des Widerstandes sei. Des Weiteren käme es auf die Häufigkeit der Sitzungen an. Ärzte würden ihre Analysanden meist täglich sehen, Pädagogen sei es häufig nur möglich ihre Analysanden ein- bis zweimal pro Woche zu sehen.

Man gehe von einem Mindestzeitaufwand von zwei bis drei Monaten aus, wobei hier keine vollständige Analyse durchgeführt werden könne. Der Analysand habe immer die Möglichkeit die Kur abzubrechen. „Gewöhnlich kehrt er doch wieder zurück, nachdem er einsah, das die anderen Methoden ihn im Stiche ließen“ (ebd., 491).

[***B. Der Abschluss der Pädanalyse***] Eine Analyse könne niemals alle Bindungen des Unbewussten aufheben. Eine Analyse dürfe dann als ideal abgeschlossen gelten, wenn folgende Bedingungen erfüllt seien:

„1. Die Analyse der Manifestationen darf keine schädlichen Triebbindungen mehr aufweisen. Alle krankhaften Symptome müssen somit verschwunden sein, denn sie alle sind Ausdruck unzweckmäßiger Fixierung. [...]
2. Die Übertragung muss auf echte, die Freiheit nicht beeinträchtigende, sondern sie fördernde Werte zurückgegangen sein. [...] Die Selbstständigkeit der Analysierten darf allerdings nie durch des früheren Nothelfers Bild benachteiligt werden. Aber die Erinnerung an einen wohlgesinnten Menschen gehört zu den wertvollsten Lebensgütern, die ein normales Individuum nicht über Bord werfen kann und soll. [...]
3. Die ethische Situation muss klar erkannt und das Nötige vollzogen sein. Diese Kompensation ist das höchste Ziel der Psychanalyse. Ist die innere Harmonie hergestellt, in Durchsetzen und Entsagen dem Sittengebot und dem Individualgesetz Genüge geleistet, so wird auch die Anpassung an die Wirklichkeit zweckmäßig“ (Pfister 1924, 491f).

Wie das Ende der Therapie erfolgen solle, sei sehr unterschiedlich. Für manche Zöglinge sei es gut wenn ein plötzlicher Abbruch erfolge, und er wisse fortan auf seine eigenen Kräfte angewiesen zu sein. Bei anderen Analysanden sei eine langsame Reduktion der Therapiestunden zielführender.

[***4. Abschnitt: Die Vorbedingungen der Psychanalyse***][***Kapitel 22: Die im Analytiker liegenden Vorbedingungen***] Pfister weist ausdrücklich auf die Verantwortung hin, welche mit der Ausübung der Psychoanalyse verbunden sei. Um die Psychoanalyse vor Missbrauch zu schützen gebe es eine Bedingung welche erfüllt werden müssten um die Berechtigung zur Ausübung der Psychoanalyse zu erhalten.

[***A. Theoretische Erfordernisse***] Um die Psychanalyse ausüben zu können, müsse man zumindest die grundlegenden bisherigen psychoanalytischen Arbeiten genau kennen. „Wichtiger noch als wissenschaftlicher Sinn ist ein gesunder Menschenverstand, Lebenskenntnis und Wohlwollen. Nur sie verhelfen zu der so bedeutsamen Menschenkenntnis“ (ebd., 495).

[***B. Pädagogischer Charakter***] Einer der wichtigsten Punkte für einen guten Analytiker sei dessen Persönlichkeit. „Welch ein Unglück kann geschehen, wenn der Erzieher ein sittlich ungefestigter Mensch ist! Gereiftheit und Festigkeit des Charakters ist sicherlich das erste an einen Analytiker zu stellende Erfordernis“ (Pfister 1924, 496).

[***C. Freiheit von schweren unterschwelligen Bindungen***] Freud habe den Satz geprägt, dass „der Analytiker seinen Analysanden nur so weit befreien könne, als er selbst befreit ist“ (ebd., 497). Der Analytiker müsse daher selbst analysiert sein. „zur Analysiertheit sollte hinzukommen eine glückliche Unterbringung seines Lebens- und Liebesdranges. Sonst verfällt der Erzieher leicht Gegenübertragungen, die das objektive Urteil stören, die Regulierung der Übertragung erschweren und in die Behandlung Unsicherheit, ja eine schwächliche, schillernde Haltung tragen“ (ebd., 497).

Viele verständige Psychoanalytiker würden sich nicht nur einmal der Analyse unterziehen, sondern sich auch später immer wieder ein Stück weit analysieren lassen. Denn einer der wichtigsten Punkte für den Analytiker sei die Selbsterkenntnis.

[***Kapitel 23: Die im Analysanden liegende Vorbedingungen***] Nicht bei allen Personen könne die Psychoanalyse angewandt werden, daher sei es wichtig vor Beginn der Kur die Vorraussetzungen zu prüfen.

[***A. Intelligenz***] Bei schwachbegabten Patienten könne nur eine oberflächliche Analyse erfolgen, und auch nur wenn es keinen heftigen Widerstand gäbe. „Unintelligente behandle man mit Trost und Ermahnung, mit Suggestion und – als Arzt – mit Hypnose und Chemikalien. Dagegen sind einsichtige Ungebildete mitunter angenehm zu analysieren“ (ebd., 499).

[***B. Alter***] „Geschickte Erzieher und namentlich Erzieherinnen können schon Kinder von 3-5 Jahren analysieren. Aus ihren Beobachtungen lernt man selbst das Verhalten in den ersten Lebensmonaten verstehen“ (ebd., 499). Der Analytiker müsse immer um die Eigenarten der jeweiligen Alterstufen

genau bescheid wissen um Kinder des entsprechenden Alters analysieren zu können. Bei der Analyse von Kindern gelte folgende Regel: „Man analysiere Kinder nur dann, wenn es durchaus nötig ist, ihre Triebstauung zu beseitigen, und nicht tiefer, als es ihr Leiden unumgänglich nötig macht“ (Pfister 1924, 499).

Sehr lehrreich für den Bereich der Kinderanalyse seien dabei die Schriften von Frau Dr. Hermine Hug-Hellmuth.

Die Obergrenze der Analysierbarkeit liege laut Freud in der Nähe des 50. Lebensjahres, „da alte Leute nicht mehr erziehbar sein“ (ebd., 500). Leichte Symptome könnten auch darüber hinaus analysiert werden, aber „schwere Zwangsneurosen alter Personen wird auch der Arzt kaum zu analysieren wagen“ (ebd., 500).

[***C. Moralische Qualitäten***] Pfister ist der Ansicht, dass moralisch Minderwertige durchaus analysierbar seien, wenn sie einsehen würden, dass sie durch die Wahrheit einen Gewinn davontragen würden.

Anders verhalte es sich bei sittlichem Schwachsinn. Dieser könne aber im Vorfeld der Therapie mit Hilfe eines Psychiaters diagnostiziert werden. „Die Psychanalyse will immer nur auf die ursprüngliche Anlage zurückführen und die auf sie einwirkenden Erziehungseinflüsse zur Geltung bringen. Angeborne Minderwertigkeit kann sie nicht aufheben“ (ebd., 501).

Unmöglich sei – für Pfister – auch die Analyse bei Lügnern, wobei damit nicht Zwangslügnern gemeint seien und jene welche das Prinzip der kleinsten Anstrengung zur Maxime ihres Handelns erheben. Wichtig für die Analyse sei außerdem ein starker Wille zur Gesundheit.

[***D. Medizinische Bedingungen***] „Ausgeschlossen ist die Psychanalyse bei tiefer Verworrenheit und Erregung. Gefährlich ist sie bei gewissen Geisteskranken, da unter Umständen der aufgescheuchte Trieb sich noch tiefer nach

innen verkriecht und von der Wirklichkeit abwendet“ (Pfister 1924, 502). Der Pädagoge werde solche Fälle immer nur mit Hilfe des Arztes behandeln.

[***E. Verwandten- und Autanalyse***] „Ein Verwandtschaftsverhältnis wirkt für die tiefere Analyse stets hochgradig störend“ (ebd., 502). Es seien nur leichte und oberflächliche Analysen möglich, selbiges gelte für Analysen von befreundeten Personen.

Autanalysen seien nur für theoretische Zwecke oder leichte Symptome oder für das bessere Verständnis des eigenen Handels geeignet. Bei schweren Schäden könnte eine Autanalyse aber zu schweren Schäden führen, daher sei davor zu warnen. Auch sehr geübte Analytiker würden sich zur eigenen Analyse in die Hände eines anderen Analytikers begeben.

[***5. Abschnitt: Die Ausübung der Pädanalyse***][***Kapitel 24: Die Erlernung der Pädanalyse***] Als erster Schritt sei es wichtig sich selbst einer Analyse zu unterziehen. Danach sei es wichtig genaue Kenntnisse der psychoanalytischen Theorie zu erwerben. Dies könne man in der umfassenden psychoanalytischen Literatur. „Ich halte es indessen nicht für richtig gar so viel Literatur durchzuarbeiten, bevor der eigene psychanalytische Versuch unternommen wird“ (ebd., 504).

Sobald man die Traumtheorie erlernt habe, könne man diese an Analysen der eigenen Träume erproben. Auch kleine Fehlleistungen können analysiert werden. „Hat man bei sich selbst genügend Versuche angestellt, möge man sie bei *gesunden* anderen Personen ergänzen“ (ebd., 505).

Eine Mindestdauer des Spezialstudiums legt Pfister mit fünf bis sechs Semestern fest. Dabei setze er die Kenntnis der alten Pädagogik voraus. Ein Mediziner, welcher sich mit Jugendlichen beschäftigen wolle, sollte zusätzlich zur psychoanalytischen Theorie noch Pädagogik, Psychologie und Ethik studieren. Der Pädagoge müsse sich zusätzlich noch mit der Psychiatrie beschäftigen. „Dabei muss aber der Mediziner mehr Sicherheit innerhalb der geisteswissenschaftlichen Fächer erlangen, als der Berufserzieher innerhalb

der psychopathologischen, weil jener möglichste selbständig vorgehen will, dieser dagegen jederzeit des beratenden Arztes bedarf.

[***Kapitel 25: Der Bereich der Pädanalyse***][***A. Das Recht der pädagogischen Psychanalyse***][***Die Analyse der Gesunden***] „Nur die Pädagogik hat auszumachen, wie weit der gesunde Zögling analysiert werden darf und soll“ (ebd., 507). Pfister selbst habe zu Beginn seiner Tätigkeit die Ansicht vertreten, dass gesunde Zöglinge nicht analysiert werden sollten. Vor allem die Arbeiten von Hans Zulligers hätten ihn aber von der Zweckmäßigkeit der Analyse auch bei gesunden Kindern zum Beispiel im Schulbetrieb überzeugt. Neben den Büchern Zulligers könne man den Nutzen der Analyse auch in Pfisters Büchern „Vermeintliche Nullen und angebliche Musterkinder“ () und „Die Liebe des Kindes und ihre Fehlentwicklungen“ () nachlesen.

[***Das Recht der pädagogischen Analyse am kranken Kinde***] Pfister führt sechs Punkte an, weshalb der Pädagoge berechtigt sei analytische Therapien an kranken Kindern zu betreiben.

1. Da Ärzte den Menschen vorwiegend von der körperlichen Seite kennen lernen würden bräuchten sie meist länger zur Erlernung der Psychoanalyse als der Pädagoge, welcher sich in seiner Tätigkeit täglich in die kindliche Psyche versetzen würde.
2. Hinter vielen leichteren Symptomen wie zum Beispiel Kopfweh stecke vor allem eine erzieherische Aufgabe, welche vom Erzieher besser erfüllt werden könnte als vom Arzt. Wo sich hinter dem Symptom aber eine ernste Störung finden lasse, müsse der Arzt sofort verständigt werden.
3. „Ein erheblicher Prozentsatz aller Zöglinge zu Stadt und Land sind Neurotiker. [...] Hat nun der Lehrer ein Recht, solche Schüler, die oft die wertvollsten und die Führer der Klasse sind, in erzieherischer Hinsicht abzuschütteln, wenn sie z. B. ein bisschen stottern oder Schreibstörungen zeigen“ (Pfister 1924, 528)?
4. Die Analyse Gesunder würde am besten am Kranken gelernt werden, weil bei ihnen die Phänomene am deutlichsten auftreten würden.

5. Der Lehrer würde Neurosen als erster erkennen können und somit frühzeitig einer Behandlung zuführen können. „Wenn die Lehrer von pädagogischer Analyse genug verstehen, so werden durch sie auch die Ärzte mehr Analysearbeit erhalten, denn heute gelangen viel zu wenig Kranke binnen nützlicher Frist in ärztliche Behandlung“ (Pfister 1924, 528).
6. „Die Kraft der Ärzte könne nie und nimmer ausreichen, um das Heer neurotischer Störungen zu beseitigen. Insbesondere die zahlreichen unbemittelten Kinder gingen ohne Pädanalyse der Wohltat sachgemäßer Hilfe verlustig, da der Arzt aus Gründen der Selbst- und Familienenthaltung seine kostbare Zeit ihnen beim humansten Wohlwollen nicht in dem benötigten Maße schenken könnte“ (ebd., 529).

[***B. Die Grenzen der Pädanalyse***] Die Pädanalyse würden in den folgenden Fällen versagen.

[***1. Einsichtslose***] Zöglinge welche sich gegen die Analyse stellen, die Mitarbeit verweigern und keine Veränderung wollen, wären zur Analyse nicht geeignet. „Mit Zwang ist vollends nichts auszurichten“ (ebd., 529). Daher könne man nur versuchen beim Zögling Einsicht zu erlangen, oder wo dies nicht gelänge warten, bis der Zögling von selbst nach Analyse verlange.

[***2. Negativisten***] „Einzelne Zöglinge lehnen die Analyse ab, weil sie überhaupt immer nein zu sagen gewohnt sind“ (ebd., 529). Diese Opposition gelte ursprünglich den Eltern und müsse überwunden werden um eine Analyse zu ermöglichen.

[***3. Selbstquäler***] „Da der Genesungswille einen starken Faktor der analytischen Heilung bildet, kann der Analytiker wenig oder nichts mit denen anfangen, die ungeheilt bleiben wollen, da sie von ihrem Krankheitsgewinn schmarotzen“ (ebd., 529f). Mitunter lasse sich der Trieb zur provozierten Qual analytisch beseitigen, wenn der Trieb allerdings zu tief sitzt, könne eine Analyse diesen nicht beheben.

[***4. Aktive Quäler und Hasser***] „Hat ein Sohn unbewusst sein Leben darauf eingestellt, durch seinen Untergang die Eltern unglücklich zu machen, so will er gewöhnlich nicht analysiert werden. Es gelingt aber öfters, durch rasches Zugreifen dem törichten Hasser und Quäler sein Geheimnis zu entwinden und die Narrheit des Lebensplanes aufzudecken“ (Pfister 1924, 530).

[***5. Narzissten***] Wenn der Analysand seine Liebe auf sich, selbst sowohl in körperlicher als auch in seelischer Hinsicht richtet, könne keine Übertragung auf den Analytiker erfolgen, da er nie herzliche Beziehungen zu anderen Menschen aufnehmen könne.

[***6. Geisteskranke***] Freud habe zu Beginn den Standpunkt vertreten, dass Geisteskranke nicht therapierbar sein. Inzwischen hätten einige Versuche aber auch Erfolge gezeigt, wohingegen andere die Geisteskrankheit noch verstärkt hätten. Der Erzieher werde daher Geisteskranke immer dem Psychiater überlassen.

[***7. Allgemeine Bemerkungen über Misserfolge in der Pädanalyse***] Keine Methode könne alle Schäden heilen. Trotzdem habe die Psychoanalyse hohe Erfolgszahlen. Der Pädanalytiker befinde sich des Weiteren in der günstigen Lage einen Teil der Verantwortung dem Arzt übergeben zu können, da dieser die Diagnose zu stellen habe.

[***C. Die Grundzüge der pädagogischen Krankenbehandlung***] Pfister gibt folgende Grundsätze für die Analyse durch Nichtärzte an:
„1. In allen pathologischen Fällen, die nicht Bagatellen [...] bedeuten, hole der Pädagoge die Diagnose des womöglich analysenkundigen Arztes ein und lasse sich zur Erziehungsarbeit autorisieren. Auf gefährliche Fälle verzichte er, ganz besonders bei der Anwesenheit von Selbstmordgefahr.
2. Auch im weitern Verlauf der Analyse wird er die Verbindung mit dem Arzte, wo es nötig ist, aufrecht halten und im Bedarfsfalle seinen Rat einholen.
3. Der analysierende Erzieher betrachte sich in seiner Arbeit an Kranken niemals als Nebenbuhler, sondern immer als Schüler, Gehilfen und Mitarbeiter des kundigen Mediziners“ (ebd., 532).

Pfister ist der Ansicht, dass jeder Pädagoge, welcher sich an diese Grundsätze halte, das gute Recht habe, sich in seiner analytischen Arbeit nicht als Laie sondern als Fachmann zu sehen.

[***Schluss: Die Ergebnisse der Pädanalyse***][***Kapitel 26: Der praktische Ertrag***][***A. Die Heilung von der Norm abweichender Erziehungsobjekt***][***I. Körperliche Defekte***] Körperliche Defekte wie zum Beispiel Bettnässen oder Stottern können sowohl neurotische Symptome sein, als auch eine rein physiologische Ursache haben.

[***II. Psychische Störungen***] Nach Pfister sei es schwierig die Grenze zwischen gesund und krank genau anzugeben. Die häufigsten Erscheinungen seien Angst- und Zwangserscheinungen. Wichtig für den Pädagogen sei es auch zu Wissen, dass auch die intellektuelle Leistung von Verdrängung beeinflusst werden könne. Die Anzahl der von Verdrängung betroffenen Entwicklungsgebiete des Menschen sei niemals vollständig darzustellen. Die wichtigsten habe Pfister in diesem Buch aufgezeigt.

[***B. Grad der Sanierung***] Freud habe zu Beginn seiner psychoanalytischen Tätigkeit nicht erwartet, dass Hysterien vollständig geheilt werden könnten. Die Erfahrung habe gezeigt, dass es durchaus möglich sei, auch wenn diese Fälle noch sehr selten vorkommen würden.

„Die Gründlichkeit und Dauer der Heilung hängt von verschiedenen Faktoren ab: Von der Tiefe der eigentlichen analytischen Exploration, von der Reinlichkeit der Einstellung aufs Leben, von dem Grad der neurotischen Disposition, von den äußeren Schicksalen“ (Pfister 1924, 537). Die psychoanalytischen Heilerfolge würden im Allgemeinen dauerhafter sein als jene von hypnotischen und rein suggestiven Kuren. Daher bestünde durchaus ein pädagogischer Gewinn aus ihrer Anwendung.

[***Kapitel 27: Die wissenschaftlichen Ergebnisse***] „Dass die Erziehung durch die psychanalytische Forschung eine mächtig gesteigerte Bedeutung

erhält, wurde oben bereits ausgeführt. Jetzt sei genauer darauf hingewiesen, dass es sich um einen extensiven und einen intensiven Wertzuwachs handelt“ (Pfister 1924, 538). Dieser sei einerseits dadurch begründet, dass die ersten fünf Lebensjahre die künftige Entwicklung stark vorausbestimmen. Andererseits würde auch die Praxis durch die Analyse erfahren, da nicht mehr nur das bewusste Seelenleben des Kindes berücksichtigt sondern auch unbewusste Motive in die Erziehung mit einbezieht. Damit sei die Psychoanalyse aber nicht die einzig wichtige Methode in der Pädagogik. „So wenig die Ethik, Ästhetik und Metaphysik eine Beantwortung ihrer sämtlichen Fragen von ihr erwarten dürfen, so wenig die pädagogische Wissenschaft“ (ebd., 539).

[***A. Einzelne pädagogische Probleme***][1***. Bemerkungen über die Stellung der Eltern***] Pfister ist der Meinung, dass „die Einstellung auf die Eltern für das Kind sehr oft lebenslänglich die Einstellung auf die Menschen überhaupt und das Leben bestimmt“ (ebd., 539). Daher sei es wichtig, dass die Eltern das Zärtlichkeits- und Geltungsbedürfnis ihrer Kinder beachten und befriedigen. Dabei dürfe es aber zu keiner Verzärtelung kommen, da dass Kind dann mit der Außenwelt zusammenstoßen würde.

Weiters müssten Eltern dafür sorgen, dass kein Minderwertigkeitsgefühl entstehe, sowohl in körperlicher als auch in intellektueller und moralischer Hinsicht. „Damit das Kind in ein normales Verhältnis zu Vater und Mutter geraten können, müssen beide untereinander in harmonischen Verhältnis stehen“ (ebd., 541f). Auch die stufenweise Ablösung von den Eltern habe für die Entwicklung des Kindes große Bedeutung. „Nur aus der stufenweise Entlassung aus dem Abhängigkeitsverhältnis geht jene höhere, frei Pietät hervor, die dem Vater die Liebe des Kindes schenkt und eine Segensquelle für beide bildet“ (ebd., 542).

„Die Fehler der Kinder sind bis zu einem gewissen Grade ein Spiegel der Elternfehler. Nur der innerlich freie, erzogene Mensch kann richtig erziehen. Für jeden anderen ist auch die ideale pädagogische Anleitung nur von bescheidenem Wert“ (ebd., 543).

[***II. Die Stellung der Geschwister***] Ein neues Geschwisterchen werde meist als Nebenbuhler um die elterliche Zärtlichkeit gesehen, daher sollen die Eltern die Vorteile des neuen Familienmitgliedes besonders hervorheben.

Aber auch eine zu enge Bindung der Geschwister aneinander sei problematisch. „Der Zank der Geschwister hat daher seinen guten teleologischen Sinn“ (Pfister 1924, 543).

Geschwister sollten auch nicht zu lange aufeinander angewiesen sein, sondern die Möglichkeit haben auch andere Spielkameraden zu finden, damit keine Fixierung entstehen könne.

[***III. Die Strafe***] Die Strafen der Bewusstseinspädagogik seien daher bedenklich, da sie die unbewussten Triebfedern des kindlichen Handelns außer Acht lassen würden. Dadurch würde durch die Strafe, die unbewusste Fehlentwicklung nicht gebessert sondern im Gegenteil meist noch verstärkt werden.

„Wenn man sieht, über was für starke Erziehungsmittel ein von schlimmen Verdrängungen freier und mit genauer Kenntnis der Schülerpsyche ausgestatteter Pädagoge verfügt, so wird man die Forderung nicht übertrieben finden, dass die Körperstrafe aus der Erziehung ganz auszuschalten sei. Von den geistigen Strafmitteln ist zu verlangen, dass sie die Liebe und das Geltungsbedürfnis des Zöglings nicht verdrängend misshandeln“ (ebd., 545).

[***IV. Die sexuelle Erziehung***] Ein wichtiges Stück der pädagogischen Arbeit sei die sexuelle Aufklärung, da das Kind ansonsten folgenden Gefahren ausgesetzt sei:
„1. Wird das Kind nicht von berufener Seite unterrichtet, so übernimmt die Gasse jene Aufgabe oft in der schmutzigsten Form. [...] Das Geschlechtsleben wird so von vornherein zu etwas Gemeinem, und auf die Eltern fällt ein Makel. [...] Die Wirkungen sind ferner oft ein unbezwingbarer Ekel vor der Sexualität, Frigidität, Liebesschwund und eine Menge anderer neurotischer

Krankheitserscheinungen, die ein Menschenleben zu verpfuschen imstande sind.
2. Bleibt die richtige Aufklärung aus, so treten falsche Kinderphantasien an ihre Stelle, oft sadistische oder mit perversen Prozeduren übereinstimmende Zeugungs- und Geburtstheorien, deren Folgen in Krankheit und Perversität später zutage treten.
3. Das Kind, dessen Wissensdurst von den Eltern nicht oder nur durch symbolische Märchen befriedigt wird, verliert das Zutrauen zu ihnen.
4. Es verfällt für sein ganzes Leben dem Grübelzwang oder verliert umgekehrt den Wissenstrieb“ (Pfister 1924, 550f).

Die Aufklärung sollte daher stufenweise, dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechend erfolgen und sei – nach Pfister – vor allem Aufgabe der Eltern und nicht der Schule.

[***B. Der theoretische Ertrag: Die neue Pädagogik***] Die neue Pädagogik sei jene Pädagogik, welche sich „auf die Tiefenpsychologie stützt und sie sich zunutze macht“ (ebd., 562). Sie sei sich dabei aber auch bewusst, dass sie ein reiches Erbe von pädagogischen Größen wie zum Beispiel Amos Comenius oder Pestalozzi übernehme.

[***I. Methodismus – gesteigerter Individualismus***] Die alte Pädagogik würde allgemein Grundsätze aufstellen, welche für alle Schüler gelten. „Die neue Pädagogik lehnt diesen Methodismus, der alles über einen Leisten schlägt, ab. Sie weiß, dass man mit ihm nur einem Teil der Schüler nützt, einem andern aber schadet“ (ebd., 563). Es muss immer nach den Beweggründen für ein Vergehen gefragt werden, erst danach kann über die Maßregelung entschieden werden.

„*Aller Methodismus ist Vergewaltigung, Kraftvergeudung, vielleicht schwerstes Unrecht und verhängnisvollste Schädigung. Wir müssen das Relativitätsprinzip auch in die Erziehung einführen und erklären: Es gibt keine Erziehungsmethoden, die an sich oder in allen Fällen förderlich sind.* Im Gegenteil muss jede Methode, mag sie in manchen Fällen noch so heilsam wirken, in

anderen zum Verderben ausschlagen. Jeder Fall muss nah seiner Eigenart angefasst werden“ (Pfister 1924, 567).

[***II. Moralismus – Erlösungs- und Liebesmoral***] „Im vorherrschenden Schulbetrieb ist so sehr auf die ökonomische Brauchbarkeit und später auf die wissenschaftliche Tüchtigkeit des Schülers eingestellt, dass die Charakterbildung zu kurz kommt“ (ebd., 567). Die Forderung nach Unterwerfung unter Autoritäten, der Askese und des Denkverbotes würde sich in vielfacher Hinsicht schädlich auf die Entwicklung der Schüler auswirken.

Die meisten Schüler müssten vor allem von ihren unbewussten Fehlentwicklungen erlöst werden. „Dazu gehört auch, dass man dem Zögling eine große Liebe anbietet und die psychologischen Bedingungen zum Lieben in ihm herstellt. Schon dadurch, dass man nicht Moral predigt oder als Richter strenge Urteile fällt, sondern als Freund und Helfer auftritt, dass man zunächst einmal Verständnis zu gewinnen trachtet und dem Kinde Verständnis über sich selbst verschafft, dass man Verwechslungen mit ungeliebten Personen wegräumt, leistet man große Hilfe“ (ebd., 572).

[***III. Normalismus – Berücksichtigung der Gehemmten***] Die alte Pädagogik würde sich nur an normale Schüler wenden, und abnorme Schüler einfach ausweisen. Pfister ist der Ansicht, dass die Schule kein Recht habe einzelne Schüler durch falsche Behandlung zu schädigen. Außerdem gebe es viel mehr abnorme Schüler als die alte Pädagogik vermute, da in allen Klassen abnorme Kinder sitzen würden. Diese seien aber oft nicht von krankhaften Verklemmungen betroffen und würden daher nicht in die Behandlung eines Arztes gehören. Diese Charakterhemmungen und –missbildungen, wie zum Beispiel Überängstlichkeit gehörten vollkommen in den Aufgabenbereich des Pädagogen.

Die Kenntnis um die Entstehung und Behandlung von abnormen Erscheinungen bei Schülern sei daher für jeden Pädagogen von Bedeutung. „Die psychanalytische Betrachtung verführt nicht dazu, die gesunden Kinder für krank zu halten; vielmehr leitet sie dazu an, auch die Kranken für Menschen

zu nehmen, die nicht durch eine breite, tiefe Kluft von den gesunden getrennt sind“ (Pfister 1924, 578).

Die Kenntnis der Psychoanalyse bedeute auch nicht, dass man jeden Fall gleich einer Analyse unterziehen würde. „Wenn ich einen kranken Schüler verstehe, die Ursachen seiner Not auch nur ahne, so kann ich auch ohne weiter Kunsthilfe oft vor weiterer Schädigung bewahren und ihm helfen seiner Schwierigkeiten Herr zu werden“ (ebd., 579).

[***IV. Intellektualismus und Oberflächenpsychologie – universelle Psychologie***] Die alte Pädagogik habe vor allem an die Macht des Intellekts geglaubt. Man sei davon überzeugt gewesen, dass Verstandsargumente allein eine Charaktererziehung ausmachen würden. Die Psychoanalyse habe nun die Erkenntnis geliefert: „*Es gibt keine richtige Verstandskultur ohne sorgfältigste Gemütspflege*“ (ebd., 579). Die Schule müsse auch die Gefühlsentwicklung der Kinder berücksichtigen um eine vollständige Lehranstalt sein zu können.

„Die neue Pädagogik räumt mit den abgeschmackten und wirklichkeitsfremden Dogma auf, dass psychisch und bewusst identische Begriffe seien. Sie dringt energisch auf diejenigen einzelnen unbewussten Determinanten und Transformationsprozesse, welche einen schädlichen Einfluss auf die Geistesentwicklung des Kindes ausüben, und entkräftet sie mit Hilfe der Tiefenpsychologie. Auch nach dieser Richtung fußt sie nicht mehr, wie die alte Pädagogik, auf einer einseitigen und oberflächlichen, sondern auf einer universellen Seelenkunde“ (ebd., 580).

[***V. Der Zögling als einziges Erziehungsobjekt – der Erzieher als erster und immerwährender Gegenstand der Erziehung***] „Die alte Pädagogik bestimmt die Erziehung als eine Einwirkung reifer, fertiger Menschen auf unmündige“ (ebd., 580). Die Psychanalyse habe nun festgestellt, dass mehr Gewicht auf das Selbstschaffen des Kindes gelegt werden müsse. Ein großer Teil der Erziehung müsse vom Kind selbst geleistet werden. „Wir werten die Schulwerte um und wollen auch mit Hilfe des Unterrichts gute, innerlich freie,

arbeitsfreudige, pflichtbewusste, liebende, sozial kräftige, sittlich-religiös starke Menschen heranbilden, und der Unterricht ist nur ein Mittel dieser höheren Menschenbildung. Wir haben durch die neue Pädagogik gelernt, dass nur von diesem Zentrum reiner Menschlichkeit aus ein gesundes Wissen und Können zu erzielen ist, das auch im beruflichen Lebenskampfe sich bewährt“ (Pfister 1924, 581).

Aber auch die Stellung des Erziehers würde verändert werden, er habe nicht mehr die absolute Autorität. Der Erzieher müsse sich zuerst wie auch der Analytiker von der negativen oder übermäßig positiven Übertragung des Kindes befreien und zu einem bejahten Elternsurrogat der Schüler werden.

„Jedes Restchen von Erzieherdünkel muss schwinden. Denn nur im Schatten der Demut gedeiht die wichtigste aller Erziehergabe: Die starke, über Kinderherzen siegende Liebe“ (ebd., 582).

Zu berücksichtigen sei weiters, dass viele Kinderfehler ein Spiegel der Erzieherfehler seien. Daher müsse ein Pädagoge innerlich frei sein, um erziehen zu können. „Wollen wir die Erziehung der Jugend reformieren, so weiß ich daher kein besseres Mittel, als dass wir Lehrer uns der Psychanalyse unterziehen“ (ebd., 583).

Die neue Pädagogik stelle damit im Gesamten weitaus höhere Anforderungen an den Pädagogen als die alte Pädagogik, würde aber auch neue Erfolge für die Praxis bringen. „Es wäre dringend zu wünschen, dass auch die lebenshungrige werdende Lehrerschaft in die so eminent wichtige neue Tiefenpsychologie eingeführt würde. Doch müsst es freilich durch wohlausgerüstete Lehrer geschehen, die mit der Pietät für die Schätze der alten, vor allem der klassischen Pädagogik die Fähigkeit zur Aneignung neuer Einsichten verbinden“ (ebd., 584).

1.8.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen

1.8.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche

Pfister beschäftigt sich in dem hier besprochenen Buch mit den Grundkenntnissen der psychoanalytischen Methode und ihrem Nutzen für den Erzieher. Dabei zeigt er wie die Psychoanalyse die verschiedensten Bereiche der Pädagogik bereichert und verändert.

1.8.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation

Pfister beschreibt den Begriff der Psychoanalyse wie folgt: “Das besondere Merkmal der Psychanalyse (liege) in einer eigenartigen Ergründung der unbewussten, das bewusste Leben aber machtvoll beeinflussenden Seelenvorgänge“ (Pfister 1924, 1).

Pfister ist der Ansicht, dass nichts dem Ansehen der Psychoanalyse so geschadet habe wie die These Freuds, „dass die Ursache jeder Hysterie, Angst- und Zwangsneurose im *Sexualleben* zu suchen sei“ (Pfister 1924, 61). Dabei sei aber zu beachten, dass Freud mit dem Wort Sexualität einen umfassenderen Sinn meint, als dem Wort gemeinhin zugeschrieben wird. „Wir gebrauchen das Wort Sexualität in demselben umfassenden Sinne wie die deutsche Sprache das Wort ‚lieben’“ (Freud 1910, zit. n. Pfister 1924).

Das Wissen um die infantile Sexualität habe auch für Erzieher große Bedeutung. Häufig stoße der Erzieher bei Störungen auch auf Gemütskonflikte, besonders auf Liebeshemmungen. Bei gründlicher Nachforschung erkenne man oft auf eine Störung des Verhältnisses zu Eltern, Geschwistern oder anderen Mitmenschen. Doch müsse man mit der Annahme, dass keine sexuellen Hemmungen vorliegen, vorsichtig sein. Es sei schwierig, immer bis zum Grund einer Neurose zu dringen. „Jede schwere Erschütterung des Individuums – und nur bei solcher entsteht eine Neurose – zieht auch die Se-

xualsphäre in Mitleidenschaft und wird sich auch in sexuellen Phantasien spiegeln, denn das psychische Leben bildet einen Organismus, in dem das Leiden eines Teiles dasjenige anderer Funktionsgebiete bewirke. Aus der Existenz sexueller Hemmungen darf deshalb noch lange nicht auf die alleinige Ursächlichkeit der Sexualität geschlossen werden“ (Pfister 1924, 86).

Pfister führt an, dass der Ödipuswunsch als Zentralmotiv aller Neurosen gesehen werde. Er weißt aber auch darauf hin, dass nicht jeder, der einen Ödipuskomplex in sich trage auch neurotisch sei. „Der Pädanalytiker, der sich mit Neurosen beschäftigt, stößt lange nicht immer auf eigentliche Ödipuswünsche, da die Heilung sehr oft schon vorher eintritt. Ob wirklich ausnahmslos eine Ödipusfixierung die Neurose hervorbringt, halte ich nicht für ausgemacht. Waisenkinder, die nie Familienleben genossen, werden ebenso neurotisch wie andere Kinder. Allein dass der Ödipuskonflikt eine ungeheure Rolle spielt, ist ehrlicherweise einfach nicht zu leugnen, mag es uns noch so unangenehm sein“ (ebd., 91).

Pfister ist der Meinung, „dass ein Mensch, der stark und echt zu lieben fähig ist und Liebe in erwünschtem Maß empfängt, keine krankheitsbildenden Verdrängungen erleiden kann“ (ebd., 96). Sehr wichtig ist – für Pfister – folgende Tatsache: „*Die höchsten Verdrängungsgrade* erreichen unerlaubte, *vom Gewissen verurteilte Vorstellungen und Wünsche*. Kein anderes Gebiet aber wird so von frühester Jugend an geächtet, mit unheimlichen Drohungen umgeben, der unbefriedigten Wissbegierde überliefert, wie dasjenige der *Sexualität*, der noch eine so wichtige Stellung im seelischen Haushalte zukommt. Daher muss man sich nicht wundern, dass die tiefere Analyse so oft, wenn auch nicht immer, Verklemmungen des Sexuallebens als Ursache von Psychoneurosen aufdecken muss“ (ebd., 97).

Das die Macht des Gewissens meist zu niedrig eingeschätzt werde, ist eine weitere Aussage Pfisters in diesem Text. „Eine Menge Erkrankungen sind nichts anderes als Wirkungen einer Flucht vor schweren sittlichen Konflikten, eine Menge anderer repräsentieren Sühne für begangenes Unrecht oder Gegenreaktion auf brennendes Schamgefühl“ (ebd., 101).

Pfister zeigt, dass nach Freud das Unbewusste im engsten Sinn jenes infantile Stück einer Person sei, welches sich von der Person absonderte und daher verdrängt wurde. „Überall sucht Freud infantile Quellen nachzuweisen; sogar die tausendfachen Nöte der Neurosen und Psychosen so gut wie die Formung des Charakters nehmen im frühsten Kindesleben ihren Ursprung und empfangen hier ihre Direktiven“ (Pfister 1924, 114). Durch die hohe Bedeutung der ersten Kindheitsjahre kommt auch der Pädagogik eine wichtige Bedeutung zu. „Die Erziehungskunst erscheint als Retterin in der stets anschwellenden Not der nervösen Krankheiten und zahlloser Charakterverzerrungen; sie gewinnt einen nicht geringen Einfluss auf Politik, Moral, Religion, sie spielt sogar ein wenig die Schicksalsrolle bei der Genese des künstlerischen Genius“ (ebd., 115).

Pfister weist darauf hin, dass die Stärke der Verdrängung von vielen Faktoren abhänge. „Bei der Verdrängung wird stets eine starkbetonte Vorstellung, die nach ihrer Wertigkeit eigentlich nicht vergessen werden könnte, entfernt, und zwar geschieht es durch eine noch wichtigere Gegenvorstellung; verdrängt werden nur *peinliche* Inhalte. Eine exakte Feststellung des Verdrängungsgrades sei nicht möglich, „ein harmlos aussehendes Symptom kann aus starker Verdrängung oder einer großen Summe geringerer Verdrängungen hervorgegangen sein, ein scheinbar bedenkliches Zeichen beruht oft auf einer zwar wuchtigen, aber doch viel weniger tiefgründigen Ablehnung“ (ebd., 143).

Pädagogisch wichtig sei das Wissen, dass Stimmungen und Launen häufig durch unbewusste Motive beeinflusst würden, wie Pfister an einigen Beispielen zeigt.

Nach Pfister sei ein wichtiger Punkt die organische Einheit des Seelenlebens. Dieses zeige sich deutlich im „allgemein psychologischen Beziehungsgesetz“: „*Jeder neue psychische Inhalt setzt sich mit früheren analogen Inhalten auseinander, indem er in seiner Auffassung und Verarbeitung von ihnen bestimmt wird oder sie umdichtend mit sich in Einklang zu bringen sucht*“ (Pfister 1924, 428) Jeder Gedanke und jede Strebung müsse erst diese Ab-

findung vollzogen haben um zum festen Geistesbesitz eines Menschen zu gehören.

Pfister weist darauf hin, dass der Pädagoge in seiner Tätigkeit nicht die Möglichkeit habe, jeden seiner Zöglinge, der Hilfe benötigt einer vollständigen Analyse zu unterziehen. Daher würde er auf die Möglichkeit der Gelegenheitsanalyse zurückgreifen. „Ich betone, dass auch der Pädanalytiker in schwierigen Fällen gezwungen ist, eine Totalanalyse vorzunehmen [...]. Aber leider werden die meisten pädagogischen Erzieher, sofern sie nicht die Analyse als Spezialberuf ausüben, in weitaus den meisten Fällen auf Gelegenheitsanalyse angewiesen sein“ (Pfister 1924, 473).

Bei der Erziehung normaler Kinder könne somit häufig schon durch Gelegenheitsanalysen viel erreicht werden. Bei neurotischen Kindern herrsche aber häufig eine tief greifende Fehlentwicklung, welche durch eine Schnellkur nicht zu heilen sei. Eigentlich bedarf es hier einer Umerziehung. „*Wir wollen nicht nur das Symptom bannen, sondern die weit wichtigere innere Not beseitigen und ein Maximum von sittlicher Kraft und lebensfroher Gesundheit herbeiführen*“ (ebd., 489). Dieser Vorgang benötige Zeit und sei nicht mit bloßer Suggestion zu erreichen.

Einer der wichtigsten Punkte für einen guten Analytiker sei – laut Pfister – dessen Persönlichkeit. „Welch ein Unglück kann geschehen, wenn der Erzieher ein sittlich ungefestigter Mensch ist! Gereiftheit und Festigkeit des Charakters ist sicherlich das erste an einen Analytiker zu stellende Erfordernis“ (ebd., 496).

Bei Kinderanalyse sei es wichtig, dass der Analytiker immer um die Eigenarten der jeweiligen Alterstufen genau bescheid wissen um Kinder des entsprechenden Alter analysieren zu können. Bei der Analyse von Kindern gelte folgende Regel: „Man analysiere Kinder nur dann, wenn es durchaus nötig ist, ihre Triebstauung zu beseitigen, und nicht tiefer, als es ihr Leiden unumgänglich nötig macht“ (ebd., 499).

Die Frage, bei welchen Kindern eine Analyse durchzuführen sei, ist für Pfister eine Frage, welche von der Pädagogik zu beantworten sei. „Nur die Pädagogik hat auszumachen, wie weit der gesunde Zögling analysiert werden darf und soll“ (Pfister 1924, 507). Pfister selbst habe zu Beginn seiner Tätigkeit die Ansicht vertreten, dass gesunde Zöglinge nicht analysiert werden sollten. Vor allem die Arbeiten von Hans Zulligers hätten ihn aber von der Zweckmäßigkeit der Analyse auch bei gesunden Kindern, zum Beispiel im Schulbetrieb, überzeugt.

Pfister weißt darauf hin, dass keine therapeutische Methode alle Schäden heilen könne. Trotzdem habe die Psychoanalyse hohe Erfolgszahlen. Der Pädanalytiker befinde sich des Weiteren in der günstigen Lage einen Teil der Verantwortung dem Arzt übergeben zu können, da dieser die Diagnose zu stellen habe.

Pfister führt weiters aus: „Dass die Erziehung durch die psychanalytische Forschung eine mächtig gesteigerte Bedeutung erhält, wurde oben bereits ausgeführt. Jetzt sei genauer darauf hingewiesen, dass es sich um einen extensiven und einen intensiven Wertzuwachs handelt“ (ebd., 538). Dieser sei einerseits dadurch begründet, dass die ersten fünf Lebensjahre die künftige Entwicklung stark vorausbestimmen. Andererseits würde auch die Praxis durch die Analyse erfahren, da nicht mehr nur das bewusste Seelenleben des Kindes berücksichtigt sondern auch unbewusste Motive in die Erziehung mit einbezieht. Damit sei die Psychoanalyse aber nicht die einzig wichtige Methode in der Pädagogik. „So wenig die Ethik, Ästhetik und Metaphysik eine Beantwortung ihrer sämtlichen Fragen von ihr erwarten dürfen, so wenig die pädagogische Wissenschaft“ (ebd., 539).

Pfister ist der Ansicht, dass „die Einstellung auf die Eltern für das Kind sehr oft lebenslänglich die Einstellung auf die Menschen überhaupt und das Leben bestimmt“ (ebd., 539). Daher sei es wichtig, dass die Eltern das Zärtlichkeits- und Geltungsbedürfnis ihrer Kinder beachten und befriedigen. Dabei dürfe es aber zu keiner Verzärtelung kommen, da dass Kind dann mit der Außenwelt zusammenstoßen würde. „Die Fehler der Kinder sind bis zu ei-

nem gewissen Grade ein Spiegel der Elternfehler. Nur der innerlich freie, erzogene Mensch kann richtig erziehen. Für jeden anderen ist auch die ideale pädagogische Anleitung nur von bescheidenem Wert“ (Pfister 1924, 543).

Die Strafen der Bewusstseinspädagogik seien daher bedenklich, da sie die unbewussten Triebfedern des kindlichen Handelns außer Acht lassen würden. Dadurch würde durch die Strafe, die unbewusste Fehlentwicklung nicht gebessert sondern im Gegenteil meist noch verstärkt werden. „Wenn man sieht, über was für starke Erziehungsmittel ein von schlimmen Verdrängungen freier und mit genauer Kenntnis der Schülerpsyche ausgestatteter Pädagoge verfügt, so wird man die Forderung nicht übertrieben finden, dass die Körperstrafe aus der Erziehung ganz auszuschalten sei. Von den geistigen Strafmitteln ist zu verlangen, dass sie die Liebe und das Geltungsbedürfnis des Zöglings nicht verdrängend misshandeln“ (ebd., 545).

Die alte Pädagogik würde – nach Pfister – allgemein Grundsätze aufstellen, welche für alle Schüler gelten. „Die neue Pädagogik lehnt diesen Methodismus, der alles über einen Leisten schlägt, ab. Sie weiß, dass man mit ihm nur einem Teil der Schüler nützt, einem andern aber schadet“ (ebd., 563). Es muss immer nach den Beweggründen für ein Vergehen gefragt werden, erst danach könne über die Maßregelung entschieden werden. Somit fordert Pfister von der Pädagogik eine genaue Diagnosestellung, bevor Strafmassnahmen getroffen werden. „*Es gibt keine Erziehungsmethoden, die an sich oder in allen Fällen förderlich sind.* Im Gegenteil muss jede Methode, mag sie in manchen Fällen noch so heilsam wirken, in anderen zum Verderben ausschlagen. Jeder Fall muss nah seiner Eigenart angefasst werden“ (ebd., 567).

Pfister übet auch Kritik am Schulbetrieb. „Im vorherrschenden Schulbetrieb ist so sehr auf die ökonomische Brauchbarkeit und später auf die wissenschaftliche Tüchtigkeit des Schülers eingestellt, dass die Charakterbildung zu kurz kommt“ (ebd., 567). Die Forderung nach Unterwerfung unter Autoritäten, der Askese und des Denkverbotes würde sich in vielfacher Hinsicht schädlich auf die Entwicklung der Schüler auswirken.

Die alte Pädagogik würde sich darüber hinaus, nur an normale Schüler wenden, und abnorme Schüler einfach ausweisen. Pfister ist der Ansicht, dass die Schule kein Recht habe, einzelne Schüler durch falsche Behandlung zu schädigen. Außerdem gebe es viel mehr abnorme Schüler, als die alte Pädagogik vermute, da in allen Klassen abnorme Kinder sitzen würden. Diese seien aber oft nicht von krankhaften Verklemmungen betroffen und würden daher nicht in die Behandlung eines Arztes gehören. Diese Charakterhemmungen und –missbildungen, wie zum Beispiel Überängstlichkeit, gehörten vollkommen in den Aufgabenbereich des Pädagogen.

Danach beschäftigt sich Pfister mit der Definition von Erziehung. „Die alte Pädagogik bestimmt die Erziehung als eine Einwirkung reifer, fertiger Menschen auf unmündige“ (Pfister 1924, 580). Die Psychanalyse habe nun festgestellt, dass mehr Gewicht auf das Selbstschaffen des Kindes gelegt werden müsse. Ein großer Teil der Erziehung müsse vom Kind selbst geleistet werden. „Wir werten die Schulwerte um und wollen auch mit Hilfe des Unterrichts gute, innerlich freie, arbeitsfreudige, pflichtbewusste, liebende, sozial kräftige, sittlich-religiös starke Menschen heranbilden, und der Unterricht ist nur ein Mittel dieser höheren Menschenbildung. Wir haben durch die neue Pädagogik gelernt, dass nur von diesem Zentrum reiner Menschlichkeit aus ein gesundes Wissen und Können zu erzielen ist, das auch im beruflichen Lebenskampfe sich bewährt“ (ebd., 581).

Aber auch die Stellung des Erziehers würde laut Pfister verändert werden, er habe nicht mehr die absolute Autorität. Der Erzieher müsse sich zuerst wie auch der Analytiker von der negativen oder übermäßig positiven Übertragung des Kindes befreien und zu einem bejahten Elternsurrogat der Schüler werden.

Zu berücksichtigen sei weiters, dass viele Kinderfehler ein Spiegel der Erzieherfehler seien. Daher müsse ein Pädagoge innerlich frei sein, um erziehen zu können. „Wollen wir die Erziehung der Jugend reformieren, so weiß ich daher kein besseres Mittel, als dass wir Lehrer uns der Psychanalyse unterziehen“ (ebd., 583).

Die neue Pädagogik stellt für Pfister damit im Gesamten weitaus höhere Anforderungen an den Pädagogen als die alte Pädagogik, würden aber auch neue Erfolge für die Praxis bringen. „Es wäre dringend zu wünschen, dass auch die lebenshungrige werdende Lehrerschaft in die so eminent wichtige neue Tiefenpsychologie eingeführt würde. Doch müsst es freilich durch wohlausgerüstete Lehrer geschehen, die mit der Pietät für die Schätze der alten, vor allem der klassischen Pädagogik die Fähigkeit zur Aneignung neuer Einsichten verbinden“ (Pfister 1924, 584).

1.8.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien

Zu Beginn des Werkes definiert Pfister einige wichtige Begriffe der Psychoanalyse. Der Erste ist der Begriff des Bewusstseins. Er definiere das Bewusstsein „als das Gegebensein irgendwelcher psychischer Tatsachen. Ich rechne also den Traum und das Delirium, in welchen oft so starkes Selbstbewusstsein und Wahrnehmen (wie auch unzusammenhängende Traumfragmente) zu den bewussten Tätigkeiten“ (ebd., 28).

Pfisters Definition des Unbewussten lautet wie folgt: „Das Unbewusste, das die Psychanalyse zu ergründen und zu beeinflussen unternimmt, ist nicht nur und nicht in erster Linie das Reich der Anlagen und der Gedächtnisspuren, die das gewöhnliche Vergessen hinterlässt, sondern die Gesamtheit der unter der Bewusstseinsschwelle befindlichen und fortwirkenden Inhalte, Motive, Wünsche sowie der außerhalb des Bewusstseins sich abspielenden intellektuellen und emotionalen Vorgänge, welche wir gemäß den Prinzipien der Kausalverknüpfung aus physischen und psychischen Erscheinungen erschließen müssen“ (ebd., 46). Weiters weist Pfister darauf hin, dass Freud zwischen Vorbewussten und Unbewussten unterscheide.

