



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Zwei psychoanalytische Erziehungsexperimente gegen Verwahrlosung im Vergleich

Eine Gegenüberstellung von August Aichhorns Jugendheim Oberhollabrunn
und Siegfried Bernfelds Kinderheim Baumgarten

Verfasserin

Michaela Offenmüller

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Oktober 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Mag. Dr. Michael Wininger

*„Keine große Leistung wurde je aus dem Stegreif erbracht.
Und so müssen wir uns damit zufrieden geben,
überall auf die gleiche Weise vorwärts zu kommen -
Schritt für Schritt.“*

Samuel Smiles (1812-1904)

Kurzdarstellung

Die vorliegende Arbeit möchte eine Gegenüberstellung von August Aichhorns Veröffentlichungen betreffend seiner Arbeit im Jugendheim Oberhollabrunn und Siegfried Bernfelds Ausführungen über seine Arbeit im Kinderheim Baumgarten im Hinblick auf ihre Verwahrlosungstheorie und ihrem pädagogischen Umgang mit Verwahrlosten geben. Diese beiden Erziehungsheime zählen zu den bedeutendsten psychoanalytischen und reformpädagogischen Experimenten, die sich mit verwahrlosten Kindern und Jugendlichen beschäftigen.

Abstract

This thesis presents a comparison of August Aichhorn's publications concerning his work in the youth centre Oberhollabrunn and Siegfried Bernfeld's comments with regard to his work at the children`s home Baumgarten in view of their theory concerning neglect and their educational contact with neglected youth. Both of these approved schools are among the most significant psychoanalytic and reform-education experiments that deal with neglected children and teenagers.

Ich möchte diese Arbeit all Jenen widmen, die mich im Laufe meines Lebens und vor allem während meines Studiums individuell unterstützt und motiviert haben und euch auf diesem Wege ein herzliches Dankeschön dafür aussprechen.

Inhaltsverzeichnis:

1. Problemstellung	11
Vorbemerkung	11
1.1 Hinführung	13
1.2 Methodische Aspekte	18
1.3 Inhalt und Aufbau der Arbeit	21
2. Aichhorns und Bernfelds Verhältnis zur Reformpädagogik	23
2.1 Reformpädagogik	23
2.2 Reformpädagogik und Psychoanalytische Pädagogik	25
2.3 August Aichhorn und die Reformpädagogik	28
2.4 Siegfried Bernfeld und die Reformpädagogik	30
2.5 Zusammenfassung	33
2.6 Der Vergleich zwischen Aichhorns und Bernfelds Verhältnis zur Reformpädagogik	34
3. Aichhorns und Bernfelds Theorie der Verwahrlosung	37
3.1 Zum sozialhistorischen Hintergrund der Verwahrlosung zu Beginn des 20. Jahrhunderts	37
3.2 Aichhorns Theorie der Verwahrlosung	41
3.2.1 Zur Unterscheidung zwischen latenter und manifester Verwahrlosung	42
3.2.2 Zur Bedeutung des Realitätsprinzips für das soziale Handeln	43
3.2.3 Zur Bedeutung des Ichideals für das soziale Handeln	47
3.2.4 Zur Unterscheidung verschiedener Verwahrlosungsformen	50
3.2.5 Aichhorns Vorgehensweise zur Aufhebung von Verwahrlosung	56

3.3 Siegfried Bernfelds Theorie der Verwahrlosung	63
3.3.1 Zum sozialen Ort	65
3.3.2 Zur Tantalussituation	67
3.3.3 Zur Unterscheidung verschiedener Verwahrlosungsformen	68
3.3.4 Bernfelds Vorgehensweise zur Aufhebung von Verwahrlosung	70
3.4 Zusammenfassung	73
3.5 Der Vergleich zwischen Aichhorns und Bernfelds Theorie der Verwahrlosung	76
3.5.1 Zu den Gemeinsamkeiten	79
3.5.2 Zu den Unterschieden	80
3.5.3 Weitere Aspekte	81
4. Praktische Umsetzung von Aichhorns und Bernfelds Verwahrlosungstheorie	83
4.1 Zur so genannten „alten“ Heimerziehung	83
4.2 Jugendheim Oberhollabrunn	87
4.2.1 Zum historischen Entstehungskontext	87
4.2.2 Zur Organisation des Jugendheims	88
4.2.2.1 Zur Realisierung des Jugendheims	90
4.2.3 Zur Führung des Jugendheims	91
4.2.3.1 Zur Erziehungsarbeit	92
4.2.3.1.1 Zur Gruppenbildung als Bildungsfaktor	99
4.2.3.1.1.1 Zur Erziehungsarbeit in der Gruppe der aggressivsten Jugendlichen	103
4.2.4 Zur Schule	106
4.3 Kinderheim Baumgarten	109

4.3.1 Zum historischen Entstehungskontext	109
4.3.1.1 Bernfelds Zuwendung zum Zionismus	111
4.3.2 Zur Organisation des Kinderheims	115
4.3.2.1 Zum geplanten Grundriss des Kinderheims	116
4.3.2.2 Zur Realisierung des Kinderheims	118
4.3.3 Zur Führung der Kinderheims	121
4.3.3.1 Zur Schulgemeinde	121
4.3.3.2 Zur Kwuzoth (Kameradschaft)	125
4.3.4 Zur Schule	127
4.3.4.1 Die jüdischen Inhalte	129
4.4 Zusammenfassung	131
4.4 Der Vergleich zwischen Aichhorns und Bernfelds praktischer Umsetzung	136
4.5.1 Zu den Gemeinsamkeiten	140
4.5.1.1 Zur strukturellen Organisation	140
4.5.1.2 Zur pädagogischen Aufgabe	141
4.5.1.3 Zur Schule	142
4.5.2 Zu den Unterschieden	142
4.5.2.1 Zur strukturellen Organisation	143
4.5.2.2 Zur pädagogischen Aufgabe	144
4.5.2.3 Zur Schule	145
4.5.3 Weitere Aspekte	145
5. Zusammenfassung der Ergebnisse	147
6. Fazit	153
7. Literaturverzeichnis	155
Anhang	169

1. Problemstellung

Vorbemerkung

Durch das Seminar „Psychoanalytisch-pädagogische Praxiskonzepte im Licht der Entwicklung psychoanalytischer Theorien“, das sich unter anderem mit den zwei bedeutenden Pädagogen August Aichhorn und Siegfried Bernfeld beschäftigt, wurde ich zur Verfassung dieser Arbeit angeregt. In diesem Seminar lernten wir des Weiteren die „Psychologien der Psychoanalyse“ (Pine 1990) und ihrer Bedeutung für das Nachdenken über Pädagogik kennen. Als Vertreter der Triebtheorie wurde August Aichhorn herausgegriffen, da er in seiner Arbeit mit verwahrlosten Jugendlichen eine auf Freuds Triebtheorie beruhende Psychoanalytische Pädagogik entworfen, und in der Zwischenkriegszeit des 20. Jahrhunderts in Wien in einem von ihm gegründeten Heim für verwahrloste Jugendliche umgesetzt hatte. Die Auseinandersetzung mit seinem Hauptwerk „Verwahrloste Jugend“ (1925) erweckte mein Interesse an seiner Arbeit so sehr, dass ich mir vornahm, meine Diplomarbeit über diesen frühen Psychoanalytischen Pädagogen zu verfassen. Die in seinem Buch behandelte Thematik der psychoanalytisch-pädagogischen Arbeit mit verwahrlosten Jugendlichen wurde jedoch zum Großteil bereits umfassend bearbeitet.¹ Aus diesem Grund erweiterte ich das Interessensfeld für mein

¹ Die Auflistung der Publikationen soll veranschaulichen, dass sich bereits einige mit August Aichhorn befasst haben: Adam (1977) „Das Pädagogische Experiment August Aichhorns“, Adam (1989) „August Aichhorn – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?“, Adam (2001) „Das Jugendheim der Stadt Wien in Oberhollabrunn“, Barth-Richtarz (2006) „Die tiefenpsychologischen Ansätze von Alfred Adler und August Aichhorn und deren Bedeutung für die Weiterentwicklung der Erziehungsberatung in Wien nach 1945“, Feurle (1999) „Elternarbeit bei August Aichhorn zwischen 1928-1938 – Ein Beitrag zur Geschichte psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung unter Einbeziehung institutions-, sozial- und zeitgeschichtlicher Überlegungen“, Osztovits (1989) „Aichhorns Experiment mit den aggressiven Jugendlichen“, Osztovits (1983) „August Aichhorns Experiment mit der verwahrlosten Jugend“, Steinlechner (1986) „Das Werk August Aichhorns in seiner Bedeutung für die Sozialarbeit mit Straffälligen“, Steinlechner (1987) „Was bringt die Psychoanalyse der Sozialarbeit mit Straffälligen. Überlegungen am Beispiel August Aichhorn und einiger Folgen seiner Arbeit“.

Forschungsvorhaben auf Siegfried Bernfeld, da dieser zur selben Zeit wie August Aichhorn ein Kinderheim für verwahrloste Kinder und Jugendliche eingerichtet hatte. Bis zu diesem Zeitpunkt wusste ich noch recht wenig über Siegfried Bernfeld. Der ehemalige Ort seines Kinderheims Baumgarten erweckte meine Neugierde, da ich in der Nähe wohne. Beim Lesen seines Werkes „Kinderheim Baumgarten - Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung“ (1921) versuchte ich mir den Aufbau des Kinderheims vorzustellen und entschloss mich dazu, meine Nachforschung dahingehend zu intensivieren.

Während meiner Recherche bemerkte ich, dass auch Bernfelds Tätigkeit im Kinderheim Baumgarten bereits umfangreich aufgearbeitet² wurde. Jedoch wurden August Aichhorns und Siegfried Bernfelds Arbeiten mit verwahrlosten Kindern und Jugendlichen bisher in bildungswissenschaftlichen Publikationen noch nicht eingehender miteinander verglichen.

Dies wiederum veranlasste mich dazu, die theoretischen Grundlagen und Aspekte der praktischen Organisation dieser beiden psychoanalytischen Kinderheime genauer zu studieren, um anschließend ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede im Bezug auf den Umgang mit Verwahrlosung herauszuarbeiten.

² Adam (1993) „Siegfried Bernfeld ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik“; Koch (1974) „Siegfried Bernfelds Kinderheim Baumgarten“; Zavesky (1999) „Siegfried Bernfeld und das Kinderheim Baumgarten“.

1.1 Hinführung

„Von allen Anwendungen der Psychoanalyse hat keine soviel Interesse gefunden, soviel Hoffnung geweckt und demzufolge so viele tüchtige Mitarbeiter herangezogen wie die auf die Theorie und Praxis der Kindererziehung. ... Das Kind ist das hauptsächlichste Objekt der psychoanalytischen Forschung geworden; es hat in dieser Bedeutung den Neurotiker abgelöst, an dem sie ihre Arbeit begann. Die Analyse hat im Kranken das wenig verändert fortlebende Kind aufgezeigt wie im Träumer und im Künstler, sie hat die Triebkräfte und Tendenzen beleuchtet, die dem kindlichen Wesen sein ihm eigenes Gepräge geben und die Entwicklungswege verfolgt, die von diesem zur Reife des Erwachsenen führen. Kein Wunder also, wenn die Erwartung entstand, die psychoanalytische Bemühungen um das Kind werde der erzieherischen Tätigkeit zugute kommen, die das Kind auf seinem Weg zur Reife leiten, fördern und gegen Irrungen sichern will“ (Freud 1925; zit. nach Aichhorn 1987, 7).

In diesem Zitat vermittelt Sigmund Freud, welchen Stellenwert das Kind für die Psychoanalyse hat und wie wichtig es ist, das Kind auf seinem Weg zum Erwachsenen zu leiten und zu fördern. Sowohl August Aichhorn als auch Siegfried Bernfeld sind Vertreter von Freuds Psychoanalyse und versuchten diese in ihren pädagogischen Tätigkeiten im Rahmen von Erziehungsheimen fruchtbar zu machen.

Im folgenden Abschnitt führe ich einige Aspekte des aktuellen Forschungsstands zu August Aichhorn und Siegfried Bernfeld an.

„August Aichhorn gilt gemeinhin als ein genialer Praktiker, der der Psychoanalyse neue Bereiche erschlossen hat“ (Perner 2001, 60). Er sah sich als praktizierender Pädagoge und praktizierender Analytiker. Aichhorn beschrieb sich als Pädagoge, der Interesse an der Psychoanalyse hatte und nicht als Psychoanalytiker, der sich für die Pädagogik interessierte. Für ihn war die Psychoanalyse ein Mittel und kein Selbstzweck. Denn im Vordergrund stand für ihn stets der praktische Wert der Psychoanalyse (Perner 2001, 61f).

Für Aichhorn war die Psychoanalyse eine neue Betrachtungsweise seelischer Vorgänge. „Sie ist für ihn ein neues Paradigma der Psychologie, eine neue Wissenschaft, die sich im Unterschied zur betrachtenden akademischen Psychologie praktisch wenden lässt, weil sie die manifesten psychischen Erscheinungen als Resultat eines intersubjektiven Kräftespiels auffasst, in das der Erzieher ebenso wie der Analytiker eingreifen kann. Beide arbeiten in der und mit der Übertragung; sie tun das allerdings unter sehr verschiedenen Bedingungen und machen daher einen unterschiedlichen Gebrauch von ihr“ (Aichhorn 1933³; zit. nach Perner 2001, 64).

In seinem Jugendheim Oberhollabrunn orientierte sich Aichhorn an der Psychoanalyse für seine Arbeit mit verwahrlosten Kindern und Jugendlichen, wobei das Übertragungskonzept von Sigmund Freud in seiner Tätigkeit besondere Bedeutung für ihn hatte.

„Die Erziehung in der Fürsorgeerziehungsanstalt ist und bleibt eine Massenerziehung, innerhalb derer allerdings den besonderen Umständen, die sich durch die Verwahrlostentypen ergeben, entsprochen werden muss“ (Aichhorn 1987, 124). Die Kinder und Jugendlichen wurden in möglichst kleine Gruppen eingeteilt und diese Gruppen wurden so gestaltet, dass das Leben in ihr die Verwahrlosung zum Teil beheben sollte. In seinem Heim wurde eine gewaltlose Art der Erziehung praktiziert (Adam 1977, 6). Diese Form war eine neue Form der Erziehung, die für die bereits bestehende provokant war, da zur damaligen Zeit verwahrloste Kinder in Besserungsanstalten gesteckt wurden, die militärähnlich wie Arbeitslager organisiert wurden (Heinemann, Rauchfleisch, Grüttner 2003, 53).

Aichhorns Pädagogik leitete sich nicht aus der analytischen Theorie ab, sondern er entwickelte seine Arbeitsweise aus seiner pädagogischen Intuition. Diese pädagogische Intuition ging von seiner Überzeugung aus, dass die Erscheinung der Verwahrlosung einen berechtigten und verstehbaren Grund

³ August, A. (1933): Einführung in die Erziehungsberatung. Unveröff. Manuskript des Vortrages v. 23.10.33

haben musste. Aichhorn ging davon aus, dass der Fürsorgeerzieher diesen Grund nur dann auffinden kann, wenn er es schafft, die Zuneigung und das Vertrauen der von ihm betreuten Jugendlichen zu gewinnen. „Die analytische Theorie nutzte Aichhorn erst nachträglich, um seine pädagogische Arbeit darzustellen, um deren theoretische und methodische Prinzipien zu klären und um deren Technik und Diagnostik zu verfeinern“ (Perner 2001, 65).