Nach Freud gebe es eine scharfe Unterscheidung zwischen Vorbewussten, welches auch ohne Analyse bewusst werden könne, sowie es stärker betont

werde und dem Unbewussten, welches auch bei der stärksten Gefühlsleistung nicht direkt bewusst werden könne. „Je peinlicher eine Regung mit dem sittlichen Bewusstsein zusammenstößt, desto stärker wird der Rückzug ins Unbewusste, und es bedarf der psychanalytischen Listen, sie allmählich bewusstseinsfähig zu machen. Auch unterhalb der Bewusstseinsschwelle gibt es Verdrängungen, durch die weniger verdrängte (vorbewusste) Triebregungen in tiefe Schichten hinabgedrängt werden“ (Pfister 1924, 144). Im Kind bestehe noch keine Trennung zwischen Vorbewusstsein und Unbewusstsein.

Pfister zeigt, dass nach Freud das Unbewusste im engsten Sinn jenes infantile Stück einer Person sei, welches sich von der Person absonderte und daher verdrängt wurde. „Überall sucht Freud infantile Quellen nachzuweisen; sogar die tausendfachen Nöte der Neurosen und Psychosen so gut wie die Formung des Charakters nehmen im frühsten Kindesleben ihren Ursprung und empfangen hier ihre Direktiven“ (ebd., 114). Durch die hohe Bedeutung der ersten Kindheitsjahre kommt auch der Pädagogik eine wichtige Bedeutung zu. „Die Erziehungskunst erscheint als Retterin in der stets anschwellenden Not der nervösen Krankheiten und zahlloser Charakterverzerrungen; sie gewinnt einen nicht geringen Einfluss auf Politik, Moral, Religion, sie spielt sogar ein wenig die Schicksalsrolle bei der Genese des künstlerischen Genius“ (ebd., 115).

Ein weiterer grundlegender Begriff der Psychoanalyse sei jener der Verdrängung. Pfister definiert ihn folgendermaßen: „*Von Verdrängung reden wir da, wo eine Vorstellung, ein Gefühl oder eine Strebung mit einer oder mehreren anderen für das betreffende Individuum mehrwertigen Vorstellungen, Gefühlen oder Strebungen in Widerstreit gerieten und darum aus dem Bewusstsein gedrängt wurden*“ (ebd., 55). Die Motive der Verdrängung seien „Affekte der Scham, des Vorwurfs, des psychischen Schmerzes, kurz peinliche Inhalte, so dass ihm die Verdrängung als Abwehr erschien“ (ebd., 156).

Freud hätte früher angenommen, dass Verdrängung durch eine Differenz des Inhaltes der Verdrängung und dem sittlichen Bewusstsein komme. Nun habe

Freud seine Auffassung erweitert. „Das Unbewusste, mit dem es die Psychanalyse zu tun hat, fällt fortan nicht mehr mit dem Verdrängten (und seinen Weiterbildungen) zusammen. Es gibt ein unbewusstes Schuldgefühl, das dem Bewusstsein ganz ebenso fern gerückt ist, wie irgendein Inhalt, der infolge seines Konfliktes mit dem Gewissen in den Hades des Unbewussten geriet. So breitet sich der Bereich des Sittlichen noch mehr aus; es erweist sich als eine Macht, die nicht nur zum Wesen des Bewusstseins, sondern auch zu demjenigen des Unbewussten gehört“ (Pfister 1924, 60).

Eine Verdrängung würde immer dann eintreten, wenn ein Trieb gehemmt sei. Dies könne geschehen „indem die *Wirklichkeit* von außen her die Triebbetätigung verunmöglicht, oder indem von innen her ein *zweites Begehren* jenem ersten entgegentritt“ (ebd., 97). Die Verdrängung habe die unterschiedlichsten Manifestationen zur Folge. Dazu gehören auf psychischer Ebene die Gefühlseinbuße, die Gefühlsflut und die Gefühlsverpflanzung, auf der intellektuellen Ebene verdrängungsbedingtes Vergessen sowie Deckerinnerungen, Déjà vus, Hypermnesie, Regression, die Verdichtung und die Disjektion.

Pfister definiert Trieb dabei wie folgt: „Für uns ist ‚Trieb’ ein Sammelname, der die einem bestimmten Lebensgebiete zugehörigen Strebungen umfasst. [...] Dabei gilt es vor allem, einen sehr häufigen und verhängnisvollen Irrtum zu vermeiden. Die Triebe sind nichts Isoliertes, sondern befinden sich in der engsten Verflechtung untereinander“ (Pfister 1924, 144). Pfister weist weiters dabei auf den organischen Gesichtspunkt hin, welche besagt, dass man „die Erscheinung eines Triebes unmöglich verstehen (könne), wenn man sie nicht im Zusammenhang mit den übrigen Treiben untersucht“ (ebd., 145).

Nach Freud sei der Geschlechtstrieb, „der nach seine psychischen Seite hin von ihm auch mit dem Ausdruck ‚Libido’ bezeichnet wird“ (ebd., 145) aus Partialtreiben zusammengesetzt, welche schon im Kinde aktiv seien. Allerdings sei er beim Kind noch von der Funktion der Fortpflanzung unabhängig.

In der ersten Phase des kindlichen Sexuallebens erfolge die Befriedigung am eigenen Körper, weshalb man diese Phase Autoerotismus nennt. Nach der

Phase des Autoerotismus suche sich das Kind ein fremdes Objekt (Objektwahl), welches zuerst die Mutter sei. Bei Störungen in der Objektfindung würde der eigene Körper zum Sexualobjekt. „Bildeten also zunächst bestimmt Körperstellen die Lust*quelle* (das Lustsubjekt), so werden sie nun zum Lust*gegenstand*. Dieses Verhalten heißt seit Freud: *Narzissmus*“ (Pfister 1924, 147). Etwa vom sechsten bis achten Lebensjahr an sei das Kind in der Latenzperiode, in der es zu einem Stillstand und Rückgang der Sexualentwicklung komme. In der Phase der Geschlechtsreife komme es zu einer neuen Objektfindung, bei der die kindliche Liebe der Eltern verlassen und ein neues Liebesobjekt gewählt werden müsse, „das nicht unter de Einfluss infantiler Bindungen nach verkehrten Rücksichten auserkoren oder angenommen wird“ (ebd., 147).

Bei der Analyse müsse der Analytiker sexuelle Stoffe genauso Besprechen wie alle übrigen Hemmungen. Dabei ginge es niemals darum neue Phantasien in den Schüler hineinzutragen, sondern stets nur darum bereits vorhandene Phantasien zu bewältigen. „Der gesunde Takt des innerlich freien, weder an Prüderie, noch an Frivolität krankenden Erziehers wird hier gewiss das Richtige finden“ (ebd., 483).

Der Ödipuskomplex sei – laut Pfister – das Zentralmotiv aller Neurosen. Dabei handle es sich um unerlaubte Wünsche, die auf die Eltern gerichtet sind. Beim Sohn richte sich dessen Liebe auf die Mutter „in einer Weise, die mit dem Gewissen und den moralischen Trieben in Widerspruch geriet, und verdrängte den unerlaubten Wunsch“ (ebd., 86). Gegen den Vater würde sich gleichzeitig Eifersucht entwickeln, welche sich bis zum Hass steigern könne. Bei Mädchen sei die Stellung zu den Eltern genau entgegengesetzt.

Nach Pfister seien alle Erscheinungen, „welche die Psychanalyse als direkte Wirkungen des verdrängten und fixierten Unbewussten nachweist“ (ebd., 159) Manifestationen. Manifestationen würden häufig Szenen reproduzieren, „deren Erneuerung durch ein gegenwärtiges Erlebnis wünschbar gemacht“ (ebd., 167) werde. „Indem eine frühere Situation neubelebt wird, indem hierbei ausgedrückt wird: ‚Es ist jetzt wieder wie damals, als das hier zum Aus-

druck kommende Erlebnis eintrat', schöpft die Gegenwart aus der Vergangenheit Mut, Wegleitung und Hoffnung für die Zukunft" (Pfister 1924, 167). Die Verbindung zwischen der Manifestation und dem verdrängtem Wunsch sei dabei nicht bewusst, und es würde nur eine kleine Gruppe von Merkmalen reproduziert werden.

Wichtige Formen der Manifestation seien die Gleichsetzung, die Identifikation und die Projektion sowie der Symbolismus, die Reaktionsbildung und die Rationalisierung. Pfister stellte außerdem Manifestationshandlungen wie die Symptomhandlungen, Fehlhandlungen vor. Aber auch in der Kunst und der Dichtung könne man Manifestationshandlungen feststellen. Das Ziel der Manifestation seien einerseits ein Mittel zur Wunscherfüllung andererseits diene sie zum Lusterwerb beziehungsweise zur Unlustersparnis und stellen häufig, zum Beispiel im Traum, eine symbolische Problemlösung dar. Der Zweck der Manifestation sei zu einem Teil der Schutz vor „peinlichen Erinnerungen und ihren unvermeidlichen Nachwirkungen" (ebd., 378) wie zum Beispiel Gewissensbissen, zum andern Teil eine Lebensförderung, da „in jedem neurotischen Symptom auch ein Heilungsversuch" (ebd., 380) stecke.

Ein weiterer wichtiger Begriff sei jener der Sublimierung. Dabei werde der Trieb einem neuen, höheren Ziel zugewandt. Dies sei sowohl in Form von Gefühlsäußerungen als auch von Willensbetätigungen möglich. Die primären Triebfunktionen, welche die Grundlagen der menschlichen Existenz seien müssten für die Ermöglichung der Sublimierung eingeschränkt werden, da jeder Mensch nur über ein gewisses Maß von Lebensenergie verfüge. Durch eine Einschränkung der primären Triebfunktionen werde ein „Lebensaufschwung in höhere Sphären" (ebd., 273) erst möglich. „Das Kind, dem jeder sinnliche Wunsch erfüllt wird, heftet sich immer gieriger an diese primäre Region des Begehrens. Was den Geist veranlasst, Höhenwerts zu streben, ist stets eine Schranke, die der Primärbetätigung hindernd entgegentritt" (ebd., 273f). Bei der Sublimierung erhalte aber nicht der einzelne Trieb ein neues Ziel, „sondern der Lebenstrieb, die Seele als Ganzes als Einheit wendet sich einem neuen Interesse zu. Der Primärtrieb wird dabei die Energie, die ihm früher, als er betätigt wurde, angehörten, an die Sublimierungsfunkti-

on abgeben müssen, und zwar um so mehr von ihnen je stärker die neue Verrichtung gefühlsbetont ist und je intensiver sie betrieben wird“ (Pfister 1924, 275).

Schon im Vorwort bespricht Pfister einige Irrtümer, welche über die Psychoanalyse sowie die psychoanalytische Pädagogik bestünden. Diese seien im Einzelnen:

„1. Die Psychanalyse ist nicht eine Psychologie, die alles aus dem Unbewussten ableiten und erklären will. sie schreibt bewussten Erlebnissen und Aktionen ebensolche seelische Wirklichkeit zu, wie unbewussten Dispositionen und Gestaltungsvorgängen.

2. Sie will nicht alles aus dem Sexuellen ableiten oder gar das Sexuelle als Kern und eigentliches Wesen aller, auch der höchsten Geisteshandlungen erklären; sie analysiert auch keineswegs ausschließlich nach sexueller Richtung. Der Vorwurf des Pansexualismus beruht auf Missverständnis und vergisst, dass das Wort „sexuell“ in der psychanalytischen Literatur nicht im gewöhnlichen Sinne gebraucht wird.

3. Die Psychanalyse ist nicht Assoziationspsychologie im historischen Sinne, sondern voluntaristisch orientiert.

4. Sie ist nicht naturwissenschaftliche Psychologie im überlieferten Sinne, sondern historische Geisteswissenschaft, sucht aber von den Einzeltatsachen aus psychologische Gesetze, um die Ursächlichkeiten des geistigen Lebens feststellen zu können. Insofern macht sie mit der schöpferischen, freiheitlichen Eigenart des Geistes völlig ernst.

5. Sie ruht nicht auf Grundbegriffen (z. B. Verdrängung, Unbewusstes) und Theorien, sondern auf Tatsachen. So wenig man die Chemie und Physik verstehen kann, wenn man von ihren allgemeinsten Hilfsbegriffen (Materie, Atom, Molekül, Äther, Elektron u. dgl.) ausgeht, ihre Erfahrungen aber außer acht lässt, so wenig kann man auf deduktivem Wege die Psychanalyse verstehen. Diese unterwirft sich durchaus den Normen der Wissenschaftslehre und vollzieht in steter Bereitschaft des Umlernens als Erfahrungswissenschaft die Doppelbewegung vom Allgemeinen zum Einzelnen und vom Einzelnen zum Allgemeinen.

6. Die Psychanalyse huldigt nicht dem Psychologismus. Sie glaubt nicht durch ihre Arbeit die Wahrheits- und Wertprobleme lösen oder überflüssig machen zu können.
7. Die Psychanalyse ist nicht an eine bestimmte ethische oder metaphysische Anschauung gebunden. Weit entfernt davon, einer zynischen Auffassung des Menschen Vorschub zu leisten, hat sie vielmehr als erste Psychologie die Möglichkeit und biologische Notwenigkeit des ethischen Idealismus aufgedeckt“ (Pfister 1924, Xf).

Zwei Hilfsverfahren der psychoanalytischen Forschung seien das Assoziationsexperiment nach Jung sowie der Rorschachsche Formdeuteversuch. Weiters arbeite der Analytiker vor allem mit zufälligen Einfällen, der Traumdeutung und der Deutung von Halluzinationen, Tagphantasien sowie Kryptolalien und Kryptographien.

Vor der Analyse müsse geklärt werden, ob der Analysand zur Analyse geeignet sei. Dazu müsse er über ausreichende Intelligenz und moralisches Qualitäten verfügen. Beim Alter würde die Obergrenze nach Freud um das 50. Lebensjahr liegen. Geschickte Erzieher würden die Untergrenze bei drei bis fünf Jahren sehen. Der Analytiker müsse zur Analyse aber immer die Eigenarten der jeweiligen Altersstufe genau kennen. Außerdem gelte für die Analyse von Kindern die Regel: „Man analysiere Kinder nur dann, wenn es durchaus nötig ist, ihre Triebstauung zu beseitigen, und nicht tiefer, als es ihr Leiden unumgänglich nötig macht“ (ebd., 499).

Auch die medizinischen Bedingungen müssten vor der Analyse abgeklärt werden. Bei bestehender Geisteskrankheit müsse der pädagogische Analytiker den Fall auf jeden Fall dem Arzt überlassen. Dass der psychoanalytisch ausgebildete Pädagoge berechtigt sei Analysen an kranken Kindern vorzunehmen begründet Pfister in sechs Punkten.

1. Da Ärzte den Menschen vorwiegend von der körperlichen Seite kennen lernen würden bräuchten sie meist länger zur Erlernung der Psychoanalyse als der Pädagoge, welcher sich in seiner Tätigkeit täglich in die kindliche Psyche versetzen würde.

2. Hinter vielen leichteren Symptomen wie zum Beispiel Kopfweh stecke vor allem eine erzieherische Aufgabe, welche vom Erzieher besser erfüllt werden könnte als vom Arzt. Wo sich hinter dem Symptom aber eine ernste Störung finden lasse, müsse der Arzt sofort verständigt werden.
3. „Ein erheblicher Prozentsatz aller Zöglinge zu Stadt und Land sind Neurotiker. [...] Hat nun der Lehrer ein Recht, solche Schüler, die oft die wertvollsten und die Führer der Klasse sind, in erzieherischer Hinsicht abzuschütteln, wenn sie z. B. ein bisschen stottern oder Schreibstörungen zeigen“ (Pfister 1924, 528)?
4. Die Analyse Gesunder würde am besten am Kranken gelernt werden, weil bei ihnen die Phänomene am deutlichsten auftreten würden.
5. Der Lehrer würde Neurosen als erster erkennen können und somit frühzeitig einer Behandlung zuführen können. „Wenn die Lehrer von pädagogischer Analyse genug verstehen, so werden durch sie auch die Ärzte mehr Analysearbeit erhalten, denn heute gelangen viel zu wenig Kranke binnen nützlicher Frist in ärztliche Behandlung“ (ebd., 528).
6. „Die Kraft der Ärzte könne nie und nimmer ausreichen, um das Heer neurotischer Störungen zu beseitigen. Insbesondere die zahlreichen unbemittelten Kinder gingen ohne Pädanalyse der Wohltat sachgemäßer Hilfe verlustig, da der Arzt aus Gründen der Selbst- und Familienenthaltung seine kostbare Zeit ihnen beim humansten Wohlwollen nicht in dem benötigten Maße schenken könnte“ (ebd., 529).

Die Pädanalyse würde – nach Pfister – auch meist versagen bei Einsichtslosen, Negativisten, Selbstquälern, aktive Quälern und Hassern, Narzissten und Geisteskranken.

Bei der Analyse komme es darauf an, dass vor allem der Analysand die Gesprächsthemen wählen könne. Nur wo der Analytiker interessantes Material sieht wird er das freie Gespräch unterbrechen. Gedeutet werden solle immer nur soviel wie in der jeweiligen Sitzung besprochen wurde. Wichtig in der Analyse sei die Haltung des Analytikers. Freud rate dazu in erster Linie nicht

mit dem Verstand sondern mit dem Unbewussten zu analysieren. „Allen Äußerungen des Analysanden gegenüber bewahre man eine ‚gleichschwebende Aufmerksamkeit', die nichts übermäßig wichtig nimmt, um nicht anderes zu übersehen. Dank dieser gleichschwebenden Aufmerksamkeit entgeht man nach Freud der Gefahr, sich durch Erwartungen und Neigungen, anstatt jederzeit nur von den Tatsachen allein das analytische Urteil bestimmen zu lassen" (Pfister 1924, 485). Die gleichschwebende Aufmerksamkeit beziehe sich dabei ausschließlich auf die Zeit in welcher der Analysand redet. „Nachher muss sogleich der kalkulierende, deutende Verstand einsetzen und sein oft außerordentlich angestrengtes Geschäft vollziehen" (ebd., 486). Der Analytiker müsse dabei frei von Hemmungen sein und alle Affekte, selbst die zur Heilung zurückdrängen.

In der Analyse müsse unter anderem der Widerstand beachtet werden. „Unter Widerstand verstehen wir alle jene bewussten und unbewussten Strebungen, die sich der Analyse widersetzen. Die Mehrzahl von ihnen werden auf den Analytiker projiziert, der zufolgedessen mit den eigentlich der Analyse geltenden Ablehnungs- oder Hassgefühlen ausgestattet wird" (ebd., 414). Der Widerstand zeige sich in unterschiedlichen Formen. Zur Beseitigung müssen die unbewussten Motive des Widerstands aufgedeckt werden. „Der Anfänger ist geneigt, den Widerstand nur als Gefahr und lästigen Zwischenfall zu betrachten. Macht er sich aber die Natur des Gegenstandes klar, so sieht er die Unrichtigkeit dieser Auffassung ein. Jede technisch gute Aufhellung eines Widerstandes bedeutet einen Schritt zur Heilung heran. Und je schwieriger ein lästiger Brocken zu überwinden war, desto größer ist der erzielte Fortschritt" (ebd., 419).

Zu Überwinden seien in jeder Analyse vor allem drei Widerstandsformen. „Zu überwinden ist die Scheu vor der Bewusstmachung des Unbewussten, die Abneigung gegen den Analytiker und er Horror vor der Lebensaufgabe" (Pfister 1921, 422). Daraus würden drei Aufgaben folgen: „Aufhebung der Amnesie, Beseitigung der negativen, Bereinigung der positiven Übertragung und Erfassen des Lebensplanes" (ebd., 422). Würde es nicht gelingen die Widerstände zu bereinigen, würde die ganze Analyse misslingen.

Ein weiterer entscheidender Punkt in der Analyse sei die Übertragung. Freud definiert die Übertragung als „Neuauflage, Nachbildung von den Regungen und Phantasien, die während des Vordringens der Analyse erweckt und bewusst gemacht werden sollen, mit einer für die Gattung charakteristischen Ersetzung einer früheren Person durch die Person des Arztes. Um es anders zu sagen: eine ganze Reihe früherer psychischer Erlebnisse wird nicht als vergangen, sondern als aktuelle Beziehung zur Person des Arztes wieder lebendig“ (Freud 1905; zit. n. Pfister 1924). Zur Überwindung habe Freud folgenden Satz formuliert: „Wir überwinden die Übertragung, indem wir dem Kranken nachweisen, dass seine Gefühle nicht aus der gegenwärtigen Situation stammen und nicht der Person des Arztes (Analytikers) gelten, sondern, dass sie wiederholen, was bei ihm bereits früher einmal vorgefallen ist. Auf solche Weise nötigen wir ihn, seine Wiederholung in Erinnerung zu verwandeln. Dann wird die Übertragung, die, ob zärtlich oder feindselig, in jedem Falle die stärkste Bedrohung der Kur zu bedeuten schien, zum besten Werkzeug derselben, mit dessen Hilfe sich die verschlossensten Fächer des Seelenlebens eröffnen lassen“ (Freud 1917; zit. n. Pfister 1924).

Die Dauer einer Analyse könne im Vorhinein nicht festgelegt werden. Bei normalen Kindern können leichte Hemmungen durch Gelegenheitsanalysen gelöst werden. Bei einer Vollanalyse gehe man von einem Mindestaufwand von zwei bis drei Monaten aus, die Analyse könne aber auch einige Jahre dauern. Auch der Abschluss der Analyse müsse individuell gestaltet werden. Für manche Zöglinge sei es gut wenn ein plötzlicher Abbruch erfolge, und er wisse fortan auf seine eigenen Kräfte angewiesen zu sein. Bei anderen Analysanden sei eine langsame Reduktion der Therapiestunden Zielführender.
Für den Abschluss müssen folgende Bedingungen erfüllt sein:
„1. Die Analyse der Manifestationen darf keine schädlichen Triebbindungen mehr aufweisen. Alle krankhaften Symptome müssen somit verschwunden sein, denn sie alle sind Ausdruck unzweckmäßiger Fixierung. [...]
2. Die Übertragung muss auf echte, die Freiheit nicht beeinträchtigende, sondern sie fördernde Werte zurückgegangen sein. [...] Die Selbstständigkeit der Analysierten darf allerdings nie durch des früheren Nothelfers Bild be-

nachteiligt werden. Aber die Erinnerung an einen wohlgesinnten Menschen gehört zu den wertvollsten Lebensgütern, die ein normales Individuum nicht über Bord werfen kann und soll. [...]
3. Die ethische Situation muss klar erkannt und das Nötige vollzogen sein. Diese Kompensation ist das höchste Ziel der Psychanalyse. Ist die innere Harmonie hergestellt, in Durchsetzen und Entsagen dem Sittengebot und dem Individualgesetz Genüge geleistet, so wird auch die Anpassung an die Wirklichkeit zweckmäßig“ (Pfister 1924, 491f).

Um sich zum Analytiker ausbilden zu lassen benötige man umfassende theoretische Kenntnisse der Psychoanalyse, einen gereiften und gefestigten Charakter, sowie die Freiheit von schweren unterschwelligen Bindungen. Das heißt, dass sich jeder Analytiker einer eigenen Analyse unterziehen müsse.

1.8.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis

Pfister zeigt, dass sowohl die Stellung zu den Eltern, als auch zu den Geschwistern von großer Bedeutung für die Entwicklung des Kindes sei. Er ist der Meinung, dass „die Einstellung auf die Eltern für das Kind sehr oft lebenslänglich die Einstellung auf die Menschen überhaupt und das Leben bestimmt“ (Pfister 1924, 539). Daher sei es wichtig, dass die Eltern das Zärtlichkeits- und Geltungsbedürfnis ihrer Kinder beachten und befriedigen. Dabei dürfe es aber zu keiner Verzärtelung kommen, da dass Kind dann mit der Außenwelt zusammenstoßen würde. Weiters müssten Eltern dafür sorgen, dass kein Minderwertigkeitsgefühl entstehe, sowohl in körperlicher als auch in intellektueller und moralischer Hinsicht. „Damit das Kind in ein normales Verhältnis zu Vater und Mutter geraten können, müssen beide untereinander in harmonischen Verhältnis stehen“ (ebd., 541f). Auch die stufenweise Ablösung von den Eltern habe für die Entwicklung des Kindes große Bedeutung. „Nur aus der stufenweise Entlassung aus dem Abhängigkeitsverhältnis geht jene höhere, frei Pietät hervor, die dem Vater die Liebe des Kindes schenkt

und eine Segensquelle für beide bildet“ (Pfister 1924, 542). „Die Fehler der Kinder sind bis zu einem gewissen Grade ein Spiegel der Elternfehler. Nur der innerlich freie, erzogene Mensch kann richtig erziehen. Für jeden anderen ist auch die ideale pädagogische Anleitung nur von bescheidenem Wert“ (ebd., 543).

Ein neues Geschwisterchen werde meist als Nebenbuhler um die elterliche Zärtlichkeit gesehen, daher sollen die Eltern die Vorteile des neuen Familienmitgliedes besonders hervorheben. Aber auch eine zu enge Bindung der Geschwister aneinander sei problematisch. „Der Zank der Geschwister hat daher seinen guten teleologischen Sinn“ (ebd., 543).Geschwister sollten auch nicht zu lange aufeinander angewiesen sein, sondern die Möglichkeit haben auch andere Spielkameraden zu finden, damit keine Fixierung entstehen könne.

Ein weiters wichtiges Thema sei das Thema der Bestrafung. Die Strafen der Bewusstseinspädagogik seien bedenklich, da sie die unbewussten Triebfedern des kindlichen Handelns außer Acht lassen würden. Dadurch würde durch die Strafe, die unbewusste Fehlentwicklung nicht gebessert sondern im Gegenteil meist noch verstärkt werden.

„Wenn man sieht, über was für starke Erziehungsmittel ein von schlimmen Verdrängungen freier und mit genauer Kenntnis der Schülerpsyche ausgestatteter Pädagoge verfügt, so wird man die Forderung nicht übertrieben finden, dass die Körperstrafe aus der Erziehung ganz auszuschalten sei. Von den geistigen Strafmitteln ist zu verlangen, dass sie die Liebe und das Geltungsbedürfnis des Zöglings nicht verdrängend misshandeln“ (Pfister 1924, 545).

Ein wichtiges Stück der pädagogischen Arbeit sei nach psychoanalytischen Erkenntnissen die sexuelle Aufklärung. Die Aufklärung sollte stufenweise, dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechend erfolgen und sei – nach Pfister – vor allem Aufgabe der Eltern und nicht der Schule.

Für Pfister ist es weiters wichtig, dass Kinder individuell beurteilt und behandelt werden. Die alte Pädagogik würde allgemein Grundsätze aufstellen, welche für alle Schüler gelten. „Die neue Pädagogik lehnt diesen Methodismus, der alles über einen Leisten schlägt, ab. Sie weiß, dass man mit ihm nur einem Teil der Schüler nützt, einem andern aber schadet“ (Pfister 1924, 563). Es muss immer nach den Beweggründen für ein Vergehen gefragt werden, erst danach kann über die Maßregelung entschieden werden. „*Aller Methodismus ist Vergewaltigung, Kraftvergeudung, vielleicht schwerstes Unrecht und verhängnisvollste Schädigung. Wir müssen das Relativitätsprinzip auch in die Erziehung einführen und erklären: Es gibt keine Erziehungsmethoden, die an sich oder in allen Fällen förderlich sind.* Im Gegenteil muss jede Methode, mag sie in manchen Fällen noch so heilsam wirken, in anderen zum Verderben ausschlagen. Jeder Fall muss nah seiner Eigenart angefasst werden“ (ebd., 567).

Weiters zeige die psychoanalytische Forschung eine Notwendigkeit zum Umdenken im Schulbetrieb. „Im vorherrschenden Schulbetrieb ist so sehr auf die ökonomische Brauchbarkeit und später auf die wissenschaftliche Tüchtigkeit des Schülers eingestellt, dass die Charakterbildung zu kurz kommt“ (Pfister 1924, 567). Die Forderung nach Unterwerfung unter Autoritäten, der Askese und des Denkverbotes würde sich in vielfacher Hinsicht schädlich auf die Entwicklung der Schüler auswirken.

Überhaupt würde durch die psychoanalytische Pädagogik die Stellung von Pädagogen und Schülern verändern. „Die alte Pädagogik bestimmt die Erziehung als eine Einwirkung reifer, fertiger Menschen auf unmündige“ (ebd., 580). Die Psychanalyse habe nun festgestellt, dass mehr Gewicht auf das Selbstschaffen des Kindes gelegt werden müsse. Ein großer Teil der Erziehung müsse vom Kind selbst geleistet werden. „Wir werten die Schulwerte um und wollen auch mit Hilfe des Unterrichts gute, innerlich freie, arbeitsfreudige, pflichtbewusste, liebende, sozial kräftige, sittlich-religiös starke Menschen heranbilden, und der Unterricht ist nur ein Mittel dieser höheren Menschenbildung. Wir haben durch die neue Pädagogik gelernt, dass nur von diesem Zentrum reiner Menschlichkeit aus ein gesundes Wissen und

Können zu erzielen ist, das auch im beruflichen Lebenskampfe sich bewährt“ (Pfister 1924, 581). Aber auch die Stellung des Erziehers würde verändert werden, er habe nicht mehr die absolute Autorität. Der Erzieher müsse sich zuerst wie auch der Analytiker von der negativen oder übermäßig positiven Übertragung des Kindes befreien und zu einem bejahten Elternsurrogat der Schüler werden. „Jedes Restchen von Erzieherdünkel muss schwinden. Denn nur im Schatten der Demut gedeiht die wichtigste aller Erziehergabe: Die starke, über Kinderherzen siegende Liebe“ (ebd., 582).

Zu Berücksichtigen sei weiters, dass viele Kinderfehler ein Spiegel der Erzieherfehler seien. Daher müsse ein Pädagoge innerlich frei sein um erziehen zu können. „Wollen wir die Erziehung der Jugend reformieren, so weiß ich daher kein besseres Mittel, als dass wir Lehrer uns der Psychanalyse unterziehen“ (ebd., 583). Die neue Pädagogik stellt damit im Gesamten weitaus höhere Anforderungen an den Pädagogen als die alte Pädagogik, würden aber auch neue Erfolge für die Praxis bringen. „Es wäre dringend zu wünschen, dass auch die lebenshungrige werdende Lehrerschaft in die so eminent wichtige neue Tiefenpsychologie eingeführt würde. Doch müsst es freilich durch wohlausgerüstete Lehrer geschehen, die mit der Pietät für die Schätze der alten, vor allem der klassischen Pädagogik die Fähigkeit zur Aneignung neuer Einsichten verbinden“ (Pfister 1924, 584).

1.8.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik

Die Psychoanalyse stieß bei ihren Untersuchungen immer wieder auf die Wichtigkeit von Kindheitserlebnissen, vor allem der ersten vier Lebensjahre. Diese Zeitspanne werde daher auch die prähistorische Periode genannt. Durch die Ergebnisse der psychoanalytischen Forschung bekäme die Pädagogik sowohl einen extensiven als auch einen intensiven Wertzuwachs. Dieser sei einerseits dadurch begründet, dass die ersten Lebensjahre die künftige Entwicklung stark vorausbestimmen. Andererseits würde auch die Praxis durch die Analyse erfahren, da nicht mehr nur das bewusste Seelenleben

des Kindes berücksichtigt sondern auch unbewusste Motive in die Erziehung mit einbezieht. Damit sei die Psychoanalyse aber nicht die einzig wichtige Methode in der Pädagogik. „So wenig die Ethik, Ästhetik und Metaphysik eine Beantwortung ihrer sämtlichen Fragen von ihr erwarten dürfen, so wenig die pädagogische Wissenschaft“ (Pfister 1924, 539).

Freud habe für den Arzt den Grundsatz aufgestellt, dass „er sich ganz auf die Analyse einschränken und die Wahl der künftigen Lebensrichtung dem Analysanden überlassen solle“ (ebd., 463). Beim Pädagogen seien die Verhältnisse andere, da der Pädagoge „in Rat und Hilfe weiter gehen“ (ebd., 465) müsse als ein Arzt welcher Erwachsene analysiere. Für die Pädanalyse müsse zwischen dem Analytiker und den Erziehern im Haus und in der Schule einvernehmen herrschen. „Erleichtert ist die Pädanalyse fast immer wesentlich wenn das Kind von den Eltern und analyseunkundigen Lehrern fern behandelt wird. Doch ist auf Isolierung nur dann zu dringen, wenn den Bedingungen der Analyse zuwidergehandelt wird“ (ebd., 465). Dabei habe der Pädagoge aber immer darauf zu achten, dass der Analysand „nicht nach persönlichen Idealen, sondern vielmehr nach den am Objekt haftenden Dispositionen und Möglichkeiten“ (Pfister 1924, 465) geformt werde. Nach welchen sittlichen Normen erzogen werden solle, sei Aufgabe der allgemeinen Pädagogik welche dies wiederum von der Ethik ableiten würde. „Den Zögling zum heilsamen Empfang der aufbauenden Erziehungskunst empfänglich zu machen, soweit er durch Verdrängungsschäden daran verhindert war, ist eine neue Formulierung der pädanalytischen Aufgabe“ (ebd., 466).

Der Pädagoge müsse wie jeder Nichtmediziner während der Analyse engen Kontakt zu einem Arzt halten. Pfister gibt dazu folgende Grundsätze an:
„1. In allen pathologischen Fällen, die nicht Bagatellen [...] bedeuten, hole der Pädagoge die Diagnose des womöglich analysenkundigen Arztes ein und lasse sich zur Erziehungsarbeit autorisieren. Auf gefährliche Fälle verzichte er, ganz besonders bei der Anwesenheit von Selbstmordgefahr.
2. Auch im weitern Verlauf der Analyse wird er die Verbindung mit dem Arzte, wo es nötig ist, aufrecht halten und im Bedarfsfalle seinen Rat einholen.

3. Der analysierende Erzieher betrachte sich in seiner Arbeit an Kranken niemals als Nebenbuhler, sondern immer als Schüler, Gehilfen und Mitarbeiter des kundigen Mediziners“ (Pfister 1924, 532).

Pfister ist der Ansicht, dass jeder Pädagoge, welcher sich an diese Grundsätze halte, das gute Recht habe, sich in seiner analytischen Arbeit nicht als Laien sondern als Fachmann zu sehen.

1.9 Der Schülerberater (1926)

Editionsgeschichtliche Anmerkungen:

1. Auflage bis 4. Auflage: nach Rückfrage beim Verlag nicht auffindbar (Erstauflage 1926)

5. Auflage
Erscheinungsjahr: 1964
Veröffentlicht in: Psychoanalyse und Alltag (Band 2), Hrsg.: Paul Federn und Heinrich Meng
Verlag Hans Huber, Bern und Stuttgart, Seite 34-37
Bemerkungen: umgearbeitete Auflage

Taschenbuchausgabe
Erscheinungsjahr: 1976
Veröffentlicht bei: Goldmanns gelbe Taschenbücher, München
Bemerkungen: Band 1 (Psychoanalytisches Volksbuch) und Band 2 (Psychoanalyse und Alltag) in gemeinsamer Ausgabe

1.9.1 Zusammenfassung

Für Pfister ist die psychoanalytische Pädagogik in seinem Text „Der Schülerberater“ (1926) eine wichtige Hilfe, mit der Störungen im Unbewussten von Schülern behoben werden können. Es bestünde allerdings die Problematik, dass weder Lehrer noch Schüler wüssten, an wenn sie sich in einem solchen Fall wenden könnten. Daher empfiehlt Pfister die Einrichtung eines Schülerberaters. „Der *Schülerberater*, den wir den Schülern, Lehrern und Eltern wünschten, hätte große und ungemein segensreiche Aufgaben zu erfüllen: er stelle sich den Schülern zu Verfügung in allen seelischen Schwierigkeiten, mit denen die jungen Leute nicht selbst fertig werden können, etwa bei Lebensunlust, Hass gegen einzelne Mensch oder die ganze Menschheit, Ekel gegenüber dem Beruf, Willensstörung, Zwangslaster, sexuelle Nöte, Selbstverachtung usw.“ (Pfister 1926, 35).

Es bestünde, neben dem freiwilligen Aufsuchen durch den Schüler, auch die Möglichkeit, dass Eltern oder Lehrer den Besuch empfehlen. Wichtig sei dabei, dass kein Zwang ausgeübt werde.

Die Behandlung soll nach analytischen Grundsätzen erfolgen, bei vielen Fällen sei eine Analyse für die Lösung der Probleme nicht notwendig. Bei schweren Fällen müsse sie aber durchgeführt werden. „Niemand leugnet, dass schon Kleinanalysen, wie sie Hans Zulliger so meisterhaft schilderte, durchaus segensreich wirken können und oft auf das ganze künftige Leben einen höchst wohltätigen Einfluss ausüben. Nur analytisch kann der Sitz der Schädigung aufgefunden und die Verwicklung beseitigt werden. Es wäre grausam, die zweckmäßige Richtung anzugeben, wenn die unterschwelligen Bindungen doch nicht gestatten, dieses schöne Ziel zu erreichen“ (Pfister 1926, 35f).

Daneben wäre es die Aufgabe des Schülerberaters, die Lehrer über den richtigen Umgang mit den betroffenen Schülern aufzuklären, um den Einsatz von schädlichen Erziehungsmitteln zu verhindern. „Wie der Schülerberater zum Lehrerberater aufsteigt, so muss er auch ein Elternberater sein, der nicht nur in einmaliger Unterredung, sondern in andauernder Hilfeleistung erzieherische Einsichten ausbreitet und an der Erziehung der Erzieher arbeitet“ (ebd., 36).

Pfister ist weiters der Meinung, dass es von großem Wert sei, wenn der Schülerberater Flugblätter verfasse, welche über „die psychologische Struktur der häufigsten seelischen Schülernöte aufklärte[n]“ (ebd., 36), welche jedem Schüler zugänglich sein sollten.

Eine wichtige Vorraussetzung für die Wirksamkeit eines Schülerberaters sei dessen Unabhängigkeit von der Schule. „Eigentlich wäre es das Beste, wenn er in keinerlei offizieller Beziehung zur Schule stünde“ (ebd., 36). Dies begründet Pfister damit, dass viele, der am meisten gefährdeten Schüler, der Schule nicht vertrauen würden. Trotz der Unabhängigkeit von der Schule

müsse der Schülerberater auch für die ärmsten Schüler zur Verfügung stehen.

Außerdem formuliert Pfister drei Grundsätze für Schülerberater, um das Vertrauen der Schüler zu fördern (Pfister 1926, 37):

„1) Der Schülerberater ist verpflichtet, über die Mitteilungen seiner Klienten völliges Schweigen bewahren. [...] Nur im Einverständnis mit dem Zögling darf ihr Berater vertrauliche Mitteilungen weitergeben oder aus ihnen gezogene Schlüsse, z.B. Diagnosen und Prognosen anderen Personen übermitteln. [...]
2) Die Besprechungen sollen nicht im Schulhaus stattfinden.
3) Der Schülerberater soll nicht dem Lehrkörper angehören“

Weitere Punkte, die zu berücksichtigen seien, sind die Unterstützung des Schülerberaters durch einen analytisch geschulten Arzt, sowie die Verbindung der Funktion des Schülerberaters mit der des Berufsberaters, da auch bei der Berufswahl oft unbewusste Motive mitwirken würden.

Abschließend ist Pfister der Meinung, „dass das Amt eines psychoanalytisch ausgebildeten Schülerberaters, von einem tüchtigen, gutausgebildeten Erzieher ausgeübt, sehr viel Segen stiften würde und vom idealen wie vom materiellen Standpunkt aus zu begrüßen wäre“ (ebd., 37).

1.9.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen

1.9.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche

Pfister setzt sich in diesem Text mit der Frage auseinander, wie Schülern mit seelisch begründeten Problemen geholfen werden kann. Er empfiehlt die Einrichtung eines Schülerberaters zur Beratung von Lehrern, Schülern und Eltern.

1.9.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation

Für Pfister ist es wichtig, dass der Schülerberater durch einen analytisch ausgebildeten Arzt in seiner Arbeit unterstützt werde. Des Weiteren ist er der Ansicht, dass sich unter Umständen die Arbeit des Schülerberaters gut mit der Arbeit eines Berufsberaters verbinden lasse, da auch bei der Berufswahl häufig unbewusste Motive mitwirken.

Er vertritt weiters die Auffassung, dass der Berufsberater häufig schon ohne Analyse den Betroffenen helfen könne, doch sei er verpflichtet, bei schweren Verklemmungen „regelrechte analytische Behandlungen“ (Pfister 1926, 35) durchzuführen, denn es wäre „grausam die zweckmäßige Richtung anzugeben, wenn die unterschwelligen Bindungen doch nicht gestatten, dieses schöne Ziel zu erreichen“ (ebd., 36). Um den Schülern helfen zu können, müsste die Arbeit des Schülerberaters gewissen Grundsätzen folgen, die den Schülerberater nicht nur zur Verschwiegenheit verpflichten, sondern auch festlegen, dass die Beratung nicht in der Schule stattfinden sollte und der Berater nicht dem Lehrkörper angehören dürfe. Auch die Unterstützung des Beraters durch einen analytisch geschulten Arzt hält Pfister für notwendig.

1.9.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien

Pfister geht davon aus, dass bei einer großen Zahl von hilfsbedürftigen Schülern die seelische Not auf Störungen im Unbewussten zurückginge (ebd., 34). Diese Störungen könnten mit Hilfe einer Analyse aufgelöst werden, dazu sei es aber nötig, dass sich der betroffene Schüler freiwillig der Analyse stelle. (ebd., 35).

1.9.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis

Pfister empfiehlt die Einrichtung eines von der Schule unabhängigen, analytischen Schülerberaters, welcher sich um die Anliegen von Kindern mit seelischen Störungen kümmere. Weiters müsse er auch Lehrer und Eltern dabei unterstützen, seelisch bedingte Störungen zu erkennen und sie darüber aufklären, welche Erziehungsmaßnahmen in welchen Fällen angebracht seien, bzw. welche weitere Schäden verursachen würden.

Diese Aufklärungsaufgaben sollen nicht nur durch Gespräche sondern auch durch schriftliches Informationsmaterial, wie zum Beispiel vom Schülerberater verfasste Flugblätter, erfolgen.

Um das Vertrauen der Schüler zu erwerben, sei es notwendig, dass der Schülerberater von der Schule unabhängig sei, die Gespräche absolut vertraulich behandelt würden und die Treffen weder im Schulhaus stattfänden, noch der Berater dem Lehrkörper angehöre.

1.9.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik

Mittels der Psychoanalyse sei es der Pädagogik möglich, auch solchen Schülern zu helfen, deren Verfehlungen auf unbewusste Motive zurückzuführen seien.

1.10 Meine pädagogischen Grundanschauungen (1927)

Editionsgeschichtliche Anmerkungen:
Erscheinungsjahr: 1927
Veröffentlicht in: Die Pädagogik der Gegenwart – In Selbstdarstellung, Herausgegeben von Dr. Erich Hahn, Verlag von Felix Meiner in Leipzig, Seite 174-207
Zusatzinformationen: 2. Teil der Selbstdarstellung von Oskar Pfister. Der erste Teil „Wie ich in die analytische Pädagogik hineinwuchs“ beschäftigt sich mit der Biografie Pfisters bis zum Erscheinungszeitpunkt des Textes.

1.10.1 Zusammenfassung

[***I. Ihre Ausgangspunkte***] [***1. Der wissenschaftspsychologische Ausgangspunkt***] In diesem zweiten Teil von Oskar Pfisters Selbstdarstellung stellt er, nach seinem Werdegang im ersten Teil, seine pädagogischen Grundanschauungen vor. Er beginnt damit, seine Beweggründe für die Beschäftigung mit der Psychoanalyse zu erklären. Die ihm begegnende Not in Schule und Gemeinde hätte er weder mit Hilfe der Metaphysik noch der Psychologie lösen können und wäre so „in die damals schon vielverfehmte psychoanalytische Bewegung hineingerissen“ (Pfister 1927, 174) worden.
[***2. Der pädagogische Ausgangspunkt***] [***a) Das Erlösungsprinzip***] Pfister führt weiters aus, dass in der Religion durch Jesus „die Liebe (zu Gott, dem Nebenmenschen und sich selbst) zur Lebensdominante“ (ebd., 175) ernannt worden wäre. Das alttestamentarische „Du sollst!“ wäre durch den Gedanken der Erlösung durch Liebe und Güte ersetzt worden. In der Pädagogik allerdings herrsche noch immer die Prämisse des „Du sollst!“ vor, und feiere in Kants Ethik sogar noch eine Auferstehung. Kant habe, „zwar das Sittengebot, aber keineswegs die pädagogische Weisheit“(ebd., 176) des genuinen Christentums übernommen. Pfister war nach eigenen Angaben davon beeindruckt, das Freud nachgewiesen hätte, dass die meisten Psychoneurosen aus einem moralischen Konflikt stammten, „wobei die lebensbeherrschende

Macht des Gewissens und seine Zugehörigkeit zur Menschennatur in ein ganz neues Licht trat“ (Pfister 1927, 177). Er habe als Erster begonnen, auch aus medizinischer Sicht gesunde Jugendliche und Erwachsene zu analysieren. Er wäre der Meinung gewesen, dass eine auf Freuds Theorien beruhende analytische Pädagogik sowie Seelsorge gegründet werden müsse, „die durch kunstgerechte Befreiung von den Banden des Unbewussten die verderbliche Einseitigkeit der bisherigen, synthetisch orientierten erzieherischen Theorie und Praxis überwindet“ (ebd., 177). Die Bedeutung dieser „Befreiungsarbeit an Gesunden“ (ebd., 177) schätzte Pfister höher ein als die „Seelenorthopädie (Bleuler) an Kranken“ (ebd., 177).

[***b) Das Prinzip der Innerlichkeit***] Pfister geht darauf ein, dass die Psychoanalyse im Gegensatz zu anderen Behandlungsmethoden, wie zum Beispiel der von Paul Dubois, auf die ganze tiefste Innerlichkeit gehe, den nur von der Gesamtheit aus lasse sich das einzelne Symptom verstehen. Dabei habe sich gezeigt, dass Symptome verunglückte Versuche seien, innere Bindungen unschädlich zu machen, sozusagen ein Ventil, welches schlimmere Erscheinungen verhindere. „Die [...] Lebensverwüstung durch unzweckmäßige, törichte oder unmoralische Lebensführung ist viel bedenklicher als das Symptom [...]“ (ebd., 178). Die Psychoanalyse versuche hingegen die Ursachen zu beseitigen und damit „im Lebenszentrum Ordnung herzustellen“ (ebd., 178).

[***c) Das Eingehen auf die individuelle Eigenart der Bindung und des Zöglings***] Für besonders wichtig hält es Pfister, dass Pädagogen auf die individuellen Eigenarten ihrer Zöglinge eingehen. Da dieselben Erziehungsmittel, die bei dem einen Kind den gewünschten Erfolg bringen, bei einem anderen Kind die schwersten Schäden auslösen könne. Die Psychoanalyse habe gezeigt, dass auch in der Pädagogik eine sorgfältige Diagnose vor der Setzung der Erziehungsmittel notwendig sei. In der Pädagogik sei die „individualhistorische Psychologie Freuds [...] zu einem Hauptinstrument der Erlösung“ (ebd., 179) geworden.

[***d) Die Liebe als vornehmstes Erziehungsmittel und –ziel***] Ein wichtiger Aspekt in der Erziehung sei für Pfister die Liebe. Sie erst ermögliche es, dass ein Kind an das Wohlwollen eines Analytikers glaube, was Vorraussetzung für eine Analyse sei. Die Liebe kanalisiere Triebe und beeinflusse Denkrichtung und Denkintensität. „Die Psychoanalyse fordert somit Rücksicht auf die Liebesentwicklung“ (Pfister 1927, 180), wobei Pfister weiters ausführt, dass „in der psychologisch scharf gefassten Liebe selbst die Pflichtforderung liegt“ (ebd., 180), es sich also nicht um eine von der Pflicht unabhängige Liebe handle. Als oberstes Erziehungsziel und –mittel sieht Pfister „ein ethisch gerichtetes, dienstbereites und opferwilliges Lieben“ (ebd., 180).

[**II. Verdrängung und Fixierung**] [***3. Die unterschwelligen Ursachen der Gebundenheit im Allgemeinen und ihr Ursprung in der Verdrängung***] Im nächsten Abschnitt beschäftigt sich Pfister mit der Verdrängung und Fixierung. Dazu führt er aus, dass es „Gebundenheiten“ (ebd., 181) der verschiedensten Arten gebe. „Die analytische Pädagogik gab nun den Anlass dazu, die verschiedenen Formen von Bindungen, die der freien Entfaltung seelischer Kräfte im Wege standen und zu Fehlentwicklungen führen mussten, zum Gegenstand sorgfältiger wissenschaftlicher Untersuchung zu machen“ (ebd., 181). Sie selbst beschäftige sich dabei nur mit unbewussten Gebundenheiten, was auch ihr Spezifikum sei. Der Ausgangspunkt solcher Fehlentwicklungen liege in der Verdrängung. Im Gegensatz zum Vergessen wo entbehrliche Erinnerungen unbewusst würden, würden bei der Verdrängung peinliche Eindrücke, Vorstellungen und Wünsche aus dem Bewusstsein verbannt, um diesem die Schmerzen der Erinnerung zu ersparen. Dies passiere zum Beispiel bei großer Angst oder traumatischen Erfahrungen, wo „gerade der Höhepunkt der Erlebnisse dem Bewusstsein entzogen“ (ebd., 182) werde.