Gerade sein pädagogisch intuitives Handeln, sowie seine Überzeugung des berechtigten Grundes für das Verhalten von verwaorlosten Jugendlichen, unterschieden ihn von anderen Erziehern seiner Zeit, die sich mit verwaorlosten Kindern und Jugendlichen beschäftigten.

Wie August Aichhorn war Siegfried Bernfeld praktizierender Analytiker, der großes Interesse an der Psychoanalytischen Pädagogik hatte. Sein Hauptwerk „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ veröffentlichte er 1925. In diesem Werk rechnete er unter anderem mit der Theorie und Praxis der bürgerlichen Pädagogik ab, und „entwickelte als Alternative eine auf Psychoanalyse und Marxismus gegründete empirisch-kritische Erziehungswissenschaft mit dem Zusammenhang von Gesellschaft-Psyche-Erziehung als Forschungsgegenstand“ (Adam 1993,11). Bernfeld hatte „in der Psychoanalyse eine Vorbedingung für die wandelnde Gesellschaft gefunden“ (Paret 1992, 15), nämlich „die Mittel zum Verständnis der menschlichen Natur“ (Paret 1992, 15).

Weiters war er einer der wenigen Psychoanalytiker, die es schafften, Gedankenmodelle aus der Biologie, Physik, Mathematik sowie anderen psychologischen Ansätzen

„auf der Suche nach den erkenntnistheoretischen Grundlagen der Psychoanalyse einzusetzen; ein in der Geschichte der Psychoanalyse einzigartiges Unternehmen. Bernfeld öffnete die Psychoanalyse nicht nur in praktischer und theoretischer Hinsicht, sondern bemühte sich auch, sie für nichtärztliche Interessenten zugänglich und lehrbar zu machen, ohne dabei die spezifische Sub-

stanz dieser Wissenschaft aus dem Auge zu verlieren; diese bezog er auch mit ein, als es darum ging, die Struktur der psychoanalytischen Ausbildung zu hinterfragen und seine Ideen zu formulieren“ (Fallend, Reichmayr 1992, 8).

Für Siegfried Bernfeld war auch der Zionismus von großer Bedeutung. Unter Zionismus verstand man die jüdische Nationalbewegung, die einen eigenen Staat in Palästina anstrebte. Er entstand als Reaktion auf eine Krise der jüdischen Existenz. Bernfeld wollte vermeiden, dass das jüdische Volk Kinder durch die Erziehung in nicht jüdischen Erziehungsheimen, wodurch sie der christliche Kultur angepasst wurden, verlor (Bunzl 1992, 75). Die Assimilationskritik stand im Zentrum seines Zionismus. Assimilation war für ihn nicht ein „Ergebnis objektiver gesellschaftlicher Entwicklungen“, sondern der „Kniefall vor der anti-semitischen Umwelt“ (Hoffer 1965; zit. nach Bunzl 1992, 79). Damit die Assimilierung der jüdischen Kriegswaisen verhindert werden konnte, gründete Siegfried Bernfeld ein jüdisches Kinderheim.

In seinem Kinderheim Baumgarten für verwahrloste Kinder und Jugendlichen versuchte Bernfeld seine Vorstellung von selbstorganisierter Erziehung und dem jüdisch-zionistischen Nationalbewusstsein umzusetzen (Adam 1993, 9).

Mit Hilfe einer Synthese verschiedener Vorstellungen und Konzeptionen von Gustav Wyneken, Berthold Otto und Maria Montessori entwickelte Bernfeld eine Erziehungsform für alle Altersstufen in seinem Kinderheim (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 9).

Angesichts des gemeinsamen Interesses von August Aichhorn und Siegfried Bernfeld, eine Verbindung zwischen der Pädagogik und der Psychoanalyse herzustellen, werde ich diese beiden Pädagogen hinsichtlich ihrer Arbeit mit verwahrlosten Kindern und Jugendlichen gegenüberstellen. Dazu analysiere ich ihre jeweilige Verwahrlosungstheorie und deren Umsetzung in den jeweiligen Erziehungsheimen.

Meine Fragestellung lautet daher:

Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten lassen sich zwischen August Aichhorns Veröffentlichungen betreffend seiner Arbeit im Jugendheim Oberhollabrunn und Siegfried Bernfelds Ausführungen über seine Arbeit im Kinderheim Baumgarten im Hinblick auf Verwahrlosungstheorie und pädagogischem Umgang mit Verwahrlosten ausmachen?

Im Zuge meiner Recherche fand ich, wie bereits im Vorwort angeführt, einige Arbeiten sowohl zur Fürsorgeerziehungsanstalt Oberhollabrunn als auch zum Kinderheim Baumgarten, jedoch keinen einzigen bildungswissenschaftlichen Beitrag, in welchem die beiden Erziehungsanstalten verglichen wurden, obwohl sie im gleichen Zeitraum errichtet wurden und sich die von ihnen praktizierte Erziehung mit derselben Thematik – der Verwahrlosung – beschäftigte. Dieser Vergleich der beiden Heime soll ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede im Umgang mit verwahrlosten Kindern und Jugendlichen herausarbeiten.

Aichhorns und Bernfelds Arbeit mit verwahrlosten Kindern und Jugendlichen stellte damals einen revolutionär-neuen Ansatz dar. Ihre Heime bzw. Erziehungsexperimente verstanden sie als Gegenentwurf zu dem damals verbreiteten Umgang mit Verwahrlosten, der durch strenge Disziplinierung und Verwahrung in Besserungsanstalten geprägt war. Dieser entstandene Wandel im pädagogischen Umgang mit Verwahrlosten ist für die Bildungswissenschaften von Bedeutung, da sich durch die Arbeit in den hier erwähnten Erziehungsheimen, der pädagogische Umgang weiterentwickelt und erweitert hat.

1.2 Methodische Aspekte

Ich möchte mich in meiner Forschungsarbeit mit dem Jugendheim Oberhollabrunn und dem Kinderheim Baumgarten befassen und dabei sowohl die Unterschiede als auch die Gemeinsamkeiten zwischen den beiden schrittweise analysieren.

Die Frage nach den Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Publikationen von August Aichhorns Jugendheim Oberhollabrunn und Siegfried Bernfelds Kinderheim Baumgarten im Hinblick auf ihre Verwahrlosungstheorie und ihren pädagogischen Umgang mit verwahrlosten Kindern und Jugendlichen, soll anhand eines Textvergleichs beantwortet werden.

Die Methode des Vergleichs gestaltet sich folgendermaßen: Die erste Stufe auf dem Weg zum Vergleich nennen Hilker (1962) und Bereday (1966) die Deskription. Die Deskription hat den Zweck, die zu vergleichenden Phänomene vollständig und sorgfältig zu beschreiben. Nach der Deskription, also der Erstellung der Bestandsaufnahme, schließt sich die Stufe der Interpretation an. Diese Stufe verlangt die Bewertung bzw. die Beurteilung der Fakten. Die Folgestufe auf die Interpretation wird Juxtaposition bezeichnet. Bei der Juxtaposition handelt es sich um eine parallele Auflistung von Merkmalen, ohne dass ein Bezug zu diesen hergestellt wird. Als Vorbereitung für den Vergleich werden über eine Systematisierung von Daten verlaufen. Diese Daten werden im Hinblick auf vergleichbare Kategorien hin gruppiert. Nachdem diese Vorarbeit getätigt wurde, wird in einem letzten Schritt, der Komparation, der Vergleich ausgearbeitet. Bei der Komparation werden jene Aspekte detailliert herausgearbeitet, die bei der Juxtaposition nur oberflächlich beschrieben werden. Dabei gelten folgende Prämissen:

1. *„im Vergleich werden zwei oder mehr Gegebenheiten miteinander konfrontiert in der Absicht, Unterschiede (und Übereinstimmungen) sichtbar zu machen, gegebenenfalls sie auch zu deuten und zu erklären.*
2. *Vergleiche geschehen stets im Hinblick auf etwas, sind gezielt.*

3. *Vergleiche setzen voraus, dass die zu vergleichenden Gegebenheiten, auf das Vergleichsziel hin vergleichbar sind, d.h. eine verwandte Struktur, gemeinsame Funktionen oder gleichgerichteten ‚Sinn‘ haben“ (Seidenfaden 1966, 13).*

Unter dem Vergleichen wird also das Herstellen eines Verhältnisses „zwischen zwei oder mehreren Erscheinungen derselben Art ... mit dem Ergebnis der Gleichheit (Kongruenz), Ähnlichkeit (Affinität) oder Verschiedenheit (Diskrepanz)“ verstanden (Hilker 1962, 100).

Angesichts meines angestrebten Forschungsvorhabens, dem Textvergleich, ergibt sich laut Seidenfaden (1966, 41) die Problematik der Vergleichbarkeit. So muss zu Beginn erst geklärt werden, ob ein Vergleich überhaupt möglich ist. Es muss also die „Vergleichsbasis“ (Seidenfaden 1966, 92) herausgearbeitet werden. Für Seidenfaden (1966, 41) ist ein Textvergleich „nur dann sinnvoll, wenn die verglichenen Texte etwas gemeinsam haben, das die Basis des Vergleichs bildet.“ Die gemeinsame Basis zwischen den Texten ist Voraussetzung für eine Vergleichbarkeit (Seidenfaden 1966, 92). Seidenfaden versteht unter Basis „die Übereinstimmung in der Gerichtetheit der zu vergleichenden Gegebenheit“ (Seidenfaden 1966, 93) und dies bedeutet für den Textvergleich, dass „die verglichenen Quellen dieselbe Thematik haben“ (Seidenfaden 1966, 92).

Hinsichtlich meines Forschungsvorhabens ist die Übereinstimmung durch drei Gründe gegeben. Erstens bestanden beide Erziehungsheime in der Blütezeit der reformpädagogischen Bewegung, und zweitens befasste sich sowohl August Aichhorn als auch Siegfried Bernfeld mit der Thematik der Verwahrlosung. Zum Dritten bezogen sich beide in ihrer Arbeit auf psychoanalytische Überlegungen.

Neben der Frage nach der Vergleichsbasis ist auch die Frage nach dem Vergleichsziel zu bearbeiten, denn mehrere Phänomene sind nur „im Hinblick auf etwas“ (Seidenfaden 1966, 90) vergleichbar. Im Falle meines Vorhabens

wird im Hinblick auf ihre Verwahrlosungstheorie und ihre praktische Arbeit mit Verwahrlosten verglichen.

Der Vorteil meines gewählten Ausgangsmaterials zur Beantwortung meiner Frage besteht darin, dass die Daten in Form von Texten bereits existieren. Mein Ausgangsmaterial besteht sowohl aus Primär- als auch aus Sekundärliteratur.

Bei der Aufarbeitung der Überlegungen von August Aichhorn befasse ich mich hauptsächlich mit seinem Hauptwerk „Verwahrloste Jugend“ (1925) und bei Siegfried Bernfeld stütze ich mich auf sein Werk „Kinderheim Baumgarten - Bericht über einen Versuch mit der neuer Erziehung“ (1921), in dem er sich genauer auf sein Kinderheim bezieht.

Weitere Werke von beiden werden schwerpunktmäßig miteinbezogen und die gewählte Sekundärliteratur wird problemorientiert ausgesucht.

Den Grad der Fruchtbarkeit des Vergleichs bestimmen die Art der Unterschiede und Übereinstimmungen und ihr gegenseitiges Verhältnis.

Mit Hilfe dieses Vergleichs soll gezeigt werden, dass trotz ihrer gleichen Basis und demselben Vorhaben, nämlich die Verwahrlosung zu beseitigen, ihre Umsetzung durch die Individualität des Menschen, die örtlichen Gegebenheiten und den gewünschten Zielen unterschiedlich ist.

1.3 Inhalt und Aufbau der Arbeit

Da es sich bei beiden Erziehungsheimen um die Versuche einer psychoanalytisch orientierten Heimerziehung handelt, die reformpädagogische Facetten aufweisen, wird im ersten Kapitel auf die österreichische Reformpädagogik allgemein eingegangen. Dieses Kapitel soll den sozialpolitischen Entstehungskontext verdeutlichen. Dabei wird bereits sowohl auf Aichhorns als auch auf Bernfelds Konzept Bezug genommen.

Aichhorns und Bernfelds Theorie der Verwahrlosung ist Gegenstand des zweiten Kapitels. Zuerst wird der sozialhistorische Hintergrund der Verwahrlosung zu Beginn des 20. Jahrhunderts erörtert, damit anschließend ihre jeweilige Theorie der Verwahrlosung erläutert werden kann. In seiner Theorie unterscheidet Aichhorn zwischen der latenten und der manifesten Verwahrlosung. Weitere wesentliche Merkmale seiner Theorie waren das Realitätsprinzip und das Ichideal. Für die Behebung der Verwahrlosung war seine Einteilung der Verwahrlosungsformen von Bedeutung. Auch Bernfeld führte in seiner Theorie der Verwahrlosung verschiedene Verwahrlosungsformen an. In seiner Theorie sind vor allem der soziale Ort und die dazu in Abhängigkeit stehende Tantalussituation wichtige Begriffe. Aichhorn und auch Bernfeld haben durch ihre Vorgehensweise die Behebung der Verwahrlosung zum Ziel.

Im dritten Kapitel werden zu Beginn die Situation in den Erziehungsheimen und die herrschenden Erziehungsmethoden vor der Zeit der Reformpädagogik angeführt. Anschließend werden Aichhorns und Bernfelds praktische Umsetzung beschrieben. Dabei wird auf ihren historischen Entstehungskontext, ihre Organisation, ihre Führung und ihre Schule Bezug genommen.

In einem letzten Schritt wird die Untersuchung zusammengefasst und die aus den Vergleichen gewonnenen Erkenntnisse und damit Ergebnisse der Arbeit dargestellt.

2. Aichhorns und Bernfelds Verhältnis zur Reformpädagogik

Im Folgenden werde ich schwerpunktmäßig Aichhorns und Bernfelds Bezug zur Reformpädagogik herausarbeiten, da ihre beiden Erziehungsheime in der Blütezeit der Reformpädagogik entwickelt wurden. Zuvor möchte ich aber in zwei Unterkapitel einige knappe Anmerkungen zur Reformpädagogik allgemein und einige Bemerkungen zum Verhältnis zwischen der Reformpädagogik und der Psychoanalytischen Pädagogik anführen.

2.1 Reformpädagogik

Der Begriff der Reformpädagogik ist die Bezeichnung für eine Erziehungsbewegung, die ihren Anfang im ausgehenden 19. Jahrhundert hatte. Diese subjektivistisch-sentimentale Pädagogik ersetzte die alte objektivistische Einseitigkeit der Pädagogik. Ihre bedeutendsten Vertreter sind Maria Montessori und Berthold Otto und ihr radikalster ist die Schwedin Ellen Key. (Reble 1951, 283f)

„Den Anfang der ... Reformpädagogik bildete eine in ihrer Art und in ihrer Intensität einzigartige Hinwendung zum Kind. Das Kind wurde gleichsam neu entdeckt“ (Scheibe 1969, 51). Das Charakteristikum der Reformpädagogik sei die betonte Orientierung vom Kinde aus. Im Vordergrund der Aufmerksamkeit standen Kleinkinder bis hin zum beginnenden Jugendalter. Dieses neue erzieherische Denken bezog sich sowohl auf die Familienerziehung als auch auf die ersten Jahre der Schule. Das damalige Schulsystem wurde stark kritisiert und bildete den Ausgangspunkt für eine dringend erforderliche Erneuerung des gesamten Schulwesens. Unter den Worten Reform, Revolution, Reformation der Schule wurde das Ausmaß der Aufgabe verstanden (Scheibe 1969, 51).

„Die beiden Titel ‚Das Jahrhundert des Kindes‘ und ‚Vom Kinde aus‘ besaßen für die Pädagogische Reformbewegung programmatische Bedeutung: das Kind trat in den Mittelpunkt erzieherischen Denkens und Handelns; die Pädagogik fand im Kinde eine neue überzeugende Orientierung. Wenn bis dahin die Gesellschaft, die Erwachsenen, die Sachwelt, die objektiven Werte, die Bildungsgehalte und Ziele die Pädagogik bestimmt hatten, so sollte nun der Heranwachsende bestimmend sein“ (Scheibe 1969, 57).

Diese neue Überzeugung enthielt ein anderes, neues Bild von der Gesamtheit des Kindes, das nun mit anderen Augen als bisher gesehen wurde. Seine Wirklichkeit und sein Wesen waren neu definiert worden, wodurch sich die Notwendigkeit ergab, neue erzieherische Auffassungen und Praktiken nicht nur zu zulassen, sondern auch anzuwenden. Die Grundlage der Reformpädagogik war eine völlig neue Anthropologie des Kindes (Scheibe 1969, 57).

Dieses neue Bild beinhaltete folgende Züge: Das Kind ist kein kleiner Erwachsener, sondern etwas Eigenes und stellt eine besondere Form des Lebens dar. Es muss und kann nur aus jeder seiner Entwicklungsstufen heraus verstanden werden. Daher darf das Kind auch nicht am Maßstab des Erwachsenen gemessen werden. Es hat seine eigene Welt mit seinen eigenen Fragen und Sichtweisen, seine eigenen Erwartungen und Worte. In seiner Welt hat es, wie die Erwachsenen in ihrer, Rechte und will ebenso geachtet werden, wie dies auch die Erwachsenen für sich beanspruchen. Es muss darauf geachtet werden, dass das Kind seine eigene Würde hat. (Scheibe 1969, 58)

Die individuellen Eigenheiten des Kindes sollten nicht missachtet werden, da es in seinen eigenen Zügen einmalig und ursprünglich ist. Ein Kind ist noch nicht den Schemata der Erwachsenenwelt angeglichen, sondern hebt sich, in seiner für den Erwachsenen so anerkennenswerten Besonderheit, heraus. (Scheibe 1969, 59)

„Im Gegensatz zur alten Pädagogik, die a priori zum Kinde in einem Gegensatz stand, denn sie sah in ihm Böses sich auswirken und weiter verstärken,

wenn ihm nicht Einhalt geboten wurde, nahm die Reformpädagogik das Kind in seiner Unbefangenheit und Unschuld und sah es noch jenseits von Gut und Böse“ (Scheibe 1969, 59). Für die Reformpädagogik war es besonders wichtig, das Kind in seiner Unberührtheit vor schädlichen Einflüssen zu beschützen. Sie war überzeugt davon, dass das Kind im Grunde seines Wesens gut war. Es gibt kein Kind, das böse zur Welt kommt. Negative Eigenschaften treten vielmehr als Ergebnis von äußeren Umwelteinflüssen auf. Die neue Erziehung vertraut auf das Gute in jedem Kind. „Der heranwachsende junge Mensch wurde von Reformern im Lebensprozess einer Entwicklung gesehen, bei der seine Kräfte und Fähigkeiten sich ausbilden und vervollkommen. Zwar ist der Mensch letztlich nie ‚fertig‘, nie ganz ‚abgeschlossen‘, aber Kindheit und Jugend befinden sich in einem ihr ganzes Dasein durchdringenden Wachstum“ (Scheibe 1969, 60).

In der Reformpädagogik wurde das Individuelle des Kindes, die menschliche Individualität betont. Jeder Mensch solle sich individuell entwickeln und seine Eigenständigkeit trotz äußerer Einwirkung bewahren (Adam 1981, 12). Jedoch konnte Erziehung nicht nur auf Freiheit, Individualität, Gewähren lassen usw. begründet werden, denn die Jugend benötigte Orientierung und Halt. „Die Lösung liegt in der Mitte: Erziehung geschieht im Spielraum von Freiheit und Bindung“ (Adam 1981, 13).

Die Reformpädagogik beeinflusste die Arbeit von August Aichhorn und Siegfried Bernfeld. Insofern wird im nächsten Kapitel kurz das Verhältnis von Psychoanalytischer Pädagogik und Reformpädagogik skizziert.

2.2 Reformpädagogik und Psychoanalytische Pädagogik

Obwohl sich die Reformpädagogik und die Psychoanalytische Pädagogik in manchen Punkten berührten, gab es keine wechselseitige Rezeption des jeweiligen Gedankenguts. „Dies hängt mit den grundsätzlich unterschiedli-

chen Auffassungen vom Wesen des Kindes und vom Wesen der Erziehung zusammen, die die beiden Strömungen kennzeichnen, sowie – noch grundsätzlicher – mit den unterschiedlichen theoretischen Grundlagen von Psychoanalytischer Pädagogik und Reformpädagogik“ (Fatke 2002, 156). Fatke stellte also fest, dass sowohl die Reformpädagogik als auch die Psychoanalytische Pädagogik in ihren wichtigen Werken kaum oder gar nicht aufeinander Bezug nahmen. Dieses Nichtbeachten hatte für ihn nichts mit einer reinen Interesselosigkeit zu tun, sondern der Grund lag in ihren unterschiedlichen Konzepten vom Kind und seiner Entwicklung, von der Einbettung der Erziehung in gesellschaftliche und institutionelle Verhältnisse, vom Erziehungsprozess und seiner Dynamik, sowie der Notwendigkeit einer empirischen Fundierung von Erziehungstheorien. Für Fatke (2002, 156) war dieser Befund überraschend, da beide Strömungen ihre Blütezeit in derselben Epoche hatten. Viele der Psychoanalytischen Pädagogen waren von der Jugendbewegung geprägt und bei beiden Strömungen war die neue Erziehung ein wesentlicher Bestandteil. „Von daher wäre eigentlich anzunehmen, dass die psychoanalytisch-pädagogische Bewegung sich ohne weiteres einreihen ließe in die Liste all der anderen Bewegungen jener Zeit, die (später kanonisierter) Bestandteil der reformpädagogischen Bewegung waren, nämlich die Jugendbewegung, die Volkshochschulbewegung, die Kunsterziehungsbewegung, die Arbeitsschulbewegung, die Landerziehungsbewegung, die Einheitsschulbewegung und die Bewegung vom Kinde aus. Aber die psychoanalytisch-pädagogische Bewegung fehlt in diesem Kanon“ (Fatke 2002, 156).

Sowohl in den reformpädagogischen Schriften, als auch in denen der Psychoanalytischen Pädagogik, war die Rede von einer neuen Erziehung, die sich gegenüber der alten Pädagogik des 19. Jahrhundert abgrenzte. Obwohl bei beiden der Begriff „neu“ eine zentrale Rolle spielte, übernahm die Psychoanalytische Pädagogik keine oder nur zum Teil darüber hinausgehende Semantik der Reformpädagogik. (Fatke 2002, 161)

Die drei zentralen Themen der Reformpädagogik waren die natürliche Erziehung, die Entwicklung und die Pädagogik vom Kinde aus (natürliches, indivi-

duelles und genetisches Prinzip). In der Psychoanalytischen Pädagogik hingegen fand sich nur das genetische Prinzip. Wobei sich dieses nicht im Sinne der Reformpädagogik auf die deskriptive Entwicklungspsychologie stützte, sondern auf die Theorien von Sigmund Freud und im Besonderen auf seine „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie“ (Fatke 2002, 160ff).

Auch die Konzepte „Pädagogik vom Kinde aus“ und „natürlichen Entwicklung“ traten in der Psychoanalytischen Pädagogik nicht so stark in Erscheinung, wie in der Reformpädagogik. Während die Reformpädagogik Dogmen pflegte und im hohen Maße Mythen schaffte, stand im Zentrum der Psychoanalyse die Dekonstruktion von falschen Sicherheiten und Dogmen. (Fatke 2002, 168)

Ein weiterer Grund warum die „Pädagogik vom Kinde aus“ nicht in größerem Umfang mit der früheren Psychoanalytischen Pädagogik kompatibel war, ist der folgende:

„Weder die praktische Erziehung noch die pädagogisch-theoretische Reflexion können das Kind als solches, sein vermeintliches Wesen und seine natürliche Entwicklung, zum Ausgangspunkt und Maßstab nehmen, denn Erziehung ist immer ein interaktives Geschehen, zu dessen Konstituenten auch der Erzieher selbst gehört. Deshalb geschieht Erziehung nicht einbahnig vom Erwachsenen zum Kind hin, sondern ereignet sich vielmehr in einer dynamischen Interaktion, in der die besondere Persönlichkeitsstruktur des Erziehers, seine Entwicklungsgeschichte, seine Ängste, Hoffnungen, Wünsche, Konflikte, seine spezifischen seelischen Themen, kurz: sein Unbewusstes genauso eine Rolle spielt wie das des Kindes. Das aber wird in der Reformpädagogik weitgehend ausgeblendet“ (Fatke 2002, 162).

In der Reformpädagogik wurde also der Fokus auf das Kind gelegt und wie es erzogen wird. Sie versuchte eine Theorie aus der Praxis für die Praxis zu entwickeln. Die Psychoanalytische Pädagogik hingegen legt ihr Hauptaugenmerk auf das dynamische Geschehen des Erziehungsprozesses selbst,

und war um eine wissenschaftlich-empirische Begründung der Theorie bemüht. (Fatke 2002, 168)

Wenn auch Fatkes (2002, 164) Einschätzung im Allgemeinen zutreffen möge, so zählen Aichhorns Jugendheim Oberhollabrunn und Bernfelds Kinderheim Baumgarten zu den beiden bedeutendsten praktischen Experimenten, die sich mit verwahrlosten Kindern und Jugendlichen beschäftigten. Die Kinderheime wurden in der Zwischenkriegszeit errichtet und beinhalteten sowohl die Tradition der Psychoanalytischen Pädagogik, als auch die der Reformpädagogik.

Folge dessen wird in den nächsten beiden Kapiteln Aichhorns und Bernfelds Bezug zur Reformpädagogik thematisiert.

2.3 August Aichhorn und die Reformpädagogik

Eine neue Ära der Heimerziehung begann mit dem von August Aichhorn geleiteten und organisierten Jugendheim Oberhollabrunn (1919 bis 1921).

„Es war damals die Zeit der Reformpädagogik mit ihren Erziehung und Unterricht grundlegend verändernden theoretischen Konzepten und Aktivitäten mit Modellcharakter. Leitideen waren die Beachtung und Eigenrechte von Kindern und Jugendlichen, Lebensnähe, neue Organisations- und Sozialformen etc., von ihnen gingen auch wesentliche Impulse für die sich damals erst herausbildende Kinder- und Jugendforschung aus, deren erfahrungsgesättigte Theorien wiederum die Praxis befruchteten“ (Adam 2001, 270).

August Aichhorns entwickelte sein Erziehungskonzept aus der Einstellung, die Erziehung „vom Kinde aus“ zu sehen und ihre verschiedenen Realisierungsformen und der neuen „Anthropologie des Kindes“, die als Grundlage für eine durch die neue Erziehung ermöglichte Sichtweise des Kindes gesehen werden kann (Adam 1981, 57). Die Einstellung vom Kinde aus und die

neuen Anthropologie des Kindes sind beide Grundzüge der Reformpädagogik. An diesen Maximen orientierte sich Aichhorn für sein Jugendheim Oberhollabrunn. Dieses bezeichnete er dem reformpädagogischen Sprachgebrauch entsprechend als „Landeserziehungsheim“. In dessen Zentrum stand die reformpädagogisch inspirierte Leitidee einer kind- und jugendgemäßen Siedlung lebensbejahender Menschen (Adam 2001, 281). Sein Jugendheim sollte sich von alten Besserungsanstalten, die durch Gewalt, Zwang und peinliche Ordnung gekennzeichnet waren, abgrenzen. Für Aichhorn war es nicht verwunderlich, dass sich in den Jugendlichen der Hass in solchen Anstalten verdichtete und nicht löste. Aus diesem Grund waren Werte wie Freiheit statt Zwang und Lebensnähe anstelle von Lebensfremde in seinem Heim wichtig. Diese Freiheit war nur dann möglich, wenn sich die Zöglinge auch räumlich voneinander trennen konnten. Sie benötigten einen Platz für sich alleine. (Adam 1981, 58f)

Für das Jugendheim war es von enormer Bedeutung, dass es keinen Anstaltscharakter trug, sondern eher einer Siedlung glich.

„Für die allgemeine Erziehung in der Anstalt kommt es nicht so sehr auf einzelne Erziehungsmaßnahmen an, sondern vielmehr darauf, aus der richtigen Einstellung zum Zögling diesen zu Erlebnissen zu führen. Erzogen wird aber nicht durch Worte, Reden, Tadel oder Strafen, sondern durch Erlebnisse. Durch das bei uns geschaffene Milieu und durch die Art der Führung ergaben sich für jeden einzelnen so viele Gelegenheiten zu großen, kleinen und kleinsten Erlebnissen“ (Aichhorn 1925; zit. nach Adam 1981, 59).

Laut Aichhorn gewann der Erzieher durch die Zuneigung zum Jugendlichen und mit „absoluter Milde und Güte“ den erforderlichen erzieherischen Einfluss. Mit seiner Devise „absolute Milde und Güte“ bietet er den Jugendlichen keinen Grund, Widerstand gegen das Handeln des Erwachsenen zu leisten. Somit konnte der Teufelskreis aus schlechten Erlebnissen und den gewonnen Verhaltensweisen durchbrochen werden. „Bezüglich der richtigen Einstellung ließ sich Aichhorn ... von der reformpädagogischen Orientierung vom Kinde aus leiten, wenn er zum Beispiel schreibt, dass wir uns zur Aus-

heilung von Verwahrlosungserscheinungen ganz eindeutig auf die Seite des Zöglings stellen, das heißt, dass es uns sehr wichtig ist, von ihm selbst zu erfahren, wie er dem Leben gegenübersteht, wie es sich in ihm spiegelt“ (Adam 2001, 283). Wenn die Verwahrlosung behoben werden soll, dürfen nicht die Äußerungen unterdrückt werden, sondern es muss zuerst auf die Bedürfnisse eingegangen werden. Mit Hilfe der Psychoanalyse konnte Aichhorn das Kind als eigenständiges Wesen sehen, dass durch Triebe gesteuert wird. Unter Verwahrlosung verstand er eine Störung in der psychischen Entwicklung, die durch Erziehungseinflüsse entstanden ist.

„Aichhorn wandelte auch das psychoanalytische Verfahren zu einer in der Pädagogik anwendbaren Methode ab, den einzelnen Zögling, seine Bedürfnisse, Motive und seine psychische Entwicklung tiefgehender und realitätsgerechter zu verstehen als dies bisher möglich war – ‚aus kleinsten Äußerungen auf Verborgenes zu schließen‘“ (Aichhorn 1925; zit. nach Adam 1981, 60). Auch hier gab es eine Übereinstimmung Aichhorns mit der Reformpädagogik, deren grundlegende Forderung darin bestand, das Kind zu ergründen, zu beobachten und zu verstehen. Dabei war besonders der Zusammenhang zwischen Gespräch und Aussprache wichtig. Der Erzieher muss bei seiner Arbeit vorurteilsfrei auftreten und die Fähigkeit besitzen gut zuhören zu können (Adam 1981, 60).

Nicht nur August Aichhorn befasste sich in seiner pädagogischen Arbeit mit der Reformpädagogik, sondern auch Siegfried Bernfeld.

2.4 Siegfried Bernfeld und die Reformpädagogik

Siegfried Bernfeld war und ist in der Pädagogik ein Außenseiter.