[***4. Die besonderen Faktoren der Verdrängung; das Gewissen und die Sexualität***] Auch Schulderinnerungen könnten verdrängt werden, wenn sich das Gewissen nicht immer mit der begangenen Schuld belasten möchte. Dies gelinge nicht bei allen Schulderinnerungen sondern vor allem bei solchen, bei denen sich der Betroffene die Schuld nicht selbst zuschreibe. Als

Beispiel nennt Pfister den Fall eines Soldaten, der sich daran erinnern könne, wie er den Schützengraben verlassen und über den Zaun gestiegen sei, aber an den Nahkampf bei dem er jemanden tötete, könne er sich nicht mehr erinnern. Neben Moralischem könne auch Peinliches, Schreckenerregendes oder Unästhetisches verdrängt werden. Allerdings erfolge die stärkste Verdrängung bei dem Zusammentreffen von sittlichem Bewusstsein mit „dem Unsittlichen", also der Sexualität.

Pfister spricht im Folgenden, die Vorwürfe an, die der Psychoanalyse in diesem Zusammenhang gemacht würden. Demnach soll der Sexualität eine zu große Rolle in der seelischen Entwicklung zugeschrieben worden sein. Dem widerspricht Pfister, indem er anführt, dass Freud „keineswegs [...] das ganze Seelenleben aus der ‚Sexualität' ableiten will" (Pfister 1927, 184). Außerdem beinhalte der Begriff der „Sexualität" in den Theorien Freuds „alles was sonst mit ‚Liebe' bezeichnet" (ebd., 184) werde.

Die Sexualität sei jener Trieb, welcher der Verdrängung am meisten ausgesetzt sei und das schon von frühster Kindheit an. Es sei jenes Themengebiet, über das man nicht reden dürfe, bei dem auch die Eltern lügen und das überhaupt „mit Drohungen und Unheimlichem umgeben" (ebd., 185) sei. Da sei es nach Pfister auch nicht verwunderlich, dass in diesem Bereich die meisten Schädigungen auftreten. Für ihn ist „die Sexualerziehung [...] das bedenklichste Kapitel der überlieferten, theoretischen und praktischen Pädagogik" (ebd., 185). Die Auseinandersetzung des Pädagogen auch mit der Sexualität sei für ihn nicht verwerflich, sondern sogar notwendig, um sexuelle Vorstellungen des Zöglings, „die ein fortschreitendes Zerstörungswerk ausüben, zu überwinden" (ebd., 185). Die Liebesentwicklung sei ein wichtiger Bereich der Psyche, sie habe Einfluss auf die Entwicklung von Selbstachtung und Selbsteinschätzung sowie dem Streben nach Macht und Geltung.

[**5. Die Fixierung als Verdrängungswirkung**] Pfister zeigt, dass die verdrängten Triebe, nicht gänzlich aus „dem Geistesleben überhaupt" entfernt würden, sondern nur aus der Bewusstseinssphäre. Dadurch entziehen sich die verdrängten Triebe dem normalen psychischen Verlauf. „Die Verdrän-

gung bewirke eine Art psychischer Unsterblichkeit; sie erhält künstlich immerwährende Jugend, indessen ringsumher der Geist im Alter vorrückt“ (Pfister 1927, 186). Dieser Umstand habe die Auswirkung, dass vergangene Erlebnisse so empfunden würden, als wären sie gegenwärtig. Das führe, nach Pfister, zu einem Kräfteverlust der seelischen Fähigkeiten. Jeder Mensch habe einige dieser Triebfixierungen, bei manchen seien sie aber „bis zur Unerträglichkeit gesteigert und gehäuft“ (ebd., 187) und führen so zur Entstehung von schweren Fehlentwicklungen.

[***6. Regression***] Die Regression ist nach Pfisters Ausführungen, eine Stauung des „Lebensdrangs“ (ebd., 187). Durch diese Stauungen würden frühere Erlebnisse aktiviert und gewännen einen erheblichen Einfluss auf das Bewusstsein. „Bei hochgradigen Stauungen sinkt der Mensch sogar auf infantile Funktionen zurück“ (ebd., 187). Welche Früherlebnisse aktiviert würden, hänge von der Übereinstimmung zwischen dem gegenwärtigen und dem früheren Erlebnis genauso ab, wie von der Richtung des Lebenswillen. „Ist dieser gebrochen, so werden ganz andere Erinnerungen zur Aktivität auferweckt, als wenn der Lebensmut erhalten blieb“ (ebd., 188).

Durch die Regression können infantile Reste in jedem Traum, neurotischem Symptom, aber auch in jeder künstlerischen und religiösen Inspiration gefunden werden. „Die Regression ist eines der wichtigsten Mittel, durch welches die psychische Kontinuität hergestellt wird“ (ebd., 188).

[***III. Die seelische Entwicklung unter dem Einfluss von Verdrängung und Fixierung***] [***7. Die Bedingtheit des intellektuellen Lebens***] Nach Pfisters Meinung sei es für den Erzieher besonders wichtig, zu wissen, wie auch die intellektuellen Funktionen durch das Unbewusste beeinflusst würden. Ein ganzes Schulfach könne für den Schüler uninteressant werden, wenn zum Beispiel eine Übertragung vom strengen Vater auf den Lehrer erfolge. Es kann aber auch „das gesamte Denken derart geschädigt werden, dass ein vorzüglich begabter Schüler als unbegabt erscheint“ (ebd., 188). Die Ursachen dafür könnten vielfältig sein und müssten mittels Analyse individuell ermittelt werden.

Ebenso können unbewusste Vorgänge Einfluss auf die Aufmerksamkeit haben. In diesen Fällen können die Mittel der Bewusstseinspädagogik wenig helfen. Für Pfister führen sie mitunter sogar im Gegenteil zu bedenklichen Erziehungsfehlern.

Bei Kindern, welche unter der Wirklichkeit leiden, könne es zu Symptomen, wie der Entrückung aus der Realität in eine Phantasiewelt, kommen, wodurch ihnen die Kraft zur Bewältigung der gestellten Realaufgaben fehle. Oder die Kinder ziehen sich immer mehr aus der Außenwelt zurück, wobei die Gefahr bestehe, dass die Kinder selbst nicht mehr fähig seien, den Kontakt zur Außenwelt wieder aufzunehmen.

Pfister kommt nun auf „die Dichtungen des Unbewussten zu sprechen“ (Pfister 1927, 191). Triebe, die durch die Verdrängung nicht mehr offen geäußert werden können, bedienen sich einer „gewissen Verkleidung, um sich dennoch einigermaßen im Bewusstsein auswirken zu können“ (ebd., 191). Die Vorstellungen und Wünsche des Unbewussten, die nun in „scharadenhafter Verschleierung zum Ausdruck“ (ebd., 192) kämen, nennt man Manifestationen. Diese könnten sich in Träumen, Spielen, Zwangsvorstellungen, hysterischen Symptomen usw. äußern. Pfister erachtet es als ausgesprochen wichtig, dass Erzieher „Kenntnis solcher scheinbar sinnlosen Leistungen“ (ebd., 192) haben.

[***8. Die Abhängigkeit des Gefühlslebens vom Unbewussten***] Für Pfister liegen hinter der Abneigung von bestimmten Speisen unbewusste Gründe. Die Speisen hätten meist eine symbolische Bedeutung, welche abgelehnt würde. Auch das Abflauen einzelner Gefühle, wie zum Beispiel das Interesse für ein Studium oder an einer Freundschaft, hätten oft unbewusste Motive. In solchen Fällen könne durch alte Erziehungsmittel, wie Zureden oder Strafandrohung, nichts erreicht werden. Bei einer Analyse stoße man in solchen Fällen häufig auf Verdrängung. „Wo weitgehend hochgradige Gefühlsabstumpfung auftritt, muss der Psychiater zugezogen werden“ (ebd., 194).

Ein für den Erzieher wichtiger Punkt sei die Psychologie der Angst. Angst unterscheide sich von der Furcht dadurch, dass bei der Furcht objektive Gefahr vorläge. Angst trete in vielen verschiedenen Formen auf, wie zum Beispiel Angst vor Tieren, der Schule, bestimmten Plätzen usw. „Auch die Angst vor dem Leben, die sengenden Pessimismus hervorbringt, ist pädagogisch von höchster Bedeutung. Nur durch Erlösung der Liebe kann Abhilfe geschaffen werden (Pfister 1927, 195).

[***9. Das Beherrschtsein des Wollens durch das Unbewusste***] Auch der Wille werde durch unbewusste Motive beeinflusst. Pfister führe als häufiges Symptom die Willenlosigkeit an, „die gewöhnlich daraus hervorgeht, dass der bewussten Strebung eine unbewusste Gegenstrebung die Kraft entzieht“ (ebd., 196). Er streicht besonders den „Hamlettypus“ (ebd., 196) heraus, bei dem „das gesamte Wollen gelähmt“ (ebd., 196) werde. „Wohl niemals vermissen wir in ihm eine abnorme Bindung an Hass gegen den Vater und unerfüllbare Liebe zur Mutter (beim Mädchen verhält es sich umgekehrt)“ (ebd., 196).

Das Gegenteil davon sei die "Überbeschäftigkeit". Bei ihr würden die vorhandenen Kräfte überbelastet und es werde trotzdem weniger geleistet, als es bei ruhiger und gezielter Arbeit der Fall gewesen wäre. Es handle sich hierbei meist um einen Betäubungsversuch, der das Auftauchen schmerzlicher Vorstellungen verhindern solle.

Pfister führt weiters aus, dass auch die Willensrichtung auf unbewusste Motive zurückzuführen sei. Dies gelte sowohl für Trotz als auch für übermäßige Gefügigkeit. Einen wichtigen Bereich bilden die Zwangshandlungen, wie zum Beispiel die Kleptomanie oder das Zwangslügen. Es handle sich dabei um die Auswirkung von verdrängten Trieben. „Der an der Erreichung seiner wirklichen Absicht verhinderte starke Trieb muss sich maskiert (‚symbolisch’) auswirken; da er sein wahres Ziel nie völlig erreicht und da die wirkliche Absicht im Unbewussten steckt, verlangt die Zwangshandlung meistens nach häufigen Wiederholungen und kann durch bewusstes Wollen sehr oft auch bei stärkster Anstrengung nicht verhindert werden“ (ebd., 198).

[***IV. Die Technik der analytischen Erziehung***] [***10. Die Analyse einzelner Manifestationen***] Pfister erklärt, dass man zur Analyse einzelner Manifestationen, den Analysanden einzelne Teile der Manifestation genau ansehen lasse und ihn auffordere, alles was ihm dazu einfalle, mitzuteilen. Wichtig sei es, dass auch wirklich alle Einfälle mitgeteilt würden, auch wenn sie peinlich sind oder dumm erschienen.

Bei der Deutung würden dann die Einfälle mit der zu analysierenden Manifestation, also zum Beispiel dem Traum zu einem sinnvollen Ganzen vereinigt. „Für die Deutung ist wertvoll zu wissen, dass jede Manifestation einen (meist unbewussten) Wunsch als verwirklicht darstellt“ (Pfister 1927, 201). Pfister weist darauf hin, dass bei jeder Analyse von einzelnen Manifestationen immer nur die oberflächlichsten Determinanten aufgefunden würden. „Absolute Analysen, d. h. solche, bei denen auch die letzen und feinsten Wurzelfasern ausgegraben werden, sind bei der unendlichen Kompliziertheit des Seelenlebens undenkbar“ (ebd., 201).

[***11. Die Überwindung des Widerstandes***] Bei schwierigen Fällen sei eine direkte Behebung der korrekturbedürftigen Symptome nicht möglich. „Des Zöglings Psyche hält sich die verdrängten Motive fern, um nicht die einst erlebte Unlust, die zur Verdrängung Anlass gab, wiederum fühlen zu müssen“ (ebd., 201). Dieser Widerstand könne in Form von Gedächtnislücken, Abneigung gegen die analytische Arbeit oder den Analytiker selbst auftreten. Die Überwindung dieses Widerstandes sei „die wichtigste Aufgabe der analytischen Kur“ (ebd., 201). Man beginne zu analysieren, was der Analysand von selbst erzählt, um so auf Umwegen immer tiefer in das Unbewusste eindringen zu können, ohne jedoch suggestiv zu drängen.

[***12. Die Behandlung der Kompensation***] Beim Aufdecken von unbewussten Motiven, gelänge es dem Bewusstsein nicht immer gleich „die Herrschaft über die zuvor verdrängten Triebfunktionen zu gewinnen und eine zweckmäßige Neukanalisation zu erzielen“ (ebd., 202). Das Unbewusste schaffe sich häufig neue Symptome, die zeigen, dass die Verdrängung noch nicht gänz-

lich rückgängig gemacht worden wäre. Diese Symptome ließen sich nach Pfister gewöhnlich sehr rasch beseitigen (Pfister 1927, 202).

[***13. Die Bearbeitung der Übertragung***] Eine der wichtigsten Kompensationen sei die Übertragung. Bei der Übertragung im engeren Sinne würden Gefühle und Vorstellungen, die anderen Personen betreffen auf den Analytiker übertragen. „Sowohl bewusste, als auch unbewusste Regungen werden dem Analytiker zugewandt, und zwar ereignet sich dies nicht nur in der Analyse, sondern bei jeder pädagogischen Beeinflussung“ (ebd., 203).

Es sei wichtig, Übertragungsschäden, wie zum Beispiel Verliebtheit bei positiver, oder Hass bei negativer Übertragung, zu verhindern. Dies sei in der Analyse leichter, als in anderen Behandlungen. „Die Übertragung wird bei richtiger Bearbeitung zu einem unentbehrlichen Instrument der Genesung. Was in ihr zum Ausdruck kommt, muss unbedingt ins Bewusstsein übergeleitet werden. Zumal bei vorrückender Analyse geben sich die verdrängten Inhalte mehr und mehr durch Übertragungssymptome kund“ (ebd., 204).

[***14. Das Ziel der analytischen Pädagogik***] Das Ziel der analytischen Pädagogik sei es, die unbewussten Einflüsse zu zerstören die „der Gesundheit und der sittlichen Würde“ (ebd., 204) schaden. Es sei dabei wichtig, nur schädliche Verdrängungen aufzuheben, denn eine absolute Analyse würde „alles Geniale“ (ebd., 204) zerstören. „Die Aufgabe der Tiefenpädagogik ist demnach eine durchaus sittliche, wie auch ihre Mittel, Wahrheit und Versittlichung der Liebe, den Anforderungen der höchsten Ethik entsprechen“ (ebd., 204).

Die analytische Pädagogik sei dabei eine Hilfsmethode der allgemeinen Erziehungskunst und solle unbewusste Verankerungen lösen damit die Methoden der Bewusstseinspädagogik wieder wirksam werden können.

[***15. Die Verwendung und Ausübung der analytischen Pädagogik***] Pfister sieht es „als Pflicht des Jugendpflegers, sich mit den psychischen Schäden der ihm anvertrauten Jugend und den Wegen zur pädagogischen Sanierung gründlich zu befassen“ (Pfister 1927, 205). Durch eine bessere Kenntnis über die Entstehung und Vermeidung, sowie über die Heilung von Kinderfehlern werde man vorsichtiger in der Diagnose und der Wahl der pädagogischen Methoden. Pfister geht weiters davon aus, dass der Erzieher dadurch auch lernt, besser zu individualisieren. Daher würde er jedem Erzieher empfehlen „pädanalytische Literatur“ zu lesen.

Wichtig ist für ihn aber auch, dass man die Grenzen der analytischen Pädagogik kennt. „Angeborenem intellektuellem oder moralischem Schwachsinn und verdrängungsfreien Erziehungsfehlern ist mit Analyse nicht beizukommen. [...] Entschieden krankhafte Fälle sollen nur vom Arzt oder in seinem Auftrag vom beruflich ausgebildeten Pädanalytiker behandelt werden“ (ebd., 206).

Um selbst Analytiker zu werden, müsse man nicht nur „die psychoanalytische Wissenschaft sorgfältig durchgearbeitet haben, sondern selbst analysiert worden sein“ (ebd., 206). Pfister findet es gerade in der Zeit nach dem ersten Weltkrieg wichtig, dass auch die Pädagogik nach neuen Wegen suche, um mit den Problemen der Zeit fertig zu werden. Die Psychoanalyse biete für ihn eine Gelegenheit dazu, daher habe er ihre Theorien in die Pädagogik übernommen und die „analytische Pädagogik ins Leben gerufen“ (ebd., 206f).

1.10.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen

1.10.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche

Pfister beschäftigt sich in diesem Artikel mit dem Einbezug der Psychoanalyse in die Pädagogik. Er zeigt, wie die Erkenntnisse der Psychoanalyse die Pädagogik bereichern können.

1.10.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation

Pfister weist darauf hin, dass die Psychoanalyse davon ausgehe, dass sich einzelne Symptome immer nur von der Gesamtheit aus verstehen lassen. Daher versuche die Psychoanalyse die Ursachen zu beseitigen und damit „im Lebenszentrum Ordnung“ herzustellen. Er hält es auch für wichtig, dass Pädagogen auf die individuellen Eigenarten ihrer Zöglinge eingehen. Dies begründet er damit, das Erziehungsmittel, welche bei einem Zögling wirken, beim nächsten die schwersten Schäden auslösen können.

Nach Pfister soll die Pädagogik zur Erlösung der Menschen beitragen, so wie die Religion, es durch die Seelsorge tue. Erreicht werden könne dies mit Hilfe der Psychoanalyse. „Ich ward inne, dass auf Freuds Prinzipien eine analytische Pädagogik und Seelsorge gegründet werden müsse, die durch kunstgerechte Befreiung von den Banden des Unbewussten die verderbliche Einseitigkeit der bisherigen, synthetisch orientierten erzieherischen Theorie und Praxis überwindet. Es ward mir zur Gewissheit, dass diese Befreiungsarbeit an Gesunden für die Menschheit sicherlich noch wichtiger ist, als die Seelenorthopädie (Bleuler) an Kranken“ (Pfister 1927, 177).

Pfister ist der Meinung, dass der Ausgangspunkt von kindlichen Fehlentwicklungen in der Verdrängung liege. Der verdrängte Trieb werde dabei nicht gänzlich aus „dem Geistesleben überhaupt“ (ebd., 185) entfernt, sondern nur aus der Bewusstseinssphäre. Dadurch entziehen sich die verdrängten Triebe

dem normalen psychischen Verlauf, wodurch vergangene Erlebnisse so empfunden würden, als wäre sie gegenwärtig. Verdrängte Triebe würden sich bei kindlichen Fehlverhalten maskiert, zum Beispiel in Form von Zwangslügen oder Kleptomanie äußern (Pfister 1927, 198).

Pfister weist die Vorwürfe gegen die Psychoanalyse, dass bei ihr die Sexualität eine zu große Rolle spiele, zurück. Er erklärt, dass der Begriff Sexualität in Freuds Theorien alles beinhalte, was „sonst mit ‚Liebe' bezeichnet" (ebd., 184) werde.

Pfister ist der Ansicht, dass die Regression eines der wichtigsten Mittel sei, welches die psychische Kontinuität herstelle. Aufgrund der Regression könnten infantile Reste in jedem Traum, neurotischem Symptom, aber auch in jeder künstlerischen und religiösen Inspiration gefunden werden.

Pfister betont, dass es für die Pädagogen wichtig zu wissen sei, dass auch intellektuelle Funktionen durch das Unbewusste beeinflusst werden können. Gerade in Schule können ganze Schulfächer für einen Schüler uninteressant werden, wenn dieser zum Beispiel eine Übertragung vom strengen Vater auf den Lehrer erfolge. Weiters sei es für einen Erzieher wichtig, die Psychologie der Angst zu kennen. Angst unterscheide sich von der Furcht dadurch, dass bei der Furcht objektive Gefahr vorläge. Angst trete in vielen verschiedenen Formen auf, wie zum Beispiel Angst vor Tieren, der Schule, bestimmten Plätzen usw. „Auch die Angst vor dem Leben, die sengenden Pessimismus hervorbringt, ist pädagogisch von höchster Bedeutung. Nur durch Erlösung der Liebe kann Abhilfe geschaffen werden (Pfister 1927, 195).

1.10.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien

Wichtig in der Psychoanalyse ist für Pfister das Prinzip der Innerlichkeit. Es besagt, dass sich nur durch die Betrachtung der Gesamtheit des Menschen einzelne Symptome verstehen lassen.

Pfister gibt weiters einen Überblick über die Theorie der Verdrängung und Fixierung. Der Ausgangspunkt von Fehlentwicklungen aufgrund von unbewussten Motiven, liege in der Verdrängung. Bei der Verdrängung würden peinliche Eindrücke oder Vorstellungen aus dem Bewusstsein verbannt werden, um diesem die Erinnerung zu ersparen. Verdrängte Triebe würden aber nicht gänzlich verschwinden, sondern im Unbewussten weiter bestehen. Allerdings würden sie dem normalen psychischen Verlauf nicht mehr unterliegen, was eine „Art psychischer Unsterblichkeit“ (Pfister 1927, 186) bewirke. Diese habe zur Folge, dass die verdrängten Erlebnisse als gegenwärtig empfunden werden. Dabei spreche man von einer Triebfixierung, von der jeder Mensch betroffen sei.

Er hebt einige, für den Pädagogen besonders bedeutende Teilaspekte hervor. So sei es „für den Erzieher [...] von größten Werte, zu wissen, wie unerbittlich die verschiedensten intellektuellen Funktionen am Gängelband des Unbewussten gezerrt werden können, und zwar meistens ohne Wissen des Geführten“ (ebd., 188). Durch unbewusste Einflüsse könne das gesamte Denken so sehr beeinflusst werden, dass ein eigentlich begabter Schüler als faul oder unbegabt erscheine. Die herkömmlichen Erziehungsmethoden würden bei einem solchen Schüler die Lage noch weiter verschlimmern.

Ein weiterer wichtiger Begriff sei jener der Regression. Dabei handle es sich um eine Stauung des Lebensdrangs, welche dazu führe, dass frühere Erlebnisse reaktiviert werden würden und so großen Einfluss auf das Bewusstsein gewännen. „Bei hochgradigen Stauungen sinkt der Mensch sogar auf infantile Funktionen zurück“ (ebd., 187). Die Regression sei darüber hinaus „eines der wichtigsten Mittel, durch welche die psychische Kontinuität hergestellt“

(ebd., 188) werde. Infantile Reste könne man sowohl in Träumen und neurotischen Symptomen wie auch in jeder künstlerischen und religiösen Inspiration finden.

Auch die Kenntnis der Bedeutung von Manifestationen ist für den Erzieher von größter Bedeutung. „Die Kundgebungen des Unbewussten, die so genannten Manifestationen, bringen somit die Vorstellung und Wünsche des Unbewussten nur in scharadenhafter Verschleierung zum Ausdruck. Dies sei der Fall bei Träumen [...], in Spielen, Zwangsvorstellungen und –handlungen, in sinnlosen Wortbildungen, hysterischen Symptomen usw.“ (Pfister 1927, 192).

Eine wichtige Aufgabe in jeder psychoanalytischen Arbeit, sei die Überwindung des Widerstandes. Dieser entstehe, da sich die Psyche des Schülers von den verdrängten Motiven fernhält, „um nicht die einst erlebte Unlust, die zur Verdrängung Anlass gab, wiederum fühlen zu müssen“ (ebd., 201).

Da die Übertragung von Gefühlen und Vorstellungen, „die eigentlich anderen Personen gelten“ (ebd., 203) nicht nur auf den Analytiker sondern auch auf den Pädagogen erfolge, sei auch die Kenntnis der Übertragung für den Erzieher von hoher Bedeutung. Nur wenn sie erkannt wird, könne eine Beeinflussung durch Nachweis der Personenverwechslung erfolgen.

1.10.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis

Wichtig ist für Pfister vor allem, dass die Schüler individuell wahrgenommen und behandelt würden. Es können nicht immer die gleichen Erziehungsmethoden angewandt werden. Sondern es müsse auf die individuellen Eigenarten eingegangen werden, da die eingesetzten Erziehungsmethoden ansonsten nicht nur zu einem unerwünschten Erfolg führen, sondern die Problematik des Schülers oft noch weiter verstärken würden. „Indem die Psychoanaly-

se, wohl zum ersten Male in der Geschichte der Pädagogik, die Pflicht einer sorgfältigen Diagnose sehr ernst nahm, gab sie die Mittel an die Hand, landesübliche Fehler der schlimmsten Sorte zu vermeiden“ (Pfister 1927, 179).

Das höchste Erziehungsideal war für Pfister die Liebe. Der Zögling habe eine Liebesbedürftigkeit und –fähigkeit, die befriedigt und ausgebildet werden müsse. Dies kann nicht durch Vermittlung „starrer Pflichtmoral“ geschehen. In Pfisters Liebesbegriff liegt eine gewisse Pflichtforderung, sittliche Normen sind für ihn schon in der „ursprünglichen Artung der Menschennatur“ (ebd., 180) enthalten. „Eine harmonische Entfaltung der ganzen Menschennatur verlangt daher durchaus, dass dem Zögling wahre Erzieherliebe entgegenkommt“ (ebd., 180). Dieses Erziehungsideal sieht Pfister auch in der Psychoanalyse. „Die Psychoanalyse fordere somit Rücksicht auf die Liebesentwicklung“ (ebd., 180).

Pfister hält es weiters für wichtig, dass sich der Erzieher darüber bewusst ist, dass „das Abflauen einzelner Gefühle, z.B. der Liebe gegen die Eltern, das Versickern der Freundschaft, des Interesses für das Studium usw.“ (ebd., 194), ebenfalls meist unbewusste Motive habt. Dies sei von Bedeutung, da in einem solchen Fall „die alten Erziehungsmittel, wie freundliches Zureden, Strafe, Drohung, Appell an den Ehrgeiz usw. ihr Ziel nicht [erreichen, sie] verschärft[en] aber meistens die Not“ (ebd., 194). Die meist zugrunde liegende Verdrängung beseitigt werden, um die betroffenen Gefühle wieder aufleben lassen zu können.

Auch die Kenntnis der „Psychologie der Angst“ sei für den Erzieher von großer Wichtigkeit. Angst unterscheidet sich bei Pfister von der Furcht, indem bei der Furcht eine objektive Gefahr bestehe, wohingegen bei der Angst entweder keine oder nur eine sehr geringe Gefahr bestehe, so „dass die Heftigkeit des Affektes dazu in keinem Verhältnis steht“ (ebd., 194). „Auch die Angst vor dem Leben, die sengenden Pessimismus hervorbringt, ist pädagogisch von höchster Bedeutung. Nur durch Erlösung der Liebe kann Abhilfe geschaffen werden“ (ebd., 195).

Pfister hält es für jeden Erzieher zumutbar, dass er sich mit pädanalytischer Literatur befasse. Für ihn sei es die „Pflicht des Jungendpflegers, sich mit den psychischen Schäden der ihnen anvertrauten Jugend und den Wegen zur pädagogischen Sanierung gründlich zu befassen. [...] Schon ein gediegenes Studium erteilt wertvolle Aufschlüsse über Wesen, Entstehung, Verhütung und Heilung zahlreicher Kinderfehler, die auf seelische Verwicklungen zurückgehen. Damit kann schweres Unheil verhütet und überwunden werden“ (Pfister 1927, 205). Durch die Beschäftigung mit der Psychoanalyse werde man, laut Pfister vorsichtiger in der Diagnose und daher auch in der Wahl der Erziehungsmittel. Man individualisiere dadurch viel besser, erkenne schädliche Erziehungseinflüsse und stelle sie ab. Pfister gibt aber auch zu Bedenken, dass schwierige Fälle immer an einen Arzt überwiesen werden müssen, da sonst die Gefahr der Pfuscherei bestünde.

1.10.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik

Beim Thema der Entstehung der analytischen Pädagogik weist Pfister zuerst darauf hin, dass sich die Psychoanalyse „der Menschheit helfend zu Verfügung“ (ebd., 206) stellen wolle. Um diese Hilfe auch in die Pädagogik einfließen lassen zu können, habe er „durch Freuds bahnbrechende Forschungen mit neuem Rüstzeug ausgestattet, die analytische Pädagogik ins Leben gerufen“ (ebd., 206f).

Als Aufgabengebiet der analytischen Pädagogik gibt Pfister jene seelischen Verwicklungen an, „*die unter der Schwelle des Bewusstseins liegen, oder aus solchen subliminalen Verknotungen hervorgegangen*“ (ebd., 181) wären. Zur Stellung der Psychoanalyse in der Pädagogik hält er fest: „Die analytische Pädagogik gliedert sich als Hilfsmethode der allgemeinen Erziehungskunst ein. Sie geht lediglich darauf aus, den Zögling von denjenigen im Unbewussten verankerten Hemmungen zu erlösen, welche die Methode der Bewusstseinspädagogik unwirksam machen. Dabei gibt sie die in schwierigen Fällen unerlässliche Auskunft darüber, welche der überlieferten Erzie-

hungsmethoden anzuwenden seien, indem sie eine genaue Diagnose ermöglicht“ (Pfister 1927, 204f).

1.11 Das Umdenken der Tiefenpädagogik (1928)

Editionsgeschichtliche Anmerkungen:
Erscheinungsjahr: 1928
Veröffentlicht in: „Die neue Erziehung“, Jahrgang 10, Seite 88-91

1.11.1 Zusammenfassung

Zu Beginn des Artikels „Das Umdenken der Tiefenpädagogik“ (1928) bemerkt Oskar Pfister, dass die analytische Pädagogik in den Jahren seitdem er Freuds Theorien in die Pädagogik einbrachte, nur eine geringe Verbreitung erfahren hätte. Die Bedenken, die gegen die analytische Pädagogik vorgebrachten werden, nämlich dass sie gefährlich sei, relativiert er, indem er ausführt, dass jede wirksame Methode Gefahren in sich bergen würde, so auch die Methoden der „alten Pädagogik“ (Pfister 1928, 88). „*Wo gewisse Verklemmungen eingetreten sind, ist die alte Pädagogik, man mag sie noch so vorsichtig anwenden, gefährlich, denn sie tappt vollständig im Dunkeln umher*, da sie die maßgebenden Verhältnisse im unbewussten des Zöglings nicht kennt [...]“ (ebd., 88).

Unbegründet findet Pfister auch die Furcht vieler Pädagogen, den Ärzten „ins Gehege“ (ebd., 88) zu kommen, da das Bedürfnis nach „analytischer Korrektiverziehung“ (ebd., 88) auch bei medizinisch Gesunden zahlreich vorhanden sei. Die Überweisung dieser Fälle an Ärzte zeuge von „erzieherischer Unfähigkeit“ (ebd., 89).

Pfister vermutet, ein Grund der mangelnden Übernahme der Psychoanalyse in die Pädagogik, hänge zu einem großen Teil, mit „der Schwierigkeit, sich auf das neue Denken einzustellen“ (ebd., 89) zusammen. Er verweist in diesem Zusammenhang auf sein Buch „Die psychanalytische Methode“ (1921) und seine pädagogische Selbstdarstellung (1927) und führt aus, dass er in

diesem Text das „von der Tiefenpädagogik verlangte *Umdenken*“ (Pfister 1928, 89) näher charakterisieren möchte.

Pfister zeigt, dass die Tiefendimension eine Eigenart des psychoanalytisch-pädagogischen Denkens sei. In der bisherigen Pädagogik habe man die Grenzen des Bewusstseins nicht überschritten, auch wenn man sich darüber im Klaren gewesen sei, dass Charakter, Gedächtnisspuren und die Masse der psychischen Dispositionen im Unbewussten liegen. Die Tiefenpädagogik beschäftige sich darüber hinaus mit Anteilen, die im Unbewussten liegen, „nämlich *das durch Verdrängung unbewusst Gewordene*“ (Pfister 1928, 89). Dazu werde die einzelne Seelenregung „in ihrem Zusammenhang mit dem gesamten seelischen Haushalt, nicht nur ihren Determinanten, erfasst, denn nur dann lässt sich ihre Bedeutung erkennen“ (ebd., 90). Dies falle der alten Pädagogik, laut Pfister, genauso schwer, wie der Umgang mit der „genetisch-ursächlichen Suche“ (ebd., 90). Die alte Pädagogik begnüge sich mit „Gemeinplätzen, wie ‚allzu große Strenge oder Milde’, ‚böse Gesellschaft’ [...]“ (ebd., 90), wohingegen die „Neue Erziehung“ (ebd., 90) nach konkreten Einzelursachen forsche, wofür sie psychologische Gesetze herauszuarbeiten habe.

Die schwierigste Umstellung sieht Pfister in der von der Tiefenpsychologie geforderten Rezeptivität[31]. Die alte Pädagogik stelle schnelle Diagnosen, um dann durch Strafen, Belehrungen oder Ermahnungen selbst aktiv zu werden. Der „Tiefenpädagoge“ (ebd., 91) versuche hingegen - um verdrängte Inhalte, Gefühle und Strebungen in das Bewusstsein zu leiten - das Kind zur stärkeren Aktivität anzuregen und sich selbst zurückzuhalten. Im Unterschied zum Erzieher der alten Richtung, ist dafür im Gegenzug sein Selbsteinsatz wesentlich höher. Er stelle dem Zögling nicht nur Kenntnisse und Methoden zur Verfügung, sondern biete sich selbst als Mittler an. „Das Ziel der Tiefenpädagogik ist die Entzauberung durch Wiederherstellung der Liebe. Es gibt keine völlige und tiefe Überwindung der unbewussten Verknotungen, keine

[31] Rezeptivität: Aufnahmefähigkeit

Reintegration und Herausentwicklung der Zöglingspersönlichkeit ohne die Erlösung und Inthronisierung der Liebe“ (Pfister 1928, 91).

Durch die, laut Pfister, dabei entstehende Freundschaft entwickle sich eine „der alten Pädagogik ungewohnte *Autoritätsbeziehung*, die nicht auf Amt und Macht gegründet ist, sondern auf Liebe, Dankbarkeit, Vertrauen, und darum auf Freiheit“ (ebd., 91).

1.11.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen

1.11.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche

Pfister beschäftigt sich in diesem Text mit der Übernahme von psychoanalytischen Erkenntnissen und Methoden in die Pädagogik. Er zeigt weiters, welche Umstellungen im Denken und Handeln der Pädagogik nötig seien, um die analytische Pädagogik ausüben zu können.

1.11.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation

Pfister ist der Ansicht, dass alle wirksamen Methoden der Pädagogik Gefahren in ihrer Anwendung bergen. Dies sehe man zum Beispiel an den „Opfern des bisher geübten Strafens“ (ebd., 88). Schülern deren Verfehlungen auf unbewusste Motive zurückgehen, könne mit den Mitteln der alten Pädagogik nicht geholfen werden, da diese „die maßgebenden Verhältnisse im Unbewussten des Zöglings nicht“ (ebd., 88) kenne.

Pfister sieht einen Grund für die langsame Übernahme der psychoanalytischen Methode in die Pädagogik, in den Schwierigkeiten, welche Pädagogen mit der, in der psychoanalytischen Pädagogik notwendigen, Denkrichtung haben, da diese von der in der alten Pädagogik gebräuchlichen Denkrichtung unterschiedlich sei. Man müsse sich bei der psychoanalytischen Denkrich-

tung einerseits nicht nur mit bewussten sondern auch mit unbewussten Gedanken und Wünschen auseinandersetzen. Andererseits könne man sich nicht mehr mit allgemeinen Erklärungen für Fehlverhalten oder Fehlentwicklungen begnügen, sondern müsse jeden Fall individuell beurteilen und die Ursachen jedes Mal individuell bestimmen. Dazu sei es notwendig, von schnellen Diagnosen Abstand zu nehmen. Man müsse sich mit großer Aufnahmebereitschaft mit dem Schüler auseinandersetzen, um unbewusste Motive finden und auflösen zu können.

Durch den größeren Selbsteinsatz des Pädagogen käme es zu einer anderen Form der Autoritätsbeziehung zwischen dem Pädagogen und dem Schüler. Die Autorität des Lehrers sei nicht mehr auf seinem Amt und seiner Macht begründet sondern der Schüler bringe ihm Liebe, Dankbarkeit und Vertrauen entgegen.

1.11.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien

Pfister weist in diesem Text auf die durch die Verdrängung unbewusst gewordenen Gedanken, Wünsche usw. hin, welche sich in veränderter Form im Bewusstsein auswirken. Diese seien nur im Zusammenhang des gesamten seelischen Haushalts zu verstehen. Durch diese genaue Vorgehensweise können die störenden unbewussten Motive aufgefunden und aufgehoben werden.

1.11.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis

Pfister bestimmt in diesem Aufsatz die zentrale pädagogische Aufgabe neu. Statt der bisherigen Vorgehensweise einer raschen Diagnose und Intervention, schlägt er eine neue Vorgehensweise, bei der eingehendes Verstehen

der unbewussten Wünsche und Gedanken des Schülers sowie die Kenntnis seiner Biographie von Bedeutung sind, vor. Diese neue Vorgehensweise sei erst durch die psychoanalytische Methode möglich geworden.

1.11.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik

Oskar Pfister sieht die Psychoanalyse als ein Verfahren in der Pädagogik. Sie eröffne dem Pädagogen die Möglichkeit unbewusste Wünsche und Gedanken des Zöglings, welche sich negativ auf sein Verhalten und seine Entwicklung auswirken, aufzufinden und zu beeinflussen.

1.12 Die Psychanalyse im Dienste der Erziehung (1929)

Editionsgeschichtliche Anmerkungen:

1. Auflage
Erscheinungstitel: Was bietet die Psychanalyse dem Erzieher – Vorträge, gehalten vom 9. vom 14. Oktober 1916 am Ferienkurs der Schweizerischen Pädagogischen Gesellschaft in Sundlauenen bei Interlaken, Kt. Bern
Erscheinungsjahr: 1917
Veröffentlicht bei: Julius Klinkhardt, Verlagsbuchhandlung in Leipzig

2. Auflage
Erscheinungstitel: Was bietet die Psychanalyse dem Erzieher – Vorträge, gehalten vom 9. vom 14. Oktober 1916 am Ferienkurs der Schweizerischen Pädagogischen Gesellschaft in Sundlauenen bei Interlaken, Kt. Bern
Erscheinungsjahr: 1923
Veröffentlicht bei: Julius Klinkhardt, Verlagsbuchhandlung in Leipzig
Anmerkungen: umgearbeitete Auflage, Veränderungen zur ersten Auflage vor allem in den Kapitel Sublimierung. Außerdem wird ein der Analyse von gesunden Kindern durch die Erkenntnisse vor allem von Zulliger größere Bedeutung;

3. Auflage
Erscheinungstitel Die Psychoanalyse im Dienste der Erziehung
Erscheinungsjahr: 1929
Veröffentlicht bei: Julius Klinkhardt, Verlagsbuchhandlung in Leipzig
Anmerkungen: umbenannte und umgearbeitete Auflage, Änderungen bei der Verdrängung sittlicher Inhalte und Regungen, den Begriff des Es- und Ich-Ideals und eine genaue Unterscheidung zwischen Sublimierung und Versittlichung sowie zwischen echter und unechter Übertragung;

1.12.1 Zusammenfassung

[***I. Die Pflicht der Beschäftigung des Erziehers mit der psychanalytischen Pädagogik***] [***A. Wesen und Aufgabe der psychanalytischen Erziehung***] Pfister gibt in dem Buch „Die Psychanalyse im Dienste der Erziehung“ (1929) an, dass das Ziel der Psychoanalyse die „*Erlösung aus schäd-*

lichen Bindungen durch Zerlegung des Seeleninhaltes“ (Pfister 1929a, 9) sei. Dieses Ziel werde ergänzt durch die „Idee der *autonomen Persönlichkeit*“ (ebd., 9). Die Psychoanalyse achte demnach immer darauf, dass der Analysand nicht durch den Analytiker geführt werde sondern versuche die „Selbstständigkeit des Zöglings herauszufordern“ (ebd., 9). Dazu sei es notwendig, „dass dem jedem Menschen zukommende *Drang nach Liebe, Annerkennung und Freiheit* Rechnung getragen werde“ (ebd., 10).

Ein wichtiger Begriff in der Psychoanalyse sei – nach Pfister – der Liebesbegriff. Die Liebe sei ein wichtiger Bestandteil des Lebens, „wobei das Wort in der ganzen Fülle seiner Bedeutung zu fassen“ (ebd., 10) sei. Eine, der Psychoanalyse oft unterstellte, Verkürzung des Liebesbegriffes auf die körperliche Sexualität weist Pfister zurück. Die „primitive Liebe“ hänge aber eng mit der „sittlichen Liebe“ zusammen, die sittliche Liebe erwachse aus der primitiven Liebe und könnte ohne diese gar nicht zustande kommen. Und gerade die Psychoanalyse habe gezeigt, „wie an die Stelle der rohen Liebe der altruistische und idealistische Eros bis hinauf zu den Höhen der christlichen Gottesliebe treten und sie ersetzten kann“ (ebd., 10). Dabei sei es aber Weiters wichtig, dass der Liebestrieb des Menschen gesättigt werde, da durch psychoanalytische Untersuchungen festgestellt wurde, „dass der Lebensdrang *der Wirklichkeit* treu bleiben“ (ebd., 10) müsse.

„Ist für die autonome Persönlichkeit im Sinne der liebenden und pflichtmäßig ihre Lebensaufgabe bewältigenden Charakterbeschaffenheiten gesorgt, wo wird auch die *Selbsteinschätzung* jene gesunde Gestaltung finden, in welcher Mut und Demut, Stolz und Bescheidenheit geeinigt sind“ (ebd., 11).

Die Psychoanalyse versuche die Selbsterkenntnis und Selbstkritik zu fördern. Dazu werden die wahren Wünsche und Beweggründe aufgedeckt. Pfister hebt hervor, dass „in dem Wahrheitsernst der analytischen Forderung und in dem Glauben an die erlösende Wirkung der Wahrheit ein tief sittlicher Gedanke“ (ebd., 11) liege. Das Spezifische an der psychoanalytischen Methode sei „die Aufsuchung der unbewussten Triebfedern des Seelenlebens mit Hilfe der Deutung assoziierter Einfälle“ (ebd., 11).

In der Schulpsychologie gäbe es nur wenige, die unbewusste Geistesvorgänge und ihre Wirkung auf das Bewusstsein anerkennen. Genau dieser Umstand unterscheide die Psychoanalyse von der Schulpsychologie. „Die Psychanalyse ist ein Verfahren zur Aufdeckung der unbewussten Seelenmächte. Hierin besteht ihre psychologische Aufgabe“ (Pfister 1929a,12).

Freud entdeckte, dass „unser gesamtes Denken, Fühlen und Wollen [...] von unbewussten seelischen Bedingungen abhängig“ (ebd., 13) sei. Unbewusste Motive beherrschen große Teile des Geisteslebens und seien verantwortlich für alle nervösen Erkrankungen. „Unbewusste Faktoren walten aber auch, und dies ist für uns das Wichtigste, im Lauf der geistigen Entwicklung, bestimmen maßgebend den Lebensplan und die Lebensrichtung und setzen die Schranke fest, bis zu der bewusste Motive Einfluss haben dürfen, sie verfügen über die Richtung, in der auf pädagogische Einwirkung reagiert wird“ (ebd., 13).

Die Psychoanalyse zeige auch, dass viele Fehlentwicklungen, welche bisher auf Veranlagung zurückgeführt wurden, erworben seien. Und diese können mit Hilfe der Analyse geheilt werden. Dazu würde es aber nicht genügen die unbewussten Motive ins Bewusstsein überzuleiten, sondern es müsse auch eine zweckmäßige Verwendung unter der Leitung der Vernunft aufgezeigt werden.

In der Analyse werden Kundgebungen des Unbewussten wie zum Beispiel Träume gedeutet. Dazu müsse die „*Lebenstotalität* [...] (der) Analysanden, ihre Gesamteinstellung auf Menschen und Wirklichkeit, ihren unbewussten Lebensplan, ihre Reaktion auf äußere Erlebnisse und Zumutungen ins Auge zu fassen, den jedes Symptom steht mit dem Ganzen der Persönlichkeit in engstem Zusammenhang“ (ebd., 18)

Pfister definiert den Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik wie folgt: „*Die Psychanalyse ist ein psychologisches Verfahren, welches durch Sammlung und Deutung von Einfällen die unbewussten Triebfedern und Motive des*

Seelenlebens aufsucht. Sie ist für die Pädagogik darum von großer Wichtigkeit, weil die Aufsuchung jener unbewussten Faktoren, die das bewusste Leben aufs stärkste beeinflussen, in zahllosen Fällen eine Voraussetzung ihrer Bewältigung durch das bewusste Wollen bietet" (Pfister 1929a, 18f).

Und unter psychoanalytischer Erziehung versteht er, „*diejenige Art von Pädagogik, welche einerseits die von unbewussten Seelenmächten hervorgebrachten schädlichen Hemmungen auf ihren Sinn und Ursprung im Unbewussten zurückzuführen und zu überwinden unternimmt, indem sie jene ausgegrabenen unbewussten Kräfte dem Willen der sittlichen Persönlichkeit gefügig macht, andererseits in ihrer positiven Arbeit auf die psychanalytisch gewonnenen Einsichten Rücksicht nimmt*" (ebd., 19).

Aus diesen Definitionen könne man ersehen, dass die Pädagogik nicht alle erzieherische Arbeit leisten wolle. Sie sehe sich als Hilfsmittel, um Triebverklemmungen auffinden und auflösen zu können. Die neue Lenkung dieser Triebe müsse von der Ethik bestimmt werden. „Das Ziel der psychanalytischen Erziehung ist das der allgemeinen Pädagogik. Die Psychanalyse ist nur ein Instrument, dessen sie sich zu bedienen hat" (ebd., 19).

[***B. Die Objekte der analytischen Erziehung***] Pfister weist darauf hin, dass die Psychoanalyse nicht nur die Bedeutung der ersten Lebensjahre für die Erziehung betont habe, sondern die Altersgrenze für die Erziehungsbedürftigkeit ins hohe Alter verlegt habe.

In jeder Klasse könne man Kundgebungen des Unbewussten beobachten. Sei es in Eigentümlichkeiten der Handschrift, Zwangshandlungen wie Nägelkauen oder Stuhlwippen, Leistungsausfällen in bestimmten Schulfächern oder körperliche Symptome wie plötzlicher Kopfschmerz und Stottern, aber auch das Versprechen und Verschreiben und das offenbar sinnlose Zeichnen auf Hefträndern und Löschblätter, sowie eine unerklärliche Zuneigung oder Abneigung gegen Lehrer und historische Persönlichkeiten zeugten von Triebverklemmungen. Bedeutend in analytischer Hinsicht seien vor allem Fälle von zwanghaften Lügen oder Stehlen, Minderwertigkeitsgefühle oder

Selbstüberschätzung, Gefühlsüberschwang oder Gefühllosigkeit und eine große Anzahl von sexuellen Perversitäten. (Pfister 1929a, 20ff)

„Man sieht, dass die Psychanalyse nichts geringeres als den Aufbau der ganzen moralischen Existenz zur Aufgabe hat bei denjenigen Menschen, die vom Unbewussten aus an einer gesunden Entwicklung verhindert sind“ (ebd., 28). Bei vielen Erscheinungen könne man schon äußerlich sehen, dass sie eine pädagogische Aufgabe beinhalten.

[***C. Die Ratlosigkeit der übrigen Pädagogik gegenüber den Objekten der analytischen Erziehung***] Den meisten der oben beschriebenen Fehlentwicklungen stehe die bisherige Pädagogik ohne wirksame Erziehungsmittel gegenüber. „Die landesüblichen Belohnungen sind für hunderte von Zöglingen, die im Banne des Unbewussten schmachten, geradezu Gift und die Strafen eine ebenso grausame als nutzlose Tortur, gegen die das humane Gefühl protestieren muss“ (ebd., 31).

Dabei solle der Lehrer keine Schüler mit krankhaften Fehlentwicklungen behandeln, sondern jene die trotz der Fehlentwicklungen als medizinisch gesund gelten. Bei krankhaften Fehlentwicklungen oder körperlichen Symptomen solle der Erzieher mit einem Arzt zusammenarbeiten. Dabei müsse auch dieser Arzt psychoanalytisch geschult sein. Eine Rückführung der Symptome auf rein organische Ursachen würde bei unbewussten Ursachen die Fehlentwicklung verstärken. Genau so gefährlich könne es aber sein, wenn organische Erkrankungen nicht erkannt würden. Daher übernehme ein Pädagoge die Betreuung kranker Schüler nur auf Empfehlung eines Nervenarztes und unter dessen Aufsicht. (ebd., 32f)

[***II. Die wissenschaftliche Rechtfertigung und Forderung einer analytischen Erziehung***][***A. Die Theorie der Verdrängung***] Für Pfister ist es die Verpflichtung jedes Pädagogen sich mit der analytischen Erziehung zu beschäftigen.

[***1. Die Tatsache einer unbewussten schöpferischen Geistestätigkeit***] Pfister wirft der Schulpsychologie vor, dass sie die Existenz des Unbewussten leugne ohne sich näher damit beschäftigt zu haben. Aber schon Dichter und Menschenkenner würden über unbewusste Geistesvorgänge bescheid wissen. Freud habe das Unbewusste wissenschaftlich nachgewiesen. Dabei sei festgestellt worden, dass die Vorgänge des Unbewussten vom Bewusstsein nicht wahrgenommen werden. „Es ist auch grundfalsch, das Unbewusste als ‚dunkelbewusst' hinzustellen. Von den verdrängten Inhalten ist im Bewusstsein nichts, aber auch gar nichts wahrzunehmen. Nur bei Teilverdrängungen bleiben Reste bewusst" (Pfister 1929a, 36).

Automatismen zum Beispiel würden häufig auf unbewusste Gegenwünsche zu bewussten Entscheidungen hindeuten, ohne dass der Betroffene selbst die Bedeutung verstehe.

Auch dem unbewussten Geistesleben fehle „das bedeutendste Merkmal des höheren Geisteslebens, das planvolle Gestalten" (ebd., 40) niemals. „Diese unbewussten Motive können mit mindestens derselben Zuverlässigkeit erschlossen werden, wie die bewussten Beweggründe irgendeines anderen Menschen" (ebd., 40).