„Auch in den pädagogikgeschichtlichen Darstellungen der Zeit, in welcher Bernfeld wirkte, die mit dem Begriff Reformpädagogik zusammengefasst wird,

wurden sein einflussreiches Engagement in der Jugendbewegung, seine Beiträge zur Jugendforschung, die ihn als einen ihrer Begründer erkennen lassen, seine vom Zionismus geprägte Utopie einer jüdischen Erziehung, die er in kleinem Maßstab in dem von ihm initiierten und geleiteten Kinderheim Baumgarten zu verwirklichen suchte, seine Bemühungen um eine Verbindung von Psychoanalyse und Pädagogik und sein Entwurf einer auf den Theorien von Freud und Marx gegründeten Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft und schließlich seine klassenkämpferisch geprägten Arbeiten zu einer sozialistischen Erziehung, nicht zur Kenntnis genommen“ (Adam 1992, 91).

Große Veränderungen gab es auch nach 1945 nicht, da die späteren Darstellungen der Reformpädagogik sich über weite Strecken stark an Herman Nohls Arbeit „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ (1933) orientierten. Bernfeld als Sozialist und Jude blieb dabei unerwähnt. In Wolfgang Scheibes Monographie „Die reformpädagogische Bewegung“ (1969) gibt es einen kurzen Hinweis auf August Aichhorns „Verwahrloste Jugend“ (1925), aber noch keinen zu Siegfried Bernfeld. Erst 1980 erwähnten Hermann Röhrs und Martin Buber Siegfried Bernfeld im Zusammenhang mit der österreichischen Jugendbewegung. Jedoch gab es zu dieser Zeit ein heikles Problem, denn „die Ähnlichkeit, die die NS-Pädagogik aus dem Erbe der Pädagogischen Bewegung“ (Blankertz 1982; zit. nach Adam 1992, 92) zog, war nicht zu übersehen. Es bestand eine übergreifende Gemeinsamkeit der pädagogischen Urteils- und Denkstrukturen für die Menschen dieser Zeit. Diese Urteils- und Denkstrukturen waren stark von Mythen geprägt,

„die auch bei Bernfeld zu finden sind und besonders deutlich in seiner zionistisch-sozialistischen Vision einer neuen Gesellschaft und der besonderen Aufgabe der Jugend bei deren Aufbau besonders deutlich zum Ausdruck kommen; auch die von Bernfeld inaugurierte jüdische Reformpädagogik, die dann in Palästina bzw. Israel besonders einflussreich werden sollte, operierte mit den damals üblichen Mythen des Jugendkults (der Jugendliche als heldenhafte Erlöser), der Ehre, Ehrfurcht und Erde, der Volksgemeinschaft und der Volksseele, in welchen die deutsche Reformpädagogik befangen war“ (Adam 1992, 92f).

Bernfeld durfte aber nicht in die Nähe des Faschismus gerückt werden, da er ein authentischer Antifaschist war. Der Nationalsozialismus versuchte sich dieser Mythen verfügbar zu machen, jedoch hatten sie im Zusammenhang mit der jüdischen Reformpädagogik einen anderen Inhalt.

Auf der einen Seite beschäftigte sich Siegfried Bernfeld mit den damaligen Mythisierungsstrategien und auf der anderen Seite eröffnete er die Kritik der Mythen, indem er sich um eine wissenschaftliche Orientierung bemühte.

Bernfelds wichtigster praktischer Beitrag zur jüdisch-nationalen Bewegung war seine Tätigkeit im Kinderheim Baumgarten. Baumgarten gilt als Pilot-Projekt für die spätere Kibbuzerziehung in Palästina, in das er die Psychoanalyse mit einbezog. Im Zentrum dieses Heims stand die freie jüdische Siedlung (Adam 1992, 94ff).

„Reformpädagogische Vorstellungen und Konzeptionen, vor allem jene von Wyneken, aber auch Maria Montessori und Berthold Otto werden von Bernfeld genannt, die Jugendforschung und die Psychoanalyse, sowie die Utopie einer jüdischen Erziehung, wie sie in Palästina verwirklicht werden sollte, gingen in Baumgarten ... als Pilot-Projekt eine einzigartige Synthese ein, die Siegfried Bernfeld als einen der originären Reformpädagogen erscheinen lassen, der Anspruch darauf hat, in der Geschichte dieser pädagogischen Bewegung in die Reihe ihrer bedeutendsten Vertreter aufgenommen zu werden“ (Adam 1992, 98f).

Bernfelds Idee eines sozialistisch-zionistischen Staates war demokratisch, freiheits- und selbstbestimmt orientiert. Seine Erziehung ist jedoch nicht nur „Aufforderung zu Selbsttätigkeit“, sondern vor allem eine Aufforderung zur Selbstäußerung, da der Erwachsene nur so das Kind selber kennen lernt, und ihm „dadurch die Gelegenheit eröffnet wird, sich von sich aus – selbstregulativ – durch und in der Gemeinschaft mit anderen lernend zu ändern, d.h. zu sich selbst zu kommen“ (Herrmann 1997, 228).

Die Formel für die wirkliche „Pädagogik vom Kinde“ aus war „von sich aus zu sich selbst“. Bernfeld wendete diese Formel in seinem Kinderheim Baumgarten an (Adam 1992, 103f).

2.5 Zusammenfassung

Laut Fatke (2002) zählten die Erziehungsheime von August Aichhorn und Siegfried Bernfeld zu den beiden bedeutendsten praktischen Erziehungsexperimenten. Beide orientierten sich an der Reformpädagogik und an der Psychoanalytischen Pädagogik.

Aichhorn entwickelte sein Erziehungskonzept vom Kinde aus und orientierte sich an der neuen Anthropologie des Kindes. Er wollte mit seinem Heim eine kind- und jugendgerechte Siedlung für lebensbejahende Menschen schaffen. Aus diesem Grund seien Freiheit und Lebensnähe wichtige Punkte in seiner Erziehung. Mit seiner Devise „absolute Milde und Güte“ wolle er das Vertrauen der Jugendlichen gewinnen und sie so zur Mitarbeit bewegen.

Siegfried Bernfelds Erziehungskonzept bildete eine Synthese aus den Konzeptionen von Maria Montessori, Berthold Otto und Gustav Wyneken. Bernfeld leitete das Kinderheim Baumgarten nach den nachfolgend angeführten Erziehungsideen, Organisationsprinzipien und Unterrichtsgrundsätzen: Erstens Lernen als Selbstbetätigung, die entwicklungspsychologische Orientierung am Werdegang der kindlichen Persönlichkeit und die erziehende Wirkung einer geordneten Umgebung, das von Maria Montessori entwickelt wurde. Zweitens die Orientierung an den Fragen und Interessen der Schüler und am ‚Gelegenheits‘-Unterricht als ‚geistigen Verkehr‘ mit Kindern von Berthold Otto, sowie drittens das Leben allgemein in einer sich selbst erziehenden und regulierenden Gleichaltrigen-Gruppen im Rahmen einer autonomen ‚Schulgemeinde‘ von Gustav Wyneken (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 9). Seine jüdische Schulsiedlung sollte selbst-, freiheitsbe-

stimmt und demokratisch sein. Für Bernfeld war die Erziehung zur Selbsterziehung sehr essentiell.

2.6 Der Vergleich zwischen Aichhorns und Bernfelds Verhältnis zur Reformpädagogik

Aichhorns Bezug zur Reformpädagogik	Bernfelds Bezug zur Reformpädagogik
<i>pädagogische Orientierung</i>	<i>pädagogische Orientierung</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Sein Erziehungskonzept orientiert sich an der Erziehung „vom Kinde aus“ und der neuen Anthropologie des Kindes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sein Konzept entwickelt er aus den Konzeptionen von G. Wyneken, M. Montessori und B. Otto.
<i>Zielsetzung</i>	<i>Zielsetzung</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Im Zentrum seiner Jugendheim Oberhollabrunn steht die reformpädagogisch inspirierte Leitidee einer kind- und jugendgemäßen Siedlung lebensbejahender Menschen. - Sein Ziel ist es mit Hilfe seines Jugendheim die Jugendlichen wieder in die Gesellschaft einzugliedern. 	<ul style="list-style-type: none"> - Im Zentrum von Bernfelds Heim steht die freie jüdische Siedlung. - Mit Hilfe seines Heimes will er die jüdische Tradition erhalten.
<i>Leitidee des pädagogischen Handelns</i>	<i>Leitidee des pädagogischen Handelns</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Laut Aichhorn gewinnt der Erzieher durch absolute Milde und Güte das Vertrauen der Kinder und Jugendlichen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seine Erziehung ist nicht nur eine Aufforderung zur Selbsttätigkeit, sondern vor allem eine Aufforderung zur Selbstäußerung.

	- Diese Selbstäußerung erreicht der Erzieher durch Milde und Güte.
<i>Gestaltung des Heimes</i>	<i>Gestaltung des Heimes</i>
- Sein Heim soll keinen Anstaltscharakter besitzen, sondern eine lebensbejahende Siedlung sein.	- Seine Idee eines sozialistisch-zionistischen Staates ist demokratisch, selbst- und freiheitsbestimmt orientiert.

Ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich ihrer reformpädagogischen Arbeit werden im Hinblick auf ihre Erziehungskonzepte, ihre Umgebung und ihr gewünschtes Ziel für ihre Zöglinge bearbeitet.

Beide entwickelten ein Erziehungskonzept, in dem das Kind im Mittelpunkt stand. Die „Erziehung vom Kinde aus“ und die neue „Anthropologie des Kindes“ spielten besonders in Aichhorns Konzept eine tragende Rolle. Bernfelds Erziehungskonzept war eine lebendige Synthese der verschiedenen Vorstellungen und Konzeptionen von Gustav Wyneken, Berthold Otto und Maria Montessori. Seine Idee eines sozialistischen Staates war demokratisch, selbst- und freiheitsbestimmt orientiert. Im Vordergrund stand eine freie Schulsiedlung. Die Erziehung in dieser Siedlung war zum Teil dadurch geprägt, dass an die Kinder eine Aufforderung zu Selbsttätigkeit und zur Selbstäußerung erging, wodurch die Erzieher die Zöglinge besser kennen und ihr Verhalten verstehen lernen konnten. Bernfeld gab den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, sich von sich aus und mit Hilfe der Gesellschaft zu ändern. Aichhorns Leitideen in seinem Jugendheim waren die Eigenrechte der Kinder und deren Beachtung. Auch die Lebensnähe und neue Organisations- und Sozialformen spielten für ihn eine wesentliche Rolle. Im Zentrum stand für Aichhorn, wie auch für Bernfeld, die reformpädagogisch-inspirierte Leitidee einer kind- und jugendgemäßen Siedlung lebensbejahender Menschen. Diese Siedlung durfte keinen Anstaltscharakter besitzen. Aus diesem Grund war das richtige Verhalten der Erwachsenen gegenüber dem

Zögling für die allgemeine Erziehung von großer Bedeutung. Kinder und Jugendliche wurden durch positive Erlebnisse und nicht durch Strafen und Tadel erzogen. Der Erzieher beobachtete das Kind und ergründete sein Wesen bzw. Verhalten um es zu verstehen.

Im Gegensatz zu Aichhorn waren Bernfelds Urteils- und Denkstrukturen stark von den Mythen des Jugendkults geprägt. Der Jugendliche war für Bernfeld der heldenhafte Erlöser der jüdischen Tradition. Er wollte die Tradition des Judentums bewahren und verhindern, dass das jüdische Volk Kinder verlor. Aus diesem Grund waren in seinem Kinderheim ausschließlich jüdische Kriegswaisen. Bernfelds Ziel war es, Kinderdörfer und Jugendgemeinden in Palästina für seine verwaisten Zöglinge zu schaffen.

Aichhorns Jugendheim war für alle verwaisten Kinder und Jugendliche zugänglich. Für ihn war es besonders wichtig, dass die Kinder und Jugendlichen seines Heimes nach der Behebung ihrer Verwaistung wieder in die Gesellschaft eingegliedert wurden.

Beim Vergleich zwischen August Aichhorns und Siegfried Bernfelds Verständnis zur Reformpädagogik zeigen sich einerseits ihre Gemeinsamkeiten: ihre Neuentdeckung des Kindes, ihre demokratisch orientierte Siedlung und ihre Erziehungsdevise Milde und Güte, aber auch Unterschiede sind vorhanden, die sich aber primär in der Zielsetzung manifestieren: Aichhorns Wiedereingliederung der Zöglinge in die Gesellschaft und Bernfelds Erhaltung der jüdischen Traditionen.

Sowohl August Aichhorn als auch Siegfried Bernfeld arbeiteten in ihren Erziehungsheimen mit verwaisten Kindern und Jugendlichen. Damit die Thematik des geplanten Forschungsvorhabens bearbeitet werden kann, wird im Folgenden Aichhorns und Bernfelds Theorie der Verwaistung skizziert.

3. Aichhorns und Bernfelds Theorie der Verwahrlosung

Bevor auf Aichhorns und Bernfelds pädagogische Arbeit mit verwahrlosten Kindern und Jugendlichen in ihren Erziehungsheimen eingegangen werden kann, muss zuerst ihre Theorie der Verwahrlosung geklärt werden.

Zunächst möchte ich allerdings den historischen Hintergrund der Verwahrlosungsproblematik kurz beleuchten, um ein besseres Verständnis zu erlangen.

3.1 Zum sozialhistorischen Hintergrund der Verwahrlosung zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Der Krieg von 1914 bis 1918 war in der Tat der Erste Weltkrieg, obwohl er damals nicht so bezeichnet wurde. In diesem Krieg war kaum ein Land nicht verwickelt oder blieb gänzlich verschont. Neben den Europäern waren auch Soldaten aus Ostasien und Übersee beteiligt. Die Schlachten wurden in Europa, in Afrika, im Nahen Osten und auf den Weltmeeren ausgetragen. Zu Beginn des Jahrhunderts schien es noch, als seien die Donaumonarchie der Habsburger, das Russische Reich der Romanows und das Deutsche Reich der Hohenzoller unangreifbar. „Doch am Ende des Krieges waren alle drei zusammengebrochen“ (Cochran 2000, 6).

Dieser Krieg zählt zu den größten Tragödien, die Europa erleben musste (Willmott 2009, 306). Sieger und Besiegte lagen innerhalb Europas am Boden. Die Bevölkerung litt in weiten Gebieten Mittel- und Osteuropas unter Hunger. Und in zahlreichen Städten Österreichs, Ungarns und Deutschlands kam es zu Straßenkämpfen, als Rechts- und Linksextremisten die neuen demokratischen Regierungen in Frage stellten. „Österreich, das Kernland der ehemaligen habsburgerischen Weltmacht, schrumpfte zu einer Republik mit

6 Millionen Einwohnern, deren Anschluss an Deutschland verboten wurde (Cochran 2000, 8).

Nach Meinung vieler Österreicher verstieß der Vertrag von St. Germain gegen den Grundsatz der nationalen Selbstbestimmung. Der Vertrag von Saint-Germain beinhaltet: „Gebietsabtretung: Südtirol, Triest, Istrien an Italien; Teile von Kärnten und Krain, Dalmatien an (das ehemalige) Jugoslawien; Ostgalizien an Polen. Anerkennung der Selbstständigkeit von: Tschechoslowakei, Polen, Ungarn, Jugoslawien. Verbot des Namens ‚Deutsch-Österreich‘ und des Anschlusses an Deutschland ohne Zustimmung des Völkerbunds. Bundesheer von max. 30.000 Mann. Unbezifferte Reparationszahlung“ (Willmott 2009, 297).

Aus gutem Grund bezweifelte man, dass ein dermaßen verkleinerter österreichischer Staat wirtschaftlich überleben kann, und tatsächlich blieb Österreich von ausländischen Krediten abhängig (Willmott, 2009, 296).

„Die Bevölkerung hatte bereits während des Kriegs erheblich unter den Auswirkungen desselben zu leiden. Nach dem Krieg machte sich durch die hohen Kriegsfolgelasten, Hunger, wirtschaftliche Not, unsichere politische Verhältnisse und gesellschaftliche Spannungszustände eine tiefe Depression breit“ (Trapper 1996, 154). Die Erfahrungen des Ersten Weltkriegs prägten die Stimmung in den 20er Jahren. Millionen junger Männer erlebten Leid und begegneten dem Tod, bevor sie das Leben kennen lernten. Viele hatten nichts anderes gelernt als Soldat zu sein. Bei ihrer Rückkehr fanden sie, entwurzelt von ihren Städten und Dörfern, keinen Halt mehr. Ohne große Zukunftsaussichten und desillusioniert, aber auch mit dem Nachteil einer körperlichen Versehrtheit, fiel es vielen Soldaten schwer, zurück in ihr bürgerliches Leben zu finden. „Das Vertrauen in die etablierten Autoritäten Kirche und Staat, die den Konflikt stillschweigend geduldet und verlängert hatten, war stark geschwunden. Verbreitet herrschte das Gefühl vor, wenn man die gewaltigen Anstrengungen, die man in die Kriegsführung investiert hatte, nun für den Frieden einsetzen würde, ließe sich für alle eine spürbare Ver-

besserung der allgemeinen Lebensbedingungen erreichen und die krassen Ungleichheiten in der Gesellschaft verringern“ (Cochran 2000, 11).

„[Auch; Anm.d.V.] der kulturelle Schaden lässt sich kaum in Zahlen ausdrücken. Die Zeit vor 1914 mochte ihre Mängel haben, sie war [aber; Anm.d.V.] auch Nährboden liberaler und toleranter Gedanken, der Zuversicht, dass die Gesellschaft, ja sogar der Mensch selbst, verbesserungsfähig seien – Ideale, die im mechanisierten Gemetzel in den Schützengräben [starben; Anm.d.V.]. Unmittelbar nach dem Krieg wollten Überlebende und Hinterbliebene vor allem das Grauen schnell vergessen, und so wurden die zwanziger Jahre zu einer Periode fast hysterischer Vergnügungssucht“ (Willmott 2009, 307).

Vor allem junge Leute der wohlhabenderen Schichten stürzten sich in Vergnügungen jeglicher Art. Es hatte den Anschein, als feierten sie die Tatsache, dass sie noch am Leben waren und wagten nicht aufzuhören, damit sie die Gedanken über den Tod und das Leid der vergangenen Zeit so lang als möglich fernhalten konnten (Cochran 2000, 11).

Nicht nur viele Soldaten starben, sondern auch zahlreiche Zivilpersonen wurden Opfer dieses Krieges. In Österreich-Ungarn ist die Anzahl der toten Zivilisten allerdings unbekannt (Willmott 2009, 307). Unzählige Familien wurden getrennt, da die Väter an der Front eingesetzt wurden. Viele zurückgebliebene Frauen konnten die Miete für die Wohnung nicht mehr bezahlen. Sie mussten arbeiten gehen, das wiederum zu einer mangelnden Beaufsichtigung der Kinder führte (Hering, Münchmeier 2003, 110). Ein neues Problem, nämlich die Verwahrlosung der Jugend, kam hinzu (Hering, Münchmeier 2003, 83).

Eine Folge der zahlreichen kriegsbedingten Todesopfer ist die Verwaisung vieler Kinder und Jugendlicher. Obwohl die Verwaisung keineswegs ohne weiteres als eine zusätzliche Ursache der Verwahrlosung gesehen werden kann, schließen sich laut Gruhle (1912, 93) in der Tat mehr verwaiste Kinder und Jugendliche verbrecherischen Gruppen an. „Man wird also der Verwaisung mit gewissem Rechte eine Mitschuld am sozialen Verfall bzw. an einer

antisozialen Betätigung zusprechen dürfen“ (Gruhle 1912, 93f). Bernfeld zeichnete ein Bild vom Ausmaß der damaligen Verwahrlosungsproblematik:

„In den mährischen Flüchtlingslagern wurden 1.000 jüdischen Waisenkinder gezählt; 18.000 etwa irren – wörtlich – in den Straßen der Städte und Dörfer Galiziens umher. Aus der Bukowina, aus Polen und Russland ist noch nichts Genaueres bekannt, aber zweifellos, wir müssen die Zahl 20.000 vervielfachen. Kaum vermögen wir uns diese Zahlen vorzustellen; wir haben kein Organ, das Elend dieser Tausenden nachzufühlen; nur der dumpfe Wunsch steigt auf: Brot, Wohnung, Kleidung, Licht und Lehre muss ihnen werden“ (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 11).

Die Problematik der jüdischen Kriegswaisen wird näher im Kapitel 3.3.1 „Zum historischen Entstehungskontext“ skizziert.

August Aichhorn und Siegfried Bernfeld nehmen sich dieser verwahrlosten Kinder und Jugendlichen an und gründen jeweils ein Erziehungsheim, um die Verwahrlosungssymptome der Kinder und Jugendlichen zu beheben. Bevor ihre Arbeit mit ihren Zöglingen näher erläutert wird, wird im Folgenden ihre Theorie der Verwahrlosung dargestellt.

3.2 Aichhorns Theorie der Verwahrlosung

Für Aichhorn war die Psychoanalyse ein Instrument für die Behebung der Verwahrlosung, deswegen bildete sie den Rahmen für seine Theorie der Verwahrlosung. Laut August Aichhorn besaßen Erziehungsmaßnahmen immer etwas Zwanghaftes, da sie Versagungen verursachten und damit das Realitätsprinzip zur Geltung bringen (Adam 1999, 271). Damit die erzieherischen Maßnahmen wirkungsvoll werden konnten, mussten die durch die Erziehung stattfindenden Versagungen durch Ersatzbefriedigungen, wie zum Beispiel „Auf dem Tisch liegt ein Stück Zucker. Die Mutter verbietet dem Kind, es zu nehmen. Das Kind nimmt den Zucker nicht, *verzichtet*, weil es in der Bemerkung der Mutter, es sei ein braves Kind, Ersatzlust gewinnt“ (Aichhorn 1972, 167), kompensiert werden. Es war zu beachten, dass die Erziehungsmittel Liebesprämie und Strafandrohung in einem Gleichgewicht sein mussten, da sie sonst in der Regel zu Fehlergebnissen der Erziehungsarbeit führten. Dies zeigte sich „einerseits im Fall der Verwöhnung bei einem Einsatz der Liebesprämie ohne Gegenleistung auf Verzicht, andererseits bei einem Übermaß an Strenge und Strafen. Das Kind erhält hier keine Ersatzlust durch die Eltern bzw. Bezugspersonen, wird dadurch in eine Gegenstellung zu diesen gedrängt und hat keinen Grund mehr, das durch sie vertretene Realitätsprinzip anzuerkennen“ (Adam 1999, 271).

Laut Aichhorn (1972, 110) sei nicht die Qualität, sondern die Quantität des Erziehungsmittels ausschlaggebend. Für das lieblos und überstreng erzogene Kind wurde die Auflehnung gegen die Erziehungspersonen ebenso zur Lustquelle, wie das Verharren bei unmittelbarer und direkter Triebbefriedigung. Durch diese Verhaltensmuster erschien der Verwahrloste als abnormal und dissozial, da er durch diese von einer unbewussten Psychodynamik beherrschten Verhaltensmuster zu den gesellschaftlich geforderten sozialen Verhaltensweisen im Widerspruch stand.

3.2.1 Zur Unterscheidung zwischen latenter und manifester Verwahrlosung

„In Analogie zur Freuds Neurose- und Traumtheorie unterscheidet Aichhorn zwischen latenter und manifester Verwahrlosung, also zwischen der unbewussten Disposition und dem asozialen Verhalten als Symptom“ (Adam 1999, 271). Unter dem Wort manifest verstand August Aichhorn das Sichtbarwerden von Äußerungen und unter latent, wenn dieser Zustand ohne Verwahrlosungssymptome bestand. „Scheiden wir durch Einführung dieser beiden Begriffe die Verwahrlosung in zwei Phasen, die latente und manifeste, so ist die der manifesten gegeben, wenn es zu Verwahrlosungsäußerungen kommt“ (Aichhorn, 1987, 38). Ein manifest verwahrlostes Kind schwänzte die Schule, stahl, vagierte, usw. In der latenten Phase zeigte das Kind keine dieser Realitätsäußerungen, es fehlten also die Verwahrlosungssymptome, aber es hatte die dazu notwendigen psychischen Mechanismen vorgebildet. Durch einen geringen Anlass wurde die latente Verwahrlosung in die manifeste übergeführt. Für die Behebung der Verwahrlosung müsse, laut August Aichhorn, ergründet werden, was die latente Verwahrlosung hervorruft. „Die Ursache aufdecken heißt die Kräftekonstellation auffinden, die zur latenten Verwahrlosung geführt hat“ (Aichhorn 1987, 39). Denn bei der Behandlung geschah es häufig, dass die Verwahrlosungssymptome nach kurzer Zeit verschwanden. Dies bedeutete jedoch lediglich die Rückverwandlung der manifesten in ihre latente frühere Form (Aichhorn 1987, 10).

Die Behebung der Verwahrlosung bestand also nicht darin, durch eine symptomatische Behandlung die Verwahrlosungsäußerung zu beseitigen und die latente Verwahrlosung bestehen zu lassen, sondern auf die verursachenden Momente der Verwahrlosung einzugehen und somit die latente Verwahrlosung zu beheben. (Aichhorn 1987, 39)

„Die Fürsorgeerziehung wird ihrer Aufgabe umso mehr gerecht werden, je mehr sie die Neigung zur Verwahrlosungsäußerung zum Schwinden bringt, ihr der Abbau der latenten Verwahrlosung gelingt“ (Aichhorn 1987, 39). Dies sei gleichbedeutend mit einer Änderung der Ichstruktur. Aichhorn legte gro-

ßen Wert darauf, dass der Anlass zur Verwahrlosung nicht mit der Ursache verwechselt wurde. Ohne vorherige Ergründung der sie bedingenden Ursachen sei die Behebung der Verwahrlosung eine Zufallsleistung. Aus diesem Grund war die erste Aufgabe der systematisch vorgehenden Fürsorgeerziehung die Erforschung der Verwahrlosungsursachen. Für Aichhorn war die Aufdeckung der Ursachen gleichzusetzen mit der Auffindung der Kräftekonstellation, die zur latenten Verwahrlosung führte. „Am Zustandekommen der latenten Verwahrlosung sind mehrere Faktoren beteiligt, die man als Ursache der Verwahrlosung zusammenfassen könnte. Zunächst die aus der Erbanlage gegebene Konstitution, dann soweit wir es bis jetzt schon zu übersehen vermögen, erste Kindheits- und sonstige Erlebnisse, die ähnlich denen sein müssen, die für die Ätiologie (Ursache) der Neurose und Psychose von Bedeutung sind“ (Aichhorn 1987, 43).

3.2.2 Zur Bedeutung des Realitätsprinzips für das soziale Handeln

„In dieser triebtheoretischen Perspektive, die einen entscheidenden Wechsel von der moralisierenden Betrachtung der Verwahrlosung zu einer objektiven bedeutet, besteht die Aufgabe der Fürsorgeerziehung im allgemeinen und der Heimerziehung im besonderen darin, dem Zögling jene fehlende Entwicklung zu vermitteln, durch die er die Fixierung auf das Lustprinzip überwinden kann“ (Adam 1999, 272). Alte Besserungsanstalten versuchten Kinder und Jugendliche durch Strenge, Zwang und Furcht zu sozialisieren. Das hätte aber eine falsche Erziehung schon zuvor getan und führte gerade dadurch zur Verwahrlosung (Adam 1999, 272). Laut Aichhorn (1987, 147) konnte nur ein gerade entgegengesetztes Verhalten des Erziehers richtig sein. Bei diesen Kindern und Jugendlichen müsse zuerst das große Defizit an Liebe ausgeglichen werden, bevor eine stärkere Belastung angewendet werden konnte. Aichhorn charakterisierte seine Arbeit daher wie folgt: „Absolute Milde und Güte; fortwährende Beschäftigung und viel Spiel, um auch den Aggressionen vorzubeugen; fortgesetzte Aussprachen mit jedem Einzelnen“ (Aichhorn

1987, 149). Unter „absoluter Milde und Güte“ verstand er, dass die Erzieher dem Zögling keinerlei Widerstand entgegenstellen dürften. Ließ sich solch ein Widerstand aus der Natur der Sache nicht vermeiden, so sollte dieser gemildert werden.

Deshalb ging August Aichhorn (1987, 162) bei seinen Überlegungen für die Behebung von Verwahrlosung von Freuds Psychoanalyse aus. Er erweiterte diese auf dem speziellen Gebiet der Fürsorgeerziehung und vervollständigte somit das Bild einer psychoanalytisch geleiteten pädagogisch-therapeutischen Erziehung.

Laut Freud wurde in der normalen Entwicklung der psychische Apparat gezwungen, sich den realen Verhältnissen anzupassen und jene Veränderungen anzustreben, die das Ich weniger gefährdeten. Die Umgestaltung sei jedoch nicht auf einmal zu erreichen, sondern Ergebnis eines Entwicklungsprozesses. Dies bedeutete, dass sich aus den frühen Stufen des Unbewussten das Bewusste mit Funktion organisierte, das dem Ich einerseits Auskunft über die Körperbedürfnisse lieferte und andererseits auch über die Ansprüche, die von der Umwelt an das Individuum herangetragen wurden. Im Laufe der Entwicklung stellte sich dem Individuum, somit in der Gemeinschaft, neben dieser Bestrebung, Lust zu gewinnen, die nahezu gleichwertige Aufgabe, die Unlust durch Nichtgewähren zu ertragen. „Durch die realen, unvermeidlichen Versagungen wird die Einsetzung einer zweiten Tendenz gezwungen, die vom Bewusstsein aus das Ich nötigt, das aus seinem Unbewussten kommende ungezügelt Drängen nach Lustgewinn zu regulieren, es so zu gestalten, dass ihm aus der Triebbefriedigung kein Schaden erwächst“ (Aichhorn 1987, 164). Freud nannte diese Tendenz, die den real gegebenen Verhältnissen Rechnung trug, das Realitätsprinzip. Griff dieses ein, so sei der wichtigste Fortschritt in der seelischen Entwicklung gemacht. Lust- und Realitätsprinzip beherrschten von da an die seelischen Abläufe:

„neben dem Lustprinzip im Unbewussten ist das Realitätsprinzip im Bewusstsein wirksam. Wenn das Lust-Ich nur nach Lustgewinn arbeitet und Unlust

ausweicht, so strebt das Real-Ich nach Nutzen und sichert sich vor Schaden. Je mehr sich das Realitätsprinzip entwickelt und stärkt, desto weniger wehrlos wird das Ich seinen Triebregulierungen ausgeliefert sein, weil desto sicherer rechtzeitig gemeldet wird, wenn dem Individuum aus dem Widerspruch einer Triebreugung mit dem Forderungen der Wirklichkeit Gefahr droht, um so realitätsfähiger wird der Mensch“ (Aichhorn 1987, 164).

Anhand dieser Überlegungen von Freud folgerte Aichhorn, dass es also auch eine Aufgabe der Erziehung sei, dem Kind zu helfen, das Realitätsprinzip zur passenden Zeit aufzubauen, um das Kind letztlich kulturfähig zu machen. Im Allgemeinen gab es somit zwei Erziehungsverfahren. Einerseits eine Erziehung, die mit Liebesprämien arbeitete und andererseits, die mit Strafandrohungen vorging.