[***2. Die Verdrängung und Fernhaltung***] Die Psychoanalyse sei nicht für alle unbewussten Vorgänge zuständig, sondern nur für solche unbewussten Regungen, welche „trotz ihrer beträchtlichen Bedeutung für einen Menschen seinem Bewusstsein fehlen, weil sie durch andere, noch kräftigere verdrängt worden sind oder in dem Augenblick, da sie ins Bewusstsein treten sollten, zurückgestoßen werden. Verdrängung heißt Abschiebung ins Unbewusste" (ebd., 40).

Eine Aussortierung von Wahrnehmungen und Empfindungen finde ständig statt, da nur ein gewisser Teil bewusst wahrgenommen werden kann. Die Auslese erfolge zum Einem um dem Bewusstsein Unlust und Überforderung zu ersparen, aber auch zum „Schutz der Persönlichkeit, Sicherung der ethi-

schen Selbsterhaltung, Wahrung der höchsten geistigen Interessen“ (Pfister 1929a, 41).

Die Rückführung von verdrängten Inhalten ins Bewusstsein sei umso schwieriger je peinlicher diese für das Bewusstsein seien.

[***3. Die an der Verdrängung beteiligten psychischen Größen***] „Eine Verdrängung setzt voraus, dass zwei Vorstellungen oder Strebungen im Verhältnis der Unerträglichkeit oder Schwerverträglichkeit zueinander stehen“ (ebd., 43).

Verdrängungen hohen Grades entstünden dann, wenn entweder eine Wunschregung mit den ethischen und ästhetischen Ansprüchen in Konflikt gerate und verdrängt werde, oder wenn das sittliche verdrängt werde durch das dadurch entstehende Schuldgefühl. Dieses Schuldgefühl sei pädagogisch von großer Bedeutung, da diese unbewusste Selbstbestrafung die Grundlage einer Vielzahl von neurotischen Symptomen sei.

Wenn man nun versuche den verdrängten Trieb aufzufinden und zu benennen, dürfe man nicht vergessen, dass in Wirklichkeit keine isolierten Triebleistungen existieren. „*Ich fordere daher eine psychologische Betrachtungsweise, die jede Triebregung im Zusammenhang mit den übrigen Lebensfunktionen und dem ganzen seelischen Organismus untersucht, und die ich deshalb die organische nenne*“ (ebd., 45f).

Triebe, welche dem animalischen Leben dienen, würden nur in einem schwachen Grad verdrängt werden können. Diese seien der Eß-. Bewegungs-, Ruhe- , Schlaftrieb und so weiter. Einzelne Leistungen wie zum Beispiel der Appetit auf eine einzelne Speise könnten stark verdrängt werden.

Eine wichtige Stellung in der Psychoanalyse nehme der Sexualtrieb ein. Freud habe aber „so stark, als es überhaupt möglich ist, betont, dass den ‚Sexualtrieben’ die Ichtriebe (später die Todestriebe) gegenüberstehen“ (ebd., 48). Eine der beiden Verdrängungsgrößen müsse immer asexuell sein.

Es könne „das, was verdrängt, nicht selbst wieder sexuell sein, oder dann kann es das Verdrängt nicht sein“ (Pfister 1929a, 48). Des Weiteren habe Freud mit dem Begriff der Sexualität alles gemeint was die deutsche Sprache mit dem Wort Liebe bezeichne. So spiele die Entwicklung der Liebe eine zentrale Rolle in der Gestaltung der Persönlichkeit.

Nach Freud seien „Sexualstörungen in allen Fällen von Neurose gegeben sein, *aber ebenso müssten noch andere Bedingungen vorliegen, damit eine nervöse Erkrankung zustande kommen könnt*“ (ebd., 53). Dass Freud den sexuellen Ursachen von Neurosen die stärkste Aufmerksamkeit schenke sei verständlich, da der Sexualtrieb der größten Verdrängung unterliege. Trotzdem dürfe man seinen Fokus nicht nur auf die Liebe richten, da man dann auch nur Hemmungen der Liebe als Ursache für Fehlentwicklungen entdecken könne. „Wer aber dem organischen Gesichtspunkt treu bleibe und verkehrte Beeinflussungen des Zöglings vermeidet, wird außer diesen beiden Unheilsquellen noch viele andere finden. Aber die am häufigsten anzutreffenden bleiben die Misshandlung und Verriegelung der Liebe sowie der Sexualität im engeren Sinne“ (ebd., 57).

Pfister weist darauf hin, dass Freud seit 1923 eine neue seelische Struktur vertrete. „Die Unterscheidung von Es, Ich und Über-Ich gewinnt zentrale Bedeutung“ (ebd., 57). Das Es werde dabei uneingeschränkt vom Lustprinzip regiert und sei unbewusst. Es und Ich seien nicht scharf getrennt. Das Ich repräsentiere Vernunft und Besonnenheit. „Man kann es geradezu als den durch den direkten Einfluss der Außenwelt unter der Vermittlung des Wahrnehmens veränderten Teil des Es bezeichnen“ (ebd., 57). Das Über-Ich sei ein Teil des Ichs. „Das Ich-Ideal ist der Erbe des zu Beginn der sexuellen Latenzzeit zurückgedrängten Ödipuskomplexes. Es übt die Funktion des Gewissens aus und repräsentiert im Gegensatz zum Ich, das die Außenwelt, die Realität vertritt, die Innenwelt oder das Es“ (ebd., 58).

[***4. Die Veranlassung der Verdrängung***] „Die Verdrängung kann durch heftigen Stoß oder durch nachhaltigen Druck bewirkt werden“ Bei der Verdrängung aufgrund eines Erlebnisses müsse dieser zumindest ein ähnlich stark-

betontes Erlebnis vorangehen um eine starke Verdrängung zu bewirken. Dies nenne man das Gesetz der Duplizität der Neurosenursache. Die Betroffenen zählt Pfister zu den Repulsionstypen.

Verdrängung könne aber auch dadurch ausgelöst werden, dass fortgesetzter Zwang, zum Beispiel durch die Eltern bestehe. „Menschen, bei denen eine solche chronische Behinderung der Entwicklung vorherrscht, zähle ich zu den Retentionstypen“ (Pfister 1929a, 59).

Die Verdrängung werde allerdings nie von der Wirklichkeit sondern immer von der eigenen Auffassung der Wirklichkeit ausgelöst. „Darum kommt der Vernichtung des falschen Scheines so große Bedeutung in der analytischen Erziehung zu. Es gilt, dem Störenfried des seelischen Haushaltes recht eigentlich ‚heimzuleuchten’, d.h. seine Identität festzustellen und ihn unter behördlicher Aufsicht aus dem Haus zu setzen“ (ebd., 59).

Auch müssten nicht immer äußere Veranlassungen gegeben sein. Auch eine Veränderung der Verhältnisse wie der Übergang zur Universität oder der Beginn der Pubertät und die damit verbundene Anpassungsaufgabe können Verdrängung auslösen.

[***B. Die Verdrängungswirkungen unter der Bewusstseinsschwelle und die Manifestation***][***1. Unterschwellige Verdrängungswirkungen***][***a) Die Fixierung***] Bei der Fixierung handelt es sich um verdrängte Vorstellungen, welche „vor ihrer Verdrängung mit hohem Gefühlswert umkleidet gewesen sein und einer starken Triebbetätigung zugehört haben“ (ebd., 60) müssen. Diese wären nach ihrer Verdrängung vom bewussten Geistesleben abgeschnitten und würden durch neue Erfahrungen nicht korrigiert. „Nach Jahren und Jahrzehnten findet man eine verdrängte Vorstellung noch mit ihrer vollen Affektbesetzung vor, wiewohl sie längst nicht mehr in die Gegenwart passt“ (ebd., 60f).

[***b) Die Regression***] „Wo eine Triebregung anstößt, wendet sie sich Erlebnissen, die dem jetzt versagten Wunsch entsprechen, zu. [...] Diese rückläu-

fige Bewegung trägt den Namen *Regression*“ (Pfister 1929a, 62). Ohne diese Rückentwicklung sei ein großer Fortschritt unmöglich. Regressionen lassen sich im Alltag in Form von Kindheitserinnerung häufig beobachten. „Der Neurotiker aber macht diese Vergangenheit zur Gegenwart, er lebt, als wäre es noch wie einst, er setzt sich über das Jetzt hinweg und handelt, als bestände noch das Einst, er ist ein verkörperter Anachronismus“ (ebd., 62). Es könne aber auch eine längst verschwundene Vorstellung, welche im Bezug zur gegenwärtigen Situation stehe wieder aktualisiert werden. Dabei müsse die Regression nicht immer zurück bis in die Kindheit führen, es könne auch die jüngere Vergangenheit betroffen sein.

Die aktuellen Ereignisse werden durch die Regression gänzlich falsch verstanden. „In der Regression kommt ein Grundgesetz des Denkens zum Ausdruck, das uns noch näher beschäftigen wird, weil es den Schlüssel zum Verständnis der psychanalytischen Tätigkeit in der Erziehung liefert: Das Beziehungsprinzip. Es besagt in seiner allgemeinsten Form, dass der Seele die Tendenz innewohnt, jedes neue Erlebnis mit ähnlichen oder benachbarten Erlebnissen der Vergangenheit in Beziehung zu setzen. Hierauf beruht alles Erkennen, das ja immer eine Vergleichung mit früher Begegnetem enthält“ (ebd., 65).

Dabei sei die Regression aber nicht immer nur ein negativer Vorgang, auch positive Erinnerungen können in der Regression aktiviert werden und ein gegenwärtiges Ereignis so positiv beeinflussen.

„Wichtig ist der Umstand, dass es selten reine Zurückversetzungen auf frühere Lebensstufen gibt. Meistens wird ein Stück Gegenwart in die Vergangenheit zurückverlegt. Wünsche und Begierden, die erst später entstanden, werden mit wirklichen Erlebnissen der Vergangenheit so innig verknüpft, dass die Gedächtnistäuschung entsteht sie seien immer beisammen gewesen“ (ebd., 67). Deswegen muss der Analytiker besonders aufpassen um solche falschen Bilder der Vergangenheit erkennen zu können.

[***c) Die Bedeutung der ersten Lebensjahre***] Die Psychoanalyse habe die Bedeutung der ersten Lebensjahre entdeckt, und auch jede Neurose „*erhebt sich auf der Basis von Kindheitsresten*“ (Pfister 1929a, 67). Es sei auf eine „ernste, von aller Überschwänglichkeit, aber auch allem Geiz freie Erziehung des Zärtlichkeitsanspruchs und gesamten Liebesbedürfnisses des Kindes Bedacht zu nehmen, sondern auch auf seine Freiheitsgelüste, damit es in nützliche Bahnen gelenkt werde, und auf sein Geltungsbedürfnis, das vor Kränkungen im engsten Sinne des Wortes zu schützen ist“ (ebd., 68).

Das wichtigste sei vor allem die Herstellung einer richtigen Liebe zu den Eltern. Pfister weist darauf hin das Verletzungen der Ansprüche des Kindes auf Liebe, Wertschätzung, Spiel und freie Bewegung könnten in der späteren Entwicklung auch durch Vergünstigungen nur mehr schwer ausgeglichen werden.

[***2. Die Rückwirkungen des Verdrängten auf das Bewusstsein (Die Manifestation)***][***a) Die Resorption ins Unbewusste***] „Eine häufige Wirkung der Verdrängung ist die, das bewusste oder unmittelbar vor dem Bewusstwerden stehende Inhalte von den unterirdischen Geistern in ihr Reich hinabgezogen werden. Dies kann Vorgängen aller Funktionsgebiete widerfahren“ (ebd., 69).

Dies könne geschehen indem Wahrnehmungen verhindert werden, eine Unempfindlichkeit an bestimmten Körperstellen entstehe oder auffallende Gedächtnislücken vorhanden seien. Auch der Intellekt könne davon betroffen sein, indem er nicht die den Begabung und Wollen entsprechenden Leistungen vollbringe.

[***b) Die Assimilation ans Unbewusste***] Hierbei werde aus unbewussten Gründen eine anwesende Person mit einer bekannten Person die man gerne bei sich hätte identifiziert. Im Bewusstsein hat man dann das Gefühl die betreffende Person zu kennen.

[***c) Die Schlichwege des Verdrängten bei der Manifestation***] Bei der Gefühls- oder Affektverpflanzung, werden die normalen Gefühle, die zu einem

gegenwärtigen Ereignis entstehen durch verdrängte Gefühle verstärkt, welche dadurch die Möglichkeit erhalten ins Bewusstsein zu kommen. „Ein Spezialfall ist die Verstärkung der natürlichen Furcht zur *Angst*. [...] Angst ist Fruchtgefühl ohne entsprechende objektive Gefahr“ (Pfister 1929a, 72).

Indirekt kommen verdrängte Gedanken mit Hilfe der Gedankenverschiebung ins Bewusstsein. „Statt dessen, was man eigentlich denken und sagen möchte, aber wegen der Fernhaltung nicht kann, benutzt man eine äußere Veranlassung, um jenen verborgenen Gedanken oder Vorsatz anzudeuten“ (ebd., 73).

Teil – und Deckerinnerungen seien für den Erzieher wichtig, da es oft die frühsten Erinnerungen von Kindern solche Deckerinnerungen seien. Dabei würden die wirklichen Erinnerungen umgedeutet werden. Bei der Verdichtung würden sich verschiedene Erinnerungen zu „einem unkenntlichen, sonnlosen Ganzen zusammengepfercht“ (ebd., 74) werden. „So kann ein unbekanntes Gesicht im Träume bei genauer Besichtigung die charakteristischen Züge von mehreren Personen zugleich tragen“ (ebd., 74). Das Gegenteil sei die Disjektion, „bei welcher Merkmale, die in einer verdrängten Vorstellung beisammen sind, in der Manifestation, zum Beispiel einem Träume, getrennt zur Darstellung kommen“ (ebd., 74).

Am häufigsten würden sich verdrängte Vorstellungen allerdings in Form von Symbolen manifestieren. „Hierunter versteht man gewöhnlich die Vorstellung eines Sinnlichen, durch welches ein selbst nichtsinnlicher Gedanke ausgedrückt werden soll. In der Psychanalyse wird der Ausdruck in erweitertem Sinne gebraucht [...]. Man betitelt nämlich auch bildliche Repräsentationen von Gedanken, die Konkretes ausdrücken wollen, Symbole“ (ebd., 74).

[***Die Abdrängung des Triebes ins Körperliche***] Die Konversion ist eine Reaktion des Verdrängten in körperliche Symptome. Diese können sein, Kopfweh, Magenkrämpfe, Migräne, Überreiztheit und noch vieles andere. Jeder Erzieher kenne eine Menge solcher Symptome aus dem alltäglichen Schulgebrauch, wie Schreibkrämpfe, Stottern und vielen andern.

[***Die Abdrängung des Triebes ins Psychopathologische***] Seelische Störungen wie Epilepsie, progressive Paralyse und toxische Geisteskrankheiten müssen scheinbar von Arzt behandelt werden. „Aber wenigstens einige toxische Geistesstörungen, besonders Alkoholismus und Morphinismus, entstammen einer seelischen Not, die sehr oft aus Verdrängung hervorging“ (Pfister 1929a, 79). Der Konsum der Droge sei meist ein innerer Zwang, und könne erst nach der Auflösung der unbewussten Motive behoben werden.

„Neurotiker nenne ich im allgemeinen diejenigen, die infolge einer Entwicklungshinderung aus früher Zeit oder infolge einer späteren unüberwindlichen Lebenshemmung derart unter den Einfluss der Regression und des Verdrängten geraten, dass ihr Befinden oder Verhalten in engerem oder weiterem Umfang erheblich geschädigt wird, ohne geradezu den Charakter der Geisteskrankheit anzunehmen“ (ebd., 80). Dabei könne den Schädigungen eine Mehrleistung in anderen Bereichen gegenüberstehen, so das Neurotiker auch große Dichter oder Künstler sein können.

Besonders häufig seien neurotisches Erscheinungen des intellektuellen Lebens. Diese Erscheinungen seien Lehrern besonders bekannt, in Konzentrationsschwächen und Gedächtnislücken. „Diese Symptome verraten immer, dass irgendein persönliches Problem nicht gelöst ist. Zur intellektuellen Bewältigung des vorliegenden Stücks *Außenwelt* ist keine Kraft vorhanden, weil die Bearbeitung der unbewussten *inneren* Schwierigkeiten zu viel Kraft verschlingt“ (ebd., 81). Ausgelöst werden dies Symptome durch eine Anregung des Verdrängten, wie etwa einer inneren Vorstellung.

Auch Tag- oder Wachphantasien seien für Pädagogen ausgesprochen wichtig. Mit ihnen seien Schüler oft monatelang beschäftigt ohne dass sie einen Sinn bekämen. Wenn diese Phantasien mit Wirklichkeitscharakter umkleidet sein, würde man von einer Halluzination sprechen.

Weit verbreitet seien auch Zwangserscheinungen, welche sich bei den meisten Kindern finden ließen. Krankhaft würden diese Symptome allerdings erst

werden, wenn „dem übrigen Leben notwendige psychische Energien entziehen“ (Pfister 1929a, 82). Man unterscheide dabei zwischen Zwangshandlungen, Zwangsgefühlen und Zwangsvorstellungen. Zwangserscheinungen seien sehr schwer zu analysieren und sollten besonders bei stärkeren Fällen nur vom Arzt durchgeführt werden.

[***d) Die Rückwirkungen des Verdrängten auf die Charakter- und Geistesentwicklung][α) Auf das Niveau: Sublimierung, Versittlichung und Desublimierung***] „Die Sublimierung besteht darin, dass sich der Trieb auf ein anderes, von der sexuellen Befriedigung entferntes Ziel wirft; der Akzent ruht dabei auf der Ablenkung vom Sexuellen“ (ebd., 83). Die von der Sublimierung angesteuerten Ziele müssen dabei „wertvoller als die ursprünglichen Triebziele sein müssen“ (ebd., 83). Sublimierung könne infolge „klarer bewusster Triebbeherrschung“ (ebd., 84) und infolge von Verdrängung stattfinden. Der Unterschied sei, dass bei Sublimierung auf der Basis von Verdrängung, die Lebensführung unfrei sei.

Beim Vorgang der Sublimierung finde immer eine Epigenese statt. „Der Lebensdrang wandte sich andersartigen, höheren Funktionen zu. Es gibt keine Sublimierung eines Triebes ohne seine Verschmelzung mit andersartigen Geistesfunktionen, wie es auch keine höhere Geistesfunktion gibt, die nur Sublimierung eine Triebes wäre“ (ebd., 84f).

Um eine Sublimierung aufrechterhalten zu können, muss vor allem bei der freien Sublimierung stets neue Energie aufgebracht werden. Sublimierung die durch Verdrängungen entsteht, benötige diese meist nicht oder nur im geringern Ausmaß. „Dafür kommt ein explosiver Durchbruch des primitiven Triebes leichter vor als beim frei Sublimieren“ (ebd., 85).

Die Desublimierung entstehe wenn bei einem „Zusammenstoß des Sittlichen und des Primitiven oder raffiniert Unsittlichen“ (ebd., 85), letzteres siege. Dies geschehe zum Beispiel, bei einer überstrengen Erziehung, wenn der junge Mensch plötzlich beginne alle sittlichen Wert anzugreifen. „Schon die maßlose Heftigkeit, mit der sie die früheren Sublimierungswerte bekämpfen,

verrät die Verdrängung und den Reaktionscharakter ihres Treibens. (Pfister 1929a, 86).

„Sublimierung hervorzurufen, ist eine heilige Aufgabe des Erziehers. Allein die viel zu wenig beachtete Bedingung, ohne deren Erfüllung unter Umständen die Persönlichkeit in Gefühlsverödung oder unsittlichen Eifer sowie zahllose körperlich und seelische Krankheiten fällt, ist die Beherrschung, nicht Verdrängung des primitiven Triebes und Triebanspruches erzielt werde. Auch beim Kranken, der in analytische Erziehung aufgenommen wird, besteht die Aufgabe darin, alle verdrängten Regungen, selbst die elementaren und rohen, aus der Verdrängung zu erlösen und dem sittlichen Bewusstsein zu unterwerfen, so dass der Mensch eine vergeistigte Einheit, nicht aber ein zwiespältiges Wesen bildet“ (ebd., 85).

Für Pfister können drei Typen von unsittlichen Verhalten unterschieden werden: „Verdrängungsfreie Schwache, denen die Anlagen zur ethischen Reaktion oder ihr widerstandskräftige Ausbildung fehlen, neurotisch Unsittliche, die durch Verdrängung eines primitiven Triebes auf böse Bahnen geraten, und neurotische Opfer der Desublimierung, deren Fehltritte als Reaktion auf eine hochgespannte, aber mit Hilfe unhaltbarer Verdrängungen arbeitende Erziehung zu beurteilen sind“ (ebd., 87).

[***β) Rückwirkungen des Verdrängten auf die Richtung des Lebensdranges***] Welche Bahnen die Psyche nach einer Verdrängung einschlage, hänge nicht nur von der Verdrängung sondern auch von äußeren Umständen und Begabungen ab. Die Anzahl der möglichen Reaktionen sei unendlich. Einige der häufigsten zeige Pfister in dieser Arbeit.

Bei einer Verdrängung der Gefühle könne es zu gesteigerten formalen Leistungen wie besonderer Freude am Ordnen kommen. „Solche Naturen sperren sich von der Umwelt, der sie kein oder nur wenig Liebe zu geben haben, möglichst ab“ (ebd., 88). Der Ursprung dieser Entfaltungsrichtung liege in der Verriegelung im Gefühls- und Willensleben. Durch diese Verdrängung würde oft Egoismus entstehen, und auch Pessimismus oder Optimismus können

folgen der Verdrängung sein. Die Folgen der Absperrung des Gefühlslebens können Alkoholismus, Willenschwäche oder auch Asketismus sein. Auch das Ichgefühl könne maßlos gesteigert werden. So entstehe Macht- oder Geldgier und noch viele andere Erscheinungen.

Auch die gegenteilige Reaktion auf Verdrängung sei möglich. Dabei werde die Außenwelt stark betont. Meist seien diese starken Gefühle aber nicht von langer Dauer. „Das Unbewusste sträubt sich dagegen, den neuen Eindruck sich zu assimilieren, und stößt ihn ab. [...] Wir Erzieher tun gut daran, die vors Fenster gehängten Gefühle recht schonend und barmherzig zu behandeln, aber bei solchen Naturen erst recht auf Taten zu dringen“ (Pfister 1929a, 92). Der Lebensdrang könne aber auch auf die Nächstenliebe oder auf Gott ausgerichtet werden. Aber auch der Hass sei eine auf die Außenwelt gerichtete Manifestation. Er könne dadurch entstehen, dass man im anderen eigene unangenehme Züge wieder erkennt, oder „man hasst ihn, weil er insgeheim einem andern ähnelt, von dem man Leid erfuhr. Man hasst aus unbewusster unerwiderter Liebe, aus unbewussten Neid, aus Eifersucht, aus Quälsucht (Sadismus) usw.“ (ebd., 93).

Eine Zurückweisung des Liebesangebots des Kindes durch die Eltern könne Trotz und Ungehorsam hervorrufen. Diese Gefühle würden dann häufig beim Vater auf Lehrer und Vorgesetzte übertragen und bei der Mutter auf alle anderen Frauen, wodurch Frauenhass entstehen würde.

„Zwangslügen, Kleptomanie und noch schlimmere verbrecherische Neigungen und Zwangshandlungen findet man oft bei Menschen, die sich der Mitwelt infolge verdrängter peinlicher Erinnerungen rächen wollen, aber auch bei anderen Leuten. Jene Handlungen haben symbolische Bedeutung“ (ebd., 94f).

[***e) Der Inhalt einzelner Manifestationen***][***α) Der Traum***] Jeder Traum drücke nach Freud eine Wunscherfüllung aus. Direkt würden aber auch im Traum nur jene Wünsche gesehen werden, welche nur im geringen Grade verdrängt wurden. Wo stärkere Verdrängung vorliege, würde „nicht der offe-

ne Trauminhalt den behaupteten erfüllten Wunsch unverhüllt preisgeben, sondern dass gewisse Wünsche des Unbewussten, die so genannten latenten Traumgedanken, sich hinter den Traumbegebenheiten verstecken, und dass jene verborgenen Wunschregungen im Traume (meist maskiert) als erfüllt dargestellt werden“ (Pfister 1929a, 96). Der Traum sei eine Darstellung der eigenen seelischen Situation.

Bei der Deutung des Traumes könne es auch zu einer Überdeutung kommen. Der Traum bestehe häufig aus verschiedenen Schichten, in denen verschiede Bedeutungen verborgen seien. „Aber man sei vorsichtig und entwerte nicht das Einfach“ (ebd., 100)!

Pfister stellt fest: „Der Traum hat, wie jede andere Kundgebung des Unbewussten, jede Manifestation, die Aufgabe, der vorhandenen starken Wunschregung die an der direkten Befriedigung verhindert wird, ein Ventil zu öffnen und durch eine wenigstens indirekte, meistens anspielend oder symbolische Wunscherfüllung eine noch stärkere Verriegelung des Triebes zu verhindern“ (ebd., 101).

Der Traum könne aber auch zur Bearbeitung eines Vorsatzes dienen. Weiters sei zu Beachten, dass Trauminhalte durch die Suggestion beeinflusst werden können. Es könne aber dabei immer nur beeinflusst werden was geträumt werde, aber nicht wie. Daher könnten auch diese Träume viele Informationen über das Unbewusste preisgeben.

„Es bleibt dabei, dass eine *vorsichtige* Traumanalyse, um mit Freud zu reden, die königliche Straße ist, um das Reich des Unbewussten zu erobern“ (ebd., 105).

[***β) Die Manifestationshandlung***] Fehlhandlungen und Symptomhandlungen seien Manifestationen von unbewussten Motiven. Fehlhandlungen seien zum Beispiel das sich Versprechen, Vergreifen, Verhören und so weiter. Symptomhandlungen seien entweder einmalig oder stereotyp, wobei sie dabei meist zu Zwangshandlungen würden.

[***f) Die Notwendigkeit der Psychanalyse nach der Theorie des Widerstandes und dem Beziehungsprinzip***] Manche Symptome wie zum Beispiel leichte Tics würden auch ohne Analyse selbst wieder verschwinden zum Beispiel bei einer Veränderung der Lebensumstände. Auch durch Suggestion können einige Symptome beseitigt werden. Aber in den meisten Fällen würde die Psychoneurose bestehen bleiben, selbst bei vorläufiger Heilung würden die unbewussten Motive bestehen bleiben und sich manchmal erst nach Jahren wieder auswirken. „Die Psychanalyse geht nicht darauf aus, das Unbewusste einfach zu überwältigen“ (Pfister 1929a, 109).

Nach Freuds Theorie des Widerstandes „bleiben dieselben Motive, die die Verdrängung bewirkten, als Wächter vor der Schwelle des Bewusstseins sitzen und verwehren die Rückkehr ins Bewusstsein“ (ebd., 109). Aber auch wenn das Urteil, welches die Verdrängung bewirkte verändert werde, bleiben die Symptome oft bestehen, da der direkte Zusammenhang mit dem Verdrängten nicht mehr bestehe.

„Die Heilung leichterer neurotischer Symptome (erfolge) durch Suggestion oder wenn der sie provozierende seelische Konflikt weicht oder bei Aufdeckung ihrer Veranlassung. Wo es aber nicht geschieht, muss die Analyse die Zusammenhänge wieder herstellen, die richtigen Beziehungen des Verdrängten zum bewussten Geistesleben wieder anknüpfen. Während es sonst in den Träumen unbewusst geschieht, bearbeitet die Analyse die Vergangenheit *vollbewusst und klar*, daher viel einschneidender *und bricht daher weit zuverlässiger die Macht der Vergangenheit*“ (ebd., 111).

Die Aufdeckung des unbewussten Traumas würde aber nicht genügen, es müsse auch für eine assoziative Überleitung in zweckmäßige Verwendung erfolgen. Die Aufgabe der Psychoanalyse definiert Pfister wie folgt: „*Die Psychanalyse hat die Aufgabe von jenen Triebverklemmung zu befreien, die durch Verdrängung, d. h. Abschiebung gewisser starkbetonter Vorstellungen ins Unbewusste entstanden sind und das gegenwärtige Handeln in ungünstiger Weise beeinflussen*“ (ebd., 113).

Pfister weist darauf hin, dass „die Analyse um keinen Preis zu früh abbrechen und der Suggestion oder dem freien Wollen Raum geben darf“ (Pfister 1929a, 115).

[***III. Die Ausübung der psychanalytischen Erziehung***][***1. Grundsätze der psychanalytischen Deutung***] Einige wichtige Grundsätze der Psychoanalyse stellt Pfister im Folgenden vor. „Die Deutung sei *einfach und nüchtern*“ (ebd., 117). Von den verschiedensten Erklärungsmöglichkeiten sollte immer den einfachsten der Vorzug gegeben werden, da es sonst zu einer Überdeutung kommen könne. Es sei besser einen Traum einmal nicht deuten zu können, dies würde nur zeigen, dass im Analysanden noch zu große Widerstände bestünden.

Eine weitere Forderung sei die nach der Gründlichkeit der Deutung. So dürfe ein Traum erst gedeutet werden, nachdem der ganze Traum bekannt sei und alle Einfälle dazu eingeholt wurden, ansonsten könne die weitere Erzählung von der bereits getätigten Deutung beeinflusst werden.

Weiters sei es wichtig nicht zu Verallgemeinern. „Wenn ein paar Mal eine Vorstellung einen bestimmten Symbolwert hatte, so glaube man nicht, dies müsse nun immer der Fall sein“ (ebd., 118).

[***2. Der Gang der Analyse im allgemeinen***] Den Gang einer Analyse beschreibt Pfister wie folgt: Eine Analyse arbeite mit Hilfe „1. der Deutung des Symptoms, 2. der Bewusstmachung aller neuen und alten Verdrängungsursachen und –bedingungen, die noch immer in Kraft stehen, also des so genannten Widerstandes, 3. der Einsicht in den Krankheitsgewinn, den man aus der neurotischen Erscheinung bezieht, 4. der Einbeziehung des Verdrängten in den Verlauf des vollbewussten Geisteslebens. Erst wenn alle diese Verrichtungen am Symptom geleistet sind, ist es analysiert“ (ebd., 119).

Wichtig sei es bei der Analyse auf die Übertragung zu achten. „Hierunter versteht man die Tatsache, dass die bei der Analyse angeregten oder ins Bewusstsein gezogenen Regungen an die Person des Analytikers geheftet, auf sie projiziert werden. Sind es freundliche Regungen, so redet man von positiver, im andern Fall von negativer Übertragung“ (Pfister 1929a, 121).

Die Übertragung bringe immer eine Personenverwechslung zustande, und müsse sorgfältig beachtet werden. An den Analytiker würden dabei unberechtigte Forderungen gestellt und wenn diese nicht erfüllt würden, könnte es zu einem Abbruch der Analyse kommen. „Allgemein wird ihre Regelung als der schwierigste Teil der ganzen Behandlung angesehen. Übrigens tritt auch bei jeder anderen Erziehungs- und Behandlungsmethode die Erscheinung der Übertragung hervor“ (ebd., 121).

Die Übertragung müsse um sie beseitigen zu können, analysiert werden, dadurch würden die übertragenen Gefühle verschwinden und der Eigenwert des Analytikers könne erkannt werden.

[***3. Ablösungsanalyse und Neueinstellung***] Pfister stellt fest, dass das richtige Verfahren zur heilsamen Einstellung auf das Leben folgendes sei: „ Man löst von den Bindungen der Vergangenheit ab und der Widerstände (der Motive, die seinerzeit in die Verdrängung führten und diese noch immer aufrecht halten), man eruiert den vermeintlichen Krankheitsprofit und fragt nach den wünschbaren Beziehungen zwischen Verdrängtem und Bewusstsein. Man beseitigt die Übertragung im Sinne der illusorischen Projektion und stellt eine richtige Beziehung zum Analytiker her. Ist eine klare gedankliche und gefühlsmäßige Harmonie nicht festzustellen, so sind gegen die zweckmäßige Triebrichtung eben noch Widerstände vorhanden, die durch analytische Arbeit bewusst zu machen sind, und man muss weiter Umschau halten in der Vergangenheit. Auch die Analyse der Zukunftsprojekte muss helfen, die in der Vergangenheit verankerten unbewussten Wünsche aufzustöbern“ (ebd., 127).

Dabei sei zu beachten, dass es keine absolute Analyse gebe. Ziel der Ablösungsanalyse sei es eine Abfindung mit der Vergangenheit zu erreichen. Erst wenn diese geglückt sei könne eine Einstellung auf die Zukunft erfolgen, welche die richtige Beziehung zur Wirklichkeit anstrebe.

[***4. Die Einfügung der Psychanalyse in die allgemeine Erziehung***] Die Psychoanalyse könne als rein psychologische Methode „bei jedem beliebigen ethischen Hintergrund“ (ebd., 130) betrieben werden. Der Erzieher verfolge immer einen bestimmten sittlichen Zweck, daher sei die psychoanalytische Erziehung der allgemeinen Pädagogik zu unterstellen. „Freud kann und will uns nicht die ethische Grundlage der analytischen Erziehung geben“ (Pfister 1929a, 130).

Der Erzieher brauche die ethischen Lebensforderungen um die „analytisch entbundenen Seelenkräfte sofort einer heilsamen Verwendung“ zuwenden zu lassen. Dadurch falle auch die Übertragung weniger unangenehm aus.

Der Analytiker solle dem Analysanden als Führer zu einem glücklichen, sozial- und individualethischen hochwertigen Leben verhelfen. Somit sei bei der Analyse Erziehungsarbeit zu leisten. „Nur weil hinter den neurotischen Erscheinungen jederzeit ethische Bindungen stecken, und weil eigentliches Erziehungswerk zu leisten ist, widmen wir uns der Psychanalyse“ (ebd., 132).

Neben ethischen Lebensforderungen würde auch die Religion die Analyse bereichern. „Eine gesunde religiöse Weltauffassung und Gottesgewissheit unterstützt auf das dankenswerteste die Bemühungen des Analytikers“ (ebd., 133). So könne die Religion auch dem Erzieher eine wertvolle Hilfestellung geben.

„Nicht dass die Analyse selbst ein System der Pädagogik sein oder es ersetzten wollte! Sie wird stets nur eine unter vielen erzieherischen Methoden sein. Aber sie wird aufs wirksamste und in Tausenden von Fällen allein wirksam helfen, die Ziele der Pädagogik zu erreichen“ (ebd., 134).

[***5. Einige bei der psychanalytischen Erziehung besonders zu berücksichtigende Grundsätze***] In diesem Teil der Arbeit sollen einige Missverständnisse beseitigt werden. Besondere Aufmerksamkeit verdiene die „Schonung der Schamhaftigkeit“ (Pfister 1929a, 135). Nach Pfister Ansicht, sollten alle Kinder aufgeklärt werden, um einer Schädigung durch „unter Kindern so oft umgehenden hässlichen Sexualtheorien“ zu vermeiden. Bei Fragen der Kinder zu schweigen, würde die Verdrängung fördern. Am Besten wäre es, wenn „die Mutter in zartfühlender, feinsinniger Weise je nach der Wissbegierde das Kind aufklärt“ (ebd., 136). „Die psychanalytische Erziehung hat lediglich die Aufgabe, bereits vorhandene verdrängte Sexualphantasien, die den normalen Entwicklungsgang verbarrikadieren und seelische Erkrankung hervorrufen, was nachweislich sehr oft der Fall ist zu überwinden“ (ebd., 136).

Der zweite Grundsatz sei der „der *freien Pietät und Ehrfurcht vor den Eltern*“ (ebd., 137). Der Analytiker dürfe nicht den Anschein erwecken für die Eltern Partei zu ergreifen. Der beim Kind häufig bestehende Hass gegen die Eltern würde während der Analyse aufgelöst werden. „Der analysierte Mensch muss mit allen Menschen ausgesöhnt sein, besonders mit den Eltern. Dabei soll er allerdings auch etwa vorhandene Fehler der Eltern klar einsehen und seine innere Freiheit, wenn er die nötige sittliche Reife schon besitzt, sich wahren“ (ebd., 137).

Ein weiterer Grundsatz betreffe die Arbeit. Die Erziehung solle zur pflichtgemäßen Arbeit führen. „In geeigneter Arbeit kann man während der analytischen Erziehung ausgezeichnete Kompensationen für die im Symptom gelegene Triebbetätigung schaffen. Faulenzer verfallen der Neurose viel leichter und bleiben viel länger in ihr stecken als solche, die im Dienst einer den Kräften angemessenen Arbeit stehen“ (ebd., 137f).

Des Weiteren empfiehlt Pfister, dem Analysanden nie zuviel über seine Schäden auf einmal zu verraten, da man ihn sonst erschrecken könne. „Da-

durch verstärkt man nur den Widerstand und das Leid des Neurotikers“ (Pfister 1929a, 139).

[***6. Die Vorbedingung der analytischen Erziehung im Erzieher***] Wie sehr die Psychoanalyse dem Erzieher bei seiner Arbeit helfen könne, hänge immer vom Erzieher ab. Eine Hauptbedingung des pädagogischen Erfolgs sei die Erziehung des Erziehers. Neurotische Hemmungen des Erziehers würden sich schädlich auf die Kinder auswirken. „Viele überflüssige Gereiztheit, viel Verkennung des Schülers, viel Unlust an der Arbeit erweist sich bei näherer Besichtigung ganz einfach als neurotisches Symptom“ (ebd., 140).

[***7. Die Anwendung der psychanalytischen Erziehung***] Die Anwendung der psychoanalytischen Pädagogik solle einigen Regeln unterliegen.

a) Kranke Kinder dürften erst nach vorangegangener ärztlicher Diagnose und unter dessen Aufsicht sowie nach dessen Empfehlung analysiert werden. Medizinische Laien könnten zwischen organischen und psychischen Krankheiten nicht unterscheiden. Daher müsste aber auch der Arzt psychoanalytisch geschult sein, um nicht nur von organischen Ursachen auszugehen.
b) „Die direkte Analyse am gesunden Kinde gehört ganz in die Domäne, für welche der Erzieher allein verantwortlich ist“ (ebd., 143). Eine Analyse sei aber nur durchzuführen welche „infolge von Verdrängung eine starke Beeinträchtigung ihrer Charakterentwicklung“ (ebd., 143) leiden würden.
c) Durch die Erlernung der psychoanalytischen Theorie würden auch Lehrer, welche keine Analysen durchführen, große Vorteile haben. Diese seien in Zulligers Buch „Aus dem unbewussten Seelenleben unserer Schuljugend“ nachzulesen

[***8. Die gegnerischen Einwendungen***] Die Haupteinwende gegen die pädagogische Psychoanalyse seien die Zuverlässigkeit der Methode, die Sexualtheorie Freuds, die Beschäftigung des Erziehers mit kranken Zöglingen, die

Hervorzerrung von Vorstellungen, die besser unbewusst bleiben, und die Zerstörung der Genialität.

Pfister ist der Meinung, dass „der Zuverlässigkeitsgrad, den die Psychanalyse für ihre allgemeinen Aussagen erreicht, demjenigen der meisten unbestrittene Wissenschaft im Range völlig gleich ist, ihn sogar in mancher Hinsicht übertrifft“ (Pfister 1929a, 145f). In Bezug auf die Sexualität bemerkt Pfister, dass Freud sich gerade durch die ernsthafte Beschäftigung mit der Sexualität Verdienste erwarb, da kein Trieb so sehr von Verdrängung betroffen sei und kein Thema so sehr vernachlässigt wurde wie die Sexualität.

Gegen den Einwand, dass kranke Kinder nicht von Erziehern behandelt werden dürfen „haben die ersten und erfahrensten Ärzte, vor allem Freud selbst, des entschiedensten erklärt, dass gerade Pädagogen unter Umständen an kranken Kindern und Herangewachsenen die nötige Erziehungsarbeit bei der angegebenen Vorsicht sehr gut leisten können. Andererseits ist ein Arzt der nur über physiologische Kenntnisse verfügt, aber weder in allgemeiner noch in psychanalytischer Erziehung Begabung und Ausbildung besitzt, für die Arbeit untauglich“ (ebd., 147).

Die Analyse helfe durch die Bearbeitung des Unbewussten vielen Menschen die von den herkömmlichen Heilmethoden als unheilbar angesehen werden. Allerdings müsse der Psychoanalytiker gut ausgebildet sein. Auch die Genialität sei von der Psychoanalyse nicht bedroht. Für Pfister sei „es ganz unrichtig, dass eine sachgemäße Analyse den Quell in verborgener Tiefe verschüttete. [...] Bei einer Anzahl von Künstlern und Dichtern beobachtete ich dann auch wirklich ein erfreuliches künstlerisches Wachstum unter dem Einfluss der Psychanalyse“ (ebd., 149).

[***9. Der Gewinn der analytischen Erziehung***] Die psychoanalytische Erziehung ermögliche es dem Erzieher „Menschen aus ihrer Not zu helfen und drohendes Unheil abzuwenden“ (ebd., 150). Es würden Erscheinungen durch die Psychoanalyse nachvollziehbar werden, welchen man davor mit Unverständnis begegnete. Auch könnten seelische Missbildungen verhindert

werden. „Diese vorbeugende Tätigkeit steht an Bedeutung der heilenden gewiss nicht nach“ (Pfister 1929a, 155).

„Ferner ist die Analyse jederzeit ein Stück Selbstanalyse, denn in jedem Nebenmenschen steckt ein Stück unserer eigenen Seele, ein jeder mahnt uns an die eigene Beschaffenheit“ (ebd., 155).

[***10. Die Zukunft der analytischen Erziehung***] Pfister ist der Ansicht, dass die Psychoanalyse immer mehr Anhänger gewinnt und auch ihre größten Gegner wie zum Beispiel William Stern würden die Lehre Freuds „von der Verdrängung vom Abregieren, von der Affektverschiebung von der Aktivität des Unbewussten oft sogar im Gegensatz zum Bewussten, somit nichts geringeres als die Grundpfeiler der Psychanalyse unter die wertvollen Aktiva der Wissenschaft [...] buchen“ (ebd., 157).

Pfister hofft, dass sich in Zukunft noch mehr Pädagogen vollständig als psychoanalytische Pädagogen ausbilden lassen. Dazu gehöre auch, dass jene einer eigenen Analyse unterzogen werden. Er hofft daher, dass es in Zukunft mehr Institut zur Ausbildung dieser Pädagogen geben werde, da es zum Zeitpunkt dieser Arbeit nur welche in Wien, Berlin und London gebe.

1.12.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen

1.12.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche

Pfister beschäftigt sich in diesem Buch mit der psychoanalytischen Pädagogik. Er zeigt wie sie arbeiten, welche Vorteile sie dem Erzieher bringt und auch in welchem Verhältnis sie zu der allgemeinen Pädagogik steht.

1.12.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation

Pfister gibt die „Idee der *autonomen Persönlichkeit*“ (Pfister 1929a, 9) als zentralen Gesichtspunkt der Psychoanalyse an. Sie achte demnach immer darauf, dass der Analysand nicht durch den Analytiker geführt werde sondern versuche die „Selbstständigkeit des Zöglings herauszufordern“ (ebd., 9). Dazu sei es notwendig, „dass dem jedem Menschen zukommenden *Drang nach Liebe, Annerkennung und Freiheit* Rechnung getragen werde“ (ebd., 10).

Auch der Liebesbegriff sei – laut Pfister – in der Psychoanalyse von großer Bedeutung. Die Liebe sei ein wichtiger Bestandteil des Lebens, „wobei das Wort in der ganzen Fülle seiner Bedeutung zu fassen“ (ebd., 10) sei. Eine, der Psychoanalyse oft unterstellte, Verkürzung des Liebesbegriffes auf die körperliche Sexualität weist Pfister zurück. Die „primitive Liebe“ hänge aber eng mit der „sittlichen Liebe“ zusammen, die sittliche Liebe erwachse aus der primitiven Liebe und könnte ohne diese gar nicht zustande kommen. Und gerade die Psychoanalyse habe gezeigt, „wie an die Stelle der rohen Liebe der altruistische und idealistische Eros bis hinauf zu den Höhen der christlichen Gottesliebe treten und sie ersetzten kann“ (ebd., 10). Dabei sei es aber Weiters wichtig, dass der Liebestrieb des Menschen gesättigt werde, da durch psychoanalytische Untersuchungen festgestellt wurde, „dass der Lebensdrang *der Wirklichkeit* treu bleiben“ (ebd., 10) müsse.

Pfister vertritt weiters die Ansicht, dass die Schulpsychologie zwar wüsste, dass es ein Unbewusstes gebe, aber sie wüsste „mit ihm nichts anzufangen“ (ebd., 11). Die wenigen, welche einräumten, dass „es unbewusste Geistesvorgänge gebe, die für unser bewusstes Denken, Fühlen und Handeln Bedeutung habe“ (ebd., 11), hätten keine Methode um diese zu erfassen und zu erforschen. Die Psychoanalyse zeige aber, dass unbewusste Motive einen großen Teil des Geisteslebens beherrschen und darüber hinaus für alle nervösen Erkrankungen verantwortlich seien. „Unbewusste Faktoren walten aber auch, und dies ist für uns das Wichtigste, im Lauf der geistigen Entwicklung, bestimmen maßgebend den Lebensplan und die Lebensrichtung und

setzen die Schranke fest, bis zu der bewusste Motive Einfluss haben dürfen, sie verfügen über die Richtung, in der auf pädagogische Einwirkung reagiert wird“ (Pfister 1929a, 13).

Pfister definiert den Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik wie folgt: „*Die Psychanalyse ist ein psychologisches Verfahren, welches durch Sammlung und Deutung von Einfällen die unbewussten Triebfedern und Motive des Seelenlebens aufsucht. Sie ist für die Pädagogik darum von großer Wichtigkeit, weil die Aufsuchung jener unbewussten Faktoren, die das bewusste Leben aufs stärkste beeinflussen, in zahllosen Fällen eine Voraussetzung ihrer Bewältigung durch das bewusste Wollen bietet*“ (ebd., 18f).

Und unter psychoanalytischer Erziehung versteht er, „*diejenige Art von Pädagogik, welche einerseits die von unbewussten Seelenmächten hervorgebrachten schädlichen Hemmungen auf ihren Sinn und Ursprung im Unbewussten zurückzuführen und zu überwinden unternimmt, indem sie jene ausgegrabenen unbewussten Kräfte dem Willen der sittlichen Persönlichkeit gefügig macht, andererseits in ihrer positiven Arbeit auf die psychanalytisch gewonnenen Einsichten Rücksicht nimmt*“ (ebd., 19).

Pfister führt weiters aus, dass man aus diesen Definitionen ersehen könne, dass die psychoanalytische Pädagogik nicht alle erzieherische Arbeit leisten wolle. Sie sehe sich als Hilfsmittel, um Triebverklemmungen auffinden und auflösen zu können. Die neue Lenkung dieser Triebe müsse von der Ethik bestimmt werden. „Das Ziel der psychanalytischen Erziehung ist das der allgemeinen Pädagogik. Die Psychanalyse ist nur ein Instrument, dessen sie sich zu bedienen hat“ (ebd., 19).

Pfister weist darauf hin, dass, wenn man versuche, den verdrängten Trieb aufzufinden und zu benennen, man nicht vergessen dürfe, dass in Wirklichkeit keine isolierten Triebleistungen existieren. „*Ich fordere daher eine psychologische Betrachtungsweise, die jede Triebregung im Zusammenhang mit den übrigen Lebensfunktionen und dem ganzen seelischen Organismus untersucht, und die ich deshalb die organische nenne*“ (ebd., 45f).

Pfister weist darauf hin, dass Freud seit 1923 eine neue seelische Struktur vertrete. „Die Unterscheidung von Es, Ich und Über-Ich gewinnt zentrale Bedeutung“ (Pfister 1929a, 57). Das Es werde dabei uneingeschränkt vom Lustprinzip regiert und sei unbewusst. Es und ich seien nicht scharf getrennt. Das Ich repräsentiere Vernunft und Besonnenheit. „Man kann es geradezu als den durch den direkten Einfluss der Außenwelt unter der Vermittlung des Wahrnehmens veränderten Teil des Es bezeichnen“ (ebd., 57). Das Über-Ich sei ein Teil des Ichs. „Das Ich-Ideal ist der Erbe des zu Beginn der sexuellen Latenzzeit zurückgedrängten Ödipuskomplexes. Es übt die Funktion des Gewissens aus und repräsentiert im Gegensatz zum Ich, das die Außenwelt, die Realität vertritt, die Innenwelt oder das Es“ (ebd., 58).

Die Psychoanalyse habe, so führt Pfister weiters aus, die Bedeutung der ersten Lebensjahre entdeckt, und auch jede Neurose „*erhebt sich auf der Basis von Kindheitsresten*“ (ebd., 67). Es sei auf eine „ernste, von aller Überschwänglichkeit, aber auch allem Geiz freie Erziehung des Zärtlichkeitsanspruchs und gesamten Liebesbedürfnisses des Kindes Bedacht zu nehmen, sondern auch auf seine Freiheitsgelüste, damit es in nützliche Bahnen gelenkt werde, und auf sein Geltungsbedürfnis, das vor Kränkungen im engsten Sinne des Wortes zu schützen ist“ (ebd., 68). Das Wichtigste sei vor allem die Herstellung einer richtigen Liebe zu den Eltern. Pfister weist darauf hin, dass Verletzungen der Ansprüche des Kindes auf Liebe, Wertschätzung, Spiel und freie Bewegung in der späteren Entwicklung auch durch Vergünstigungen nur mehr schwer ausgeglichen werden können.

Teil- und Deckerinnerungen seien für den Erzieher wichtig, da es sich dabei oft um die frühsten Erinnerungen von Kindern handle. Dabei würden die wirklichen Erinnerungen umgedeutet werden. Bei der Verdichtung würden verschiedene Erinnerungen zu „einem unkenntlichen, sonnlosen Ganzen zusammengepfercht“ (ebd., 74) werden. „So kann ein unbekanntes Gesicht im Traume bei genauer Besichtigung die charakteristischen Züge von mehreren Personen zugleich tragen“ (ebd., 74). Das Gegenteil sei die Disjektion, „bei welcher Merkmale, die in einer verdrängten Vorstellung beisammen sind, in

der Manifestation, zum Beispiel einem Traume, getrennt zur Darstellung kommen“ (Pfister 1929a, 74).