„Hätten wir uns mit der Erziehung und nicht mit der Fürsorgeerziehung zu beschäftigen, so wäre unsere nächste Aufgabe, nicht affektiv zu entscheiden, welches der beiden Erziehungsmittel uns sympathischer anmutet, sondern zu untersuchen, welches im konkret gegebenen Fällen das ökonomischere ist; denn darauf kommt es letzten Endes an. ... Das Misslingen der Erziehungsaufgabe interessiert den Fürsorgeerzieher, weil es, wenn nichts anderes, so den Verwahrlosten zeitigt“ (Aichhorn 1987, 169).

Aichhorn war davon überzeugt, dass man von einer missglückten Erziehung nicht vorbehaltlos auf eine Verwahrlosung schließen könne. Jedoch machte sie den Hauptanteil neben unglücklichen Milieubedingungen aus. Für ihn kristallisierten sich zwei Typen der Verwahrlosung heraus, die Verwahrlosung aus zu großer Strenge und der aus zu viel Liebe.

August Aichhorn fasste seine Überlegungen mit folgenden Worten zusammen: „Wir vermögen den Verwahrlosten nun als ein Individuum aufzufassen, das infolge von Entwicklungsstörungen in einem Teil seines Ichs durch ein übermäßig vorherrschendes Lustprinzip dirigiert wird“ (Aichhorn 1987, 172). Weiteres unterschied er zwischen einer Entwicklungshemmung bzw. einer Regression als Ursache einer Verwahrlosung. „In kurzer Ausdrucksweise

lässt sich sagen: Die Verwahrlosung ist die Folge einer Entwicklungshemmung oder Regression – eines Zurückgeblieben- oder Zurückgeworfenworden-Seins – auf dem Wege von der primitiven Realitätsfähigkeit zur Kulturfähigkeit. Wie das gemeint ist, würde noch deutlicher werden, wenn wir neben die Verwahrlosung, die nach und nach, allmählich, wie natürlich wachsend entsteht, jene stellen, die mehr oder weniger plötzlich bei einem bisher sich vollständig normal verhaltenden Individuum zum Ausbruche kommt“ (Aichhorn 1987, 172). Die Verwahrlosungsursachen waren für ihn eine Störung auf dem Weg zur Kulturfähigkeit. Zudem vertrat er die Ansicht, dass jeder Verwahrloste zumindest primitiv realitätsfähig war, wenn darunter die Selbstbehauptungsfähigkeit verstanden wurde. Die nicht kulturfähige Art, mit der der Verwahrloste seine Selbstbehauptungstendenz durchzusetzen bemüht war, sei der Grund für den Konflikt mit der Gesellschaft.

Bei der Anstaltserziehung war es Aichhorn wichtig, dass der Fürsorgeerzieher die Verwahrlosten so führte, dass sie verständig wurden. Das bedeutete, dass sie ein Realitätsprinzip entwickelten, das vor der Tat imstande war zu entscheiden. „Die Verwahrlosten werden im Verlaufe der Fürsorgeerziehung erleben müssen, dass die Summe des Lustgewinnes im sozial gerichteten Leben der Anstalt größer ist, als die Summe der Teillustgewinne einzelner dissozialer Handlungen mit der Summe der darauf folgenden Unlust“ (Aichhorn 1987, 177). Dazu führte Aichhorn an, dass nicht jeder Verwahrloste automatisch auch neurotisch sei. Vielmehr komme der Verwahrloste durch eine mangelhafte Erziehung nicht zu einer geeigneten Ausbildung des Realitätsprinzips. Dies könne aber durch entsprechendes erzieherisches Handeln ausgeglichen werden, vor allem durch das Nachreichen der nicht erfolgten Liebesprämien. Der Verwahrloste benötigte daher einen positiv eingestellten und lebensfrohen Erzieher und eine Umgebung, die dem jugendlichen Lustbedürfnis gerecht wurden. Diese Umgebung sollte erst nach und nach in vorsichtigen Schritten der realen Wirklichkeit mit den Unlusterlebnissen entsprechen.

Es durfte nicht übersehen werden, dass sich August Aichhorn (1987, 180) bei der Erklärung des Zustandekommens von Verwahrlosung nicht auf die Theorie des Lust- und Unlustprinzips beschränkte, sondern die multifaktoriellen Zusammenhänge dieser gesellschaftlichen Problematik sah. Aus diesem Grund führte er einen weiteren Standpunkt an, der im Folgenden skizziert wird.

3.2.3 Zur Bedeutung des Ichideals für das soziale Handeln

August Aichhorn war der Ansicht, dass Verwahrlosungsäußerungen oft mit einem gegen die soziale Gemeinschaft gerichteten Ichideal des Kindes zusammenhängen. Eine solche fehlgeleitete Entwicklung könne mit der Identifizierung mit einem unsozialen Elternteil zusammenhängen oder eine Auflehnung gegen schon früh erlebte Misshandlungen darstellen. „In solchen Fällen sind Ich und Ichideal an sich und in ihren gegenseitigen Beziehungen vollständig normal, nur die Stellung beider zur Außenwelt ist eine von der Norm abweichende“ (Aichhorn 1987, 190). Die Eltern spielten also eine zentrale Rolle in der Ausbildung des Ichideals.

„Was er (die Mutter) real an Forderungen aufstellte, bleibt auch nach der Identifizierung mit ihm (ihr) bestehen, auch was an ihm (ihr) so anstrebenswert erschien, dass es zur gebieterischen Forderung wurde. Alles das richtet sich nach Inhalt und Form, mit durchgeführter Identifizierung als Ichideal im Kinde auf, das zu erreichen, dem nachzueifern ist, das realisiert werden will, weil man es liebt, aber auch mit seinen Forderungen fürchtet“ (Aichhorn 1987, 188).

Laut Aichhorn hatte das Ichideal die Fähigkeit, das Ich zu kontrollieren und zu regulieren. „Das Ichideal verdankt seine besonderen Stellung im und zum Ich, einem Moment, das von zwei Seiten her eingeschätzt werden muss; erstens, dass es die erste Identifizierung ist, die vorfiel, als das Ich noch schwach war, und zweitens, dass es der Erbe des Ödipuskomplexes ist, also

die großartigsten Objektbesetzungen ins Ich einführt“ (Aichhorn 1987, 189). Dieses Ichideal konnte jedoch auch derart ausgebildet sein, dass es aus einem ungelösten Konflikt heraus, das Ich immer wieder dazu anstiftete, durch Handlungen, die gegen die soziale Gesellschaft gerichtet war, sich selbst zu bestrafen.

„Ganz allgemein muss dazu gesagt werden, dass dissozialen Handlungen weit häufiger unbewusstes Schuldgefühl zugrunde liegt, als gewöhnlich angenommen wird. Dem psychoanalytisch geschulten Fürsorgeerzieher wird das damit Hand in Hand gehende erhöhte unbewusste Strafbedürfnis nicht entgehen“ (Aichhorn 1987, 195).

Dies bedeutete jedoch wiederum, dass sich unbewusste Schuldgefühle relativ oft mit unbewussten Strafbedürfnissen koppelten. Wenn Kinder zum Beispiel Geld stahlen, um es anschließend wieder zu verschenken, so wollte das unbewusste Schuldgefühl die dissoziale Handlung determinieren. Ein asoziales Handeln löste also ein Schuldgefühl aus, welches Unlust erzeugte und daher vermieden werden wollte. Das Über-Ich bzw. das Ich-Ideal gewährleistete daher das soziale Handeln.

Beim Verwahrlosten dagegen war das Ichideal sowohl in kleineren als auch in größeren Teilaspekten gegen die Gemeinschaft gerichtet. Die normalen Schuldgefühle waren entweder nicht oder nur rudimentär vorhanden oder wurden verdrängt. Dennoch betonte August Aichhorn immer wieder, dass die Kinder, die schuldlos schuldig geworden waren, mit absoluter Milde und Güte behandelt werden sollten, um die Wunden wieder auszuheilen. Die Ausheilung der Verwahrlosung bedeutete gemäß Aichhorn jedoch immer auch gleichzeitig eine Veränderung bzw. eine Korrektur des Ichideals des verwahrlosten Kindes oder des Jugendlichen.

„Nach all dem was Sie jetzt wissen, ist eine Charakterkorrektur des Verwahrlosten gleichbedeutend mit einer Veränderung eines Ichideals. Diese wird eintreten, wenn neue Züge aufgenommen werden. Das vornehmlichste Objekt, von dem solche entnommen werde, ist der Fürsorgeerzieher. Er ist das wich-

tigste Objekt, an dem das verwahrloste Kind und der verwahrloste Jugendliche die fehlenden oder mangelhaft durchgeführten Identifizierungen nachholen werden, alles das erledigen, was sie am Vater nicht oder nur schlecht erledigen konnten. Durch ihn und über ihn gewinnt der Fürsorgezögling auch zu seinen Mitzöglingen die notwendigen Gefühlsbeziehungen, die das Überwinden der Dissozialität erst ermöglichen“ (Aichhorn 1987, 199).

Gemäß August Aichhorn konnte nur dann effizient pädagogisch gearbeitet werden, wenn der Fürsorgeerzieher es schaffte, ein Klima der absoluten Milde und Güte zu schaffen und den verwahrlosten Jugendlichen in seiner gesamten Persönlichkeit anzunehmen.

„Wenn ich von Fürsorgeerzieher als Grundeinstellung den Zöglingen gegenüber ‚absolute Milde und Güte‘ fordere, so nur deswegen, weil der weitaus höchste Prozentsatz der Verwahrlosten aus Familien kommt, in der die elterliche Macht missbraucht worden ist, entweder durch offensichtliche Brutalität und Gewalttätigkeit oder durch eine von den Eltern nicht erkannte, nicht bewusste ausgeübte, aber vielleicht noch verheerender wirkende frevlerische Beeinträchtigung des Kindes, weil ein Defizit ausgeglichen werden muss“ (Aichhorn 1972, 150).

Aichhorn war es wichtig, dass auf jede Form von Verwahrlosung mit einer „Gewaltlosen Erziehung“ reagiert wurde. Gewaltlose Erziehung war gleichzusetzen mit: „Erziehung ohne Missbrauch der uns dem Kinde gegenüber gegebenen Macht“ (Aichhorn 1972, 150).

Laut Aichhorn (1987, 198) waren verschiedenste Varianten der Verwahrlosung möglich. Auf diese Varianten sollte wiederum mit den verschiedensten Arten der pädagogischen Betreuung reagiert werden.

3.2.4 Zur Unterscheidung verschiedener Verwahrlosungsformen

August Aichhorn (1972, 179ff) teilte die Verwahrlosung nach ihren Entstehungsursachen in verschiedene Gruppen ein. Er ging davon aus, dass unterschiedliche Arten der Verwahrlosung unterschiedliche Behandlungen erforderten. Er unterteilt folgende Gruppen:

- 1) a) „In der Familie vernachlässigte Kinder mit *defektem ÜBER-ICH-Kern*“ (Aichhorn 1972, 180).

Wenn Eltern sehr wenig Zeit für die Kinder hatten, trat nicht nur ein Erziehungsmangel ein, sondern auch eine allgemeine Vernachlässigung. Die Folge war, dass eine libidinöse Bindung zwischen Eltern und Kind nur schwach ausgebildet war oder vom Kind gar nicht als solche empfunden wurde. Vielmehr wurden die triebeinschränkende Verbote weniger verpflichtend und der Kern des ÜBER-ICH konnte sich kaum bilden. Dieser Kern des ÜBER-ICH war für den Aufbau von triebeingeschränkten Verboten wichtig. Die daraus resultierenden Folgeschäden für das Kind manifestierten sich in einem gestörten Verhalten und in einem schwachen ÜBER-ICH. Eine weitere negative Konsequenz war das Fehlen von erforderlichen Hindernissen bei der Bewältigung der ES-Anforderungen. Damit waren ihr Verhalten und ihre soziale Einordnung labil.

- b) „Kostkinder, die in fremden Familien aufwachsen und häufig die Pflegestelle wechseln: *defekter ÜBER-ICH-Kern*“ (Aichhorn 1972, 180).

Dasselbe Schicksal wie bei 1) a) erfahren Pflegekindern, die innerhalb ihrer ersten Lebensjahre häufig ihre Pflegestelle wechselten, denn Identifizierung und Objektbeziehungen waren Funktionen der Zeit. Einem Kind, das immer wieder seine Pflegestelle wechselte und keine Zeit zur Identifizierung und libidinösen Objektbeziehung hatte, fehlte der Kern des ÜBER-ICH und es blieb somit auch sozial labil.

2) a) „Zu schwach erziehende Außenwelt; *ÜBER-ICH-Kern zwar normal vorhanden, Forderungen aber zu schwach*“ (Aichhorn 1972, 180).

Kinder dieser Kategorie zeigten ein ähnliches Verhalten wie bei Punkt 1) a) und b), wären jedoch durch die Färbung im Verhalten leicht zu unterscheiden. Diese Kinder besaßen normale Triebansprüche, jedoch stünde ihnen eine zu schwache Erziehungsaußenwelt gegenüber, von der die erwarteten Forderungen nicht erfüllt wurden.

b) „Sehr triebhaftes Kind; die sonst normal erziehende Außenwelt ist aber in Beziehung zu diesem Kinde zu schwach: *ÜBER-ICH-Kern zwar normal vorhanden, Forderungen aber zu schwach*“ (Aichhorn 1972, 180).

Diesen triebhaften Kindern mit ihren Triebansprüchen traten keine entsprechenden triebeinschränkenden Verbote entgegen. Obwohl es bei diesen Kindern zur Kernbildung kommen konnte, zeigten diese Fälle ein ebenfalls labiles Verhalten und eine labile Einordnung, weil ihr *ÜBER-ICH* zu schwach war. „Mit der Identifizierung werden zu wenig kategorisch wirkende Züge von den Eltern übernommen“ (Aichhorn 1972, 179).

*„Wenn wir die Gruppe 1a und 1b als mangelhaft erzogen auffassen, so lassen sich die Gruppen 2a und 2b als zu wenig erzogen erkennen; alle vier sind aber umweltgeschädigt. Natürlich können auch noch Erbschädigungen in der Sphäre des Intellektuellen oder des Affektiven dazu treten. Dazu ergeben sich Mischformen. Wie wird ein Kind sich entwickeln, wenn in seiner Familie ein Elternteil verwaorlost ist? – In das *ÜBER-ICH* werden auch vom verwaorlostem Elternteil Züge übernommen werden, das *ÜBER-ICH* selbst wird dadurch in einem Teil defekt. Der Grad ist von der Schwere der Verwaorlostung des Elternteils, dem Umfange von dessen Einflussnahme auf die Erziehung des Kindes und der libidinösen Besetzung durch das Kind abhängig“ (Aichhorn 1972, 179).*

3) a) „Ein Elternteil ist verwaorlost. Aus der Identifizierung mit ihm enthält das *ÜBER-ICH* unsoziale Züge“ (Aichhorn 1972, 181).

Dieser Gruppe wies Aichhorn Kinder zu, die zum Teil in falscher Richtung erzogen wurden. Soziale Einordnung und Verhalten wurden ebenso labil sein, wie bei den bisher genannten Gruppen.

b) Kinder, die im Großen und Ganzen nach dem geltenden Gemeinschaftsideal erzogen wurden, in einer Richtung jedoch eine abweichende Erziehung erhalten haben. Das ÜBER-ICH dieser Kinder enthält asoziale Züge.