Die Psychoanalyse zeige auch, dass viele Fehlentwicklungen, welche bisher auf Veranlagung zurückgeführt wurden, erworben seien. Und diese können mit Hilfe der Analyse geheilt werden. Dazu würde es aber nicht genügen die unbewussten Motive ins Bewusstsein überzuleiten, sondern es müsse auch eine zweckmäßige Verwendung unter der Leitung der Vernunft aufgezeigt werden.

Pfister geht davon aus, dass Alkoholismus und Morphinismus auf seelische Nöte zurückzuführen seien. Der Konsum der Droge sei meist ein innerer Zwang, und könne erst nach der Auflösung der unbewussten Motive behoben werden.

Besonders häufig seien neurotische Erscheinungen des intellektuellen Lebens. Diese Erscheinungen seien Lehrern besonders bekannt, in Form von Konzentrationsschwächen und Gedächtnislücken. „Diese Symptome verraten immer, dass irgendein persönliches Problem nicht gelöst ist. Zur intellektuellen Bewältigung des vorliegenden Stücks *Außenwelt* ist keine Kraft vorhanden, weil die Bearbeitung der unbewussten *inneren* Schwierigkeiten zu viel Kraft verschlingt“ (ebd., 81). Ausgelöst werden dies Symptome durch eine Anregung des Verdrängten, wie etwa einer inneren Vorstellung.

Pfister vertritt außerdem folgende Ansicht: „Sublimierung hervorzurufen, ist eine heilige Aufgabe des Erziehers. Allein die viel zu wenig beachtete Bedingung, ohne deren Erfüllung unter Umständen die Persönlichkeit in Gefühlsverödung oder unsittlichen Eifer sowie zahllose körperliche und seelische Krankheiten fällt, ist die Beherrschung, nicht Verdrängung des primitiven Triebes und Triebanspruches erzielt werde. Auch beim Kranken, der in analytische Erziehung aufgenommen wird, besteht die Aufgabe darin, alle verdrängten Regungen, selbst die elementaren und rohen, aus der Verdrängung zu erlösen und dem sittlichen Bewusstsein zu unterwerfen, so dass der

Mensch eine vergeistigte Einheit, nicht aber ein zwiespältiges Wesen bildet“ (Pfister 1929a, 85).

Weiters ist Pfister der Meinung, dass die Psychoanalyse als rein psychologische Methode „bei jedem beliebigen ethischen Hintergrund“ (ebd., 130) betrieben werden könne. Dabei sei jede Analyse auch ein Stück Selbstanalyse, da man sich in jedem Mitmenschen auch ein Stück weit selbst erkennen würde. „Ein jeder mahnt uns an die eigene Beschaffenheit“ (ebd., 155).

Für Pfister ist die Psychoanalyse kein Ersatz für die bisherige Methode, vielmehr sieht er sie als Hilfsmethode der Pädagogik. „Nicht dass die Analyse selbst ein System der Pädagogik sein oder es ersetzten wollte! Sie wird stets nur eine unter vielen erzieherischen Methoden sein. Aber sie wird aufs wirksamste und in Tausenden von Fällen allein wirksam helfen, die Ziele der Pädagogik zu erreichen“ (ebd., 134).

Eine Hauptbedingung des pädagogischen Erfolgs sei die Erziehung des Erziehers. Neurotische Hemmungen des Erziehers würden sich schädlich auf die Kinder auswirken. „Viele überflüssige Gereiztheit, viel Verkennung des Schülers, viel Unlust an der Arbeit erweist sich bei näherer Besichtigung ganz einfach als neurotisches Symptom“ (ebd., 140).

Pfister sieht die Psychoanalyse als Gewinn für die Pädagogik. Die Analyse helfe durch die Bearbeitung des Unbewussten vielen Menschen die von den herkömmlichen Heilmethoden als unheilbar angesehen werden. Allerdings müsse der Psychoanalytiker gut ausgebildet sein. Auch die Genialität sei von der Psychoanalyse nicht bedroht. Für Pfister sei „es ganz unrichtig, dass eine sachgemäße Analyse den Quell in verborgener Tiefe verschüttete. [...] Bei einer Anzahl von Künstlern und Dichtern beobachtete ich dann auch wirklich ein erfreuliches künstlerisches Wachstum unter dem Einfluss der Psychanalyse“ (ebd., 149).

1.12.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien

Pfister sieht als ein erstes Ziel der Psychoanalyse die „*Erlösung aus schädlichen Bindungen* durch Zerlegung des Seeleninhaltes“ (Pfister 1929a, 9). Dabei sei aber auch die Autonomie der Persönlichkeit von großer Bedeutung. Der Analysand solle durch die Analyse selbstständig werden und nicht in eine neuerliche Abhängigkeit, diesmal vom Analytiker geraten. Daher sei es wichtig die gesamte Persönlichkeit des Analysanden zu erfassen, da jedes Symptom im Gesamtzusammenhang gesehen werden müsse (ebd., 18).

Die Psychoanalyse geht davon aus, dass „unser gesamtes Denken, Fühlen und Wollen [...] von unbewussten seelischen Bedingungen abhängig“ (ebd., 13) sei. Unbewusste Motive beherrschen große Teile des Geisteslebens und seien verantwortlich für alle nervösen Erkrankungen. So habe die Psychoanalyse auch gezeigt, dass viele Fehlentwicklungen, welche bisher auf Veranlagung zurückgeführt wurden, erworben seien. Und diese können mit Hilfe der Analyse geheilt werden. Dazu würde es aber nicht genügen die unbewussten Motive ins Bewusstsein überzuleiten, sondern es müsse auch eine zweckmäßige Verwendung unter der Leitung der Vernunft aufgezeigt werden.

Unbewusstes sei dabei im Bewusstsein nicht wahrnehmbar. „Nur bei Teilverdrängungen bleiben Reste bewusst“ (ebd., 36). Eine Auslese der wahrgenommen Inhalte würde ständig stattfinden, um nur die wichtigsten Inhalte ins Bewusstsein vordringen zu lassen, und so eine Überlastung zu vermeiden. Aber auch wichtige Inhalte würden ins Unbewusste abgeschoben werden, wenn es sich um für das Bewusstsein peinliche Inhalte handeln würde (ebd., 41). „Eine Verdrängung setzt voraus, dass zwei Vorstellungen oder Strebungen im Verhältnis der Unerträglichkeit oder Schwerverträglichkeit zueinander stehen“ (ebd., 43).

„Die Verdrängung kann durch heftigen Stoß oder durch nachhaltigen Druck bewirkt werden“ Pfister unterscheidet dabei zwei Typen. Beim Repulsionstypen würde die Verdrängung durch ein Erlebnis ausgelöst werden. Dabei sei

das Gesetz der Duplizität der Neurosenursache zu beachten, welches besage, das einem Erlebnis welches eine Verdrängung auslöst immer ein zumindest ähnlich stark betontes Erlebnis vorangegangen sein müsse. Der zweite Typ sei der Retentionstyp, bei dem die Verdrängung auf eine chronische Behinderung der Entwicklung zurückzuführen sei.

Bei der Fixierung handelt es sich um verdrängte Vorstellungen, welche „vor ihrer Verdrängung mit hohem Gefühlswert umkleidet gewesen sein und einer starken Triebbetätigung zugehört haben“ (Pfister 1929a, 60) müssen. Diese wären nach ihrer Verdrängung vom bewussten Geistesleben abgeschnitten und würden durch neue Erfahrungen nicht korrigiert. „Nach Jahren und Jahrzehnten findet man eine verdrängte Vorstellung noch mit ihrer vollen Affektbesetzung vor, wiewohl sie längst nicht mehr in die Gegenwart passt“ (ebd., 60f).

„Wo eine Triebregung anstößt, wendet sie sich Erlebnissen, die dem jetzt versagten Wunsch entsprechen, zu. [...] Diese rückläufige Bewegung trägt den Namen *Regression*“ (ebd., 62). Beim Neurotiker könne die Regression bewirken, dass er in der Vergangenheit lebe und die Gegenwart ignoriere. Aktuelle Ereignisse würden durch die Regression falsch verstanden werden. „In der Regression kommt ein Grundgesetz des Denkens zum Ausdruck, das uns noch näher beschäftigen wird, weil es den Schlüssel zum Verständnis der psychanalytischen Tätigkeit in der Erziehung liefert: Das Beziehungsprinzip. Es besagt in seiner allgemeinsten Form, dass der Seele die Tendenz innewohnt, jedes neue Erlebnis mit ähnlichen oder benachbarten Erlebnissen der Vergangenheit in Beziehung zu setzen. Hierauf beruht alles Erkennen, das ja immer eine Vergleichung mit früher Begegnetem enthält“ (ebd., 65).

Bei der Resorption ins Unbewusste würden Wahrnehmungen oder Empfindungen durch unbewusste Motive nicht ins Bewusstsein gelangen. Ebenso können auffallende Gedächtnislücken auftreten oder intellektuelle Leistungen ausbleiben, obwohl sowohl Wille als auch Begabung vorhanden seien. (ebd., 69).

Die verdrängten Triebe können durch verschiedene Verschleierungen zurück ins Bewusstsein gelangen. Bei der Gefühls- oder Affektverpflanzung, werden die normalen Gefühle, die zu einem gegenwärtigen Ereignis entstehen durch verdrängte Gefühle verstärkt, welche dadurch die Möglichkeit erhalten ins Bewusstsein zu kommen. „Ein Spezialfall ist die Verstärkung der natürlichen Furcht zur *Angst*. [...] Angst ist Fruchtgefühl ohne entsprechende objektive Gefahr“ (Pfister 1929a, 72).

Teil- und Deckerinnerungen seien für den Erzieher wichtig, da es oft die frühsten Erinnerungen von Kindern solche Deckerinnerungen seien. Dabei würden die wirklichen Erinnerungen umgedeutet werden. Bei der Verdichtung würden sich verschiedene Erinnerungen zu „einem unkenntlichen, sonnlosen Ganzen zusammengepfercht“ (ebd., 74) werden. „So kann ein unbekanntes Gesicht im Träume bei genauer Besichtigung die charakteristischen Züge von mehreren Personen zugleich tragen“ (ebd., 74). Das Gegenteil sei die Disjektion, „bei welcher Merkmale, die in einer verdrängten Vorstellung beisammen sind, in der Manifestation, zum Beispiel einem Traum, getrennt zur Darstellung kommen“ (ebd., 74).

Am häufigsten würden sich verdrängte Vorstellungen allerdings in Form von Symbolen manifestieren. „Hierunter versteht man gewöhnlich die Vorstellung eines Sinnlichen, durch welches ein selbst nichtsinnlicher Gedanke ausgedrückt werden soll. In der Psychanalyse wird der Ausdruck in erweitertem Sinne gebraucht [...]. Man betitelt nämlich auch bildliche Repräsentationen von Gedanken, die Konkretes ausdrücken wollen, Symbole“ (ebd., 74).

Die Konversion ist eine Reaktion des Verdrängten in körperliche Symptome. Diese können sein, Kopfweh, Magenkrämpfe, Migräne, Überreiztheit und noch viele Andere. Jeder Erzieher kenne eine Menge solcher Symptome aus dem alltäglichen Schulgebrauch, wie Schreibkrämpfe, Stottern und vielen andern.

Ein wichtiges Element jeder Analyse sei der Traum. Jeder Traum drücke nach Freud eine Wunscherfüllung aus. Der Traum sei eine Darstellung der eigenen seelischen Situation. Der Traum könne aber auch zur Bearbeitung eines Vorsatzes dienen. Weiters sei zu Beachten, dass Trauminhalte durch die Suggestion beeinflusst werden können. Es könne aber dabei immer nur beeinflusst werden was geträumt werde, aber nicht wie. Daher könnten auch diese Träume viele Informationen über das Unbewusste preisgeben. „Es bleibt dabei, dass eine *vorsichtige* Traumanalyse, um mit Freud zu reden, die königliche Straße ist, um das Reich des Unbewussten zu erobern“ (Pfister 1929a, 105).

Bei der Analyse müssten dabei – laut Pfister – einige Grundsätze beachtet werden. Bei der Deutung käme es darauf an, dass den einfachsten Erklärungsmöglichkeiten der Vorzug gegeben werde, das immer mit Gründlichkeit gearbeitet werde und kein Verallgemeinerungen statt fänden.

Ein wichtiges Ziel des Erziehers müsse es sein den Schüler eine Sublimierung seiner Triebe zu ermöglichen. „Die Sublimierung besteht darin, dass sich der Trieb auf ein anderes, von der sexuellen Befriedigung entferntes Ziel wirft; der Akzent ruht dabei auf der Ablenkung vom Sexuellen“ (ebd., 83). Die von der Sublimierung angesteuerten Ziele müssen dabei „wertvoller als die ursprünglichen Triebziele sein“ (ebd., 83).

Bei Sublimierung welche durch Verdrängung entstehe könne es zu einem explosiven Durchbruch des primitiven Triebes ins Bewusstsein kommen, was man Desublimierung nenne. Die Desublimierung entstehe wenn bei einem „Zusammenstoß des Sittlichen und des Primitiven oder raffiniert Unsittlichen“ (ebd., 85), letzteres siege. Dies geschehe zum Beispiel, bei einer überstrengen Erziehung, wenn der junge Mensch plötzlich beginne alle sittlichen Werte anzugreifen.

Für Pfister können drei Typen von unsittlichen Verhalten unterschieden werden: „Verdrängungsfreie Schwache, denen die Anlagen zur ethischen Reaktion oder ihr widerstandskräftige Ausbildung fehlen, neurotisch Unsittliche,

die durch Verdrängung eines primitiven Triebes auf böse Bahnen geraten, und neurotische Opfer der Desublimierung, deren Fehltritte als Reaktion auf eine hochgespannte, aber mit Hilfe unhaltbarer Verdrängungen arbeitende Erziehung zu beurteilen sind“ (Pfister 1929a, 87).

Für Pfister ist es sehr wichtig, dass Triebe immer in ihrem Zusammenhang mit der gesamten Persönlichkeit gesehen werden. „*Ich fordere daher eine psychologische Betrachtungsweise, die jede Triebregung im Zusammenhang mit den übrigen Lebensfunktionen und dem ganzen seelischen Organismus untersucht, und die ich deshalb die organische nenne*“ (ebd., 45f).

Ein wichtiger Trieb sei der Sexualtrieb, da er an jeder Neurose beteiligt sei und auch der Trieb sei, der am stärksten von der Verdrängung betroffen sei. Er weist aber auch darauf hin, dass das Wort Sexualität in der Psychoanalyse alles meine, was im deutschen Sprachgebrauch mit Liebe umschrieben werde.

„Neurotiker nenne ich im allgemeinen diejenigen, die infolge einer Entwicklungshinderung aus früher Zeit oder infolge einer späteren unüberwindlichen Lebenshemmung derart unter den Einfluss der Regression und des Verdrängten geraten, dass ihr Befinden oder Verhalten in engerem oder weiterem Umfang erheblich geschädigt wird, ohne geradezu den Charakter der Geisteskrankheit anzunehmen“ (ebd., 80). Dabei könne den Schädigungen eine Mehrleistung in anderen Bereichen gegenüberstehen, so das Neurotiker auch große Dichter oder Künstler sein können.

Pfister weist darauf hin, dass Freud seit 1923 eine neue seelische Struktur vertrete. „Die Unterscheidung von Es, Ich und Über-Ich gewinnt zentrale Bedeutung“ (ebd., 57). Das Es werde dabei uneingeschränkt vom Lustprinzip regiert und sei unbewusst. Es und Ich seien nicht scharf getrennt. Das Ich repräsentiere Vernunft und Besonnenheit. „Man kann es geradezu als den durch den direkten Einfluss der Außenwelt unter der Vermittlung des Wahrnehmens veränderten Teil des Es bezeichnen“ (ebd., 57). Das Über-Ich sei ein Teil des Ichs. „Das Ich-Ideal ist der Erbe des zu Beginn der sexuellen

Latenzzeit zurückgedrängten Ödipuskomplexes. Es übt die Funktion des Gewissens aus und repräsentiert im Gegensatz zum Ich, das die Außenwelt, die Realität vertritt, die Innenwelt oder das Es“ (Pfister 1929a, 58).

1.12.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis

Pfister weist einerseits darauf hin, dass die Psychoanalyse den ersten Lebensmonate und –jahre eine besondere erzieherische Bedeutung zuerkenne und andererseits die Altersgrenze der Erziehungsbedürftigkeit bis ins hohe Alter verlängert habe.

Er zeigt, dass sowohl die bisherigen Belohnungen als auch die bisherigen Strafen, bei vielen Fehlentwicklungen nicht nur wirkungslos seien, sondern sie im Gegenteil noch verstärken würden, da sie das Unbewusste nicht Berücksichtigen würden.

Für die analytische Erziehung sei es von großer Bedeutung, dass Verdrängung nicht durch die Wirklichkeit sondern durch die individuelle Auffassung der Wirklichkeit ausgelöst werde. Sie müsse daher diese Auffassung aufheben, nicht das Ereignis selbst.

In der psychoanalytischen Erziehung sei die Schonung der Schamhaftigkeit von großer Bedeutung. Kinder sollten durch die Mutter ihrer Entwicklung entsprechend aufgeklärt werden. „Die psychanalytische Erziehung hat lediglich die Aufgabe, bereits vorhandene verdrängte Sexualphantasien, die den normalen Entwicklungsgang verbarrikadieren und seelische Erkrankung hervorrufen, was nachweislich sehr oft der Fall ist zu überwinden“ (ebd., 136).

Der zweite Grundsatz sei der „der *freien Pietät und Ehrfurcht vor den Eltern.* [...] Der analysierte Mensch muss mit allen Menschen ausgesöhnt sein, besonders mit den Eltern. Dabei soll er allerdings auch etwa vorhandene Fehler

der Eltern klar einsehen und seine innere Freiheit, wenn er die nötige sittliche Reife schon besitzt, sich wahren“ (Pfister 1929a, 137).

Die Erziehung solle weiters zur pflichtgemäßen Arbeit führen. „In geeigneter Arbeit kann man während der analytischen Erziehung ausgezeichnete Kompensationen für die im Symptom gelegene Triebbetätigung schaffen. Faulenzer verfallen der Neurose viel leichter und bleiben viel länger in ihr stecken als solche, die im Dienst einer den Kräften angemessenen Arbeit stehen“ (ebd., 137f).

Die Psychoanalyse habe die Bedeutung der ersten Lebensjahre entdeckt. Das wichtigste sei vor allem die Herstellung einer richtigen Liebe zu den Eltern. Pfister weist darauf hin das Verletzungen der Ansprüche des Kindes auf Liebe, Wertschätzung, Spiel und freie Bewegung könnten in der späteren Entwicklung auch durch Vergünstigungen nur mehr schwer ausgeglichen werden.

Besonders häufig seien neurotisches Erscheinungen des intellektuellen Lebens. Diese Erscheinungen seien Lehrern besonders bekannt, in Konzentrationsschwächen und Gedächtnislücken. Auch Tag- oder Wachphantasien seien für Pädagogen ausgesprochen wichtig. Mit ihnen seien Schüler oft monatelang beschäftigt ohne dass sie einen Sinn bekämen. Weit verbreitet seien auch Zwangserscheinungen, welche sich bei den meisten Kindern finden ließen. Krankhaft würden diese Symptome allerdings erst werden, wenn „dem übrigen Leben notwendige psychische Energien entziehen“ (ebd., 82). Man unterscheide dabei zwischen Zwangshandlungen, Zwangsgefühlen und Zwangsvorstellungen. Zwangserscheinungen seien sehr schwer zu analysieren und sollten besonders bei stärkeren Fällen nur vom Arzt durchgeführt werden.

Weitere für den Pädagogen wichtige Symptome seien, durch die Absperrung der Gefühle gesteigerte formale Leistungen, Pessimismus und Egoismus, Willenschwäche, Macht- oder Geldgier. Auch die gegenteilige Reaktion auf Verdrängung sei möglich. Dabei werde die Außenwelt stark betont. Meist

seien diese starken Gefühle aber nicht von langer Dauer. „Das Unbewusste sträubt sich dagegen, den neuen Eindruck sich zu assimilieren, und stößt ihn ab. [...] Wir Erzieher tun gut daran, die vors Fenster gehängten Gefühle recht schonend und barmherzig zu behandeln, aber bei solchen Naturen erst recht auf Taten zu dringen“ (Pfister 1929a, 92).

Eine Zurückweisung des Liebesangebots des Kindes durch die Eltern könne Trotz und Ungehorsam hervorrufen. Diese Gefühle würden dann häufig beim Vater auf Lehrer und Vorgesetzte übertragen und bei der Mutter auf alle anderen Frauen, wodurch Frauenhass entstehen würde. „Zwangslügen, Kleptomanie und noch schlimmere verbrecherische Neigungen und Zwangshandlungen findet man oft bei Menschen, die sich der Mitwelt infolge verdrängter peinlicher Erinnerungen rächen wollen, aber auch bei anderen Leuten. Jene Handlungen haben symbolische Bedeutung“ (ebd., 94f).

Zur Sublimierung sagt Pfister: „Sublimierung hervorzurufen, ist eine heilige Aufgabe des Erziehers. allein die viel zu wenig beachtete Bedingung, ohne deren Erfüllung unter Umständen die Persönlichkeit in Gefühlsverödung oder unsittlichen Eifer sowie zahllose körperlich und seelische Krankheiten fällt, ist die Beherrschung, nicht Verdrängung des primitiven Triebes und Triebanspruches erzielt werde. Auch beim Kranken, der in analytische Erziehung aufgenommen wird, besteht die Aufgabe darin, alle verdrängten Regungen, selbst die elementaren und rohen, aus der Verdrängung zu erlösen und dem sittlichen Bewusstsein zu unterwerfen, so dass der Mensch eine vergeistigte Einheit, nicht aber ein zwiespältiges Wesen bildet“ (ebd., 85).

Die Anwendung der psychoanalytischen Pädagogik solle einigen Regeln unterliegen.

a) Kranke Kinder dürften erst nach vorangegangener ärztlicher Diagnose und unter dessen Aufsicht sowie nach dessen Empfehlung analysiert werden. Medizinische Laien könnten zwischen organischen und psychischen Krankheiten nicht unterscheiden. Daher müsste aber auch

der Arzt psychoanalytisch geschult sein, um nicht nur von organischen Ursachen auszugehen.

b) „Die direkte Analyse am gesunden Kinde gehört ganz in die Domäne, für welche der Erzieher allein verantwortlich ist“ (Pfister 1929a, 143). Eine Analyse sei aber nur durchzuführen welche „infolge von Verdrängung eine starke Beeinträchtigung ihrer Charakterentwicklung“ (ebd., 143) leiden würden.

1.12.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik

Die Psychoanalyse ist ein Instrument, dessen sich die Pädagogik bedienen soll, um Kindern mit Triebverklemmungen zu helfen. Pfister definiert ihren Nutzen für die Pädagogik wie folgt: „*Die Psychanalyse ist ein psychologisches Verfahren, welches durch Sammlung und Deutung von Einfällen die unbewussten Triebfedern und Motive des Seelenlebens aufsucht. Sie ist für die Pädagogik darum von großer Wichtigkeit, weil die Aufsuchung jener unbewussten Faktoren, die das bewusste Leben aufs stärkste beeinflussen, in zahllosen Fällen eine Voraussetzung ihrer Bewältigung durch das bewusste Wollen bietet*“ (ebd., 18f).

Der Erzieher verfolge bei der Erziehung immer einen bestimmten sittlichen Zweck, daher sei die psychoanalytische Erziehung der allgemeinen Pädagogik zu unterstellen, den „Freud kann und will uns nicht die ethische Grundlage der analytischen Erziehung geben“ (ebd., 130).

Die Analyse wolle kein System der Pädagogik sein. „Sie wird stets nur eine unter vielen erzieherischen Methoden sein. Aber sie wird aufs wirksamste und in Tausenden von Fällen allein wirksam helfen, die Ziele der Pädagogik zu erreichen“ (ebd., 134). Pfister sieht weiters in der Analyse eine Erziehungsarbeit. „Nur weil hinter den neurotischen Erscheinungen jederzeit ethische Bindungen stecken, und weil eigentliches Erziehungswerk zu leisten ist, widmen wir uns der Psychanalyse“ (ebd., 132).

Und unter psychoanalytischer Erziehung versteht er, „*diejenige Art von Pädagogik, welche einerseits die von unbewussten Seelenmächten hervorgebrachten schädlichen Hemmungen auf ihren Sinn und Ursprung im Unbewussten zurückzuführen und zu überwinden unternimmt, indem sie jene ausgegrabenen unbewussten Kräfte dem Willen der sittlichen Persönlichkeit gefügig macht, andererseits in ihrer positiven Arbeit auf die psychanalytisch gewonnenen Einsichten Rücksicht nimmt*“ (Pfister 1929a, 19).

Bei der Behandlung von krankhaften Symptomen sei eine Zusammenarbeit des Pädagogen mit einem psychoanalytisch geschulten Arzt unerlässlich. Dieser könne körperliche Ursachen ausschließen und die Behandlung von krankhaften Erscheinungen überwachen. (ebd. 33f)

Pfister hofft, dass sich in Zukunft noch mehr Pädagogen vollständig als psychoanalytische Pädagogen ausbilden lassen. Dazu gehöre auch, dass jene einer eigenen Analyse unterzogen werden. Er hofft daher, dass es in Zukunft mehr Institute zur Ausbildung dieser Pädagogen geben werde, da es zum Zeitpunkt dieser Arbeit nur welche in Wien, Berlin und London gebe.

1.13 Elternfehler (1929)

Editionsgeschichtliche Anmerkungen:
Erscheinungsjahr: 1929
Veröffentlicht in: „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“, III. Jahrgang, Seite 172-185, 204-213 und 250-261

1.13.1 Zusammenfassung

Zu Beginn des Textes „Elternfehler“ (1929) grenzt Pfister den Begriff des Elternfehlers ein. „Nur insofern haben wir uns mit den Elternfehlern zu befassen, als die Psychoanalyse ein neues Licht auf sie wirft“ (Pfister 1929b, 172). Er weist darauf hin, dass Erziehungsmaßregeln, die sich bei einem Kind bewähren, bei einem anderen schädlich sein können. Daher sei es notwendig, die „unterschwelligen Prozesse der Kinderseele“ (ebd., 173) zu kennen, nur so könne bestimmt werden, was ein Elternfehler sei. „Ohne auf prinzipielle Erörterungen einzutreten, bestimme ich als Elternfehler dasjenige Verhalten, das dem Zögling die Gewinnung eines möglichst tüchtigen, gesunden und ethisch hochwertigen Individual- und Sozialcharakters erschwert“ (ebd., 173).

[***I) Elternfehler bei der Erziehung des Individualcharakters***] Pfister unterscheidet in diesem Text zwischen Individual- und Sozialcharakter, weist aber darauf hin, dass es sich dabei um eine abstrakte Unterscheidung handle, da „in Wirklichkeit beide aufs engste verbunden sind“ (ebd., 173).

Zu Beginn bespricht Pfister zwei allgemeine Fehler. „*Die Aufstellung des Erziehungsplanes ohne Rücksicht auf die Eigenart und Neigung des Kindes*, sowie die *Ziellosigkeit* der Erziehungsarbeit“ (ebd., 173). Werde keine Rücksicht auf die besonderen Eigenschaften und Wünsche des Kindes genommen, „entsteht durch den Konflikt zwischen Elternwillen einerseits, kindlichen Wünschen und Fähigkeiten andererseits, Verdrängungen, die neurotische Erkrankung und Fehlentwicklung des Charakters zu Folge haben können“

(Pfister 1929b, 173). Durch die dadurch erworbene Trotzeinstellung, wird auch besonderen Begabungen „das Lustgefühl entzogen [...], so dass das Interesse für sie entschwindet“ (ebd., 174). Die erbrachten Leistungen werden auf ein Minimum herabgesetzt und durch den Gegendruck der Eltern werde der Konflikt weiter verschärft. Das Kind entwickle „deutlich gewisse Gedanken, die als Reaktion auf den erzieherischen Despotismus in Dasein treten [...]: ‚Ich leiste Gehorsam, räche mich aber am Tyrannen, indem ich zugrunde gehe’“ (ebd., 174). Die Selbstzerstörung könne – laut Pfister – durch schwere Neurosen, Triebverklemmung oder sogar Selbstmord bewerkstelligt werden.

Auch eine zu starke positive Bindung an die Eltern könne schädliche Folgen haben. Das Kind übernähme den Erziehungsplan der Eltern, auch wenn er nicht den eigenen Neigungen und Wünschen entspräche. Die Ziele der Eltern wären für das Kind aber oft unerreichbar. Es würden dadurch die unterschiedlichsten Neurosen entwickelt, die ein abweichen der vorgegebenen Ziele ermöglichen, „ohne dass ein Makel auf Liebe und guten Willen fällt“ (ebd., 174).

Pfister führt weiters aus, dass die „pädagogische Schlappheit [...] ebenso gefährlich“ sein könne. Da bei zu nachgiebiger Erziehung „die Triebfunktionen zu sehr anschwellen, die Sublimierungsfähigkeit aber zu wenig ausgebildet wird, so dass die Ödipusneigungen allzu sehr zunehmen, und beim unvermeidlichen Zusammenstoß der niedrigen Regungen mit der Gewissensforderung nicht der Aufschwung zu höheren Lebensentfaltung erfolgt, sondern der Abstieg ins Purgatorium (Fegefeuer; Anm. d. V.) der moralischen oder neurotischen Verirrung. Darum bedeutet die laxe Erziehung, die dem Kinde keine wertvolle Arbeit, keine Verzichte auf sinnliche Lust, keine ernsten sittlichen Grundsätze zumutet, einen der bedenklichsten Elternfehler“ (ebd., 175).

[***a) Der Intellekt***] Würde bei der Erziehung des Intellekts mit Überdruck gearbeitet und Schulleistungen verlangt, welche der Begabung des Kindes nicht entsprächen, würde die Allgemeinentwicklung geschädigt. Würden die-

se Forderungen sowohl von der Schule als auch von den Eltern gefordert, „erleidet die Liebe zu den Erziehern schlimme Einbuße, und die erlittenen Niederlagen im Kampf um stattliche Lernerfolge bewirken Unwertsgefühle, die wiederum viel Kraft rauben und so den Niedergang beschleunigen“ (Pfister 1929b, 175). Die Folge beim Kind wären oft Flucht in „autistische *Träumereien*“ (ebd., 175).

Als weiteren schweren Erziehungsfehler sieht Pfister das „Aufnötigen der elterlichen Denkweisen und die Unterdrückung freier Ansichten im Kinde“ (ebd., 175). Das Kind entwickle in diesen Fällen eine innere Auflehnung die sich bis zum Hass steigern könne. Sobald dieser Hass nicht mehr verdrängt werde, wende sich das Denken des Kindes gegen alle Ansichten der vorherigen Autoritäten. Dabei entstünden oft extreme Theorien. Als „Oppositionsprodukte, die nicht der Natur des Gegenstandes und der wahren Natur des Denkers ihren Inhalt verdanken, sind solche Gegenideen unfrei, während sie doch gerade Freiheit zu verfechten glauben“ (ebd., 176).

Das andere Extrem sieht Pfister in einer Erziehung, die keine Denkleistung vom Kind fordere und meist sogar seinen natürlichen Wissensdrang unbefriedigt lasse. „Elternfehler können Kinder derart von der Wirklichkeit abdrängen, dass sie einen Grossteil ihrer psychischen Kraft in Tagträumereien werfen, die meistens keinen dichterischen Wert haben und nur der Eigenliebe schmeicheln“ (ebd., 176). Die geschaffene Phantasiewelt diene, wie auch Lesewut und der Rückzug auf formalistisches Denken oder metaphysische Spekulationen, als Schutz gegen Verzweiflung.

[***b) Das Gefühl***] Pfister führt in diesem Kapitel aus, dass ein zu streng behandeltes Kind, häufig sehr empfindlich werde, und schon auf den kleinsten Tadel mit heftigen Gefühlsausbrüchen reagiere. „Aber auch Lustgelegenheiten erhalten bei kärglicher Lustverabfolgung durch das Elternhaus leicht eine übermäßige Betonung“ (ebd., 177).

Auch das verwöhnte Kind leide darunter, wenn sein Lustansprüche nicht erfüllt werden. Würden diesen Kindern später Beschränkungen auferlegt, wür-

den sie von ihnen als ungerecht empfunden werden. „Auch von solchen nachträglich enttäuschten Kindern wird der vergönnten Lust ein übermäßiger Wert beigelegt“ (Pfister 1929b, 177).

Auch bei diesen Erziehungsfehlern spiele die Verdrängung eine große Rolle, da durch die Schädigung der „Liebe der Kinder“ (ebd., 178), in diesen oft Todeswünsche entständen, die aber vom Gewissen verdrängt würden. „Die primären und negativen Gefühle erringen die Vorherrschaft“ (ebd., 178).

Pfister weist darauf hin, wie wichtig es sei, dass Eltern ihre Kinder lieben lernen. Durch gefühlsarme oder gefühlslose Erzieher werde die Entwicklung des Kindes auf die falschen Bahnen gelenkt, wodurch Hass im Bewusstsein oder im Unterbewussten entstehen könne, welcher sich ein Leben lang auf die Existenz des Betroffenen auswirken könne (ebd., 178).

Die Überbewertung der Gefühle gehe – laut Pfister – auf „Kosten der übrigen seelischen Funktionen“ (ebd., 178). So büße das Denken einen Teil seiner Objektivität ein und der Wille verliere seine Funktion, da das Gefühl „sich selbst als eigentlichen Lebenszwecke hinstellt“ (ebd., 178).

Pfister bespricht in weiterer Folge die Entwicklung einiger der bedeutendsten Gefühle. Er beginnt dabei mit dem Selbstgefühl. Werden dem Kind zuwenig Liebe und Verständnis entgegen gebracht, komme es vor allem zu zwei Arten der Störung: „Entweder lässt sich das Selbstgefühl knicken, und Unwertgefühle beherrschen die Bildfläche des Bewusstseins, oder es werden die den Eltern anfangs zugewandten Gefühle auf das Ich zurückgezogen, das infolgedessen anschwillt und die Formen der Selbstüberschätzung, der Rücksichtslosigkeit, des Egoismus annimmt“ (ebd., 179). Aber auch hinter dem Hochmut stecke meist ein Unwertgefühl, welches bei der kleinsten Veranlassung zum Vorschein kommen könne (ebd., 179).

Als nächstes Gefühl hebt Pfister die Furcht- und Angstgefühle heraus. Die Unterscheidung zwischen Furcht und Angst liege in der Psychoanalyse darin, dass bei Furcht eine tatsächliche Gefahr vorliege, der Angst hingegen

keine wirkliche Gefahr zugrunde liege bzw. eine so geringe, dass die dadurch ausgelösten, meist enormen, Affekte als krankhaft zu bezeichnen wären (Pfister 1929b, 179f). Furchtgefühle sollten nicht künstlich gesteigert werden, sondern das Kind solle auf Gefahren aufmerksam gemacht, und zu zweckmäßigem Verhalten angeleitet werden. Nach einer wirklichen Gefahr sei beruhigende Sachlichkeit der richtige Weg, da sowohl eine Überbewertung des Erlebten, als auch ein Bagatellisierung – nach Pfister – eine Verdrängung auslösen könne. Angst hingegen werde nicht durch ein Erlebnis begründet, da es sich bei Angst immer um eine Triebstauung handle. Pfister sieht sowohl die Erkenntnisse Freuds, dass für diese Triebstauung meist gehemmte Sexualität verantwortlich sei, wie auch den Satz: „Wer sich ängstigt, der ist nicht vollkommen in der Liebe“ (Joh. in Vers 18), als Bestätigung dafür, dass es sich bei Angst um einen Liebesdefekt handle. Um angstschaffende Triebstauungen zu vermeiden, empfiehlt er Eltern, die Liebe und Bewegungsfreiheit richtig zu dosieren, die Einflüsse auf das Kind zu überwachen und „vertrauliche Aussprachen an die Eltern bei allen wichtigen Erlebnissen zur Gewohnheit“ (ebd., 181) werden zu lassen.

Besondere Aufmerksamkeit beanspruche – für Pfister – auch die Erziehung der sittlichen Gefühle. Dabei sei zu beachten, dass nicht nur das strafende und ermahnende Gewissen gepflegt werde, da es dadurch zu einer Vermehrung der Verdrängung komme und so die sittliche Leistungsfähigkeit bedenklich geschwächt werde. Es könne dann zu einer Entstehung eines Zwangscharakters kommen (ebd., 181).

[***c) Der Wille***] Bei der Willenserziehung könne es – so Pfister – durch Erziehungsfehler zu einer Willenslähmung kommen. Entwickle das Kind Abneigung gegen die Eltern, aufgrund von z.B. übermäßiger Strenge oder Streit zwischen den Eltern, werde der Ärger vom Kind meist verdrängt. Es „entsteht oft die sogen. *Hamletbildung*, die zwangsmäßige Unfähigkeit zu kraftvollem Wollen und Handeln“ (ebd., 182). Aber auch „maßlose Anforderungen oder Verekelung der dargebrachten Leistungen können den Mut und die Kraft des Wollens knicken, ebenso die Verwöhnung und Verzärtelung, die ohne Forde-

rung von Gegenleistungen alle Zärtlichkeiten und sonstigen Annehmlichkeiten des Lebens darbietet“ (Pfister 1929b, 182).

Pfister unterscheidet verschiedene Stadien in denen der Willen versagt. Manche versagen schon bei der Überleitung von starken Wünschen zum Vorsatz, andere erst dann wenn sie dem Ziel nahe gekommen seien. Wollen Eltern ihre Kinder unbedingt zu Tatmenschen erziehen, erlägen sie – nach Pfister – oft dem Fehler, den Willen zu sehr anzutreiben. „So entstehen zappeliges Wesen, Voreiligkeit und Oberflächlichkeit“ (ebd., 182). Es fehle diesen Menschen das ruhige, tiefe Überlegen und das innerliche Erfassen des Zieles. Für Pfister sei eine richtige Willenserziehung nur möglich, wenn auch das Denken und Fühlen miteinbezogen werde und „die für den Zögling normale Willensrichtung erkannt und gefördert“ (ebd., 183) werde.

Pfister unterscheidet bei der Willenserziehung weiters, zwischen Triebverdrängung, bei der gewisse Triebfunktionen in das Unbewusste abgeschoben werden und der Triebbeherrschung, bei der freiwillig auf Lustgewinn verzichtet wird. Bei der Triebverdrängung verliere der Wille einen Teil seines Bereiches, da die verdrängten Inhalte dem Bewusstsein entzogen seien und sich nun „automatisch auswirken, was eben leicht in krankhaften Symbolen“ geschehe. Hingegen gehe bei der Triebbeherrschung dem Willen keine Kraft verloren, sondern es komme zu einer Verstärkung der betroffenen Willensfunktionen (ebd., 183).

Pfister führt weiters aus, dass bei der Verdrängung oft Zwangshandlungen entstehen würden. Dabei werde dem Bewusstsein eine andere Absicht vorgeschoben, sodass das tatsächliche Ziel der Handlung unbewusst bleiben könne. „Sehr viele Kinderunarten sind solche vorgeschobenen Handlungen, die eigentlich vom Zentrum und Hintergrund der Persönlichkeit gar nicht begehrt werden, sondern eine andere, eigentlich gewollte Tat vertreten“ (ebd., 184).

Bei der indirekten Zwangshandlung hingegen, sei das Bewusstsein voll für die Handlungen verantwortlich, allerdings werden sie als Zwang empfunden.

Als Beispiel führt Pfister die Trunksucht an. Er ist außerdem der Meinung, dass fast alle angeführten Benachteiligungen der Willenserziehung auf Elternfehler zurückzuführen seien.

[***II) Elternfehler bei der Erziehung des Sozialcharakters***] Pfister erklärt, dass Erziehungsfehler, die bei der Erziehung zur individuellen Persönlichkeit begangen werden, auch Einfluss auf die sozialethische Entwicklung hätten. Allerdings könne hier kein durchgehender Parallelismus gesehen werden. Viele Neurotiker gönnten sich selbst nur das Nötigste und wollen ganz für Andere leben. Durch ihre Hemmungen seien ihre Erfolge aber weitaus geringer, als bei Gesunden mit weniger altruistischen (selbstlosen; Anm. d. V.) Neigungen. Andere Kinder wenden den Hass, den sie gegen die Eltern empfinden, gegen ihre übrige Umwelt und wachsen so zu Menschenhassern heran. „Eine gesunde Selbstliebe bildet eine notwendige erzieherische Basis für sozialethische Ausbildung“ (Pfister 1929b, 206).

[***a) Der Intellekt***] „Zum richtigen sozialethischen Verhalten gehört vor allem eine richtige Beurteilung der Mitmenschen, frei von Unter- und Überschätzung“ (ebd., 206). Dieses Ziel sei – laut Pfister – nur zu erreichen, wenn die Eltern dem Kind mit ihrem Benehmen vor allem auch dem Kind gegenüber als Vorbild dienen. Weiters sei es wichtig, dass Kinder ein richtiges Verständnis für ihre Nächsten gewännen und nicht durch falsche Belehrungen über die Denkweisen der Anderen beirrt würden. Kinder, die Vater und Mutter liebten, und ihre Handlungen daher immer möglichst positiv Auslegen, neigen auch dazu, dies bei anderen Menschen zu tun. Bei anerzogener, menschenfeindlicher Einstellung komme es zu Urteilsfälschungen, nicht nur über die Gesinnung einzelner Menschen sondern „auf allen Gebieten bis hinauf zu Politik, Religion und Philosophie“ (ebd., 206).

[***b) Gefühl und Wille***] Auch bei der Ausbildung von altruistischen Gefühlen, käme es sehr auf das Verhalten der Eltern gegen das Kind an. Pfister meint, dass bei Mangel an Liebe und Verständnis oder unablässigem Tadel, sich oft Hass entwickle, welcher sich vor allem als Schadenfreude ausdrücke. Er weist weiters darauf hin, dass Hass besonders leicht verdrängt werde und

dadurch krankhafte Symptome, wie z.B. Willenslähmung, oder zunehmende Isolierung der Persönlichkeit, erzeuge. Sittliches Fühlen und Wollen wären dabei in ihrem Ursprung so ähnlich, dass die Ausbildung des sozialethischen Willens nicht extra besprochen werden müsse. (Pfister 1929b, 207)

[***III) Elternfehler in der Wahl und Anwendung einzelner Erziehungsmaßregeln***] [***a) Befehl, Verbot, Erlaubnis***] Für Pfister sei es nötig um ein Einfügung des Kindes in die Gesellschaft zu ermöglichen, „eine Unterordnung des Kindes unter den Erzieherwillen herbeizuführen“ (ebd., 207). Es sei ein großer Fehler ihnen die Pflicht des Gehorsams zu erlassen, da sie dann zu „Schwächlingen ohne soziales Verantwortungsgefühl und Opferwilligkeit“ heranwüchsen. „Das Ziel einer den Normen der Individual- und Sozialmoral entsprechenden Selbstlenkung kann nur so erreicht werden, dass die Zügel der elterlichen Leitung anfangs einen sehr großen Teil des Kinderlebens beherrschen, dann aber allmählich in dem Maße gelockert werden, als der Zögling seine Kräfte selbst richtig verwalten kann“ (ebd., 208).

Pfister sieht es als großen Irrtum an, zu glauben, „das eine Erziehung, die auf positive und negative Befehle (Verbote) verzichtet, das Kind vor schädlicher Verdrängung bewahrt“ (ebd., 208). Die schwersten Verdrängungen hingen nicht mit der Erziehung sondern mit der Sexualität zusammen, und werden in dem Kapitel Sexualpädagogik besprochen.

Das richtige Befehlen sei nicht so leicht, wie man allgemein denke. Zu große Einengung bewirke den bereits besprochenen Hass und führe damit zur Verdrängung. „Das Kind bedarf eines gewissen individuell stark differierenden Maßes von Freiheit und Freude“ (ebd., 208). Die „Pädagogik des Schraubstocks und der Zwangsjacke“ (ebd., 208) bewirke nur die Entwicklung von Menschenhass und Lebensüberdruss. „Nur im Sonnenschein der mit sittlichen Ernst gepaarten Milde, Freundlichkeit, Güte, kann die zarte Seelenpflanze gedeihen“ (ebd., 208).

Die Pädanalyse, so führt Pfister weiters aus, bekämpfe eine Erziehung, die „blinden Kadavergehorsam“ (ebd., 208) fordere. Es sei wichtig, dass dem

Kind die Gründe stets angeben werden und sie wahrnehmen, dass die Erziehungsmaßnahmen der Eltern immer von der „Rücksicht auf Kindes Wohl geleitet“ (Pfister 1929b, 208f) seien. Es sei weiters wichtig mit Lohn zu arbeiten und die allmähliche Überwindung des Lohngedankens ans Ende der Erziehung zu setzen. Ebenso so wichtig sei die „Kunst des richtigen Erlaubens“ (ebd., 209). „Ohne Kenntnis der Verdrängungsprozesse kann das Problem der Autorität und Freiheit, des Befehlens und Gestattens unmöglich wissenschaftlich zulänglich gelöst werden; praktisch wird es von harmonische und hochherzigen Erziehern oft vorzüglich erledigt“ (ebd., 209).

[***b) Der Appell an das Ehrgefühl***] Pfister zeigt, dass mit dem Appell an das Ehrgefühl vorsichtig umgegangen werden müsse. Es komme nicht nur auf die Begabung, sondern auch auf die verfügbaren Kräfte des Kindes an. Bei zu hohem Druck durch das Anrufen des Ehrgefühls des Kindes, entwickle sich bei einigen Kindern das Gefühl nicht genügend zu leisten und so können Selbstverachtung, Mutlosigkeit, Freudlosigkeit und sogar Lebensüberdruss entstehen. Entstehe dagegen im Kind das Gefühl, dass die Forderungen der Eltern ungerecht seien, komme es zu Hass gegen diese und führt zu neuen Verdrängungsschäden.

[***c) Die Drohung***] Für besonders Gefährlich hält Pfister, das Erziehungsmittel der Drohung. Es sei wichtig zu beachten, ob „das Kind die Kraft besitzt, die gewünschte Handlungsweise zu verwirklichen und die unerwünschte zu vermeiden, um dem angedrohten Übel zu entgehen“ (ebd., 210). Besonders unentschuldbar seien negative Vorhersagen über die Entwicklung des Kindes. „Die Fehlentwicklung manches Kindes ist oft nichts anderes, als ein derartiger unbewusst vollzogener ‚nachträglicher Gehorsam’ (Freud)“ (ebd., 211).

[***d) Die Berufung auf Gewissen und Pflicht***] Die Entwicklung eines starken Pflichtgefühls und Gewissens sieht Pfister als zentrale Erziehungsaufgabe. Allerdings sei es falsch dem Zögling einzureden, alles was sein Gewissen fordere, könne er auch ausführen, „wenn er nur seine Willenskraft rechtschaffen einsetze“ (ebd., 211). Das neurotisch gebundene Kind glaube ver-

pflichtet zu sein, gewisse Fehler zu unterlassen, und glaube weiters, dass es die Kraft dazu habe. Doch der unbewusste Zwang sei stärker als die guten Vorsätze, durch das Versagen werden neue Verdrängungen geschaffen, wodurch der Zwangsfunktion neue psychische Energien zugeführt würden. Die Psychoanalyse versucht „dem Gewissen Freiheit von seinen Fesseln zu verschaffen und die Erfüllung der Pflicht zu ermöglichen“ (Pfister 1929b, 212).

[***e) Die Strafe***] Pfister ist der Ansicht, dass Strafen traumatisch wirken, und dadurch Entwicklungsstörungen eintreten können. Zudem sei es möglich, dass Schläge sexuelle Erregungen hervorbringen, welche Fehlentwicklungen einleiten können. Noch Erwachsene würden häufig unter den Folgen körperlicher Züchtigung leiden. Durch Strafeinwirkung dürfe niemals das Selbstgefühl zerbrochen oder Hass geweckt werden, da sonst die Gefahr der Verdrängung bestehe. Auch „ehrenverletzende, rohe Vorwürfe bringen der Kinderseele oft Schäden bei, die schwer zu heilen sind“ (ebd., 213). Als weitere Erziehungsfehler, welche negative Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes haben können, nennt Pfister schroffen und anhaltenden Liebesentzug sowie „harte Freiheitsberaubung oder Trennung von den Gespielen“ (ebd., 213).

[***IV) Elternfehler in der Erziehung der Sexualität und Liebe***] „Eine richtige Sexualentwicklung ist nur innerhalb einer gediegenen Gesamterziehung möglich“ (ebd., 251). Als Ziel der Sexualerziehung gibt Pfister die Entwicklung der Geschlechtlichkeit an, „welche einerseits der höchstmöglichen sittlichen Geistesausbildung, anderseits ihrer biologischen Bestimmung entspricht“ (ebd., 251f). Um dies zu erreichen, solle vor allem die Sinnlichkeit nicht in den Vordergrund gedrängt werden, da es sonst zu schweren Triebhemmungen komme, wodurch nicht nur Krankheiten entstünden sondern auch „Missbildung[en] des Denkens, Fühlens und Wollens im weitesten Umfang“ (ebd., 252).

Als Elternfehler hebt Pfister vor allem die „unvorsichtigen Reizungen der Sinnlichkeit“ hervor. „Allzu weit getriebenes Streicheln, Tätscheln des Gesä-

ßes, Reiben der Genitalien bei der körperlichen Reinigung ist weit gefährlicher, als manche Mütter meinen. Auch übermäßiges Küssen ist nicht vom Guten. Ganz verwerflich ist das Kitzeln, das man so oft bei spielenden Pflegerinnen beobachtet, z.B. das Pressen des Gesichtes in die Bauchhöhle des Kindes. Unvollständige Bekleidung der Mutter, z. B. bei der Toilette, kann Schaden stiften“ (Pfister 1929b, 252). Weiters warnt Pfister davor, das Kind zu lange im Elternschlafzimmer zu belassen und empfiehlt, es bereits vor dem ersten Geburtstag in einem eigenen Zimmer schlafen zu lassen, um neurotische Störungen durch die Beobachtung intimer Vorgänge zu verhindern.

Er ist der Ansicht, ein gesundes Schamgefühl könne nur entwickelt werden, wenn die Sexualerziehung frei von Drohungen sei. Das Schamgefühl solle durch Ehrfurcht und nicht durch Furcht entstehen. Ein wichtiger Punkt dabei sei die sexuelle Aufklärung, welche Pfister für eine der wichtigsten Elternpflichten hält. Sie sollte aber nicht auf einen Schlag erfolgen, sondern „je nach dem Interesse und der Fassungskraft des Kindes vor sich gehen“ (ebd., 253). Geschichten, wie die vom Storch, untergraben das Vertrauen in die Eltern und bedrohen die „Liebesentwicklung des Kindes“ (ebd., 253). Pfister warnt eindringlich vor strenger Bestrafung „irgendwelcher Sexualdelikte“ (ebd., 254). „Weg alle Drohung! Liebevolles Abraten, Darbietung von wertvollen Kompensationen, gütige Beruhigung und Belehrung bieten weit mehr Aussicht auf Erfolg dar und vermeiden die Gefahr, die bei harten Maßregeln so leicht eintritt, dass die Selbstachtung zusammenbricht, Verzweiflung den Unglücklichen vollends entkräftet, Flucht in die Neurose zerstörend wirkt“ (ebd., 253).

[***V) Der Ursprung der Elternfehler***] Pfister führt an, dass Elternfehler meist darin ihren Ursprung haben, dass die Eltern in ihrer Kindheit den gleichen Erziehungsmängeln ausgesetzt waren. Daher sei eine Erforschung der Quellen einzelner Erziehungsfehler ratsam (ebd., 255).

[***a) Störung der primären Triebfähigkeit als Quelle von Elternfehlern***] Pfister weist darauf hin, dass die angeführten Ursachen nie alleine Krank-

heitsursachen seien, sondern immer noch weitere Bedingungen in die Entwicklung hineinwirken. Zur Darstellung müsse aber eine begriffliche Isolierung stattfinden. (Pfister 1929b, 255)

Als erstes Beispiel bespricht Pfister ungesättigte Triebhaftigkeit. Sie äußere sich durch Überzärtlichkeit und Übersorglichkeit gegenüber dem Kind, die dadurch entstehe, dass die Liebesbedürfnisse der Frau unbefriedigt sind und „das Kind in die Rolle geschoben wird, in der man eigentlich den Vater, Gatten, die Mutter oder andere Personen sehen würde“ (ebd., 256). Ein weiterer Grund könne die Identifikation mit dem Kind sein. „Man denkt sich selbst in dieses hinein und nimmt dann als selbstverständlich an, dass das kleine Geschöpf diejenige Behandlung erfahren soll, die man sich selbst gewünscht hätte“ (ebd., 256).

Ein anders Beispiel sei die Verdrängung der Triebhaftigkeit aus dem Bewusstsein. Dabei zeigen die Eltern ein kaltes, unzärtliches Gemütsverhalten gegenüber dem Kind, welches häufig entstünde, da die Eltern als Kinder selbst unter Gefühlsarmut gelitten hätten oder aber die Gefühlskälte gegen den anderen Elternteil wird auf das Kind übertragen (ebd., 256).

Auch die Lusterzeugung durch Grausamkeit könne die Grundlage für Elternfehler sein. „Manche Eltern betätigen bewusst, meistens aber unbewusst die Neigung, ihre Kinder zu misshandeln, oder sich durch ihre Kinder misshandeln zu lassen“ (ebd., 257). Häufig verstecke sich sadistische Begierde hinter moralischer und sittlicher Überlegenheit, welche sich dann in körperlicher Züchtigung oder „grausam entehrende[r], das Selbstgefühl zermalmende[r] Beschimpfung und Verhöhnung“ (ebd., 257) zeige. Masochistische Eltern begingen grobe Erziehungsfehler, um sich vom Kind quälen zu lassen. Fehlentwicklungen würden in diesem Fall als selbstverständlich hingenommen und es werde auch kein Korrigierungsversuch unternommen.

[***b) Intellektuelle Benommenheit als Ursache von Elternfehlern***] Mit Intellektueller Benommenheit meint Pfister die Unfähigkeit sich „einiger maßen in die Kindesseele zu versetzen“ (ebd., 258). Ohne diese Fähigkeit sei die Wahl

der richtigen Erziehungsmittel unmöglich. Mögliche Ursachen dafür seien Minderwertigkeitsgefühle, welche zu Misstrauen gegenüber dem Kind führen oder aber auch Egoismus, welcher dazu führt, dass der betroffene Elternteil davon ausgehe, das Kind denke so wie er selbst. Auch wenn der Erzieher als Kind selbst lieblos erzogen wurde, kann die Fähigkeit zur Einfühlung in die Kinderseele fehlen. „Die grimmige Abneigung, sich in die Tiefenwelt der Kinderseele einführen zu lassen, entspringt gleichfalls oft dem Grauen vor der Höllenfahrt in die eigene Seele. Und damit wird die Verständnislosigkeit gegenüber dem Kinde erst recht geschützt“ (Pfister 1929b, 258).

[***c) Gefühlsbindungen als Anlass zu Elternfehlern***] Gefühlsüberschwänglichkeit – so führt Pfister aus – welche durch gefühlsmäßiges Stellen des Kindes an den Platz einer anderen Person begründet sei, wurde schon in einem vorherigen Kapitel besprochen. Gefühlskälte könne durch ähnliche Mechanismen entstehen. Sie habe ihren Ursprung aber häufig auch „in Eifersucht auf die Kinder, die sich der Gunst des anderen Elternteiles erfreuen, in altem Groll, der anderen Menschen gilt, und anderen Ursachen“ (ebd., 258). Oft wechseln Eltern zwischen diesen beiden Extremen, wodurch die Liebesverdrängung des Kindes verstärkt werde. Auslöser sei häufig die Erinnerung an einen bestimmten Menschen, aufgrund des Verhaltens des Kindes.

Überängstlichkeit begründet Pfister mit der Hauptursache der Liebeshemmung. Oft sei die Überfürsorge der Gegenpart zu einem „bewussten oder unbewussten Wunsch nach dem Tod des Kindes“ (ebd., 259). Als weiteren Elternfehler führt Pfister gereiztes, verdrießliches Verhalten gegen das Kind, bzw. Lieblosigkeit und Chauvinismus an.

[***d) Willensfixierung als Ausgangspunkt von Elternfehlern***] Eltern erneuern – nach Pfister – ihre eigenen Kindererlebnisse häufig an ihren Kindern. Was sie in frühen Jahren entbehren mussten, bekommen ihre Kinder in einem erheblichen Übermaß, damit sollen oftmals Minderwertigkeitsgefühle der Eltern überdeckt werden. Nörgeleien gegenüber Kindern seien oft ein

Zeichen von verdrängtem Hass und Jähzorn und ergäben sich – laut Pfister – aus einer jahrelang ertragenen Spannung. (Pfister 1929b, 260)

„Willenlosigkeit und Wankelmut lassen sehr oft darauf schließen, dass im Unbewussten eine Gegenströmung dem bewussten Wollen entgegenarbeitet“ (ebd., 260). Eltern neigen aufgrund dessen oftmals dazu, dass sie ihren eigenen Willen gegenüber ihren Kindern nicht durchsetzen können. Dies liege an den von ihnen verdrängten Erlebnissen oder aber auch ihrer Weiterbildung. Diese Willenshemmung von Erwachsenen gegenüber ihren Kindern liege an der bekannten Ödipusbindung „bei welcher Hass gegen den Vater und Liebe zur Mutter die Entschlusskraft lähmen“ (ebd., 260).

Ergreifen Eltern Partei für ihr Kind, so sei das darauf zurück zu führen, dass sie sich selbst oder andere Personen im Kind sehen. Dabei werden im Kind Eigenschaften gesehen, welche man an anderen Personen schätzt. Die Wurzel liege dabei oft im Unbewussten. Pfister erklärt er habe in diesem Artikel versucht, Elternfehler sowie ihre Wirkungen und Ursachen aufzuzeigen, soweit dies in diesem Rahmen möglich sei. (ebd., 261)

1.13.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen

1.13.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche

Pfister bespricht in diesem Text Erziehungsfehler, welche vornehmlich von Eltern begangen werden, und welche Auswirkungen auf die unbewusste Entwicklung des Kindes diese haben können.

1.13.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation

Bei der Erziehung des Individualcharakters gäbe es vor allem zwei allgemeine Fehler: „*Die Aufstellung des Erziehungsplanes ohne Rücksicht auf die*

Eigenart und Neigung des Kindes, sowie die *Ziellosigkeit* der Erziehungsarbeit“ (Pfister 1929b, 173).

Bei Erziehungsplänen, welche auf die Individualität des Kindes keine Rücksicht nehmen, entstehe „durch den Konflikt zwischen Elternwillen einerseits, kindlichen Wünschen und Fähigkeiten andererseits, Verdrängungen, die neurotische Erkrankung und Fehlentwicklung des Charakters zur Folge haben können“ (ebd., 173). Dies begründet er damit, dass durch eine erworbene Trotzeinstellung die Aufmerksamkeit versage und die Qualität der Leistung auf ein Minimum herabgesetzt werde. Der Konflikt werde durch den Gegendruck der Eltern noch weiter verstärkt wodurch die Entwicklung auf immer zerstörerische Bahnen gerate. Dieser Zwang zur Selbstzerstörung führe zu schweren Neurosen oder sogar zum Selbstmord. (ebd., 174)

Auch bei einer positiven Bindung zu den Eltern sei ein Erziehungsplan, der sich nicht an den Begabungen des Kindes orientiere, schädlich. Das Kind versuche die Anforderungen der Eltern zu erfüllen, was aber bei mangelnder Veranlagung unmöglich sei. Aus dieser Diskrepanz werde ein Ausweg mittels Neurosen gesucht. Symptome, wie schwere Kopfschmerzen, werden als Grund für den Abbruch des Kampfes entwickelt, damit „kein Makel auf Liebe und guten Willen“ falle (ebd., 174).

Für einen der bedenklichsten Erziehungsfehler hält Pfister „die laxe Erziehung, die dem Kinde keine wertvolle Arbeit, keine Verzichte auf sinnliche Lust, keine ernsten sittlichen Grundsätze zumutet“ (ebd., 175). Bei dieser Art der Erziehung werde die Sublimierungsfähigkeit zuwenig ausgebildet. Daher komme bei einem „Zusammenstoß der niedrigen Regungen mit der Gewissenforderung nicht der Aufschwung zu höherer Lebensentfaltung [...], sondern der Abstieg in das Purgatorium (Fegefeuer; Anm. d. V.) der moralischen oder neurotischen Verirrung“ (ebd., 175).

Bei der Willenserziehung komme es – nach Pfister – zur Willenslähmung vor allem durch folgende Elternfehler: „Lenken die Eltern durch Strenge, Parteilichkeit, geringschätzige Behandlung, Zanklust, sexuelle Unvorsichtigkeit,

Streit zwischen Vater und Mutter usw. die Abneigung des Kindes auf sich und wird der Grimm ganz oder größtenteils verdrängt, so entsteht oft die sogen. *Hamletbildung,* die zwangsmäßige Unfähigkeit zu kraftvollem Wollen und Handeln“ (Pfister 1929b, 181f). Eine „richtige Willenserziehung“ (ebd., 183) sei nur möglich, wenn auch Denken und Fühlen genügend berücksichtigt würden. „Dazu gehört vor allem die Anbahnung von *Sublimierungen ohne Schädigung des elementaren Trieblebens*“ (ebd., 183). Als von der Pädagogik oft übergangene Willensbetätigung sieht Pfister die Zwangshandlungen. Bei diesen werden dem Bewusstsein, vom Unbewussten, andere als die eigentlichen Absichten als Ursprung für eine Handlung vorgeschoben (ebd., 183). „Sehr viele Kinderunarten sind solche vorgeschobene Handlungen, die eigentlich vom Zentrum und Hintergrund der Persönlichkeit gar nicht begehrt werden, sondern eine andere, eigentlich gewollte Tat vertreten“ (ebd., 184).

Nach Pfisters Meinung seien „positive und negative Befehle (Verbote)“ (ebd., 208) in der Erziehung notwendig. Ohne Befehle schwellen bei dem Kind „die unsublimierten Funktionen, die Sinnlichkeit und der Egoismus“ (ebd., 208) an. Dadurch würde sich das Kind in der Gesellschaft nicht zu Recht finden. Aber auch eine zu strenge Erziehung würde Schäden verursachen. „Wie viel Menschenhass, Lebensüberdruss, sittliche Verkommenheit, neurotische Verkrüppelung diese Pädagogik des Schraubstockes und der Zwangsjacke schon angestiftet hat, ist nicht zu sagen. Nur im Sonnenschein der mit sittlichen Ernst gepaarten Milde, Freundlichkeit, Güte, kann die zarte Seelenpflanze gedeihen“ (ebd., 208).

Alle Erziehungsfehler, die in Pfisters Text aufgeführt wurden, gehen auf eine „Unwissenheit in Bezug auf die Gesetze des kindlichen Seelenlebens, Verständnislosigkeit gegenüber seiner individuellen Eigenart, Unfähigkeit zur Einfühlung in die Nöte und Bedürfnisse des Kindes“ (ebd., 254) zurück. Dies sei oft darauf zurück zu führen, dass die Eltern häufig denselben Erziehungsmängeln ausgesetzt waren. Daher empfehle es sich, der Quelle von Elternfehlern nachzugehen. „Denn die Elternfehler sind ja selbst zum guten Teil Erziehungsprodukte und die Wirkungen verwandeln sich in Ursachen“ (ebd., 255).

Zu „Überzärtlichkeit und Übersorglichkeit“ (Pfister 1929b, 255) könne es kommen, wenn das Liebesbedürfnis eines Elternteils nicht in der Beziehung zum Partner gestillt werde. Das Kind werde dabei in die Rolle geschoben, „in der man eigentlich den Vater, Gatten, die Mutter oder andere Personen gern sehen würde“ (ebd., 256). Auch bei einer Identifikation mit dem Kind komme es zu dieser Erziehungsform. „Man denkt sich selbst in dieses hinein und nimmt dann als selbstverständlich an, dass das kleine Geschöpf diejenige Behandlung erfahren soll, die man selbst gewünscht hätte“ (ebd., 256). Auch durch Verdrängung der Triebhaftigkeit aus dem Bewusstsein komme es oft zu Erziehungsfehlern. Diese Eltern verhalten sich kalt und unzärtlich gegenüber ihren Kindern, da sie entweder als Kinder selbst so behandelt wurden, oder „die Gefühlskälte gegen den anderen Elternteil auf das Kind“ (ebd., 256) übertragen werde.

Pfister bespricht noch einen weiteren Grund für die Entstehung von Elternfehlern. „Es ist die Lusterzeugung durch Grausamkeit. Manche Eltern betätigen bewusst, meistens aber unbewusst die Neigung, ihre Kinder zu misshandeln, oder sich durch ihre Kinder misshandeln zu lassen“ (ebd., 257). Das misshandeln von Kindern werde meist unter dem Vorwand der sittlichen Strafe versteckt, „so entstehen die strengen Zuchtmeister, die sich selbst für moralisch überlegen halten und dabei ihren Kindern das Leben vergiften“ (ebd., 257). Dies gelte sowohl bei körperlicher Bestrafung aber auch seelischen Bestrafungen, wie Beschimpfungen oder Verhöhnungen.

Als weiteren Grund gibt Pfister den Mangel an Einfühlungsvermögen für das Kind an. Ohne die Fähigkeit, sich in die Kinderseele zu versetzen, wäre die Wahl des richtigen Erziehungsmittels unmöglich. Die Gründe für diese Unfähigkeit können vielseitig sein. Neben Ich-Bezogenheit und Minderwertigkeitsgefühlen führt Pfister auch an, dass der Erzieher als Kind selbst lieblos erzogen worden sei und daher sein Kind nicht lieben könne. „Die grimmige Abneigung, sich in die Tiefenwelt der Kinderseele einführen zu lassen, entspringt gleichfalls oft dem Grauen vor der Höllenfahrt in die eigene Seele.

Und damit wird die Verständnislosigkeit gegenüber dem Kinde erst recht geschützt (Pfister 1929b, 258).

Aber auch die Ursachen der Entstehung von Elternfehlern, welche meist in der Kindheit der Eltern liegen würden seien ein weiterer wichtiger Punkt. Da die Eltern häufig denselben Erziehungsmängeln ausgesetzt waren, die auch in der Erziehung ihrer Kinder zu sehen sind, sei die Erforschung der Quellen dieser Mängel ratsam.

Zu beobachten seien dabei zum Beispiel eine Überzärtlichkeit, welche auf ein unbefriedigtes Liebesbedürfnis hinweisen würde. Diese wird von der eigentlichen Person, also zum Beispiel dem Ehepartner oder den eigenen Eltern, auf das Kind übertragen. Ähnlich verhält es sich auch bei Gefühlskälte gegen das Kind. Hier wird entweder wiederholt, was der Elternteil in seiner eigenen Kindheit an Gefühlskälte erlebt hat, oder die Gefühlkälte auf den anderen Elternteil wird auf das Kind übertragen.

Auch eine intellektuelle Benommenheit könne bei Eltern häufig festgestellt werden, welche sich darin äußern würde, dass der betroffene Elternteil sich nicht in die Kinderseele versetzen kann. Pfister führt als mögliche Ursache hierfür Minderwertigkeitsgefühle an.

Ein weiterer Ausgangspunkt von Elternfehlern sei der Wunsch eines Elternteils eigene Kindheitserlebnisse zu erneuern oder eigene Kindheitswünsche, die nicht erfüllt wurden, durch das eigene Kind erleben zu können. Pfister zeigt somit, wie Ursachen für Elternfehler nicht nur im Unbewussten des Kindes und im Verhältnis zwischen Eltern und Kind, sondern darüber hinaus auch im Unbewussten der Eltern, zu finden seien.

Elternfehler können aber auch dadurch entstehen, dass die Kinder ihre Eltern an eine bestimmte Person oder eine bestimmte Eigenschaft ihrer selbst erinnern. Je nachdem, ob diese Person bzw. Eigenschaft gemocht oder abgelehnt wird, würde das Kind besonders bevorzugt oder besonders streng behandelt. (ebd., 259)

1.13.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien

Pfister geht davon aus, dass es bei Konflikten zwischen Elternwillen und Kinderwünschen zur Verdrängung beim Kind, und dadurch zu neurotischen Erkrankungen und Fehlentwicklungen im Charakter kommen kann (Pfister 1929b, 173). Er weißt darauf hin, dass es durch Triebverklemmungen zu Neurosen kommen könne (ebd., 176).

Wichtig in der Erziehung sei die Sublimierung ohne Schädigung des elementaren Trieblebens (ebd., 183). „Zwischen Triebverdrängung, d.h. Abschiebung gewisser Triebfunktionen ins Unbewusste, wobei das Bewusstsein die Verfügung über sie verliert und Triebbeherrschung im Sinne eines freiwilligen Verzichts auf Lustgewinn und gewissenhafte Treibverwendung in Übereinstimmung mit den sittlichen Normen, besteht ein Gegensatz“ (ebd., 183). Bei der Triebverdrängung werden peinliche Vorstellungen und Wünsche, welche dem Gewissen zuwiderlaufen, somit auch ein Teil der seelischen Kraft dem Bewusstsein entzogen. Daher muss sich dieser Teil „automatisch auswirken, was eben leicht in krankhaften Symbolen geschieht, während der bewusste Wille einen Teil seines Bereiches verliert“ (ebd., 183). Bei der Triebbeherrschung gehe dem Bewusstsein keine Kraft verloren, sondern es „erfahren diejenigen Willensfunktionen, die von Vernunft, Gewissen und disziplinierter, sublimierter Liebe geleitet werden, eine Verstärkung“ (ebd., 183).

Aus der Verdrängung heraus entstehen häufig Zwangshandlungen. Dabei seinen zwei Arten von Zwangshandlungen zu unterscheiden. „Wir unterscheiden neurotische, d. h. infolge von Verdrängung entstandene Zwangshandlungen, bei denen die dem Bewusstsein vorschwebende Absicht lediglich vom Unbewussten *vorgeschoben* ist, so dass hinter dem, der betreffenden Person bekannten Ziele ein anderes unbekanntes oder unbewusstes steckt, und solche bei denen eine derartige Substitution nicht stattfindet“ (ebd., 183f).

Pfister stellt weiters die Hamletbildung vor. Diese sei die zwangsmäßige Unfähigkeit zu kraftvollem Wollen und Handeln. „Sie ist nicht selten dadurch

hervorgerufen, dass die gegen die Eltern eingenommene zwiespältige Stellung, bei welcher Liebe und Hass aufeinander stoßen und zur Untätigkeit zwingen, auf die übrigen Menschen und die mit ihnen zusammenhängenden Verhältnisse übertragen wird“ (Pfister 1929b, 182).

1.13.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis

Pfister ist weiters der Meinung, dass „das Ziel einer den Normen der Individual- und Sozialmoral entsprechenden Selbstlenkung kann nur so erreicht werden, dass die Zügel der elterlichen Leitung anfangs einen sehr großen Teil des Kinderlebens beherrschen, dann aber allmählich in dem Maße gelockert werde, als der Zögling seine Kräfte selber richtig verwalten kann“ (ebd., 208). Dazu seien „positive und negative Befehle (Verbote)“ (ebd., 208) notwendig.

Pfister führt weiters aus, dass die Pädanalyse „die Erziehung des kategorischen Befehlens und Verbietens, das blinden Kadavergehorsam fordert“ bekämpfe, da es wichtig sei, dem Kind immer zu vermitteln, dass die Erziehung von der „Rücksicht auf des Kindes Wohl geleitet“ (ebd., 208f) sei.

Als wichtiges Erziehungsmittel, welches viele Probleme, wie zum Beispiel die Entstehung von Angstgefühlen, verhindern könne, sieht Pfister die vertrauliche Aussprache zwischen Kindern und Eltern bei allen wichtigen Erlebnissen. (ebd., 181)

Das Erziehungsmittel der Strafe hingegen müsse mit größter Vorsicht eingesetzt und die Auswahl der Strafart gut bedacht werden. „Strafeinwirkungen auf das Seelenleben des Kindes dürfen niemals so gewählt werden, dass sie das Selbstwertgefühl zerbrechen, Hass und Groll wecken und damit die Gefahr schwerer und folgenschwerer Verdrängung heraufbeschwören. Ehrverletzende, rohe Vorwürfe bringen der Kinderseele oft Schäden bei, die schwer

zu heilen sind“ (Pfister 1929b, 213). Besonders gelte dies im Bereich der Sexualerziehung. „Dringend zu warnen ist vor strenger Bestrafung irgendwelcher Sexualdelikte“ (ebd., 253f). Sie würde den Verfehlungen erst noch zusätzliche seelische Energie zuführen. Auch Drohungen würden schweren Schaden verursachen, besonders wenn ein Zwang vorliege. „Weg alle Drohungen! Liebevolles Abraten, Darbietung von wertvollen Kompensationen, gütige Beruhigung und Belehrung, bieten weit mehr Aussicht auf Erfolg dar und vermeiden die Gefahr, die bei harten Maßregeln so leicht eintritt, dass die Selbstachtung zusammenbricht, Verzweiflung den Unglücklichen vollends entkräftet, Flucht in die Neurose zerstörend wirkt“ (ebd., 254).

Beim Erziehungsmittel der Strafe warnt Pfister davor, dass diese auch traumatisch wirken könne, „d. h. die Seele derart verwundet, das Entwicklungsstörungen eintreten“ (ebd., 212). Besonders körperliche Strafen seien aus verschiedenen Gründen gefährlich. „Ungemein oft sieht der Analytiker Menschen, die noch als Erwachsene sehr schwer zu leiden haben unter den Folgen körperlicher Züchtigung“ (ebd., 212).

Pfister ist der Ansicht, dass die Anwendung des Erziehungsmittels der Berufung auf das Ehrgefühl ein schwerer Erziehungsfehler sei, wenn Eltern die „Verdrängungstatsache außer Acht lassen“ (ebd., 209). Man müsse nicht nur auf die Begabung sondern auch auf die verfügbaren Kräfte Rücksicht nehmen. Die Berufung auf das Ehrgefühl bei mangelnder Begabung oder unzureichenden Kräften könne zu Selbstverachtung, Mutlosigkeit oder im schlimmsten Fall sogar Lebensüberdruss führen (ebd., 209f). Auch beim Einsetzen von Drohungen als Erziehungsmittel müsse auf die verfügbaren Kräfte des Kindes geachtet werden, denn „auch hier hängt der Nutzen oder Schaden unter anderem davon ab, ob das Kind die Kraft besitzt, die gewünschte Handlungsweise zu verwirklichen und die ungewünschte zu vermeiden, um dem angedrohten Übel zu entgehen“ (ebd., 210). Und das Aufbringen dieser Kräfte hänge nicht nur von bewussten, sondern auch von unbewussten Faktoren ab.

Für Pfister sei eine richtige Sexualentwicklung nur „innerhalb einer gediegenen Gesamterziehung möglich“ (Pfister 1929b, 251). Dafür sei eine umfassende Aufklärung notwendig. „Sie soll nicht auf einen Schlag, sondern allmählich, je nach dem Interesse und der Fassungskraft des Kindes vor sich gehen“ (ebd., 253). Die Wichtigkeit der Sexualerziehung begründet Pfister damit, dass mit ihr sowohl eine verkehrte Liebeswahl und Unfähigkeit zur Liebe eng zusammenhängen, so wie auch schwere Gemütskrankheiten und Nervenleiden. Ziel der richtigen Sexualerziehung sei „diejenige Entwicklung der Geschlechtlichkeit, welche einerseits der höchstmöglichen sittlichen Geistesausbildung, anderseits ihrer biologischen Bestimmung“ (ebd., 251f) entspreche. Für einen gefährlichen Elternfehler hält er dabei die unvorsichtige Reizung der Sinnlichkeit des Kindes. Dies könne durch übermäßiges Streicheln, Küssen oder Kitzeln geschehen. aber auch „unvollständige Bekleidung der Mutter, z. B. bei der Toilette, kann Schaden stiften“ (ebd., 252). Besonders gefährlich sei es für ihn, das Kind über die ersten Lebensmonate hinaus im elterlichen Schlafzimmer zu belassen.

1.13.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik

All diese Erkenntnisse seien nur durch die Berücksichtigung von unbewussten Motiven und Zwängen möglich. Daher sei die Kenntnis über die Existenz des Unbewussten für die Erziehung wichtig.

Die Psychoanalyse helfe der Pädagogik eine genauere Kenntnis über die „unterschwelligen Prozesse der Kinderseele“ zu erlagen. Pfister zeigt aber in diesem Text auch, dass die Kenntnis der unbewussten Motive der Erziehungsperson von mindestens gleicher Wichtigkeit für das Verständnis des Verhaltens des Kindes sei. Fehlentwicklungen des Kindes müssen für Pfister daher immer Ganzheitlich betrachtet werden. Das heißt nicht nur die bewussten und unbewussten Motive des Kindes müssen berücksichtigt werden. Sondern ebenso die Motive der nächsten Bezugspersonen wie Eltern und andere Erziehungspersonen.

Die Psychoanalyse eröffnet der Pädagogik daher die Möglichkeit, Problematiken, die bisher nicht gelöst werden konnten, zu verstehen und zu lösen. Dies gelte auch im Bereich der Elternfehler. Pfister versuchte mit dieser Arbeit zu zeigen, welche Erkenntnisse die Psychoanalyse der Pädagogik auf diesem Gebiet bieten kann.

1.14 Gewaltanwendung und Liebe in der Erziehung (1942)

Editionsgeschichtliche Anmerkungen:
Erscheinungsjahr: 1942
Veröffentlicht in: „Schweizerische Erziehungsrundschau“ Jahrgang 15, Seite 131-133

1.14.1 Zusammenfassung

Der Aufsatz „Gewaltanwendung und Liebe in der Erziehung“ (1942) ist eine Entgegnung Oskar Pfisters auf den im Juni 1942 erschienenen Aufsatz „Gewaltanwendung in der Erziehung“ von Seminardirektor Zeller. Pfisters Darstellung zufolge vertritt Zeller in seinem Aufsatz die Ansicht, dass sich zur Liebe in der Erziehung die Anwendung von Gewalt gesellen müsse. Gleichzeitig kritisierte Zeller die psychoanalytische Erziehung, weil sie in dessen Augen jeglichen Zwang bekämpfe und einem falschen Liebesbegriff huldige. Zeller verträte die Auffassung, dass Gewaltlosigkeit fälschlicherweise als Verwirklichung christlicher Grundgedanken gesehen würde.

Pfister stimmt Zeller insofern zu, als dass vor einer weichlichen Erziehung zu warnen sei, wenn damit jene Erziehung gemeint ist, welche zum Beispiel die Philanthropisten, Tolstoj oder aber auch die Reformpädagogin Ellen Key vertraten. Gleichzeit warnt er aber vor einer Gegenüberstellung von Liebe und Zwang. Zwar sei jede Liebe, die Zwang komplett ausschließt, etwas Schwächliches, Verhätschelung und damit Unliebe. Gewaltanwendung die nicht von der Liebe ausgeht, hingegen sei „eine Ausgeburt der Herrschsucht“ (Pfister 1942, 131) welche als „gefährlich für Zögling und Erzieher“ (ebd., 131) angesehen werden müsse. Weiters weist Pfister darauf hin, dass es eine autarke Psychoanalytische Pädagogik gar nicht gebe, „sondern nur eine Anwendung der psychoanalytischen Methode in der Erziehung“ (ebd., 131). Die Zielsetzung hänge jeweils von der Ethik und Religion des Erziehers sowie der Individualität des Zöglings ab, wie in jeder anderen Pädagogik auch.

Die Ausübung von Gewalt ohne „Vorherrschaft der Liebe“ (Pfister 1942, 131) erzeuge für Pfister eine große Menge von Schädigungen, die durch falsche Erziehung entstehen, wie etwa Hass, Fehlentwicklungen oder auch Psychoneurosen. Er lehnt Zellers Vorwurf, das die Psychoanalytische Pädagogik Zwang gänzlich ablehne, ab und verweist auf Heinrich Mengs Buch „Strafen und Erziehen“ (1934), in dem dieser nicht nur vor den Folgen des „landesüblichen Strafbetriebes“ (ebd., 131) warne, sondern auch Zwang nicht völlig ausschließe, da er Gewaltanwendung, allerdings mit Bedauern, für notwendig halte, denn viele Erzieher würden ohne sie gar nicht auskommen können.

Pfister führt weiters aus, dass aber gerade der Analytiker die Folgen von falscher, erzieherischer Gewaltanwendung, in seiner Arbeit mit kranken und fehlentwickelten und gesunden Zöglingen sehe, da die meisten von ihnen eben durch sie in diese Not geraten wären. Das diese „Opfer falscher Gewaltanwendung und anderer Erziehungsfehler, die der Liebe nachteilig waren, bei aller festen Haltung des Erziehers ganz anders als Normale in Bezug auf Zwang zu behandeln sind“ (ebd., 131f), ist für Pfister offensichtlich.

Falsche Gewaltanwendung gäbe es in verschiedenen Formen. Pfister führt in diesem Text drei davon an. Die erste sei die Art von Verwahrlosung, mit der August Aichhorn arbeitete, Jugendliche die „vernachlässigt und ohne Liebe dem äußeren Zwang ausgesetzt“ (ebd., 131) wurden. Die zweite Form entwickle sich dadurch, dass die Kinder mit Liebe überschüttet wurden, ohne dass gleichzeitig „sittliche Forderungen“ (ebd., 131) an sie gestellt worden wären. Die daraus folgenden Fehlverhalten, sollen durch „bloße Gewalt“ gebessert werden, was das Fehlverhalten aber nur verschlimmert. Die letzte und für Pfister bedauernswerteste Gruppe, sei jene, die „infolge der falschen Gewaltanwendung in sklavische Unterwürfigkeit (geriet; Anm. d. V.), dabei aber in so starken unbewussten Hass, solche Schuldgefühle, Zwangsneurose, ruinöse Symptome aller Art, dass jene Gefügigkeit als katastrophales Erziehungsergebnis zu bewerten ist“ (ebd., 131). All diese Kinder und Jugendlichen sieht Pfister als „Opfer falscher Gewaltanwendung“ (ebd., 131) und es ist für ihn offensichtlich, dass sie vom Erzieher, zumindest in Bezug auf Zwang, anders zu behandeln seien. Denn bei „den meisten fehlentwickel-

ten Zöglingen [...] führt Gewaltanwendung sehr leicht zur Übertragung des mitgebrachten Grimms auf den neuen Erzieher und durchkreuzt dessen wohlgemeinte Absicht“ (Pfister 1942, 132).

Um sich als Erzieher sicher zu sein, dass man nicht in die falsche Gewaltanwendung verfällt, haben sich für Pfister zwei Regeln bewährt. Die erste bestünde nicht nur darin, dass der Zögling darüber belehrt wird, dass die Bestrafung aus Liebe geschieht, sondern sie fordere auch eine Selbstanalyse des Erziehers. Er müsse sich fragen, warum er genau in dieser Situation nicht ohne Zwang auskomme, wo dabei seine eigenen Fehler liegen, ob er wirklich alle anderen Erziehungsmittel ausgeschöpft habe und auch, ob in ihm nicht Herrschsucht und Unbeherrschtheit stecken. Aber auch der Zögling müsse analysiert werden, um feststellen zu können, warum er Gewalt herausfordert. Die verborgenen Motive müssen gemeinsam gefunden werden, und der Ursprung müsse dem Schüler erklärt werden. Zur Beseitigung der Ursache tritt Pfisters zweite Regel in Kraft. Beim Zögling müsse es zu einer Kompensation kommen. Das fehlerhafte Verhalten bringe dem Betroffenen einen Lustgewinn ein, die Überwindung und Aufgabe des Verhaltens müsse daher einen „einwandfreien Mehrwert“ enthalten, da es sonst zu keiner Überwindung kommen könne.

Wichtig ist für ihn in diesem Zusammenhang die Definition des Wortes Liebe. Zeller sei – so Pfister – durch die Einschränkung des psychoanalytischen Liebesbegriffes auf die Bedeutung von Eros[32], „ein neues Missverständnis zugestoßen“ (ebd. 132). Denn es treffe „nicht zu, dass der psychoanalytische Liebesbegriff nur den Eros, nicht aber die Agape[33] gelten lasse“ (ebd., 132). Pfister führt weiter aus, dass schon Freud seinen Begriff der Sexualität so definierte, dass er alles umfasst „was der ‚Eros’ Platos und das deutsche Wort ‚Liebe’ umspannt“ (Pfister 1942, 132).

[32] Eros bezeichnet in diesem Zusammenhang eine der vier platonischen Liebesarten. Die anderen sind Agape, Stoika und Philia. Eros ist die emporstrebende Liebe (vgl. Rehfus 2003, Ritter, Gründer 1971 u.a.).

[33] Agape bezeichnet ein griechisches Wort für Liebe, das sich deutlich von anderen, wie etwa dem Eros unterscheidet. Im neutestamentarischen Sinn bedeutet Agape die sich Christus zeigende Liebe Gottes zu den Menschen, besonders zu den Armen, Schwachen und Sündern (vgl. Wermeke 2005, Rehfus 2003 u.a.).

An diesem Punkt will sich Pfister nun „über die richtige Stellung der Gewaltanwendung innerhalb der Liebe aussprechen“ (Pfister 1942, 132). Das Ideal besteht für Pfister darin, dass der Zögling aus Liebe auf die Erziehungsabsicht eingehe und Zwang dadurch nicht nötig sei. Doch Gewalt sei manchmal zum Schutz des Kindes oder der Klasse nötig. Um bei der Erziehung aber auf falsche Gewalt verzichten zu können, müsse der Erzieher über „viel mehr Intelligenz, Einfühlung, Kenntnis der unbewussten Seelenvorgänge“ (ebd., 132) verfügen, als derjenige, der gleich zur Gewalt greife.

So hält er fest: „Die geistige Schlagfertigkeit ist schwerer zu betätigen als die physische“ (ebd., 132)

Die zweite Regel betrifft die Kompensation. Pfister formuliert dazu ein „Grundgesetz“, dieses lautet: „Wenn ein mit Lust verbundener Fehler überwunden werden soll, so muss dafür ein einwandfreier Mehrwert verschafft werden“ (ebd., 133). Pfister merkt an, dass es noch viele weitere Gründe für die „Vermeidung der harten und gefährlichen Gewalterziehung“ gäbe, die im Rahmen dieses Aufsatzes aber nicht besprochen werden können. Zum Schluss bemerkt Pfister noch, dass Zellers These, „dass immer nur das gut sei, was im Glauben geschieht, und alles schlecht, was nicht im Glauben geschieht“ (ebd., 133) gefährlich sei. Einerseits gebe es Erzieher, die trotz „glühende[m] Glaubeneifer“ (ebd., 133) in einem „finsteren, freudlosen, seelenmörderischen Geist ohne Berücksichtigung der Zöglingsseele“ (ebd., 133) erzögen. Andererseits spricht Pfister von begnadeten Erziehern, die sich nicht auf ihren Glauben oder die Bibel berufen, und trotzdem bessere Erziehungsarbeit leisten, als so mancher Gläubige. Als „Erziehungsmacht“ lässt Pfister für die Psychoanalytische Pädagogik nur den Glauben gelten, welcher sich in der Liebe wirksam erweist. Dieser Liebesglauben sei nicht nur Freundlichkeit und vertrauensvolle Gutmütigkeit, sondern er fordere schwere Leistungen nur „aus Liebe und zur Förderung der Liebe, den ‚Gott ist Liebe’“ (ebd., 133).

1.14.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen

1.14.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche

Pfister beschäftigt sich in dieser Arbeit mit der Stellung, sowie den Folgen von Gewaltanwendung in der Pädagogik.

1.14.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation

Für Pfister ist es wichtig, dass Gewaltanwendung „von der Liebe ausginge und bis ins Einzelste geleitet würde“ (Pfister 1942, 131). Ansonsten würde es sich um Herrschsucht handeln, und dies sei sowohl für den Zögling als auch für den Erzieher gefährlich. Denn das Ergebnis von Gewalt ohne Vorherrschaft der Liebe verursache „Hass, Verbitterung, Fehlentwicklung des Charakters, Psychoneurose“ (ebd., 131).

Pfister führt drei Formen der falschen Gewaltanwendung an. Die erste zeige sich bei Jugendlichen welche „vernachlässigt und ohne Liebe dem äußeren Zwang ausgesetzt“ (ebd., 131) würden. Die zweite Form entwickle sich dadurch, dass die Kinder mit Liebe überschüttet wurden, ohne dass gleichzeitig „sittliche Forderungen“ (ebd., 131) an sie gestellt worden wären. Die letzte Gruppe sei schließlich jene, welche „infolge der falschen Gewaltanwendung in sklavische Unterwürfigkeit [geriet], dabei aber in so starken unbewussten Hass, solche Schuldgefühle, Zwangsneurose, ruinöse Symptome aller Art, dass jene Gefügigkeit als katastrophales Erziehungsergebnis zu bewerten“ (ebd., 131) sei. Gerade diese Jugendlichen müssten – nach Pfister – ohne Gewaltanwendung von Seiten des Erziehers behandelt werden, da sonst die Gefahr bestünde, dass es „sehr leicht zur Übertragung des mitgebrachten Grimms auf den neuen Erzieher“ kommen könne.

Um nicht in falsche Gewaltanwendung zu verfallen, empfiehlt Pfister zwei von ihm aufgestellte Regeln. Die erste bestünde nicht nur darin, dass der

Zögling darüber belehrt wird, dass die Bestrafung aus Liebe geschieht, sondern sie fordere auch eine Selbstanalyse des Erziehers. Er müsse sich fragen, warum er genau in dieser Situation nicht ohne Zwang auskomme, wo dabei seine eigenen Fehler liegen, ob er wirklich alle anderen Erziehungsmittel ausgeschöpft habe und auch, ob in ihm nicht Herrschsucht und Unbeherrschtheit stecken. Aber auch der Zögling müsse analysiert werden, um feststellen zu können, warum er Gewalt herausfordert. Die verborgenen Motive müssen gemeinsam gefunden werden, und der Ursprung müsse dem Schüler erklärt werden. Zur Beseitigung der Ursache tritt Pfisters zweite Regel in Kraft. Beim Zögling müsse es zu einer Kompensation kommen. Das fehlerhafte Verhalten bringe dem Betroffenen einen Lustgewinn ein, die Überwindung und Aufgabe des Verhaltens müsse daher einen „einwandfreien Mehrwert“ enthalten, da es sonst zu keiner Überwindung kommen könne.

Ein von Pfister formuliertes Grundgesetz der Kompensation lautet: „Wenn ein mit Lust verbundener Fehler überwunden werden soll, so muss dafür ein einwandfreier Mehrwert verschafft werden“ (Pfister 1942, 133).

Pfister gibt als Ideal der Erziehung an, dass der „Zögling aus Liebe derart auf die Erziehungsabsichten eingeht, dass *Zwang überhaupt nicht nötig*“ (ebd., 132) sei. Außerdem hält er fest, dass psychischer Zwang noch gefährlicher sein könne, als die von ihm beanstandete Körperstrafe.

Pfister ist außerdem der Ansicht, dass der Erzieher um auf Gewalt verzichten zu können, „außer einem starken Willen viel mehr Intelligenz, Einfühlung, Kenntnis der unbewussten Seelenvorgänge“ (ebd., 132) benötige.

3.14.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien

Pfister geht davon aus, dass für das Verhalten von Jugendlichen auch unbewusste Motive mitverantwortlich sind, wie etwa unbewusster Hass usw. Fehlverhalten entstehe daher häufig aus eine Zwang heraus, welcher sich durch das Bewusstsein nicht beeinflussen lasse.

Pfister beschäftigt sich in diesem Text außerdem mit der Übertragung. Er führt an, dass es bei Jugendlichen, welche an Hass auf den Vater leiden, bei „Gewaltanwendung sehr leicht zur Übertragung des mitgebrachten Grimms auf den Erzieher“ (Pfister 1942, 132) komme.

3.14.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis

Pfister stellt für körperliche Bestrafung zwei Regeln auf: „1. Wenn Gewalt angewandt werden muss, so ist der Zögling sorgfältig zu belehren, dass es aus Liebe geschieht. Sich selbst hat der Erzieher zu fragen, woher es kommen mag, dass er gerade hier ohne Zwang nicht auskomme, ob er einen Fehler beginge, ob er wirklich alle andern Mittel erschöpfte, ob nicht in ihm Herrschsucht und Unbeherrschtheit stecken. Den Zögling muss er prüfen, weshalb er Gewalt herausfordert“ (ebd., 132). Er stellt dabei fest, dass diese Diagnose oftmals viel Zeit in Anspruch nehme, welche aber wichtig sei, um verborgene Motive aufzeigen zu können.

„Die zweite Regel betrifft das *Prinzip der Kompensation*. Als ein Grundgesetz der Korrektiverziehung betrachte ich jenes Verhalten, das ich [...] in die Form brachte: ‚Wenn ein mit Lust verbundener Fehler überwunden werden soll, so muss dafür ein einwandfreier Mehrwert verschafft werden’. Wo Gewalt zur Vermeidung unmittelbar drohenden Schadens einsetzen muss, ist dieses

Prinzip besonders sorgfältig zu berücksichtigen. Mit Verwöhnung und Verzärtelung hat sie nichts zu tun“ (Pfister 1942, 132f).

3.14.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik

Das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik bestimmt Pfister in diesem Text eindeutig. Er stellt fest, dass es für ihn keine autarke[34] Psychoanalytische Pädagogik geben könne. Vielmehr gebe es nur eine „Anwendung der psychoanalytischen Methoden in der Erziehung, wobei die Zielsetzung von der Ethik und Religion des Erziehers, sowie von der Individualität des Zöglings abhängt, wie in jeder anderen Pädagogik“ (Pfister 1942, 131) auch.

[34] autark (gr.): [vom Ausland] wirtschaftlich unabhängig, sich selbst versorgend, auf niemanden angewiesen (Wermke 2005, 109).

3.15 Das Examen im Examen (1944)

Editionsgeschichtliche Anmerkungen
Erscheinungsjahr: 1944
Veröffentlicht in: „Neue Züricher Zeitung“ vom 6. Jänner 1944, Teil Eins: Morgenausgabe Blatt 2, Teil Zwei: Mittagsausgabe Blatt 4 (siehe Anhang)

3.15.1 Zusammenfassung

In dem Text „Das Examen im Examen“ (1944) schreibt Oskar Pfister über Untersuchungen bezüglich der Bewertung von Examen. Er beschreibt darin, dass diese, genauer gesagt die Benotung, in immer mehr Ländern überprüft werde. So führte F. D. Edgeworth 1988 ein Experiment durch, bei dem er dieselbe Examenarbeit in Latein 28 unterschiedlichen Prüfern zur Benotung vorlegte. Die gegebenen Noten wichen zwischen 45 bis 100 Prozent voneinander ab.

Dieses Experiment wurde von Albert Malche noch erweitert. Er und drei seiner Fachkollegen beurteilten zwanzig schriftliche Schülerarbeiten. Diese Benotung wiederholten sie nach zwei Jahren nochmals. Es stellte sich heraus, dass alle Prüfer von ihrer letzten Benotung abwichen. Malche stellte fest, dass durch Examen anscheinend weniger die Leistungen des Schülers beurteilt werden, als die „eigene Unfähigkeit“ (Pfister 1944, 2).

Auch andere Experimente dieser Art bestätigten diese Ergebnisse. Die Welle der Beunruhigung, die diese Ergebnisse auslösten, meint Pfister leicht verstehen zu können, wenn man bedenkt, wie viel für den Schüler und seine Zukunft vom Ausgang des Examens abhängt. Die bisher auf die Prüfer übertragene Aura der Unfehlbarkeit ist für Pfister ohnehin verwunderlich, zieht man in Betracht, dass selbst Urteile des Obergerichts in Zweifel gezogen und überprüft werden. Die Benotung eines Professors allerdings wird einfach hingenommen.

Pfister führt weiter aus, dass die Motive, die zu der Beurteilung führen, vielfach überprüft wurden, auch von der Tiefenpsychologie. Jeder kennt die unterschiedlichen Arten von Prüfern, die jeder ein eigenes besonderes Interessensgebiet haben. Beeinflussungen in der Notengebung finden auch durch den Ermüdungsgrad nach langem Prüfungstag oder den Eindruck, den Prüflinge davor hinterlassen haben, statt. Für Pfister benötigt ein Prüfer daher für seine Aufgabe neben Einfühlungsvermögen und menschlichem Empfinden auch „genaue Kenntnisse der Psychologie des Examens“ (Pfister 1944, 2). Er darf sich nicht durch unbewusste Sympathien und Antipathien beeinflussen lassen, oder durch Mitleid unfähige Bewerber passieren lassen.

Pfister weist darauf hin, dass die Anzahl der Studenten zwischen 1900 und 1930 um 110 Prozent gestiegen sei, was darauf hindeute, dass ein „Gelehrtenproletariat zu erwarten“ (ebd., 2) sei, wogegen der Staat entgegentreten müsse. Die Auswahl derer, die zu einem Studium zuglassen werden, soll wirklich die „Tüchtigsten“ heraussuchen, und dies kann für Pfister nicht durch ein Verfahren gewährleistet werden, welches „durch die Untersuchungen der letzten Jahrzehnte als vielfach absurd, unsachlich und unmenschlich ausgewiesen wurde“ (ebd., 2).

Pfister geht davon aus, dass bei all diesen Untersuchungen eine wichtige Gruppe der Examensbeteiligten nicht berücksichtigt wurde, die Prüflinge. Auch im Bezug auf sie sieht Pfister einen „Aberglauben“ (ebd., 4), der mit dem der Unfehlbarkeit des Prüfers vergleichbar sei, vorherrschend. Dieser lasse sich auf die Formel fassen: „Was einer in der Prüfung nicht weiß und kann, das weiß und kann er überhaupt nicht“ (ebd., 4). Dieses Problem würde meist entschärft, wenn der Prüfer, den Prüfling kennt und seine Leistungen davor bei der Benotung mit berücksichtigen kann. Aber der Mehrheit der Prüflinge wird von unbekannten Prüfern das Examen abgenommen, so dass nur die unmittelbare Leistung, in dem selbst schwer kritisierten Examen beurteilt werde.

Jeder Prüfer weiß, wie viel „unglaublicher Stumpfsinn mitunter im Examen sein Idiotengesicht dem Prüfer entgegenstreckt“ (Pfister 1944, 4). Wobei nur der psychologisch ungeschulte Prüfer davon schockiert sei. Der geschulte sieht sofort die neurotische Gehemmtheit dahinter. Das Versagen in der Prüfungssituation habe oft nichts mit dem tatsächlichen Wissen zu tun, und beträfe auch die Tüchtigsten, wenn „durch Angst oder gewisse Einbrüche aus dem Unbewussten sein Denken schwer beeinträchtigt ist“ (ebd., 4).

Plötzlich sind Prüflinge nicht mehr in der Lage, Fragen, die sie bisher mit Leichtigkeit beantwortet haben, zu beantworten. Die Prüfungsangst führt zu einer Lähmung des normalen Gedankenablaufes, oft führt sie auch zu Phantasiebildern, die den Zustand des Betroffenen widerspiegeln. So berichtet Pfister von einer Schülerin, die bei der Prüfung „plötzlich vor sich ein Pult mit herabgefallenen Rolladen und einen Schrank mit verschlossenen Fächern“ (ebd., 4), für die ihr der Schlüssel fehlte, auftauchen sah. Einige würden in der Examensangst „einen Vorgang, der in höchster Lebensgefahr aufzutreten pflegt: eine *Entwirklichung*, und zwar nach verschiedenen Richtungen, die gemeinsam auftreten können“ (ebd., 4) erleben.