„Ein völlig anderes Verhalten zeigen Kinder, deren Eltern sie völlig bewusst und absichtlich, zwar im Sinne des geltenden Gemeinschaftsideales erziehen, aber in einer Richtung davon abweichen: z.B. in der religiös orientierten Gemeinschaft antireligiös, wo nationale Erziehung gefordert wird nicht in der Richtung der herrschenden politischen Meinung oder antinational; wo realistische Lebensführung herrscht zur idealistischen“ (Aichhorn 1972, 180).

Diese Kinder wurden zum Teil entgegen der vorherrschenden Gesellschaftsordnung erzogen und dadurch in ihrer sozialen Einordnung und ihrem Verhalten ebenfalls labil. Sie galten ebenso als verwahrlost, aber in einem anderen Sinn. Wenn die Erziehung in dieser Richtung weitergeführt wurde, wären revolutionäres Gedankengut und Handeln eine mögliche Folgeerscheinung.

4) Das Kind wächst in einer so genannten Verbrecherfamilie heran. Sein ÜBER-ICH enthält anti-soziale Züge.

„In den Gruppen der sozial Labilen ergeben sich wieder bei hinzutretenden Erbschädigungen die verschiedensten Variationen, je nach Art und Quantum“ (Aichhorn 1972, 180). Wenn ein Kind in einer Familie aufwuchs, die häufig strafrechtliche Delikte beging, so konnte es bei Fehlen von Erbschädigungen psychisch normal entwickelt sein, also ein völlig normales ÜBER-ICH aufbauen und trotzdem als schwer verwahrlost gelten und ein gegen die Gemeinschaft gerichtetes Verhalten zeigen. Durch die Identifizierung mit den gesetzesübertretenden Eltern waren die

ÜBER-ICH-Forderungen gegen die Gemeinschaft gerichtet. Ihr Verhalten war anti-sozial.

5) Das psychotisch verwahrloste Kind. Sein ÜBER-ICH enthält anti-soziale Züge.

Das ÜBER-ICH des psychotisch verwahrlosten Kindes war vergleichbar mit dem des Kindes im Punkt 4, weil es ebenfalls anti-soziale Züge aufwies (Aichhorn 1972, 180). Der psychotisch Verwahrloste wäre laut Aichhorn (1972, 177) am undurchsichtigsten, weil es diesen verhältnismäßig selten gäbe. Außerdem durchlaufe er die Phase der Verwahrlosung sehr rasch, wurde kriminell und später zum „Gewohnheitstier“. „Was ich im allgemeinen von ihm sagen kann: Er kommt aus einer erblich belasteten Familie; häufig verfallen ein oder mehrere Geschwister oder nahe Verwandte einer Geisteskrankheit oder zeigen sehr auffällige psychische Absonderlichkeiten“ (Aichhorn 1972, 177f).

6) Das neurotisch verwahrloste Kind. Sein ÜBER-ICH schließt irgendwie einen Kompromiss mit dem ES.

Die neurotische Verwahrlosung entstand „aus einem Angstquantum im Kinde, das im neurotischen Symptom nicht mehr untergebracht werden kann. Dieses restliche Angstquantum wird in die Außenwelt projiziert, aber nicht nur auf den Vater, sondern recht häufig auch auf die Mutter, namentlich dann, wenn diese von hysterisch überströmender Zärtlichkeit unvermittelt in Strenge umschlägt, die vom Kinde wegen der Plötzlichkeit und des Kontrastes als Strenge empfunden wird“ (Aichhorn 1972, 175). Diese Projektion wurde von den Eltern als wirklichen Angriff gegen sie verstanden und die Abwehr der Eltern verstand das Kind wiederum als realen Angreifer und antwortete darauf mit Aggression. „In der gegenseitigen Steigerung der Aggression erreicht die Aggression des Kindes einen Höhepunkt“ (Aichhorn 1972, 175).

Für Aichhorn (1972, 176) erweckte das Verhalten des neurotisch Verwahrlosten den Eindruck, dass er bereits den Anschluss an die Gesell-

schaft gefunden, diesen jedoch wieder verloren hatte und ihn wieder, aber durch untaugliche Mittel, suchte.

7) Das perversiv verwehrte Kind. Sein ÜBER-ICH ist mit dem Partialtrieb durchbruch einverstanden.

Die Perversion war eine zielabgelenkte Partialtrieb-Befriedigung, bei der der sexuelle Anteil deutlich zu erkennen war (Aichhorn 1972, 176). Das Verhalten des perversiv verwehrten Kindes ließe auf wechselnd nachgiebiger und strenger Erziehung bei frühzeitig erweckter Sexualität schließen. „Die weitgehende Zielablenkung dürfte sich durch ein ÜBER-ICH ergeben, das noch infantiler ist als bei den bisher bekannten Perversionen, also: je infantiler und dabei schwächer das ÜBER-ICH ist, desto eher ist die perverse Verwehrlung möglich“ (Aichhorn 1972, 177). Die perversiven Elemente konnten ohne Hilfe von außen nicht ausgeschaltet werden.

Für Aichhorn (1972, 181) zeigten die Gruppen 1, 2, 3 innerhalb der Gemeinschaft ein labiles Verhalten. Er bezeichnete Kinder und Jugendliche, die dieser Gruppe angehören, als „sozial labil“. Die Gruppen 4, 5 waren die „Anti-Sozialen“ und die Gruppen 6, 7 waren für ihn die „Dissozialen“. Bei der Aufstellung dieser Kategorien durfte nicht übersehen werden, dass Aichhorn in jeder Kategorie unzählige Variationen ortete.

„Die Behandlung der Verwehrlten ist die Aufgabe einer - jeder Kategorie angepassten - Erziehung. So gesehen, scheidet daher der Asoziale aus den Gruppen Verwehrlter aus. Es gibt keine asozialen Verwehrlten, es gibt nur sozial labile, anti-soziale und dissoziale Verwehrlte. Der Asoziale ist kein Objekt des Erziehers, sondern des Arztes“ (Aichhorn 1972, 182).

Im Asozialen sah Aichhorn den Gemeinschaftsunfähigen, also einen unerziehbaren Menschen.

Gemäß Aichhorn gab es Kinder, die „zu viel erzogen“ und Kinder, die „zu wenig erzogen“ wurden. „Wir wissen, dass ein Übermaß an Erziehung in die Neurose und ein Zuwenig an Erziehung in die Verwahrlosung führen kann. Dass die Ausheilung der Neurose Aufgabe der Psychoanalyse und Behebung der Verwahrlosung eine Angelegenheit der Fürsorgeerziehung ist, setze ich als bekannt voraus“ (Aichhorn 1972, 172). Die Aufgabe der beiden – Fürsorgeerziehung und Psychoanalyse – war laut Aichhorn dieselbe: Beide sollten Menschen, die außerhalb der sozialen Gemeinschaft standen, in diese zurückführen. Obwohl beide das gleiche Ziel hatten, verwendeten sie nicht die gleiche Methode und griffen nicht am gleichen Objekt an, denn die eine hatte das Zuwenig an Erziehung nachzuholen und die andere das Zuviel an Erziehung abzutragen. Aus diesem Grund war die Fürsorgeerziehung nicht durch die Psychoanalyse und die Psychoanalyse nicht durch die Fürsorgeerziehung zu ersetzen. Genauere erzieherische Maßnahmen wurden von Aichhorn an dieser Stelle nicht näher angeführt.

Aichhorn wies darauf hin, dass „die sehr verbreitete Tendenz zu verallgemeinern gerade für den Fürsorgeerzieher eine beständige Gefahr bedeutet“ (Aichhorn 1987, 35). Die Freude über gelungene Erziehungsmaßnahmen verleitete den Erzieher, bei ähnlichen Äußerungen unterschiedlicher Zöglinge, Analogieschlüsse zu ziehen. Aichhorn war der Meinung, dass nicht alles lösbar und dass die Probleme des Dissozialen vielseitig sei.

Laut Aichhorn (1987, 36f) wurde durch eine Trennung zwischen Verwahrlosungssymptom und Verwahrlosung dieselbe Beziehung hergestellt, wie sie zwischen Krankheitssymptom und Krankheit bereits bestehe. Aus dieser Parallele könne man erkennen, dass Stehlen und Einbrechen, Schulstürzen und Vagieren nur Verwahrlosungssymptome, wie etwa Entzündungen und Fieber Krankheitssymptome sind. Wenn sich der Arzt auf die Beseitigung der Krankheitssymptome beschränkte, wurde eine symptomatische Behandlung eingeleitet. Damit wurde jedoch nicht immer die Krankheit geheilt, sondern es bestand die Möglichkeit, dass wieder neue entstanden. Um dies zu verhindern, musste sich der Arzt nicht nur den Symptomen widmen, sondern auch

der Krankheit. Ebenso durfte die Erziehung der Verwahrlosten nicht mit der Beseitigung der Verwahrlosungserscheinungen enden, sondern die Behebung der Verwahrlosung war das angestrebte Ziel. Für August Aichhorn hatten die Verwahrlosungserscheinungen nur diagnostische Bedeutung, die Verwahrlosung war jedoch zu behandeln.

August Aichhorn stellte sich die Frage, warum sich der Verwahrloste immer wieder der Gefahr aussetzt, bestraft zu werden. Er gab dazu folgende Antwort:

„Das überrascht den Psychoanalytiker nicht, er weiß, dass der Neurotiker seine eigene Realität hat und auch der Psychotiker, warum soll nicht auch der Verwahrloste seine besondere haben? Damit rückt aber die Verwahrlosung in ein anderes Licht, wird psychoanalytischen Untersuchungsmethoden zugänglich, und wir können psychoanalytische Termini (Fachausdrücke) verwenden“ (Aichhorn 1987, 38).

Aichhorns Vorgehensweise zur Behebung der Verwahrlosung wird im nachstehenden Kapitel angeführt.

3.2.5 Aichhorns Vorgehensweise zur Aufhebung von Verwahrlosung

Wie bereits angeführt, sah August Aichhorn die Ursachen der Verwahrlosung in einer gestörten Über-Ich Entwicklung.

Im Normal-/Regelfall seien unmittelbar nach der Geburt des Kindes nicht alle der drei Instanzen Es, Ich und Über-Ich vorhanden. Das „Es“ sei von Anfang an herrschend, daneben existierte noch ein schwaches „Ich“, während das „Über-Ich“ noch gar nicht vorhanden war. Die erziehende Außenwelt übernehme mit ihren Forderungen, Geboten und Verboten die Aufgabe des Über-Ichs. Sie nahm richtungweisend Einfluss auf den heranwachsenden Men-

schen und galt als „Hilfs-Ich“. Erst nach dem Abschluss der Erziehung übernahm das „Über-Ich“ die Triebregulierung. (Aichhorn 1972, 163)

Diese Zwangslage des Kindes nütze die erziehende Außenwelt aus. „Das Kind ist von ihr abhängig, materiell und affektiv“ (Aichhorn 1972, 163). Ohne Befriedigung seines Zärtlichkeitsbedürfnisses könne es nicht leben. „Vom ‚Es‘ her wird das kleine ‚Ich‘, das Persönchen, das noch keine Persönlichkeit ist, bedrängt. Die erziehende Außenwelt lässt so und sooft die Befriedigung mit der das gebieterische Drängen vom ‚Es‘ her aufhören würde, nicht zu. Der Spannungszustand bleibt bestehen, weil das ‚Es‘ unbefriedigt ist“ (Aichhorn 1972, 163). Das Kind versuchte dieser unlustvollen Spannung ein Ende zu bereiten. Es unterdrückte seine Wünsche.

Im Falle von übermäßiger Strenge müssen Kinder ihre Wünsche ständig unterdrücken und kann nie zur Triebbefriedigung gelangen. „Wenn das Kind durch ein ‚Zuviel‘ an Strenge zur Hasseinstellung gegen seine persönliche Umwelt gebracht wird“ (Aichhorn 1987, 147), kann ein Stück Entwicklung in die Realität nicht erfolgen. Das ‚Über-Ich‘ könne sich deswegen nicht richtig entwickeln.

Im Falle von übermäßiger Verwöhnung erlebte das Kind während seines Heranwachsens keine Aggressionen gegen den Erzieher und würde – laut Aichhorn – auch später zu Aggressionen unfähig sein. Das bedeutete: „Der so Erzogene kann seinen Ellbogen nicht gebrauchen. Er ist nicht fähig, sich seinen Anteil an den materiellen Gütern des Lebens zu holen. Sein Schicksal ist ein unbefriedigendes Leben“ (Aichhorn 1972, 110f).

Insofern müsse die Aufhebung der Verwahrlosung nicht an den Symptomen, sondern am psychischen Kern ansetzen. „Zur Aufdeckung der wirklichen Zusammenhänge reicht es nicht aus, die Eltern, den Jungen und seine Umgebung auszufragen, weil allen diesen das, worauf es ankommt, gar nicht bewusst zu sein braucht“ (Aichhorn 1987, 34). Aus diesem Grund war, laut Aichhorn, der Fürsorgeerzieher ohne psychoanalytische Schulung auch nicht

in der Lage, den unbewussten verborgenen Vorgängen nachzugehen. Denn die gewöhnlichen Erziehungsmittel „Lohn und Strafe reichen nicht mehr aus, die Verankerung im Unbewussten muss gelöst werden“ (Aichhorn 1987, 34), damit die Verwahrlosung behoben werden konnte.

Für den Fürsorgeerzieher war die Kenntnis der Übertragungsmechanismen daher unentbehrlich, da er seinem Zögling in die Übertragungssituation bringen musste, damit er die Verwahrlosung beheben konnte. Beim Verwahrlosten zeigte sich im Stadium der Übertragung regelmäßig, dass in seiner Kindheit ein gestörtes Liebesleben bestand, das übersättigt oder zu wenig befriedigt wurde. (Aichhorn 1987, 103)

Der Verwahrloste ließ – laut Aichhorn – natürlich nicht sofort erkennen, durch welche Störungen seines kindlichen Liebesleben seine Dissozialität entstanden war. Er teilte die Verwahrlosungsformen vorerst in zwei Hauptgruppen ein, nämlich

„die neurotischen Grenzfälle mit Verwahrlosungserscheinungen und Verwahrlosungen, bei denen in jenem Teile des Ichs, aus dem die Verwahrlosung entstammt, neurotische Züge nicht nachweisbar sind. In den Fällen des ersten Typus befindet sich das Kind oder der Jugendliche in einem durch die Art seiner Liebesbeziehungen gewordenen inneren Konflikt: eine eigene Abwehrinstanz in ihm selbst ... belegt in gewissen Situationen Liebesstrebungen mit einem Verbot. In der Reaktion darauf kommt die Verwahrlosung zustande. In den Fällen des zweiten Typus befindet sich der Dissoziale mit einem Teile oder der gesamten persönlichen Umwelt im offenen Konflikte: die in der ersten Kindheit unbefriedigt gebliebenen Liebesstrebungen haben dazu geführt“ (Aichhorn 1987, 105).

Die Trennung der vorhin skizzierten Unterschiede in den Verwahrlosungstypen war für die Behebung der Verwahrlosung sehr essenziell. Im Besonderen auch für die Herstellung der Übertragung, die in beiden Fällen auf unterschiedliche Weise erreicht wurde. Aichhorn nahm an, dass sich die Übertragung beim normalen Kind durch eine wohlwollende Aktivität des Erziehers

von selbst ergab. Durch sein Verhalten wiederholte er bekannte Situationen beim Kind und „ruft in diesem dadurch elterliche Beziehungen zu seiner Person hervor“ (Aichhorn 1987, 105). Diese hielt er nicht nur aufrecht, sondern vertiefte sie noch durch das Verbleiben in der elterlichen Situation. Beim neurotischen Kind mit Verwahrlosungserscheinungen stand die Tendenz im Vordergrund, die schon erlebten elterlichen Beziehungen auf den Fürsorgeerzieher zu übertragen.