Es käme zur Leugnung der Außenwelt, dabei werden z. B. Fragen „nur wie von sehr weit entfernt“ wahrgenommen, dafür wird aber, als Ersatzvorstellung, „angenehme Musik“ wahrgenommen. Solche Entwirklichungen mit Ersatzvorstellungen sind in lebensgefährlichen Situationen, wie zum Beispiel bei Bergabstürzen „verhältnismäßig zweckmäßige Abwehr gefährlicher Schockwirkung bei Lebensgefahr, nicht aber im Examen, weil eine arge Entstellung des Wissens und Könnens, damit ein Misserfolg in der Prüfung erfolgt“ (ebd., 4).

Weitere Formen, der psychischen Reaktionen in Prüfungssituationen, seien – laut Pfister – Ichentwirklichungen und Persönlichkeitsspaltungen. Pfister weist aber darauf hin, dass es sich hierbei nicht um krankhafte Symptome handelt, sondern um Erscheinungen, die auch die besten Schüler betreffen können. Die internationalen Untersuchungen, welche „das Elend unserer heutigen Exameneinrichtungen ans Licht zogen, finden ihre Bestätigung und

Vertiefung durch eine psychologische und namentlich tiefenpsychologische Untersuchung“ (Pfister 1944, 4). Pfister führt weiters aus, dass es natürlich auch Prüfer gebe, deren Leistungen gewürdigt gehören, und ein nur mangelhaft funktionierendes Prüfungssystem besser sei, als keines. Doch dies könne nicht als Grund zur Beruhigung gesehen werden. Gerade in einer Zeit in der eine „Hochflut“ (ebd., 4) auf Hochschulen und akademische Berufe heranrollt, bedürfe es einer Auslese, die nur durch eine Sanierung des Prüfungswesens erreicht werden könne. Damit stehen aber wieder die zur Prüfung, welche die Fehler des Prüfungswesens so unbarmherzig aufgedeckt haben. Es stellt sich für Pfister an dieser Stelle jetzt nur die Frage, wie es ihnen ergehen werde.

1.15.2 Ausarbeitung der Forschungsfragen

1.15.2.1 Pädagogisch relevante Themenbereiche

Pfister beschäftigt sich in diesem Text mit der Aussagekraft von Prüfungsergebnissen. Sein besonderes Augenmerk liegt dabei auf unbewussten Hemmungen des Schülers bei Prüfungen, welche sein Leistungsvermögen beeinträchtigen. Aber auch die Tatsache, dass unbewusste Motive des Prüfers auf die Notengebung Einfluss haben, wird von ihm in diesem Text ausgeführt.

1.15.2.2 Aussagen und Annahmen sowie deren Argumentation

Pfister geht davon aus, dass die praktizierte Art von Examen zu keiner gerechten Beurteilung der Schülerleistung fähig sei. Dies liege zum einen daran, dass Prüfer die gleichen Arbeiten unterschiedlich beurteilen, da sie nicht rein objektiv beurteilen, sondern auch bei ihnen unbewusste Motive in die Benotung mit einfließen. Diese Ansicht belegt er mit verschiedenen Studien. (ebd., 1f)

Andererseits würden auch auf den Schüler während der Prüfung unbewusste Motive wirken, die dazu führen können, dass er nicht sein wirkliches Können zeigen kann. Wie diese unbewussten Motive auf das Denken des Schülers wirken können, zeigt Pfister in diesem Text anhand von mehreren Fallbeispielen.

Häufig seien bei Schülern die Ursachen für Denkhemmungen in der Prüfungsangst begründet. Diese führe zu einer Lähmung des normalen Gedankenablaufes. Die Prüfungsangst könne bis zu „Ichentwirklichungen“ und Persönlichkeitsspaltungen führen. Dabei handle es sich aber nicht um krankhafte Symptome, sondern situationsbedingte Erscheinungen, welche auch den besten Schüler betreffen können.

1.15.2.3 Psychoanalytische Begriffe und Theorien

Pfister geht davon aus, dass bei Prüfungssituationen unbewusste Motive häufig Einfluss auf die Leistungen des Schülers haben. Auslösend dafür seien vor allem Angstzustände. Es käme zu neurotischer Abwehr, wie Lähmung des Denkens oder Entwirklichung.

Auch auf Seiten des Prüfers seien unbewusste Motive oft maßgeblich für die Benotung einzelner Prüflinge. Diese können zum Beispiel unbewusste Sympathien und Antipathien sein.

1.15.2.4 Konsequenzen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis

Für Pfister ist es von besonderer Bedeutung, dass Examensprüfer sich des Einflusses von unbewussten Motiven auf das Examen bewusst sind und deren Wirkungsweise und Symptome kennen. Dadurch wäre es ihnen unter

Umständen möglich, schlechte Leistungen aufgrund von Denkhemmungen und wirkliches Unwissen unterscheiden zu können. Auch würden sie dadurch leichter eigene unbewusste Motive, die auf die Benotung Einfluss nehmen, zu erkennen.

Die Prüfungsangst könne zu einer Lähmung des normalen Gedankenablaufes führen. Dies habe zum Beispiel Phantasiebilder zur Folge, welche den Zustand des Betroffenen widerspiegeln würden, oder die Außenwelt würde in veränderter Form wahrgenommen. Die Angst könne sogar solche Ausmaße annehmen, dass es zu Ersatzvorstellungen komme. Diese Ersatzvorstellungen würden auch in lebensbedrohlichen Situationen auftreten.

Um eine objektive Benotung vornehmen zu können, müsse der Prüfer diese Erscheinungen kennen. Durch die genau Kenntnisse der „Psychologie des Examens“ (Pfister 1944, 2) würde der Prüfer aber nicht nur den Prüfling objektiver beurteilen können, sondern auch seine eigenen unbewussten Einflüsse erkennen und berücksichtigen können.

1.15.2.5 Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik

Pfister führt an, dass die Einbeziehung der Tiefenpsychologin die Pädagogik sowohl ein besseres Verständnis für die eigene Handlung des Pädagogen als auch die Handlungen des Schülers eröffnen könne.

Teil Drei

Dieser Teil wird nun den Abschluss der vorliegenden Arbeit bilden. Zu Beginn wird die Hauptforschungsfrage bearbeitet und beantwortet. Danach soll die heutige pädagogische Relevanz von Oskar Pfisters arbeiten besprochen werden. Abgeschlossen wird die Arbeit mit einem Resümee, in welchem die wichtigsten Erkenntnisse dargestellt werden

1. Oskar Pfisters psychoanalytischen Grundannahmen und sein davon ausgehenden pädagogischen Aussagen und Empfehlungen

In diesem Kapitel wird nun die Hauptforschungsfrage: „Auf welche psychoanalytischen Grundannahmen basiert Oskar Pfisters psychoanalytisch-pädagogisches Werk und zu welchen pädagogisch relevanten Aussagen bzw. Empfehlungen kam er ausgehend von diesen?“ bearbeitet. Es sollen dabei die wichtigsten psychoanalytischen Grundannahmen aus den oben besprochenen Werken von Oskar Pfister mit den daraus folgenden pädagogischen Empfehlungen und Aussagen in Zusammenhang gebracht werden und diese in einzelnen Abschnitten erläutert werden.

Pfister versucht in all seinen pädagogischen Werken, dem Leser die Existenz eines dynamischen Unbewussten näher zu bringen. Er zeigt, dass bewusstes Erleben, Wahrnehmen und Verhalten immer auch von unbewussten psychischen Prozessen, Motiven und Konflikten beeinflusst wird. Pfister ist überzeugt, dass dies im Besonderen auch für pädagogisch relevante Situationen und Beziehungen sowie auch viele Fehlentwicklungen zutrifft. Er sieht die Psychoanalyse als eine Methode, die es der Pädagogik ermöglicht, diese unbewussten Aspekte aufzufinden und verstehbar zu machen.

Pfister versucht anhand von Beispielen aus den verschiedensten pädagogisch relevanten Themenbereichen zu zeigen, wie pädagogische Probleme, welche ohne Einbezug von unbewussten Motiven häufig nicht gelöst werden können, unter Zuhilfenahme psychoanalytischer Erkenntnisse aufgelöst oder vermieden werden können.

1.1 Kinderfehler als Ausdruck und Folge unbewusster Konflikte

Pfister geht davon aus, dass die meisten unerwünschten Verhaltensweisen von Kindern, „Kinderfehler“ genannt, nicht auf bewusste Motive des Kindes wie zum Beispiel Böswilligkeit zurückgeführt werden können, sondern ihre Ursachen im Unbewussten des Kindes zu finden seien. Das Kind könne sein „Fehlverhalten“ in vielen Fällen daher nicht bewusst steuern. Zu beachten sei auch, dass viele Kinderfehler ein Spiegel der Erzieherfehler seien, welche an ihnen begangen werden (Pfister 1924, 583).

Da Pfister davon ausging, dass Kinder ihr Fehlverhalten nicht bewusst steuern, ist auch seine Einstellung zu Strafen nachvollziehbar, welche im nächsten Kapitel besprochen wird.

1.2 Das Problem der Strafe vor dem Hintergrund unbewusster Motive

Ein wichtiges Thema in Pfisters pädagogischen Schriften, ist jenes der Bestrafung. Die bisherige Methode von Belohnung und Bestrafung hält Pfister für bedenklich, da sie die unbewussten Triebfedern des kindlichen Handelns außer Acht lassen würde. Meist würde, die unbewusste Fehlentwicklungen durch die Strafe nicht gebessert, sondern im Gegenteil meist noch verstärkt werden (Pfister 1924, 545).

Besondere Vorsicht empfiehlt Pfister bei der Anwendung von körperlicher Bestrafung. Diese habe meist eine verheerende Wirkung. Nicht nur auf denjenigen, welcher die Strafe erleide, sondern auch auf diejenigen, welche der Bestrafung zusehen müsse. Es bestünde die Gefahr der aktiven Weitergabe sowie der Schädigung der Schüler. Die „Prügelpädagogik" fördere die Entstehung von Neurosen (Pfister 1912, 65). Außerdem bestehe die Gefahr, dass sadistische oder masochistische Störungen durch sie verstärkt würden (ebd., 62). „Einen Schüler, dessen innere Verhältnisse man nicht genau durchschaut, zu schlagen, halte ich nach sehr zahlreichen schmerzlichen Erfahrungen auf diesem Gebiet für einen verwegenen Eingriff in die Menschenrechte der Zöglinge" (Pfister 1922, 274).

Doch auch durch die moralische Strafe könnte das Kind schwer geschädigt werden, dabei vor allem das Geltungsbedürfnis und das Selbstgefühl (Pfister 1922, 274). Das Anrufen des Ehrgefühls ist – für Pfister – ein schwerer Erziehungsfehler, wenn dabei das Unbewusste nicht beachtet würde. Man müsse nicht nur auf die Begabung sondern auch auf die verfügbaren Kräfte Rücksicht nehmen. Die Berufung auf das Ehrgefühl bei mangelnder Begabung oder unzureichenden Kräften könne zu Selbstverachtung, Mutlosigkeit oder im schlimmsten Fall sogar Lebensüberdruss führen. (Pfister 1929b, 209f). Auch beim Einsetzen von Drohungen als Erziehungsmittel müsse auf die verfügbaren Kräfte des Kindes geachtet werden, denn „auch hier hängt der Nutzen oder Schaden unter anderem davon ab, ob das Kind die Kraft besitzt, die gewünschte Handlungsweise zu verwirklichen und die ungewünschte zu vermeiden, um dem angedrohten Übel zu entgehen" (ebd., 210). Und das Aufbringen dieser Kräfte hänge nicht nur von bewussten, sondern auch von unbewussten Faktoren ab.

Daher ist Pfister der Meinung, das Strafen niemals so gewählt werden dürften, „dass sie das Selbstwertgefühl zerbrechen, Hass und Groll wecken und damit die Gefahr schwerer und folgenschwerer Verdrängung heraufbeschwören. Ehrverletzende, rohe Vorwürfe bringen der Kinderseele oft Schäden bei, die schwer zu heilen sind" (Pfister 1929b, 213). Auch Drohungen würden schweren Schaden verursachen, besonders wenn ein Zwang vorliege. „Weg

alle Drohungen! Liebevolles Abraten, Darbietung von wertvollen Kompensationen, gütige Beruhigung und Belehrung, bieten weit mehr Aussicht auf Erfolg dar und vermeiden die Gefahr, die bei harten Maßregeln so leicht eintritt, dass die Selbstachtung zusammenbricht, Verzweiflung den Unglücklichen vollends entkräftet, Flucht in die Neurose zerstörend wirkt“ (ebd., 254).

Daher fordert Pfister von Pädagogen eine intensivere Auseinandersetzung mit den Hintergründen der Vergehen von Zöglingen. Strafmaßnahmen dürften erst nach einer genauen Ergründung der Ursachen des Vergehens stattfinden, und müssten jeweils individuell bestimmt werden (Pfister 1921a, 99).

Für Pfister müsse vor jeder Bestrafung darauf geachtet werden, dass das Kind nie den Eindruck habe „der durch den Ungehorsam beleidigte Erzieher wolle sich rächen“ (Pfister 1922, 318). Es dürfe nie der Anschein von Willkür entstehen und es dürfe auch niemals die Selbstachtung des Kindes verletzt werden. Des Weiteren müsse sich der Erzieher vor jeder Bestrafung fragen, wie viel von dem Fehlverhalten er selbst verschuldet habe. Pfister ist auch der Meinung, dass die Notwendigkeit von häufiger Bestrafung ein Zeichen von mangelhafter oder schlechter Erziehung sei. (ebd., 318ff)

1.3 Die Bedeutung des Kinderspiels unter Berücksichtigung von unbewussten Motiven

„Es gibt für Erzieher und Zöglinge nichts Ernsteres als das Spiel“ (Pfister 1922, 311). Für Pfister nimmt das Spiel „den Ernst des Lebens vorweg“ (Pfister 1922, 141). Das Kind übe dabei jene Kräfte, „deren es im Lebenskampf bedarf, an selbst geschaffenen Abbildern des Lebens“ (ebd., 141).

Im Spiel zeige das Kind aber auch seine Probleme und man könne erkennen „wo die Liebe schwach geworden ist, wo krampfhafte Durchsetzung des Ich, Überwindung des Nebenbuhlers, Abschließung von den Mitmenschen, Rache für misshandeltes Liebesbedürfnis zum Lebenszentrum geworden“

(ebd., 142) seien. Pfister hält es für bedeutend, den Inhalt von Kinderspielen zu beachten und zu verstehen. „Schlimmer Seelenverkrüppelung könnte vorgebeugt werden, wenn die Erzieher die Sprache des Spieles besser verstehen wollten“ (ebd., 143). „Ein guter Pädagoge wird [...] daher die Frage nach dem Ursprung der gewählten und erfundenen Spiele sehr ernst nehmen und, sofern sie nicht offenkundigen Sachschaden anstiften, in sie erst eingreifen, wenn ihm ihre Motivierung deutlich geworden ist“ (Pfister 1916, 20).

Darüber hinaus sei das Spiel eine Möglichkeit, für das Kind mit seinen Bezugspersonen in geistige Gemeinschaft zu treten. Würde dieses Bedürfnis nicht erfüllt werden, trete eine „Schmälerung der gesunden Stellung zu sich selbst ein“ (Pfister 1922, 311). „Ein Mann oder eine Frau, die keine Zeit und kein Talent besitzen, mit ihren Kindern zu spielen, haben eigentlich keine Recht, solche in die Welt zu stellen“ (ebd., 311).

1.4 Die Prüfungssituation unter Berücksichtigung von unbewussten Einflüssen

Pfister zeigt in seinen oben besprochenen Arbeiten, dass gerade auch in der Prüfungssituation der Einbezug von unbewussten Motiven von großer Bedeutung ist. Das Unbewusste beeinflusst zum Einen den Schüler bei der Ablegung seiner Prüfung, zum Anderen aber auch die Lehrperson bei der Beurteilung des Prüflings.

Gerade in Prüfungssituationen komme es häufig vor, dass Schüler Wissen, welches sie sonst mit Leichtigkeit wiedergeben, plötzlich nicht mehr reproduzieren können. Der psychologisch geschulte Prüfer weiß, dass bei dem betroffenen Prüfling „durch Angst oder gewisse Einbrüche aus dem Unbewussten sein Denken schwer beeinträchtigt ist“ (Pfister 1944, 4)

So führe Prüfungsangst zu einer Lähmung des normalen Gedankenablaufes. Das Unbewusste des Prüflings erzeuge Symptome, welche auch bei höchster Lebensgefahr auftreten, wie etwa Entwirklichungen oder die Leugnung der Außenwelt. Diese Symptome sind in lebensgefährlichen Situationen eine „verhältnismäßig zweckmäßige Abwehr gefährlicher Schockwirkung bei Lebensgefahr, nicht aber im Examen, weil eine arge Entstellung des Wissens und Könnens, damit ein Misserfolg in der Prüfung erfolgt“ (ebd., 4). Falsch wäre es in dieser Situation allerdings, davon auszugehen, dass es sich bei dem in der Prüfung gezeigten Wissen um das tatsächliche Wissen des Schülers handle (Pfister 1921a, 42f).

Aber auch die Prüfer werden bei der Benotung durch unbewusste Motive beeinflusst, was man schön daran sehen könne, dass identische Prüfungen von Prüfern zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich bewertet wurden. Diese Beeinflussungen können unterschiedliche Gründe haben. Pfister führt hier zum Beispiel das persönliche Interessensgebiet des Lehrers, den Ermüdungsgrad bei der Benotung und den persönlichen Eindruck vom Prüfling als Kriterien an, welche die Note mitbeeinflussen können. Für Pfister benötigt ein Prüfer daher für seine Aufgabe neben Einfühlungsvermögen und menschlichem Empfinden auch „genaue Kenntnisse der Psychologie des Examens“ (Pfister 1944, 2).

1.5 Das organische Ganze und die daraus folgende pädagogische Wichtigkeit der Berücksichtigung der Individualität des Schülers und der genauen Diagnosestellung

Pfister spricht in seinen Texten vom „Prinzip der Innerlichkeit“, der organischen Betrachtungsweise oder aber auch von der Notwendigkeit, den Menschen als organisches Ganzes zu sehen. Dies ist für Pfister ein wichtiger Gesichtspunkt der Psychoanalyse. Dieses menschliche Ganze zeichne sich dadurch aus, dass „ jeder Teil mit anderen Teilen und dem Ganzen zusammenhängt. Nur wenn dieses Ganze so erschüttert ist, dass es keinen Ausgleich mehr zustande bringt, tritt Erkrankung und schwere Benachteiligung

der Gesamtentwicklung ein. Sonst aber sucht die Seele Störungen an einem Ort durch das Einspringen anderer Tätigkeiten unschädlich zu machen“ (Pfister 1921a, 77).

Daher sei es auch wichtig, dass alle Symptome, je nach ihrer Zugehörigkeit zum bzw. Auswirkung auf das Seelenleben, individuell bewertet werden. Durch die alleinige Aufdeckung der unbewussten Motive sei „über die Natur eines Fehlers noch nicht das entscheidende Wort gesagt; man sollte immer noch erfahren, welche Rolle das Übel im Gesamthaushalt eines Seelenlebens spielt. Erst dann kann man sich ein Urteil bilden, ob die Gefahr leicht zu überwinden ist oder nicht, ob sie sich auszubreiten und den ganzen Menschen zu verderben droht, oder ob eine harmlose Sache vorliegt“ (Pfister 1921, 80).

In diesem Zusammenhang seien für die Pädagogik vor allem zwei Punkte von großer Wichtigkeit. Erstens die Berücksichtigung der Individualität des Kindes und zweitens die pädagogische Diagnosestellung.

Durch den Gesichtspunkt des organischen Ganzen, bei dem jedes Symptom eines Patienten individuell mit seinem gesamten Seelenhaushalt in Verbindung gebracht werden muss, ist auch Pfisters Forderung nach der Berücksichtigung der Individualität des Kindes verständlich. Fehlverhalten von Kindern dürfe genauso wenig wie einem Symptom bei einem Kranken mit Methodismus begegnet werden, wie dies die alte Pädagogik praktiziert. „Die neue Pädagogik lehnt diesen Methodismus, der alles über einen Leisten schlägt, ab. Sie weiß, dass man mit ihm nur einem Teil der Schüler nützt, einem andern aber schadet“ (Pfister 1924, 563).

Um diese individuelle Behandlung von Schülern zu ermöglichen, sei es notwendig, vor jeder erzieherischen Maßnahme eine genaue Diagnose zu stellen. „Indem die Psychoanalyse, wohl zum ersten Male in der Geschichte der Pädagogik, die Pflicht einer sorgfältigen Diagnose sehr ernst nahm, gab sie die Mittel an die Hand, landesübliche Fehler der schlimmsten Sorte zu vermeiden“ (Pfister 1927, 179).

Damit wird die Diagnosestellung zu einer neuen zentralen pädagogischen Aufgabe. Bei der Diagnose sei es wichtig, dass sie nicht nur anhand der im Bewusstsein vorhandenen Erklärungen gestellt werde (Pfister 1921b, 33f). Bei der Diagnose müsse ein eingehendes Verstehen der unbewussten Wünsche und Gedanken des Schülers sowie die Kenntnis seiner Biographie von Bedeutung sein (Pfister 1928, 90f).

Bei jedem Entwicklungsfehler müsse man zuerst „genaue Kenntnis seiner Natur, seiner Ursachen, seiner Stellung und Bedeutung im Seelenleben des Kindes“ (Pfister 1922, 325) erlangen. Je nachdem um welche Ursachen es sich handelt müsste die entsprechende Behandlungsmethode ausgesucht werden, da die falsche die Fehlentwicklung noch verstärken könne. „Ein Erzieher, der keine richtige Diagnose über die Natur einer geistigen Fehlentwicklung stellen kann, ist ein Pfuscher und Stümper“ (Pfister 1922, 327).

1.6 Der Sexualtrieb und die Bedeutung der kindlichen Sexualität in der Pädagogik

Pfister erläutert in seinen Texten, dass der Sexualtrieb in der Psychoanalyse einer der bedeutendsten Triebe sei. Er sei nicht nur am stärksten von der Verdrängung betroffen, sondern auch an jeder Neurose beteiligt. Dabei sei aber vor allem die Definition des Begriffes Sexualität von Bedeutung. In der Psychoanalyse sei mit Psychoanalyse alles gemeint, was im deutschen Sprachgebrauch mit dem Wort Liebe umschrieben werde (vgl. Pfister 1922, Pfister 1924, Pfister 1929a u.a.).

Nach Freud sei der Sexualtrieb aus Partialtrieben zusammengesetzt. Diese seien bereits im Kind aktiv, wodurch der Sexualtrieb auch für die Entwicklung des Kindes von großer Wichtigkeit ist. Da starke Verdrängung sowohl eine völlige Verriegelung der sexuellen Gefühle, sowie auch gesteigerte Sexuali-

tät zufolge haben könne, müsse die kindliche Sexualität – nach Pfister – auch in der Erziehung Berücksichtigung finden.

Das Kind solle spätestens mit 6 Monaten aus dem elterlichen Schlafzimmer entfernt werden, da es sonst zu schweren Schädigungen kommen könne. Auch Kastrationsdrohungen, um zum Beispiel Onanie zu verhindern, könnten starke Fehlentwicklungen auslösen. Weiters sei zu dieser Thematik zu bemerken, dass schon Kleinkinder nicht geschlechtslos seien, daher sei es wichtig darauf zu achten, sie bei der Körperpflege oder beim Spielen nicht sexuell zu reizen, da auch dies für die Entwicklung des Kindes schädlich sei. (Pfister 1922, 284ff)

Für Pfister ist eine richtige Sexualentwicklung nur „innerhalb einer gediegenen Gesamterziehung möglich“ (Pfister 1929, 251). Dafür sei eine umfassende Aufklärung notwendig. „Sie soll nicht auf einen Schlag, sondern allmählich, je nach dem Interesse und der Fassungskraft des Kindes vor sich gehen“ (Pfister 1929, 253). Die Wichtigkeit der Sexualerziehung begründet Pfister damit, dass mit ihr sowohl eine verkehrte Liebeswahl und Unfähigkeit zur Liebe eng zusammenhängen, so wie auch schwere Gemütskrankheiten und Nervenleiden. Ziel der richtigen Sexualerziehung sei „diejenige Entwicklung der Geschlechtlichkeit, welche einerseits der höchstmöglichen sittlichen Geistesausbildung, anderseits ihrer biologischen Bestimmung“ (ebd., 251f) entspreche. Für einen gefährlichen Elternfehler hält er dabei die unvorsichtige Reizung der Sinnlichkeit des Kindes. Dies könne durch übermäßiges Streicheln, Küssen oder Kitzeln geschehen. Aber auch „unvollständige Bekleidung der Mutter, z. B. bei der Toilette, kann Schaden stiften“ (ebd., 252).

Ein wichtiger Teil der freien Sexualerziehung sei die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen bei Problemen mit ihrer Sexualität (Pfister 1916, 15). Dazu gehöre auch eine stufenweise, dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechend erfolgende Aufklärung (Pfister 1924, 550). Lügen würde das Kind durchschauen, und diese würden dann zu einer Störung des Verhältnisses zu den Eltern führen (Pfister 1922, 296). Die Aufklärung sei – nach

Pfisters Ansicht – vor allem Aufgabe der Eltern und nicht der Schule (Pfister 1924, 550).

1.7 Die Übertragung und ihre Auswirkungen auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis

Nach Pfister definiert Freud die Übertragung als „Neuauflage, Nachbildung von den Regungen und Phantasien, die während des Vordringens der Analyse erweckt und bewusst gemacht werden sollen, mit einer für die Gattung charakteristischen Ersetzung einer früheren Person durch die Person des Arztes. Um es anders zu sagen: eine ganze Reihe früherer psychischer Erlebnisse wird nicht als vergangen, sondern als aktuelle Beziehung zur Person des Arztes wieder lebendig“ (Freud 1905; zit. n. Pfister 1924). Zur Überwindung habe Freud folgenden Satz formuliert: „Wir überwinden die Übertragung, indem wir dem Kranken nachweisen, dass seine Gefühle nicht aus der gegenwärtigen Situation stammen und nicht der Person des Arztes (Analytikers) gelten, sondern, dass sie wiederholen, was bei ihm bereits früher einmal vorgefallen ist. Auf solche Weise nötigen wir ihn, seine Wiederholung in Erinnerung zu verwandeln. Dann wird die Übertragung, die, ob zärtlich oder feindselig, in jedem Falle die stärkste Bedrohung der Kur zu bedeuten schien, zum besten Werkzeug derselben, mit dessen Hilfe sich die verschlossensten Fächer des Seelenlebens eröffnen lassen“ (Freud 1917; zit. n. Pfister 1924).

Die Personenverwechslung auf Grund von äußeren Merkmalen vollziehe sich in Sekunden, kaum habe man die betreffende Person gesehen, sei sie mit Beurteilungen und Gefühlen belegt, die eigentlich den Eltern gelten. „Die Liebe auf den ersten Blick beruht stets auf diesem Vorgang“ (Pfister 1922, 264). Es gebe aber auch eine Übertragung, welche auf Übereinstimmung von wesentlichen Charakterzügen beruhe.

Da die Übertragung von Gefühlen und Vorstellungen, „die eigentlich anderen Personen gelten“ (Pfister 1927, 203) nicht nur auf den Analytiker sondern auch auf den Pädagogen erfolgt, sei die Kenntnis der Übertragung auch für den Erzieher von hoher Bedeutung. Nur wenn sie erkannt wird, könne eine Beeinflussung durch Nachweis der Personenverwechslung erfolgen.

Die Ablehnung bestimmter Schulfächer oder Lehrpersonen sei meist auf Übertragung begründet, bei welcher Gefühle, von einer ungeliebten Person unbewusst auf das Fach oder die Lehrpersonen projiziert werde. Versuche, diesen Kindern mit vernünftigen Argumenten zu begegnen, scheitern, da sich die Motive nicht im durch die Vernunft beeinflussbaren Bewusstsein, sondern im Unbewussten befänden (Pfister 1921b, 23ff).

Zu unterscheiden seine dabei die positive und die negative Übertragung. Eine positive Identifizierung würde sich auch positiv auf die Schulleistungen, eine negative hingegen negativ auf die Schulleistungen auswirken. Bei der negativen Übertragung sei es die Aufgabe, diese zu durchbrechen, wobei dadurch meist eine positive Beziehung mit großem Vertrauen entstünde (Pfister 1922, 144). Der Erzieher müsse sich zuerst, wie auch der Analytiker von der negativen oder übermäßig positiven Übertragung des Kindes befreien und zu einem bejahten Elternsurrogat der Schüler werden.

Von Übertragung seien aber nicht nur Schüler betroffen, sondern auch Lehrpersonal könne durch sie in der Beurteilung von Schülern beeinflusst werden. (Pfister 1921b, 23ff)

1.8 Die Entdeckung der Bedeutung der ersten vier Lebensjahre durch die Psychoanalyse und ihre Auswirkungen auf die Pädagogik

Die Psychoanalyse habe festgestellt, dass die ersten 4-5 Lebensjahre für die Entwicklung eines Kindes die größte Bedeutung habe. „Tritt in dieser Zeit Fehlwachstum ein, so lässt es sich später nur sehr schwer korrigieren. So ist

das Missgeschick unter Umständen so schlimm, wie wenn ein zartes Bäumchen krumm gezogen wird“ (Pfister 1922, 217).

Aus dieser Erkenntnis, ergebe sich für die Pädagogik die Aufgabe, diesen Jahren eine besondere Aufmerksamkeit zu schenken (Pfister 1921a, 108). Das Wichtigste sei vor allem die Herstellung einer richtigen Liebe zu den Eltern. Pfister weist darauf hin, dass Verletzungen der Ansprüche des Kindes auf Liebe, Wertschätzung, Spiel und freie Bewegung könnten in der späteren Entwicklung auch durch Vergünstigungen nur mehr schwer ausgeglichen werden könnten (Pfister 1929a, 67f).

Daher sei auch die Stellung des Kindes in der Familie von großer Bedeutung. Die Beziehung zu den Eltern sei die Urform der kindlichen Beziehungen, nach denen sie versuchen würden andere Menschen anzugleichen oder in Gegensatz zu stellen (Pfister 1922, 135).

1.9 Erziehungsziele einer psychoanalytischen Pädagogik

Wichtig sei auch die Stellung des Kindes in der Familie. Die Beziehung zu den Eltern sei die Urform der kindlichen Beziehungen, nach denen sie versuchen würden andere Menschen anzugleichen oder in Gegensatz zu stellen (Pfister 1922, 135). Für den Pädagogen würden „eine Menge von unverständlichen Seltsamkeiten auch bei Zöglingen, die wir als normal ansehen, [...] durch die Psychanalyse erklärt und beseitigt, während die sonstigen Erziehungsmittel versagen“ (Pfister 1912, 67)

Der Erzieher verfolge bei der Erziehung immer einen bestimmten sittlichen Zweck, daher sei die psychoanalytische Erziehung der allgemeinen Pädagogik zu unterstellen, den „Freud kann und will uns nicht die ethische Grundlage der analytischen Erziehung geben“ (Pfister 1929a, 130).

Pfister formuliert das Ziel der Erziehung wie folgt: „*Das Ziel der Erziehung besteht darin, dem Zögling zu demjenigen Ausbau seiner Kräfte zu helfen, bei welchem er liebend und im Bewusstsein einer durch seine höhere Natur gesetzten Verpflichtung der Menschheit die bestmöglichen Dienste zur Förderung ihres Wohles und Erreichung ihrer höchsten Bestimmung leisten will und kann*“ (Pfister 1922, 300).

Und unter psychoanalytischer Erziehung versteht Pfister, „*diejenige Art von Pädagogik, welche einerseits die von unbewussten Seelenmächten hervorgebrachten schädlichen Hemmungen auf ihren Sinn und Ursprung im Unbewussten zurückzuführen und zu überwinden unternimmt, indem sie jene ausgegrabenen unbewussten Kräfte dem Willen der sittlichen Persönlichkeit gefügig macht, andererseits in ihrer positiven Arbeit auf die psychanalytisch gewonnenen Einsichten Rücksicht nimmt*“ (Pfister 1929a, 19).

„Und so gelangen wir zu einer neuen *Tiefenerziehung*, die der bisherigen, augenscheinlich längst stecken gebliebenen Bewusstseinspädagogik helfend, berichtigend und ergänzend an die Seite tritt. *Die Pädagogik der Zukunft aber wird beide Ströme, die Bewusstsein- und die Tiefenpädagogik, zu einem einheitlichen Ganzen vereinigen*“ (Pfister 1922, 372). Somit müssten auch die Unterrichtsmethoden nach Kenntnis der psychoanalytischen Ergebnisse verändert werden.

Bei der Behandlung von krankhaften Symptomen sei allerdings eine Zusammenarbeit des Pädagogen mit einem psychoanalytisch geschulten Arzt unerlässlich. Dieser könne körperliche Ursachen ausschließen und die Behandlung von krankhaften Erscheinungen überwachen (1929a, 33f). Trotzdem ist Pfister der Ansicht, dass ein analytisch geschulter Pädagoge, welcher sich an diese Regel hält, sich in seiner analytischen Arbeit durchaus als Fachmann sehen könne (Pfister 1924, 532).

2. Oskar Pfisters pädagogische Themenbereiche im gegenwärtigen pädagogischen Diskurs

In diesem Kapitel soll abschließend diskutiert werden, inwiefern Pfisters pädagogische Gedanken auch für die heutigen pädagogischen Diskurs und Problemstellungen fruchtbar gemacht werden könnten. Da Pfisters pädagogische Beiträge scheinbar in Vergessenheit geraten sind, soll exemplarisch mit Verweis auf aktuelle pädagogische Artikel und Werke zum selben Themenbereich gezeigt werden, wie aktuell und fortschrittlich Pfisters pädagogische Ansichten und Theorien waren.

2.1 Die Diagnose in der Pädagogik

In Pfister Werken taucht immer wieder die Forderung nach der Einführung einer Diagnostik in der pädagogischen Arbeit auf. Auch im gegenwärtigen Diskurs der Pädagogik ist die Diagnosestellung durch Lehrer ein aktuelles Thema. So erschien im Dezember 2009 ein Schwerpunkt Heft der Zeitschrift Pädagogik, mit dem Thema „Diagnostizieren und Fördern“.

Im in dieser Zeitschrift veröffentlichten Artikel „Lernen verstehen, anleiten und begleiten – Diagnostizieren und Fördern als schulische Handlungsfelder“ von Hans Werner Heymann (2009) wird die Forderung nach einer Diagnosekompetenz von Lehren als eine relativ neue Forderung beschrieben, welche aber in der aktuellen Literatur zur Professionalisierung von Lehrern fast durchweg genannt und gefordert werden.

Die Aufgabe der Förderdiagnostik ist laut Heymann die individuelle Förderung der Schüler. „Es geht darin um das Erkennen von Entwicklungsständen, Lernpotenzialen, Lernhindernissen, Lernfortschritten und Lernausgangslage; um das Erkennen von Begabungen, darunter Hoch- und Sonderbegabungen, aber auch von Lern- und Arbeitsstörungen; [...] um situationsgerechte Bera-

tung von Schülern und Eltern“ (Heymann 2009, 6). In dieser Definition sind auch zwei Forderungen, welche schon Pfister in seinen Arbeiten gestellt hat, enthalten. Zum Einen die nach einer Diagnostik bei Lern- und Arbeitsstörungen, zum Anderen die nach Beratung von Schülern und auch Eltern. Pfister hat für die Erfüllung dieser Tätigkeit die Einführung eines Schülerberaters gefordert (Pfister 1926).

Die Forderung nach Diagnostik durch Lehrer stoße bei diesen aber auf Widerstand, da der Begriff Diagnostik mit demselben Begriff in Medizin oder Psychologie assoziiert wird. Dort sei dieser aber „primär defizitorientiert“ (Heymann 2009, 7). Dabei hält Heymann aber fest, dass Diagnose in der Pädagogik „vieles von dem aufnimmt und lediglich stärker systematisiert, was gute Lehrer, denen ihre Schüler am Herzen liegen, eigentlich schon immer getan haben“ (ebd., 7).

Heymann stellt weiters fest, dass Diagnostizieren „als Teilaufgabe oder Akzentuierung dem Kompetenzbereich des *Beurteilens“* (Heymann 2009, 6) zuzuordnen sei. Die Problematik der Beurteilung des Schülers wird im nächsten Unterkapitel besprochen.

2.2 Die Notengebung in der Pädagogik

In dem Text „Das Examen im Examen“ (1944) beschäftigt sich Pfister mit der Vergleichbarkeit und Gerechtigkeit der Notengebung und der Einflussfaktoren, die auf die Prüfungssituation und somit auf die Notengebung Einfluss haben. Auch Annemarie von der Groeben beschäftigt sich in ihrem Artikel „Zensuren – oder was? – Flexible Lösungen für eine alte Streitfrage“ mit der Thematik der Gerechtigkeit und Vergleichbarkeit von Schulnoten.

Sie weist darauf hin, dass die Unzulänglichkeit der bisherigen Notengebung hinreichend bekannt sei, sich aber die Zensuren sich ungeachtet aller Forschungsergebnisse hartnäckig halten. Die Forderung, Noten müssten in allen

Schulen eines Landes die gleiche Leistung bewerten, sei naiv. Schon Schulanfänger würden hinsichtlich ihrer Lern- und Leistungsentwicklung Unterschiede aufweisen, die mehreren Jahren entsprechen würden, abhängig von sozialer und ethnisch-kultureller Herkunft (Groeben 2009, 6f).

Auch das Hauptthema von Pfisters Text „Das Examen im Examen“ (1944) – die Prüfungsangst hat bis heute ihre Aktualität behalten, wie man an den zahlreichen Publikationen zu diesem Thema erkennen kann. In diesen wird die Problematik aus verschiedenen Sichtweisen untersucht. Es wird außerdem versucht, der Prüfungsangst mit den verschiedensten Mitteln zu begegnen. Die sieht man an Werken wie, „Elterlicher Einfluss auf die kindliche Prüfungsangst“ (Garnter, Frederike 1996), „Die Wirkung kognitiver Prüfungsangst-Desensibilisierung“ (Zwettler, Sylvia 1975) oder „Die Auswirkung der Bach-Blüten-Therapie auf Konzentrationsleistung und Prüfungsangst bei Schüler/innen“ (Wiesinger, Romana 2002), um nur einige zu nennen.

2.3 Die Bedeutung von Kinderzeichnungen in der Pädagogik

Pfister weist darauf hin, dass Kinderzeichnungen die Entwicklung von Fehlentwicklungen aufzeigen können. Von Bedeutung für die Auffindung unbewusster Motive seien auch „sinnlose Linienführungen, die ‚gedankenlos’, d.h. unter der Leitung des Unbewussten auf Löschblätter, an den Heftrand oder auf die Bank gesudelt werden “ (Pfister 1922, 149).

Die Bedeutung der Kinderzeichnungen wurde seither von mehreren Pädagogen erkannt. Kinderzeichungen bekommen in Büchern über Kinderpsychologie eigene Unterkapitel, wie etwa in Rita Kohnstamms „Praktische Kinderpsychologie“ (1992). Kinderzeichnungen werden heute häufig für die Diagnostik bei Kindern angewendet. Armin Krenz zeigt in seinem Buch „Was Kinderzeichnungen erzählen – Kinder in ihrer Bildsprache verstehen“ (2004) welche Bedeutung Zeichnungen für die Kinder haben, welche Bedeutungen

scheinbar sinnlose Zeichnungen und Linienführungen haben, welche Symbolik in Kinderzeichnungen zu finden ist und auch welche besondere Merkmale in Kinderzeichungen zu beachten sind.

2.4 Die Bestrafung im Schulbetrieb

Pfister beschäftigt sich in vielen seinen pädagogischen Texten mit der Thematik der Bestrafung. Viele der herkömmlichen Methoden der Bestrafung hält er für gefährlich, da auf die Psyche des Schülers keine Rücksicht genommen wird. Daher fordert Pfister von Pädagogen eine intensivere Auseinandersetzung mit den Hintergründen der Vergehen von Zöglingen. Strafmaßnahmen dürften – nach seiner Ansicht – erst nach einer genauen Ergründung der Ursachen des Vergehens stattfinden, und müssten jeweils individuell bestimmt werden (Pfister 1921a, 99).

Für besonders schädlich hält Pfister körperliche Bestrafung. „Einen Schüler, dessen innere Verhältnisse man nicht genau durchschaut, zu schlagen, halte ich nach sehr zahlreichen schmerzlichen Erfahrungen auf diesem Gebiet für einen verwegenen Eingriff in die Menschenrechte der Zöglinge“ (Pfister 1922, 274).

Wichtig sei es auch, dass durch die Bestrafung niemals das Selbstwertgefühl des Schülers geschädigt werde. „Ehrverletzende, rohe Vorwürfe bringen der Kinderseele oft Schäden bei, die schwer zu heilen sind“ (Pfister 1929b, 213).

Auch Drohungen würden schweren Schaden verursachen, besonders wenn ein Zwang vorliege. „Weg alle Drohungen! Liebevolles Abraten, Darbietung von wertvollen Kompensationen, gütige Beruhigung und Belehrung, bieten weit mehr Aussicht auf Erfolg dar und vermeiden die Gefahr, die bei harten Maßregeln so leicht eintritt, dass die Selbstachtung zusammenbricht, Verzweiflung den Unglücklichen vollends entkräftet, Flucht in die Neurose zerstörend wirkt“ (ebd., 254).

So sieht Pfister die Problematik der Bestrafung im Schulbetrieb der Zwischenkriegszeit. Seit dem hat sich, auch im Bezug auf die Bestrafung, vieles in den Schulen verändert. Körperliche Bestrafung zum Beispiel ist den Schulen inzwischen verboten. Doch hat sich damit die Form der Bestrafung verbessert? Das Heft 12/2003 der Zeitschrift Pädagogik wurde dem Themenbereich Disziplin gewidmet.

In seinem aus dieser Ausgabe stammenden Artikel „Wie Lehrer Schüler disziplinieren: Ein Beitrag zur ‚Schwarzen Pädagogik'" (2003) zeigt Krumm, dass Lehrer häufig die Wiedereinführung disziplinärer Maßnahmen fordern. „Diese Maßnahmen sind pädagogisch weitgehend erfolglos, führen bei Schülern aber oft zu Angst, Entmutigung, Schulflucht oder zu Hass, Aggression und Rache" (Krumm 2003, 31). Nach Krumm würden auf unerwünschtes Schülerverhalten „unreflektiert aversiv" (ebd., 31) reagieren, und damit pädagogischen Schaden anrichten. Studien würden zeigen, dass als störend empfundene Schüler häufig „ignoriert, vernachlässigt, attackiert, lächerlich gemacht, vorgeführt, gedemütigt oder schikaniert" (ebd., 31) würden. Dieses Lehrerverhalten würde allerdings in eine Sackgasse führen, dann „eine Maßnahme, die Herabsetzung, Demütigung und Schmerz beinhaltet, kann gestörten Frieden nicht wiederherstellen. Sie stiftet selbst Unfrieden und löst Aggressionen aus".

Bei allen oben angeführten Thematiken gab es seit den Werken Oskar Pfister größere oder kleiner Veränderungen und Weiterentwicklungen. Ihre Bedeutung wurde erkannt und sie werden inzwischen breiter diskutiert als es bei ihrer Erwähnung durch Pfister der Fall war. Es ist aber beachtenswert das einer der ersten Psychoanalytischen Pädagogen bereits viele Themen angesprochen hat, welche auch in der Gegenwart noch hohe Aktualität genießen.

Trotz der wichtigen und zu seiner Zeit innovativen pädagogischen Gedanken und Erkenntnissen, wird Oskar Pfister in der gegenwärtigen Pädagogik bis

auf wenige Ausnahmen nicht rezipiert. Einige Annahmen, wie es dazu gekommen sein könnte, wird im folgenden Kapitel besprochen.

3. Resümee und Ausblick

Zum Abschluss dieser Arbeit, möchte ich noch einige Überlegungen zu Oskar Pfister und seinem Werk festhalten. Oskar Pfister hat ein umfangreiches Schriftwerk hinterlassen, in dem er sich mit vielen unterschiedlichen Themen beschäftigt hat. Die fünfzehn hier besprochenen psychoanalytisch-pädagogischen Arbeiten sind nur ein kleiner Bruchteil davon, wie man schon anhand des Werksverzeichnisses feststellen kann. Aber schon in ihnen kann man einen für seine Zeit aufgeschlossenen Menschen erkennen, welcher sich mit einer den Leser ansteckenden Begeisterung den jeweiligen Themen widmet.

Pfister hat versucht, Menschen aus ihren Zwängen und Ängsten zu helfen, sowohl in seiner Aufgabe als evangelischer Pastor, als auch als Lehrer. Die Entdeckung der Psychoanalyse als Hilfsmittel für seine Arbeit, hat ihm nach eigenen Aussagen neue Möglichkeiten eröffnet, welche er sich nie erträumt hatte (Pfister 1927). In seinen Texten versuchte er, seiner Leserschaft das Potenzial, welches er in der Anwendung der Psychoanalyse auf sein Berufsfeld sieht, aufzuzeigen. Die geschieht, wie auch schon Germann-Gehret (1987) festhielt, in zwei unterschiedlichen Schreibstilen. Einem eher abstrakten, wissenschaftlichen Stil und einem eher populärwissenschaftlichen Stil, je nachdem an wen er die Schriften adressiert. Er versuchte dadurch „die fachwissenschaftlichen Einsichten in verantwortlicher Form zu popularisieren“ (Germann-Gehret 1987, 10), um sie einer breiteren Öffentlichkeit, in seinem Fall vor allem Geistlichen und Lehrern, näher zu bringen. Gerade aufgrund dieser populärwissenschaftlichen Schriften, wird er aber von seinen Kritikern häufig als „unwissenschaftlich“ und „blumig“ bezeichnet.

Auch sein Versuch, seinen Glauben und die Psychoanalyse in Einklang zu bringen, führte zu Kritik. Er wird deshalb vor allem als moralisierend dargestellt. Pfister war als evangelischer Pfarrer natürlich gläubiger Christ und versucht, nach meiner Ansicht, in seinen Schriften zu zeigen, dass die Psychoanalyse und der christliche Glauben keineswegs im Gegensatz zu einander

stehen, sondern beide die Befreiung des Menschen als Zielsetzung haben. Die Befreiung des Menschen ist für Pfister ein zentrales Thema. Er sieht es als Aufgabe des Seelsorges als auch des Analytikers, aber auch des Pädagogen an, die ihm anvertrauten Menschen zu befreien. Sie sollen dem Menschen zu einem „glücklichen, sozial- und individualethischen hochwertigen Leben verhelfen“ (Pfister 1929,132). Er hält eine „ gesunde religiöse Weltauffassung und Gottesgewissheit“ (ebd., 133) für eine wertvolle Unterstützung der Bemühungen sowohl des Analytikers als auch des Erziehers. Er weist aber gleichzeitig ausdrücklich darauf hin, dass Psychoanalyse könne als rein psychologische Methode „bei jedem beliebigen ethischen Hintergrund“ (ebd., 130) betrieben werden könne.

Trotz seiner häufigen Bezugnahme zur Religion warnt Pfister seine Berufskollegen davor, zu sehr zu moralisieren, da dies die Menschen davon abhalten würde, Hilfe in der Seelsorge zu suchen. „Vielleicht gehört es zu den schwersten Mängeln unserer Amtsführung, dass wir zuviel moralisieren und darum gerade die Mühseligsten und Beladensten von uns abhalten“ (Pfister 1909, 33). Aber auch im direkten Bezug zur Psychoanalyse hält er Moralpredigten für gefährlich. Er ist der Ansicht, statt zu helfen, „verstärkt die Moralpredigt nur die Krankheit und verunmöglicht die Heilung“ (ebd., 33).

Ein weiterer wichtiger Begriff, ist jener der „Liebe“. Wobei diese viele verschiedene Arten kennen, von der Geschlechtsliebe bis hin zur Gottesliebe. Er ist davon überzeugt, dass es sich bei den von ihm behandelten seelischen Fehlentwicklungen, immer um eine Störung der Liebe handlte, „und es war keine andere Heilung und Beglückung möglich, als durch Erlösung der in ihrer normalen Entwicklung gehemmten Liebe“ (Pfister 1922, 2f). Eckart Nase spricht in diesem Zusammenhang von einem „universalen Liebeskonzept“. „Es erstreckt sich gewissermaßen von ganz unten bis ganz oben, von den ‚primären Gefühlen’, Sinnlichkeit und sexuelles Begehren, über die Kultur der Erotik und die Nächstenliebe bis hin zur Gottesliebe – ohne Metabasis eis allo genos“ (Nase , 21). Für Pfister gehört aber auch die „richtige“ Selbstliebe dazu, welche er als Basis der höheren Menschenliebe sieht. „Die

psychanalytische Forschung zeigt mit Sicherheit, dass die gewaltsame Zerstörung der Freude am Ich, des kleinen Stolzes, der natürlicherweise aus jeder guten Leistung hervorgeht, des angenehmen Hochgefühles, dass alle gesunden Fortschritte begleitet, furchtbare Gefährdung der Gesamtpersönlichkeit erzeugen kann“ (Pfister 1922, 308f). Somit wir der Begriff der Liebe zu einem der Hauptbegriffe in Pfisters Werk, der bei ihm so umfassend und facettenreich, aber gleichzeitig von zentraler Bedeutung ist, dass es mir notwenig erscheint, diesen in einer späteren Arbeiten noch systematisch aufzuarbeitet, um ein genaueres Verständnis von Pfisters Ansichten und Werken zu ermöglichen.

Eine weitere Eigenart Pfisters sind individuelle Begriffsbenennungen. Pfister verwendetet dabei auch nicht immer für den gleichen Begriff das selbe Wort. Dies sieht man schon alleine an den verschiedenen Bezeichnungen, welche er für die psychoanalytische Pädagogik in seinen Texten verwendet. Mal spricht er von der „analytischen Pädagogik“ (Pfister 1921, 1922), oder auch von der „Tiefenpädagogik“ und „Tiefenerziehung“ (Pfister 1922, 1928) ein anderes Mal von der „Pädanalyse“ (Pfister 1924) oder eben aber von der „psychoanalytischen Pädagogik“ (Pfister 1926, 1929). Er verwendete dabei diese Begriffe meist ohne Unterschiede festzuhalten. Es ist anzunehmen, dass Pfister dadurch, dass er seine Texte zu einer Zeit verfasst, in der die Begrifflichkeit der Psychoanalyse erst im entstehen ist, bei einigen Phänomenen, wie eben auch der psychoanalytischen Pädagogik, erst nach geeigneten Begriffen sucht. Aber auch dieses Phänomen in Pfisters Arbeiten müsste erst systematisch erforscht werden, um die Auswirkungen genau feststellen zu können.

Pfister war, obwohl er nicht nur Laienanalytiker sondern auch der erste Geistliche in der psychanalytischen Bewegung war, ein „begehrter Referent für Gastvorlesungen, Tagungen und Kurse in der Schweiz, in Deutschland, Skandinavien und den Vereinigten Staaten“ (Germann-Gehret 1987, 32) und ein gefragter Autor. Der wohl vor allem durch seine ausgeprägten Eigenheiten bis heute fast in Vergessenheit geriet. Ich hoffe, durch diese Arbeit gezeigt zu haben, dass es sich bei ihm aber um einen modern denkenden Pä-

dagogen und Psychoanalytiker handelt, welcher schon früh auf auch heute noch aktuelle Probleme im Schulbetrieb hinwies. Eine Auseinandersetzung mit seinen Arbeiten ist für Pädagogen nicht nur daher, sondern auch, weil er es verstand, die Grundzüge der Psychoanalyse in einer gut verständlichen Weise zu präsentieren und durch Fallgeschichten für den Pädagogen praxisnah zu schildern, eine lohnenden Aufgabe.

Literaturverzeichnis

Auchter, Thomas; Strauss Laura Viviana (2003): Kleines Wörterbuch der Psychoanalyse. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag: Göttingen

Datler, Wilfried (1995): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. Matthias-Grünewald-Verlag: Mainz

Datler, Wilfried (1996): Psychotherapie und/oder Pädagogik? In: Cahiers de Psychologie I. Prägen, Bilden und Heilen. Beiträge zur kindlichen Persönlichkeitsentwicklung, ihre Störbarkeit und ihre Heilung. Publications du Centre Universitaire de Luxembourg: Luxembourg. Seite 79-95

Füchtner, Hans (1979): Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik. Campus-Verlag: Frankfurt am Main, New York

Federn, Ernst (1993): Zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Kaufhold Roland (Hrsg.): Pioniere der Psychoanalytischen Pädagogik. Bruno Bettelheim, Rudolf Ekstein, Ernst Federn und Siegfried Bernfeld. Psychosozial: Gießen. Seite 70-78

Ferenczi, Sàndor (1908): Psychoanalyse und Pädagogik. In: Schriften zur Psychoanalyse

Freud, Sigmund (1909): Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben. In: Freud, Anna (Hrsg.) (1999): Gesammelte Werke. Werke aus den Jahren 1906-1909. Band 7. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main. Seite 243-377

Freud, Sigmund; Pfister, Oskar (1980): Briefe 1909-1939. Herrausgegeben von: Freud, Ernst L.; Meng, Heinrich. S. Fischer Verlag: Frankfurt am Main. 2. Auflage

Germann-Gehret, Rolf (1987): Oskar Pfister (1873–1956). Pionier einer tiefenpsychologisch orientierten Psychotherapie bei Jugendlichen und Kindern. Dissertation an der Universität Zürich

Herrenhuter Brüdergemeinde in der Schweiz (2009) (Hrsg.): Die Evangelische Brüder-Unität. Anfänge. Version vom 28. Oktober 2009. URL: http://www.herrnhter.ch/herrnhuter/brueder-unitaet.html

Heymann, Hans Werner (2009): Lernen verstehen, anleiten und begleiten. Diagnostizieren und Fördern als schulische Handlungsfelder. In: Pädagogik 12/09 (61). Seite 6-9

Jacoby, Russel (1985): Die Verdrängung der Psychoanalyse oder Der Triumph des Konformismus. S. Fischer Verlag: Frankfurt am Main

Kaiser, Astrid; Rohlfs, Carsten (2009): Diagnosekompetzenz als Zukunftsaufgabe. Zur Ausbildung von Diagnose- und Förderkompetenzen in der Lehrerbildung. In: Pädagogik 12/09 (61). Seite 32-35

Klafki, Wolfgang (2006): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Rittelmeyer, Christian; Parmentier, Michael (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt. 2. Auflage, 125–148

Kränsel, Reinhard (2001): Neue deutsche Biografie. Band 20 In: Pagenstecher-Püterich: Berlin

Krenz, Armin (2004): Was Kinderzeichnungen erzählen. Kinder in ihrer Bildsprache verstehen. Verlag Modernes Lernen: Dortmund

Krumm, Volker (2003): Wie Lehrer Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur „Schwarzen Pädagogik“. In: Pädagogik 12/03 (55). Seite 30-34

Laplanche Jean, Pontalis Jean-Bertrand (1973): Das Vokabular der Psychoanalyse. In: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft; Frankfurt am Main. Erste Auflage 1973

Lee, David D. (1996): Sigmund Freud und Oskar Pfister. Entstehung und Dynamik ihrer Beziehung. In: Grundlach, Horst (Hrsg.): Untersuchungen zur Geschichte der Psychologie und der Psychotechnik. Profil: München; Wien. Seite 187–204

Mertens, Wolfgang; Waldvogel, Bruno (2000): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart.

Mertens, Wolfgang (1997): Schlüsselbegriffe der Psychoanalyse. Verlag Internationale Psychoanalyse: Stuttgart; 3 Auflage

Morgenthaler Christoph (2009): Oskar Pfister. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS). Version vom 27.Oktober 2009. Url: http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D10783.php

Muck, Mario; Trescher, Hans-Georg (1994^{2}): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Matthias-Grünewald-Verlag: Mainz

Nagera, Humberto (2007): Psychoanalytische Grundbegriffe. In: Eine Einführung in Sigmund Freuds Terminologie und Theoriebildung: Verlag Dietmar Klotz. Eschborn bei Frankfurt am Main. 2. Auflage

Nase, Eckart (2007): „Ein Merkwürdiger Mann“. Oskar Pfister und die Anfänge der analytischen Seelsorge. In: Noth, Isabelle; Morgenthaler, Christoph (Hrsg.): Seelsorge und Psychoanalyse. Kohlhammer: Stuttgart. Seite 15-33

Nitzschke, Bernd (1978): Oskar Pfister, August Aichhorn, Hans Zullinger, Anna Freud. Psychoanalyse und Pädagogik. In: Fassmann, Kurt (Hrsg.): Die Grossen der Weltgeschichte. Kindler : Zürich, Seite 525-537

Noth, Isabelle (2007): „Deine Ehrfurcht und meine Liebe“. Oskar Pfister (1873–1956) und Albert Schweizer (1875–1965). In: Noth, Isabelle; Morgenthaler, Christoph (Hrsg.): Seelsorge und Psychoanalyse. Kohlhammer: Stuttgart. Seite 46-58

Pfister, Oskar (1898): Die Genesis der Religionsphilosophie A. E. Biedermanns. untersucht nach Seiten ihres psychologischen Ausbaus. Dissertation an der Universität Zürich

Pfister, Oskar (1909): Psychanalytische Seelsorge und experimentelle Moralpädagogik. In: Protestantisches Monatsheft Jg. 13, Heft 1

Pfister, Oskar (1912): Anwendung der Psychanalyse in der Pädagogik und Seelsorge. In: Imago Band 1, Seite 56-82

Pfister, Oskar (1912): Die psychanalytische Methode. Verlag Julius Klinkhardt: Leipzig

Pfister, Oskar (1916): Das Kinderspiel als Frühsymptom krankhafter Entwicklung, zugleich ein Beitrag zur Wissenschaftspsychologie. In: Die Schulreform (X)

Pfister, Oskar (1918): Gefährdete Kinder und ihre psychanalytische Behandlung. In: Jugendwohlfahrt – Revue Suisse de Protection de la Jeunesse, Heft 1. Jg. 16. Seite 1-5

Pfister, Oskar (1921a): Die Behandlung schwererziehbarer und abnormer Kinder. Ernst Bircher Verlag: Bern und Leipzig

Pfister, Oskar (1921b): Vermeintliche Nullen und angebliche Musterkinder. Ernst Bircher Verlag: Bern und Leipzig

Pfister, Oskar (1922): Die Liebe des Kindes und ihre Fehlentwicklungen. Ernst Bircher Verlag: Bern und Leipzig

Pfister, Oskar (1923): Was bietet die Psychanalyse dem Erzieher. Vorträge, gehalten am 9. Und 14. Oktober 1916 im Ferienkurs der Schweizerischen Pädagogischen Gesellschaft in Sundauenen bei Interlaken. Kt. Bern. Julius Klinkhardt: Leipzig

Pfister, Oskar (1924): Die psychanalytische Methode. Julius Klinkhardt Verlag: Leipzig

Pfister, Oskar (1927): Oskar Pfister. In: Dr. Hahn, Erich (Hrsg.): Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellung. Felix Meiner: Leipzig, Seite 160-207

Pfister, Oskar (1928): Das Umdenken der Tiefenpädagogik. In: Die neue Erziehung. Jg. 10. Seite 88-91

Pfister, Oskar (1929a): Die Psychanalyse im Dienste der Erziehung. Julius Klinkhardt Verlag: Leipzig

Pfister, Oskar (1929b): Elternfehler. In: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. 3. Jahrgang. Seite 172-185

Pfister, Oskar (1942): Gewaltanwendung und Liebe in der Erziehung. In: Schweizerische Erziehungsrundschau. Jahrgang 15, Seite 131-133

Pfister, Oskar (1944): Das Examen im Examen. In: Neue Züricher Zeitung vom 6. Jänner 1944

Pfister, Oskar (1963): Der Schülerberater, aus: Meng, Heinrich: Psychoanalyse und Alltag. Band 2 - Spezieller Teil des psychoanalytischen Volksbuches. Huber: Bern. 5. Auflage. Seite 34- 37

Raguse, Hartmut (2007): Freud – Pfister. Stationen einer unverbrüchlichen Freundschaft. In: Noth, Isabelle; Morgenthaler, Christoph (Hrsg.): Seelsorge und Psychoanalyse. Kohlhammer: Stuttgart. Seite 34-45

Rehm, Willy (1968): Die psychoanalytische Erziehungslehre. Anfänge und Entwicklung. Piper: München

Roudinesco, Elisabeth, Plon, Michel (2004): Wörterbuch der Psychoanalyse. Namen, Länder, Werke, Begriffe. In: Springer Wien New York. S. 64-825

Von der Groben, Annemarie (2009): Zensuren – oder was? Flexible Lösungen für eine alte Streitfrage. In: Pädagogik 6/09 (61). Seite 6-8

Wermke, Matthias, Kunkel-Razum, Kathrin u.a. (Hrsg.)(2005): Duden. Fremdwörterbuch. Dudenverlag: Mannheim

Zulliger, Hans (1964): Psychoanalyse und Alltag. In: Federn, Paul; Meng, Heinrich (Hrsg.): Psychoanalyse und Alltag. Hans Huber: Bern; Stuttgart. Seite 13-25

Zulliger, Hans (1966): Oskar Pfister. 1873-1956. Psychoanalysis and Faith. In: Alexander, Franz (Hrsg.): Psychoanalytic Pioneers. a history of psychanalysis as seen through the lives and works of ist most eminent teachers, thinkers, and clinicians. Basic Books: New York. Seite 169-179

Anhang

Literaturliste Oskar Pfister

Titel	Untertitel	Jahr	Quellennachweis
Die Genesis der Religionsphilosophie A. E. Biedermanns	untersucht nach Seiten ihres psychologischen Ausbaus	1898	Pfister, Oskar Robert (1898): Die Genesis der Religionsphilosophie A. E. Biedermanns - untersucht nach Seiten ihres psychologischen Ausbaus, Dissertation an der Universität Zürich
Modernes Antichristentum, Antimodernes Christentum, und das Evangelium Jesu	nach einem im theologischen Verein in Zürich gehaltenen Vortrag	1899	Pfister, Oskar (1899): Modernes Antichristentum, Antimodernes Christentum, und das Evangelium Jesu - nach einem im theologischen Verein in Zürich gehaltenen Vortrag, in: Schweiz. Theolog. Zeitschrift, Zürich
Die Unterlassungssünden der Theologie gegenüber der modernen Psychologie		1903	Pfister, Oskar (1903): Die Unterlassungssünden der Theologie gegenüber der moderenen Psychologie. In: Protestantisches Monaatsheft 7 (1903, Seite 125 - 140
Die Enuresis noct. und ähnl. Symptome in neuropathologischer Bewertung		1904	Pfister, Oskar (1904): Die Enuresis noct. und ähnl. Symptome in neuropathologischer Bewertung. Monatsschr. f. Psychologie u. Neurologie 1904
Die gegenwärtige Metamorphose der theologisch-kirchlichen Parteien in der Schweiz	eine kritische Orientierung	1904	Pfister, Oskar (1904): Die gegenwärtige Metamorphose der theologisch-kirchlichen Parteien in der Schweiz - eine kritische Orientierung, in: Schweizerischen theolog. Zeitschrift Jg. 21, Zürich [A. Frick]
Die Willensfreiheit	eine kritisch-systematische Untersuchung	1904	Pfister, Oskar (1904): Die Willensfreiheit - eine kritisch-systematische Untersuchung, Berlin [Reimer]
Präsidialrede		1906	Pfister, Oskar (1906): Präsidialrede, in: Verhandlungen der asket. Gesellschaft, Zürich, Seite 33-34
Die soziale Entwicklung als Kampf um die Menschenwürde	ein Mahnwort	1907	Pfister, Oskar (1907): Die soziale Entwicklung als Kampf um die Menschenwürde, aus: Für's Heim IV

Ein Fall von psychanalytischer Seelsorge und Seelenheilung		1909	Pfister, Oskar (1909): Ein Fall von psychanalytischer Seelsorge und Seelenheilung, Tübingen [J.C.B. Mohr]
Psychanalytische Seelsorge und experimentelle Moralpädagogik		1909	Pfister, Oskar (1909): Psychanalytische Seelsorge und experimentelle Moralpädagogik, in: Protestantisches Monatsheft Jg. 13, Heft 1
Religionspädagogisches Neuland	Eine Untersuchung über das Erlebnis- und Arbeitsprinzip im Religionsunterricht	*1909*	Pfister, Oskar: Religionspädagogisches Neuland - Eine Untersuchung über das Erlebnis- und Arbeitsprinzip im ReligionsunterrichtEine Untersuchung über das Erlebnis- und Arbeitsprinzip im Religionsunterricht, Zürich [Schulthess & Co.]
Wahnvorstellung und Schülerselbstmord		*1909*	Pfister, Oskar (1909): Wahnvorstellung und Schülerselbstmord, Zürich [Orell Füssli]
Analytische Untersuchungen über die Psychologie des Hasses und der Versöhnung		*1910*	Pfister, Oskar (1910): Analytische Untersuchungen über die Psychologie des Hasses und der Versöhnung,aus: Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschung; 2, Leipzig [Deuticke]
Die Frömmigkeit des Grafen Ludwig von Zinzendorf	ein psychoanalytischer Beitrag zur Kenntnis der religiösen Sublimierungsprozesse und zur Erklärung des Pietismus	1910	Pfister, Oskar (1910): Die Frömmigkeit des Grafen Ludwig von Zinzendorf - ein psychoanalytischer Beitrag zur Kenntnis der religiösen Sublimierungsprozesse und zur Erklärung des Pietismus, Leipzig [Deuticke]
Die Psychanalyse als wissenschaftliches Prinzip und als seelsorgerische Methode		1910	Pfister, Oskar (1910): Die Psychanalyse als wissensschaftliches Prinzip und als seelsorgerische Methode, in: Evangelische Freiheit, 1910, Heft 2
Japanische Götter	ill. Flugschr. d. allg. evang.-prot. Missionsverein	1910	Pfister, Oskar (1910): Japanische Götter - ill. Flugschr. d. allg. evang.-prot. Missionsvereins, Zürich [Aschmann & Scheller]
Religiöse Gleichgültigkeit	Vorträge	1910	Täschler, Jacob; Pfister, Oskar (1910): Religiöse Gleichgültigkeit: Vorträge aus der Reihe: Schriften des Vereins für freies Christentum, Zürich [Frick]

Zur Psychologie des hysterischen Madonnenkults		1910	Pfister, Oskar (1910): Zur Psychologie des hysterischen Madonnenkults, in: Zentralblatt für Psychoanalyse 1
Die psychologische Enträtselung der Glossolalie und der automatischen Kryptographie		1911	Pfister, Oskar (1911): Die psychologische Enträtselung der Glossolalie und der automatischen Kryptographie aus: Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschung, Band 3, Leipzig [Deuticke]
Hat Zinzendorf die Frömmigkeit sexualisiert?	Eine offene Frage an Herrn Lic. Lehmann, zugleich eine Verteidigung	1911	Pfister, Oskar (1911): Hat Zinzendorf die Frömmigkeit sexualisiert? - Eine offene Frage an Herrn Lic. Lehmann, zugleich eine Verteidigung
Hysterie und Mystik bei Margaretha Ebner (1291-1351)		1911	Pfister, Oskar (1911): Hysterie und Mystik bei Margaretha Ebner (1291-1351), Zentralblatt für Psychoanalyse, Jg. 1, Heft 10/11, S. 468-485
Ludwig von Zinzendorfs Frömmigkeit im Lichte Lic. Gerhard Reichels und der Psychanalyse		1911	Pfister, Oskar (1911): Ludwig von Zinzendorfs Frömmigkeit im Lichte Lic. Gerhard Reichels und der Psychanalyse, Zürich [Schauelberger]
Psycho=Analysis and child=study		1911	Pfister, Oskar (1911): Psychoanalysis and childstudy, in: School Hygiene, a monthly review for educationists and doctors, Vol II, 1911 No 7
Anwendung der Psychanalyse in der Pädagogik und Seelensorge		*1912*	Pfister, Oskar (1912): Anwendung der Psychanalyse in der Pädagogik und Seelnsorge, in: Imago1, Seite 56-82
Die Ursache der Farbenbegleitung bei akustischen Wahrnehmungen und das Wesen anderer Synästhesieen		1912	Pfister, Oskar (1912): Die Ursache der Farbenbegleitung bei akustischen Wahrnehmungen und das Wesen anderer Synästhesieen, Imago 1, Seite 265-275
Die Entstehung der künstlerischen Inspiration		1913	Pfister, Oskar (1913): Die Entstehung der künstlerischen Inspiration, in: Imago 2, Heft 5, Leipzig [Verlag von Hugo Heller], Seite 481-512

Die psychanalytische Methode	eine erfahrungswissenschaftlich-systematische Darstellung	*1913*	Pfister, Oskar (1913): Die psychanalytische Methode - eine erfahrungswissenschaftlich-systematische Darstellung, in: Pädagogium Band 1, Leipzig [Klinkhardt]
Die Sublimierung		1913	Pfister, Oskar (1913): Die Sublimierung, in: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung: zugleich Organ der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung und des Deutschen Lehrer-Pensionsverbandes, Jg. 65 (1913), S. 411 - 414
Eine Verwahrung gegen irrtümliche Beurteilung der Jugendpsychoanalyse		1913	Pfister, Oskar (1913): Eine Verwahrung gegen irrtümliche Beurteilung der Jugendpsychoanalyse, in: Zeitschrift f. angew. Psychologie, 1913, 8, Seite 79f
Kryptolalie, Kryptographie und unbwusstes Vexierbild bei Normalen		1913	Pfister, Oskar (1913): Kryptolalie, Kryptographie und unbwusstes Vexierbild bei Normalen, in: Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschung, 5. Bd. (1913), Seite 117 - 156
Echnaton		1914	Pfister, Oskar (1914): Echnaton, in: Wissen und Leben
Ernst Dürrs Stellung zur Psychanalyse		1914	Pfister, Oskar (1914): Ernst Dürrs Stellung zur Psychanalyse, Wien [Heller]
Zur Ehrenrettung der Psychoanalyse		1914	Pfister, Oskar (1913): Zur Ehrenrettung der Psychoanalyse, in: Zeitschrift für Jugenderziehung und Jugendfürsorge, 1914, 8, Seite 5
Zur Psychologie des Krieges und Friedens	A. Die Tiefenmächte des Krieges B. Die psychologischen Voraussetzungen des Völkerfriedens	1914	Pfister, Oskar (1914): Zur Psychologie des Krieges und Friedens - A. Die Tiefenmächte des Krieges B. Die psychologischen Voraussetzungen des Völkerfriedens, Zürich [O. Füssli]

Die Dehistorisierung in der Psychoanalyse		1915	Pfister, Oskar (1915): Die Dehistorisierung in der Psychoanalyse, in: Internationale Zeitschrift für ärztliche Psychoanalyse, Jg. 3, Seite 350-352
Ist die Brandstiftung ein archaischer Sublimierungsversuch?		1915	Pfister, Oskar (1915): Ist die Brandstiftung ein archaischer Sublimierungsversuch?, in: Zeitschrift für Psychoanalyse 3, Seite 139-153
Psychoanalysis an the study of children an youth		1915	Pfister, Oskar (1915): Psychoanalysis and the study of children and youth, in: Americ. Journ. of Psychol XXVI 1. Jan. 1915
Das Kinderspiel als Frühsymptom krankhafter Entwicklung, zugleich ein Beitrag zur Wissenschaftspsychologie		1916	Pfister, Oskar (1916): Das Kinderspiel als Frühsymptom krankhafter Entwicklung, zugleich ein Beitrag zur Wissenschaftspsychologie, n.p. [1916?]
Was bietet die Psychanalyse dem Erzieher?	Vorträge, gehalten vom 9. bis 14. Oktober 1916 am Ferienkurs der Schweizerischen Pädagogischen Gesellschaft in Sundlauenen bei Interlaken, Kt. Bern	*1917*	Pfister, Oskar (1917): Was bietet die Psychanalyse dem Erzieher? - Vorträge, gehalten vom 9. bis 14. Oktober 1916 am Ferien-kurs der Schweizerischen Pädagogischen Gesell-schaft in Sundlauenen bei Interlaken, Kt. Bern, Leipzig [Klinkhardt]
Wie arbeiten wir in der Heimat für die Mission?	Referat, gehalten am 19. November 1917 am Missionskurs des Schweizerischen allgemeinen Missionsvereins zu Bern	1917	Pfister, Oskar (1917): Wie arbeiten wir in der Heimat für die Mission? - Referat, gehalten am 19. November 1917 am Missionskurs des Schweizerischen allgemeinen Missionsvereins zu Bern, Zürich [Aschmann und Schneller]
Ein neuer Zugang zum alten Evangelium	Mitteilung über analytische Seelsorge an Nervösen, Gemütsleidenden und anderen seelisch Gebundenen	1918	Pfister, Oskar (1918): Ein neuer Zugang zum alten Evangelium - Mitteilungen über analytische Seelsorge an Nervösen, Gemütsleidenden und anderen seelisch Gebundenen, Gütersloh [Bertelsmann]
Gefährdete Kinder und ihre psychoanalytische Behandlung	Vortrag, gehalten in Berlin auf Veranlassung der ostdeutschen Arbeitsgemeinschaft für angewandte Religionspsychologie	*1918*	Pfister, Oskar (1918): Gefährdete Kinder und ihre psychoanalytische Behandlung - Vortrag, gehalten in Berlin auf Veranlassung der ostdeutschen Arbeitsgemeinschaft für angewandte Religionspsychologie, aus: Jugendwohlfahrt, 1918, Heft 1

J. W. Foerster	ein Psychoanalytiker?	1918	Pfister, Oskar (1918): J. W. Foerster - ein Psychoanalytiker? In: Die Schulreform, Jg. 12, S. 7 - 14 (Bern [Pestalozzi-Fellenberg-Haus])
Vom Wirtshaus zum Volksheim	ein Stück Gegenwartsarbeit und eine Zukunftsaufgabe der Schweizerfrauen	1918	Pfister Oskar (1918[2]): Vom Wirtshaus zum Volksheim - ein Stück Gegenwartsarbeit und eine Zukunftsaufgabe der Schweizerfrauen, Alkoholgegnerbund/ Flugschriften No. 63, Lausanne [Alkoholgegner-Verlag]
Wahrheit und Schönheit in der Psychanalyse		1918	Pfister, Oskar (1918): Wahrheit und Schönheit in der Psychanalyse, Zürich [Rascher]
Bilder aus dem hungernden Oesterreich		1919	Pfister, Oskar (1919): Bilder aus dem hungernden Oesterreich, aus: Zürcher Volkszeitung
Buchbesprechung zu: Rähmi L. "Die Dauer der Anstaltsbehandlung der Schizophrenen		1919	Pfister, Oskar (1919): Buchbesprechung zu: Rähmi L. "Die Dauer der Anstaltsbehandlung der Schizophrenen, in: Zeitschrift für Psychoanalyse 5, Seite 306
Die verschiedenartige Psychogenität der Kriegsneurosen		1919	Pfister Oskar (1919): Die verschiedenartige Psychogenität der Kriegsneurosen, in: Zeitschrift für Psychoanalyse 5, Seite 288 - 294
Der psychologische und biologische Untergrund expressionistischer Bilder		1920	Pfister, Oskar (1920): Der psychologische und biologische Untergrund expressionistischer Bilder, Bern [Bircher]
Die Entwicklung des Apostels Paulus	eine religionsgeschichtliche und psychologische Skizze	1920	Pfister, Oskar (1920): Die Entwicklung des Apostels Paulus - eine religionsgeschichtliche und psychologische Skizzeeine religionsgeschichtliche und psychologische Skizze, in: Imago 6 (1920), Wien [Internat. Psyochoanalytischer Verlag]

Zum Kampf um die Psychoanalyse		*1920*	Pfister, Oskar (1920): Zum Kampf um die Psychoanalyse, Leipzig [Internat. Psychoanalyt. Verl.]
Analysis of Capitalist Mentality	Vortrag vor der schweizer psychoanalytischen Vereinigung	1921	Pfister, Oskar (1921): Analysis of Capitalist Mentality, Vortrag vor der schweizer psychoanalytischen Vereinigung am 22.4.1921
Buchbesprechung zu: Walther Seidemann "Die allgemeine Psychologie der Gegenwart und ihre pädagogische Bedeutung"		1921	Pfister, Oskar (1921): Buchbesprechung zu: Walther Seidemann "Die allgemeine Psychologie der Gegenwart und ihre pädagogische Bedeutung", Imago 7, Seite 213 - 215
Die Behandlung schwer erziehbarer und abnormer Kinder		*1921*	Pfister, Oskar (1921): Die Behandlung schwer erziehbarer und abnormer Kinder , in: Schriften zur Seelenkunde und Erziehungskunst Band 1, Bern [Bircher]
Experimental Dreams Concerning Theoretical Subjects		1921	Pfister, Oskar (1921): Experimental Dreams Concerning Theoretical Subjects, in: Psyche and Eros - An international bi-monthly Journal of Psychanalysis, Vol. 2 Seiten 1-11
Mission und Psychanalyse		1921	Pfister, Oskar (1921):Mission und Psychanalyse, Berlin [Hutten]
Plato als Vorläufer der Psychoanalyse		1921	Pfister, Oskar (1921): Plato als Vorläufer der Psychoanalyse, in: Internationale Zeitschrift für ärztliche Psychoanalyse, Jg. 7, Seite 264-269
Small Contributions to Freud's Theory of Dreams	Vortrag vor der schweizer psychoanalytischen Vereinigung	1921	Pfister, Oskar (1921): Small Contributions to Freud's Theory of Dreams, Vortrag vor der schweizer psychoanalytischen Vereinigung am 16.12.1921

The Solution of a Theoretical Problem during the Hypnagogic (Day Dream) State		1921	Pfister, Oskar (1921): The Solution of a Theoretical Problem during the Hypnagogic (Day Dream) State, in: Psyche and Eros, Vol. 2, Seite 90-99
Vermeintliche Nullen und angebliche Musterkinder		1921	Pfister, Oskar (1921): Vermeintliche Nullen und angebliche Musterkinder, Bern [Bircher]
Die alte und die neue Psychologie	zur Verteidigung der Psychanalsyse gegen Dr. J. Suter	1922	Pfister, Oskar (1922): Die alte und die neue Psychologie - zur Verteidigung der Psychanalyse gegen Dr. J. Suter, in: Schweiz. Paedagog. Zeitschrift. Heft 10, Jg 1922, Zürich [Orell Füssli]
Die Liebe des Kindes und ihre Fehlentwicklungen	ein Buch für Eltern und Berufserzieher	*1922*	Pfister, Oskar (1922): Die Liebe des Kindes und ihre Fehl-entwicklungen - ein Buch für Eltern und Berufserzieher, Bern [Bircher]
Die primären Gefühle als Bedingungen der höchsten Geistesfunktionen		1922	Pfister, Oskar (1922): Die primären Gefühle als Bedingungen der höchsten Geistesfunktionen, in: Imago 8 (1922) Seite 46 - 53
Die Religionspsychologie am Scheideweg		1922	Pfister, Oskar (1922): Die Religionspsychologie am Scheideweg, Imago 8 (1922), Seite 368 - 400
Sundar Singh und Albert Schweitzer, zwei Missionare und zwei Missionsprogramme		1922	Pfister, Oskar (1922): Sundar Singh und Albert Schweitzer, zwei Missionare und zwei Missionsprogramme, in: Sonderdruck der Zeitschrift für Missionskunde und Religionswissenschaft, 1922, Nr. 1, Berlin [Verlag d. Allg. Evangel.-Protestant. Missionsvereins]
Buchbesprechung zu: Dr. A. Kielholz: Jakob Boehme. Ein pathographischer Beitrag zur Psychologie der Mystik		1923	Pfister, Oskar (1923): Buchbesprechung zu: Dr. A. Kielholz: Jakob Boehme. Ein pathographischer Beitrag zur Psychologie der Mystik, , in: Imago 9, Seite 293f

Buchbesprechung zu: H. Prinzhorn "Bildnerei der Geisteskranken - Ein Beitrag zur Psychologie und Psychopathologie der Gestaltung."		1923	Pfister, Oskar (1923): Buchbesprechung zu: H. Prinzhorn "Bildnerei der Geisteskranken - Ein Beitrag zur Psychologie und Psychopathologie der Gestaltung.", in: Imago 9, Seite 503-506
Buchbesprechung zu: JeanPiaget "La psychanalyse et la pédagogie"		1923	Pfister, Oskar (1923): Buchbesprechung zu: JeanPiaget "La psychanalyse et la pédagogie"Buchbesprechung zu: JeanPiaget "La psychanalyse et la pédagogie", Imago 9, Seite 294f
Buchbesprechung zu: Werner Achelis "Die Deutung Augustins. Analyse seines geistigen Schaffens"		1923	Pfister, Oskar (1923): Buchbesprechung zu: Werner Achelis "Die Deutung Augustins. Analyse seines geistigen Schaffens", in: Imago 9, Seite 134-138
Der seelische Aufbau des klassischen Kapitalismus und des Geldgeistes		1923	Pfister, Oskar (1923): Der seelische Aufbau des klassischen Kapitalismus und des Geldgeistes, Bern [Bircher]
Die alte und die neue Pädagogik		1923	Pfister, Oskar (1923): Die alte und die neue Pädagogik, in: Schweizerische pädagogische Zeitschrift 33/1923, S. 97-102, 129-138, 161-164, 193-197
Die Aufgaben der Wissenschaft vom christlichen Glauben in der Gegenwart		1923	Pfister, Oskar (1923): Die Aufgaben der Wissenschaft von christlichen Glauben in der Gegenwart, Göttingen [Vandenhoeck & Ruprecht]
Some applications of psycho-analysis		1923	Pfister, Oskar (1923): Some applications of psycho-analysis, [Allen and Unwin]
The differnt forms taken by neurotic compulsion	Vortrag vor der schweizer psychoanalytischen Vereinigung	1923	Pfister, Oskar (1923): The differnt forms by neurotic compusion - Vortrag vor der Schweizer Psychoanalytischen Vereinigung am 7.12.23

Zur Psychologie des philosophischen Denkens		1923	Pfister, Oskar (1923): Zur Psychologie des philosophischen Denkens, aus: Schriften zur Seelenkunde und Erziehungskunst, H. 6, Bern [Bircher]
Die Liebe vor der Ehe und ihre Fehlentwicklungen	tiefenpsychologische Unter-suchungen im Reich des Eros	1925	Pfister, Oskar (1925): Die Liebe vor der Ehe und ihre Fehlentwicklungen - tiefen-psychologische Untersuchungen im Reich des Eros, Bern [Bircher]
Ergebnisse des Rorschachschen Versuches bei Oligophrenen		1925	Pfister, Oskar (1925): Ergebnisse des Rorschachschen Versuches bei Oligophrenen, in: Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie und ihre Grenzgebiete - 87 (1925), S. 198-223
Der Schülerberater		*1926*	Pfister, Oskar (1963[5]): Der Schülerberater, aus: Psychoanalyse und Alltag, Band 2 - Spezieller Teil des psychoanalytischen Volksbuches, Bern [Huber], S. 34 - 37
Die Legende Sundar Singhs	eine auf Enthüllungen protestantischer Augenzeugen in Indien gegründete religionspsychologische Untersuchung	1926	Pfister, Oskar (1926): Die Legende Sundar Singhs - eine auf Enthüllungen protestantischer Augenzeugen in Indien gegründete religionspsychologische Untersuchung, Bern [Haupt]
Die menschlichen Einigungsbestrebungen im Lichte der Psychoanalyse	von Kant zu Freud	1926	Pfister, Oskar (1926): Die menschlichen Einigungsbestrebungen im Lichte der Psychoanalyse - von Kant zu Freud, Wien [Internationaler Psychoanalytischer Verlag]
Psychoanalyse und bildende Kunst		1926	Pfister, Oskar (1926): Psychoanalyse und bildende Kunst, in: Federn, P.; Meng, H.;: Das Psychoanalytische Volksbuch, Bern [Verl. Huber], Seite 606 - 617
Psychoanalyse und Sittlichkeit		1926	Pfister, Oskar (1926): Psychoanalyse und Sittlichkeit, in: Federn, P.; Meng, H.;: Das Psychoanalytische Volksbuch, Bern [Verl. Huber], Seite 618 - 635

Analytische Seelsorge	Einführung in die praktische Psychanalyse für Pfarrer und Laien	1927	Pfister, Oskar (1927): Analytische Seelsorge - Einführung in die praktische Psychanalyse für Pfarrer und Laien, Göttingen [Vandenhoeck & Ruprecht]
Ein Gang durch die Geschichte der Predigerkirche	Zur Orgeleinweihung, 20. Februar 1927	1927	Pfister, Oskar (1927): Ein Gang durch die Geschichte der Predigerkirche - Zur Orgeleinweihung, 20. Februar 1927, s. l. [s.n.]
Religionswissenschaft und Psychanalyse		1927	Pfister, Oskar (1927): Religionswissenschaft und Psychanalyse, in: Aus der Welt der Religion: Praktisch-theologische Reihe [1] H. 6, Gießen [A. Töpelmann]
Wie ich in die analytische Pädagogik hineinwuchs	meine pädagogischen Grundanschauungen	*1927*	Pfister, Oskar (1927): Wie ich in die analytische Pädagogik hineinwuchs - meine pädagogischen Grundanschauungenmeine pädagogischen Grundanschauungen, in: Hahn, Erich: Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellung, Leipzig [Meiner]
Zum Andenken an Frau Ständerat Verena Legler-Weber		1927	Pfister, Oskar (1927): Zum Andenken an Frau Ständerat Verena Legler-Weber, Glarus [Buchdr. Glarner Nachrichten]
Das Umdenken der Tiefenpädagogik		1928	Pfister, Oskar (1928): Das Umcenken der Tiefenpädagogik. In: Die neue Erziehung 10
Das Wesen der Offenbarung		1928	Pfister, Oskar (1928): Das Wesen der Offenbarung, Zürich [Beer]
Der Bankrott eines "Apostels"	eine vorläufe Schlussabrechnung mit dem Ex-Sadhu Sundar Singh und Prof. Friedrich Heiler	1928	Pfister, Oskar (1928): Der Bankrott eines "Apostels" - eine vorläufe Schlussabrechnung mit dem Ex-Sadhu Sundar Singh und Prof. Friedrich Heiler, aus: Zeitschrift für Missionskunde u. Religionswissenschaft Jg. 43

Der Einfluss des Unbewussten auf die Wahl eines Berufes	Vortrag an der Züricher Oberschule für Arbeiter die Jugendliche in ihrer Wahl beraten sollen	1928	Pfister, Oskar (1928): Der Einfluss des Unbewussten auf die Wahl eines Berufes, Vortrag an der Züricher Oberschule im Jänner 1928
Fehler in der Erziehung und ihre Folgen	Vortrag in Altstetten bei Zürich	1928	Pfister, Oskar (1928): Fehler in der Erziehung und ihre Folgen, Vortrag in Altstetten bie Zürich im Februar 1928
Psychoanalyse und Weltanschauung	Die Illusion einer Zukunft	*1928*	Pfister, Oskar (1928): Psychoanalyse und Weltanschauung, Leipzig [Internat. Psychoanalyt. Verl.]
Religiosität und Hysterie		1928	Pfister, Oskar (1928): Religiosität und Hysterie, Leipzig [Internat. Psychoanalyt. Verl.]
The analysis of a twentieth-century witch	Vortrag vor der schweizer psychoanalytischen Vereinigung	1928	Pfister, Oskar (1928): The analysis of a twentieth-century witch, Vortrag vor der schweizer psychoanalytischen Vereinigung am 6.7.1928
The nature of "depth"-education	Vortrag in Buer für Lehramtsstudenten	1928	Pfister, Oskar (1928): The nature of "depth"-education, Vortrag in Buer im Februar 1928
The nature of scope of psycho-analysis	Vorlesung in Zürich	1928	Pfister, Oskar (1928): The nature of scope of psycho-analysis, Vorlesung vom 15. 12. 1928 im Konzertsaal der Höheren Mädchenschule in Zürich

The necessity for spritual care of the "deep" mental processes	Vortrag am Ortsversammlung der Züricher Pfarrer	1928	Pfister, Oskar (1928): The necessity for spiritual care of the "deep" mental processes, Vortrag vor der Ortsversammlung der züricher Pfarrer im Mai 1928
Buchbesprechung zu: Georges Berguer "Quelques traits de la vie de Jésus au point de vue psychologique et psychanalytique"		1929	Pfister, Oskar (1920): Buchbesprechung zu: Georges Berguer "Quelques traits de la vie de Jésus au point de vue psychologique et psychanalytique", in: Imago 5, Seite 291 - 293
Die Psychanalyse im Dienste der Erziehung		1929	Pfister, Oskar (1929): Die Psychanalyse im Dienste der Erziehung, Leipzig [Klinkhardt]
Elternfehler		*1929*	Pfister, Oskar (1929): Elternfehler, aus: Zeitschrift für psychoanalyt. Pädagogik, Wien [Verl. D. Zeitschrift f. psychoanalyt. Pädagogik]
Psychoanalyse und die Schule	Rundfunksendung in Zürich	1929	
Prof. Dr. Heiler als Anwalt seines - "Apostels Heiligen und wahren Stellvertreters Christi."		1930	Pfister, Oskar (1930): Prof. Dr. Heiler als Anwalt seines "Apostels, Heiligen u. wahren Stellvertreters Christi.", aus: "Zeitschrift f. Missionskunde u. Religionswissenschaft", Mai, S. 129 - 149
Analysis of a young man convicted of habitual theft an of murder	Vortrag vor der schweizer psychoanalytischen Vereinigung	1931	Pfister, Oskar (1931): Analysis of a young man convicted of habitual theft an of murder, Vortrag vor der schweizer psychoanalytischen Vereinigung am 24.1.1931
Der innerste Richter und seine seelsorgliche Behandlung		1931	Pfister, Oskar (1931): Der innerste Richter und seine seelsorgliche Behandlung, Leipzig (wegen Verlagskonkurs nicht veröffentlicht - es exestiert nur die von Pfister korr. Druckfahnen.)
Die Unterschiede zwischen Psychoanalyse und Individualpsychologie		1931	Pfister, Oskar (1931): Die Unterschiede zwischen Psychoanalyse und Individualpsychologie, in: Schweiz. Erziehungsrundschau, Heft 4, Seite 94-98, 120-126

Ein Hamlet am Schachbrett	ein Beitrag zur Psychologie des Schachspiels	1931	Pfister, Oskar (1931): Ein Hamlet am Schachbrett - ein Beitrag zur Psychologie des Schachspiels, [Wenen]
Form the analysis of a Buddhist	Vortrag vor der schweizer psychoanalytischen Vereinigung	1931	Pfister, Oskar (1931):From the analysis of a Buddhist, Vortrag vor der schweizer psychoanalytischen Vereinigung am 2.5.1931
Schockdenken und Schockphantasien bei höchster Todesgefahr	Eine psychoanalytische Studie	1931	Pfister, Oskar (1931): Schockdenken und Schockphantasien bei höchster Todesgefahr - Eine psychoanalytische Studie
The Psychoanalysis of Motor-driving		1931	Pfister, Oskar (1931): The Psychoanalysis of Motor-driving, Vortrag vor der schweizer psychoanalytischen Gesellschaft am 31.10.1931
What Transformations does Psychoanalysis Require in Ethics an Moral Education		*1931*	Pfister, Oskar (1931): What Transformations does Psychoanalysis Require in Ethics and Moral Education in: Psychiatric Quarterly Bd.5 (1931) Utica, New York [State Hospitals Press], S. 407 - 422
Instinktive Psychoanalyse unter den Navaho-Indianern		1932	Pfister, Oskar (1932): Instinktive Psychoanalyse unter den Navaho-Indianern, Wien [Internat. Psychoanalyse Verl.]
The Part played by Anxiety in the structure of Religion	Vortrag vor der schweizer psychoanalytischen Vereinigung	1932	Pfister, Oskar (1932):The part played by anxiety in the structure of Religion, Vortrag vor der schweizer psychoanalytischen Vereinigung am 1.10.1932
Farbe und Bewegung in der Zeichnung Geisteskranker		1934	Pfister, Oskar (1934): Farbe und Bewegung in der Zeichung Geisteskranker, in: Schweiz. Archiv f. Neurologie und Psychiatrie Bd. 34, Heft 2

Neutestamentliche Seelsorge und psychoanalytische Therapie		1934	Pfister, Oskar (1934): Neutestamentliche Seelsorge und psychoanalytische Therapie, Wien [Internationaler Psychoanalytischer Verlag]
The experience of Inspriation	Vortrag vor der schweizer psychoanalytischen Vereinigung	1936	Pfister, Oskar (1936): The experience of Inspriation, Vortrag vor der schweizer psychoanalytischen Vereinigung am 5.12.1936
Das Heldenleben Bernhard Palissy's (1510 - 1589)		1938	Pfister, Oskar (1938): Das Heldenleben Bernhard Pallissy's (1510 - 1589), Zürich [Volkswirtschaftsverl. d. Schweiz. Vereins f. freies Christentum] _ Zürich [Beer & Cie]
Gewaltanwendung und Liebe in der Erziehung		1942	Pfister, Oskar (1942): Gewaltanwendung und Liebe in der Erziehung, in: Schweizerische Erziehungsrundschau 15/1942, S. 131 - 133
Religionshygiene	die psychohygienische Aufgabe des theologischen Seelsorgers	1943	Pfister, Oskar (1943): Religionshygiene - die psychohygienische Aufgabe des theologischen Seelsorgers, Sonderdruck aus: Praxis der seelischen Hygiene. Erfahrung und Experiment, S. 111 - 150, Bd. 5 der Sammlung Psychohygiene, Wissenschaft und Praxis
Das Christentum und die Angst	eine religionspsychologische, historische und religions-hygienische Untersuchung	1944	Pfister, Oskar (1944):Das Christentum und die Angst - eine religionspsychologische, historische und religionshygienische Untersuchung, Zürich [Artemis]
Das Examen im Examen		1944	Pfister, Oskar (1944): Das Examen im Examen, in: Neue Zürcher Zeitung 29, 31, 932, 1944
Michael Zinng (1599 - 1676)	eine Lichtgestalt in dunkler Zeit	1944	Pfister, Oskar (1944): Michael Zinng (1599 - 1676) - eine Lichtgestalt in dunkler Zeit, in Zwingliana: Beiträge zur Geschichte Zinglis, der Reformation und des Protestantismus in der Schweiz Band 8, Zürich [Theol. Verlag], S. 7-24
Passions-, Krankheits- und Irrwege der christlichen Liebe		1946	Pfister, Oskar (1946): Passions-, Krankheits- und Irrwege der christlichen Liebe, in: Reformierte Schweiz, 3. Jg., Heft 5, Mai 1946

Calvins Eingreifen in die Hexer- & Hexenprozesse von Peney 1545 nach seiner Bedeutung für Geschichte & Gegenwart	ein kritischer Beitrag zur Charakterisik Calvins & zur gegenwärtigen Calvin-Renaissance	1947	Pfister, Oskar (1947): Calvins Eingreifen in die Hexer- & Hexenprozesse von Peney 1545 nach seiner Bedeutung für Geschichte & Gegenwart - ein kritischer Beitrag zur Charakterisik Calvins & zur gegenwärtigen Calvin-Renaissance, Zürich [Artemis-Verlag]
Die ethischen Grundzüge der Psychoanalyse Freuds		1949	Pfister Oskar (1949): Die ethischen Grundzüge der Psychoanalyse Freuds, in: Der Psychologe, Bd. 1, S. 287-294
Die Neurotisierung des Christentums als Ursache seiner Fehlentwicklung	Referat über mein Buch "Das Christentum und die Angst"	1949	Pfister, Oskar (1949): Die Neurotisierung des Christentums als Ursache seiner Fehlentwicklung - Referat über mein Buch "Das Christentum und die Angst", in: Psyche 2 (1949), S. 596-623
Von Bäumen, Hölzern und vom Wohnen	70 Jahre Gebrüder Zipfel AG	1949	Pfister, Oskar (1949): Von Bäumen, Hölzern und vom Wohnen - 70 Jahre Gebrüder Zipfel AG, Basel [Zipfel]
Sigmund Freud und die Geisteswissenschaft		1951	Pfister, Oskar (1951): Sigmund Freud und die Geisteswissenschaften, aus: Du, Schweizerische Monatsschrift, Oktober 1951
Karl Jaspers als Sigmund Freuds Widersacher		1953	Pfister, Oskar (1953): Karl Jaspers als Sigmund Freuds Widersacher, in: Psyche. Eine Zeitschrift für Tiefenpsychologie und Menschenkunde in Forschung und Praxis; Jg.6 1952/53, H. 5

Mit diesem Werkverzeichnis wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

Kurzdarstellung

Der Schweizer Pfarrer Oskar Pfister war einer der ersten Pädagogen, welcher die Psychoanalyse als Hilfsmittel für die pädagogische Arbeit entdeckte. Die vorliegende Arbeit soll nun einen Überblick über das psychoanalytisch-pädagogische Werk dieses Pioniers geben. Es soll gezeigt werden, auf welchen psychoanalytischen Theorien Pfisters Werk basiert und welche pädagogisch relevanten Theorien und Aussagen er von diesen aus entwickelte. Um so seine Hauptaussagen aufzuzeigen und festzustellen welche Bedeutung Oskar Pfister für die heutige Pädagogik noch haben kann.

Abstract

The Swiss minister, Oskar Pfister, was one of the first educationalists who discovered psychoanalysis as a device for his work. This thesis provides an overview of his psychoanalytic-pedagogic work. It shows the psychoanalytic theories on which Pfister's work is based and which pedagogically relevant theories and statements were formed out of them. Moreover, it presents the pioneer’s main assertion and determines of what importance Oskar Pfister might be for nowadays pedagogic.

Lebenslauf

Name:	Braunias
Vorname:	Petra
Wohnort:	Wien
Geburtsdatum:	20. Mai 1975
Geburtsort:	Wien

Aus- und Weiterbildung

2004 – 2010	Pädagogikstudium an der Hauptuniversität Wien, Institut für Bildungswissenschaften, Schwerpunktsetzung: Psychoanalytische Pädagogik und Schulpädagogik
01. 10. 2003	Berufsreifeprüfung
2000 – 2003	Kurse zur Ablegung der Berufsreifeprüfung am Pollycollege Wien – Zweiter Bildungsweg
1999	Kurs für Lehrlingsausbildner
1990 – 1993	Berufsausbildung zum Bürokaufmann
1989 – 1990	1. Klasse Bundeshandelsschule Wien 13, Maygasse 43
1985 – 1989	1. – 4. Klasse Hauptschule Wien 16, Herbststrasse 86
1981 – 1985	1. – 4. Klasse Volksschule St. Ursula, Wien 23

Beruflicher Werdegang

2006 – 2009	Bogipark Wien *Animateur*
2009	Respect – Institut für Integrativen Tourismus und Entwicklung *Praktikant*
2008	Legoland Discoverycenter Berlin *Centermitarbeiter*
2007	Kreitner & Partner Werbeges.m.b.H. *Standleitung* eines Bastelstandes in Christkinds Werkstatt, Rathaus Wien
2006	Kreitner & Partner Werbeges.m.b.H. *Standleitung* eines Bastelstandes in Christkinds Werkstatt, Rathaus Wien
2006	Kindernest Swabidu – Privatkinderkrippe *Betreuung* von Kinder von 0 – 3 Jahren, Sommerpraktikum
2004	Caritas Wien, WG Refugio *Betreuer in Wohngruppe für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge,* Sommerpraktikum
2002 – 2003	Cineplexx Kinobetriebe Gesellschaft m.b.H. *Billeteur*
1990 – 2002	Wienstrom GmbH, 1090 Wien *Bürokaufmann*