„Der Fürsorgeerzieher wird sich zu einem ähnlichen Verhalten wie dem normalen Kinde gegenüber entschließen und es in positive Übertragung bringen, wenn er seine eigene Aktivität beträchtlich herabsetzt, um zu verhindern, dass sich mit ihm jene Situation wiederholt, die zum inneren Konflikt geführt hat. ... Der Fürsorgeerzieher wird der Vater, die Mutter sein und doch nicht ganz; er wird deren Forderungen vertreten und doch nicht so wie diese; er wird im richtigen Augenblicke dem Verwahrlosten zu erkennen geben, dass er ihn durchschaut hat, und nicht dieselben Konsequenzen ziehen wie die Eltern; er wird dem Strafbedürfnis entgegenkommen und es doch nicht ganz befriedigen“ (Aichhorn 1987, 106).

Laut Aichhorn (1987, 106) musste sich der Erzieher gegenüber dem im offenen Konflikt befindlichen, verwahrlosten Kind oder Jugendlichen situativ angepasst verhalten. Er musste sich mit ihm verbünden und sein Verhalten, auch in schwierigen Fällen, verstehen. Durch einen vertrauensbildenden Umgang mit dem Verwahrlosten wurde er dessen Sympathie gewinnen und in weiterer Folge einen Zugang zu seinen Triebstörungen finden. Im Unterschied zu normalen (gesunden) Kindern hatte er beim neurotischen mit Hassreaktionen zu rechnen, die wiederum in eine negative Übertragung führten. Daher musste das Verhalten des Erziehers situativ sein, um eine positive Übertragung zu bewirken.

„Vor allem ist der Zögling in die positive Übertragung zu bringen. Der Fürsorgeerzieher wird sich dabei nicht von Zufälligkeiten abhängig machen, sondern bewusst so benehmen, dass in seinem Zögling Gefühle der Zuneigung zu ihm entstehen, und vorbereitet sein, dass wirksame Erziehungsarbeit so lange

unmöglich ist, als diese fehlen. Für den Fürsorgeerzieher ist in dieser ersten Phase des Zusammenseins mit dem Dissozialen das Wichtigste, dass er dessen psychische Situation erfasst; denn nur dann kann er sein eigenes Verhalten zweckentsprechend gestalten“ (Aichhorn 1987, 107).

Die Schwierigkeit, die sich daraus ergab, war, dass der Verwahrloste sein wahres Ich zu verbergen versuchte, sich ständig verstellte und lügte. Dies war eine begreifliche Reaktion und durfte vom Erzieher nicht als ein gegen ihn gerichtetes Verhalten verstanden werden. Diese Tatsache durfte den Erzieher weder überraschen noch aus dem Gleichgewicht bringen, da der Verwahrloste nicht freiwillig kam, sondern gegen seinen Willen geschickt wurde. Der Erzieher war für den Verwahrlosten zuerst einmal eine Gefahr, weil er den Repräsentanten jenes Teiles der Gesellschaft darstellte, mit dem der Zögling im Konflikt lebte. Die Folge daraus war, dass der Verwahrloste dem Erzieher in der ersten Konfrontation meist Misstrauen entgegen bracht. Der Erzieher hatte primär die Aufgabe, den Verwahrlosten auf seine Unzulänglichkeiten aufmerksam zu machen. Insofern musste er dem Verwahrlosten in möglichst kurzer Zeit zu verstehen geben, dass er ihn nicht verurteilte, sondern ihn verstand und ihm helfen wollte.

„Es ist im Benehmen des Verwahrlosten auch wirklich nichts Besonderes. Was in dieser Richtung zutage tritt, unterscheidet sich nur quantitativ vom Verhalten des Sozialen. Auch dieser verbirgt sehr viel von seinem wahren Wesen, verbraucht einen großen Teil seiner psychischen Energie dazu, um seinem Nebenmenschen zu zeigen, wie er ‚nicht‘ ist“ (Aichhorn 1987, 108).

Das Sich-Verstellen war nicht nur eine Eigenart, die bei verwahrlosten Kindern anzutreffen war, sondern wurde auch von „normalen“ Kindern und Erwachsenen immer wieder praktiziert. Laut Aichhorn (1987, 108f) musste diese „Maske“ als etwas Sinnvolles erkannt, ja sogar als Notwendigkeit für das Leben betrachtet werden. Er ging davon aus, dass viele Menschen der Realität näher waren, denen die „Maske“ aufgezwungen wurde. Aus diesem Grund wunderte es ihn nicht, dass der Verwahrloste eher dazu tendierte die „Maske“ zu verwenden und sich gerade vor dem Fürsorgeerzieher hütete, die

Wahrheit zu sagen. Der Erzieher müsse das Wahrheitsdefizit erkennen und versuchen, hinter die Maske zu kommen.

Für die Arbeit in seiner Anstalt Oberhollabrunn war der Fürsorgeerzieher, nicht gezwungen eine rasche Herstellung der Übertragung herbeizuführen.

„Wir können zuwarten, kümmern uns daher, wenn es sich nicht um den neurotischen Grenzfall mit Verwahrlosungserscheinungen handelt, bei seinem Eintritte nicht sehr viel um ihn, sind zwar freundlich, zeigen aber kein besonderes Interesse für ihn und sein Schicksal und drängen uns ihm schon gar nicht auf. Es berührt uns weder sein Misstrauen, seine offene und stille Opposition, seine vornehme Überlegenheit noch die stille Verachtung, die er uns entgegenbringt. Die Vorbereitung zur Einleitung der Übertragung übernehmen die Zöglinge der Ein- und Auslaufgruppe“ (Aichhorn 1987, 117f).

Im Falle eines Neueintritts schlug Aichhorn also vor, ein Wechselspiel zwischen Übergehen und Beachten seitens des Fürsorgeerziehers zu praktizieren. Dabei bedürfe es aber eines feinen Gefühles, um den Wechsel zwischen Ablehnung und Zuneigung zu erkennen.

„Man muss es miterleben, wie der tüchtige Erzieher diese Wellenbewegung dirigiert, das Wellental immer mehr zum Verflachen bringt und zielbewusst einem Wellenberge, einem Höhepunkt zustrebt. ... Die Gefühle der Zuneigung brechen dann mit einer Vehemenz durch und haben für den Zögling derart zwingende Kraft, dass er, ganz gleich ob Kind oder Jugendlicher, den Erzieher hoch gespannt erwartet, sich so benimmt, dass er diesem auffällig werden muss, im ununterbrochen über den Weg läuft, immer etwas zu tun hat, um in seiner Nähe zu bleiben“ (Aichhorn 1987, 119).

Gemäß Aichhorn setzte nun die Übertragung ein, die der Erzieher für einen engeren Kontakt nutzen konnte.

Wenn die Übertragung hergestellt war, kam es zu einer stärkeren Gefühlsbindung (Identifizierung) zwischen Zögling und Erzieher. In dieser Zeit waren

die Kinder – laut August Aichhorn (1987, 152) – sehr empfindlich und zeigten alle Äußerungen des Konkurrenzkampfes. Die Kinder versuchten durch Triebverzicht Liebesprämien zu erhalten. Aichhorn (1987, 154) wies darauf hin, dass er in seiner Anstalt Verwahrloste nicht nur heilen, sondern auch „immun“ machen wollte. Aus diesem Grund wurden die Zöglinge nach und nach stärkeren Belastungen ausgesetzt und gewannen so durch die Bewältigung dieser an Selbstwertgefühl. Die richtige Berufswahl unterstützte ebenfalls die Behebung der Verwahrlosung. Aichhorns praktische Umsetzung wird im Kapitel 3.2 „Jugendheim Oberhollabrunn“ näher dargestellt.

Damit das geplante Forschungsvorhaben weitergeführt werden kann, wird im nachstehenden Kapitel Siegfried Bernfelds Theorie der Verwahrlosung herausgearbeitet.

3.3 Siegfried Bernfelds Theorie der Verwahrlosung

Siegfried Bernfeld sah, wie August Aichhorn, die Psychoanalyse als ein Instrument für die Behebung von Verwahrlosung, welche er durch soziale und psychologische Faktoren begründet sah.

In seiner Schrift „Die psychologischen Grundlagen der Gefährdetenfürsorge“ (1927) wies Bernfeld darauf hin, dass es Verwahrloste schon seit undenklichen Zeiten gab und diese üblicherweise bestraft oder unschädlich gemacht wurden.

„Als aber ... im vorigen Jahrhundert die Anschauung lebhaft vertreten wurde, Verbrechen und Verwahrlosung seien Folgen der kapitalistischen Gesellschaft und diese müsste beiseite gebracht, unschädlich gemacht werden – da gewann zum ersten Mal eine psychologische Theorie Autorität in der bürgerlichen Wissenschaft, die besagte: diese höchst bedauerlichen Erscheinungen sind seelischer Natur, es sind Schädigungen der Psyche, hervorgerufen durch Vererbung“ (Bernfeld 1927; zit. nach Herrmann 1996, 177).

Die zu seiner Zeit vertretene Theorie besagte, dass nicht die Gesellschaft schuld daran war, sondern die Schäden vererbt wurden. Deshalb waren sie auch nicht heilbar, vielmehr mussten die erblichen Defekte unschädlich gemacht werden.

Diese Vererbungstheorie musste jedoch, laut Bernfeld (1927; zit. nach Herrmann 1996, 177f), immer mehr zurückweichen, da sie von der Überzeugung abgelöst wurde, dass die meisten Übel nicht ererbt, sondern erworben und dadurch heilbar waren. Diese seelischen Fehlentwicklungen konnten mittels einer seelischen Heilbehandlung, bei der eine geeignete Einwirkung auf die Seele des Individuums vorgenommen wurde. Bei verwahrlosten Kindern und Jugendlichen wirken soziale und psychische Faktoren zusammen. Gemäß Bernfeld mussten Verwahrloste psychisch beeinflusst und die gesellschaftli-

chen Bedingungen geschaffen werden, in denen die Erziehung sinnvoll war und erfolgreich wurde.

„Unter dem Namen ‚verwahrlost‘ fasst man sehr verschiedene seelische Typen und Fälle zusammen. Für sehr viele von ihnen gilt: Es liegen die Ursachen der Verwahrlosung in einer falsch verlaufenen psychischen Entwicklung, diese aber wurde von einem Versagen der erzieherischen Einwirkung der Umgebung hervorgerufen“ (Bernfeld 1927; zit. nach Herrmann 1996, 180).

Für Bernfeld kam das Kind als Triebmensch auf die Welt, der im ständigen Konflikt mit seiner Umgebung stand. Nicht nur die äußeren Einflüsse, sondern auch inner-psychische Kräfte verhinderten die Erfüllung zahlreicher Triebwünsche. Das Über-Ich, die seelische Instanz, die den Triebhaushalt regulierte und überwachte, bildete sich allmählich im kleinen Kind, war jedoch nicht zu Beginn des Lebens vorhanden. „Es baut sich auf, wenn geliebte Personen die Befriedigung körperlicher ‚frühsexueller‘ Lustansprüche verbieten und ‚Verinnerlichung‘ diese Verbote als zwingendes ‚Gewissen‘ in der eigenen Seele konserviert“ (Bernfeld 1929; zit. nach Herrmann 1996, 277). Ehe die Anpassung an die Gesellschaft vollzogen war, mussten eine Reihe von Konflikten in einer ganz bestimmten Weise vollendet werden. Wenn dieser Weg durch die Umgebung vorzeitig abgebrochen wurde, war ein Nichteingliedern oder Nichtanpassen in die Gesellschaft die Folge. Der richtige Kontakt war nicht vorhanden, wenn es dem Kind an versagender Strenge, liebevollem Eingehen oder dem Erleben des eigenen Wertes in der Familie fehlte. Wenn die Anpassung des Kindes aus Liebe und Schätzung zur Familie erfolgte, entstanden daraus in mannigfachen Formen Trotzsituationen. Die Gefahr bei diesen andauernden Protesthaltungen gegenüber Erwachsenen in der Familie bestanden darin, dass sich das Kind in weiterer Folge in die Gesellschaft nicht einfügen konnte und verwahrloste.

Bernfeld unterschied bei verwahrlosten Kindern und Jugendlichen zwischen jenen, die zuviel Liebe und jene, die zu wenig Liebe erhalten hatten. Verwahrloste infolge von zu viel Liebe erhielten keine notwendige Verzichtsför-

derung zur rechten Zeit. Laut Bernfeld gehörten dieser Gruppe die gefährlichsten Kriminellen an. Auch wenn es gelegentlich Selbstheilungen gab, fehlte doch jedes bewusst anwendbare heilpädagogische Verfahren. Viel günstiger stand es um die Verwahrlosten aus zu wenig Liebe. Dies war die zahlenmäßig stärkste Gruppe und für Siegfried Bernfeld restlos heilbar. Voraussetzung für die Heilung war:

„Dem kranken Kinde muss seine Umgebung zum Paradies gemacht werden, und vor allem muss es fortlaufend dürfen, solange und sooft es will. Nur so beginnt es langsam, in der Umgebung zu verwurzeln. Ist es erst seinem neuen Milieu in Liebe verbunden, dürfen allmählich und vorsichtig Triebverzichtete verlangt werden, aus denen sich dann nachträglich das gesunde Über-Ich gestaltet“ (Bernfeld 1929; zit. nach Herrmann 1996, 279).

3.3.1 Zum sozialen Ort

Die Umgebung, die zum Paradies gemacht wurde, stellte für Siegfried Bernfeld beispielsweise sein Kinderheim Baumgarten dar. Die Kinder wurden aus ihrem alten ungünstigen sozialen Ort in einen neuen günstigeren sozialen Ort, dem Kinderheim, gebracht.

Bernfeld sah in dem Begriff des sozialen Ortes nicht einfach die objektiven Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen, sondern die „soziokulturellen Milieus, d.h. die Wechselwirkungen von sozial geprägten ‚Deutungsmustern‘ und objektiven Lebensbedingungen“ (Müller ,134). Diese sind für die Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse von größter Bedeutung. Bernfeld machte dies an den in seiner Gesellschaft auffälligen Differenzen zwischen proletarischer und bürgerlicher Kindheit fest, für die der jeweilige soziale Ort eine andere Chance der Entwicklung setzte. Zwar durchlebten laut Bernfeld alle Kinder dieselben Entwicklungsphasen und –konflikte, aber in diesen Phasen typisch unterschiedliche Verarbeitungsmöglichkeiten der jeweiligen Entwicklungskonflikte hatten.

Insofern bezweifelte Bernfeld, dass der Erzieher, der sich selbst in einem sozialen Ort befand, nicht wertfrei handeln konnte, weil seine Normen und Werte schon von der Gesellschaft definiert worden waren. Bernfeld meinte, dass die Autonomie des selbstbestimmten Lebensentwurfs in der Pädagogik nicht das Ideal darstellte, sondern der Erzieher musste „selbst das eine wünschen und das andere nicht wünschen und dementsprechend einzuwirken trachten“ (Bernfeld 1929; zit. nach Herrmann 1996, 263). Aus diesem Grund entstand ein Widerspruch, da die Erziehung Wertungen und Ziele vermitteln sollte, die Wissenschaft aber wertfrei sein musste.

In der Schaffung einer Umwelt für verwahrloste Kinder und Jugendliche sah Bernfeld daher die Chance des pädagogischen Handelns. Er wollte einen pädagogisch sozialen Ort konstituieren und konsolidieren, an dem Triebverzicht lohnend erscheinen (Bernfeld 1929; zit. nach Herrmann 1996, 273). Bernfeld war der Ansicht, wenn „wir jede Verwahrlosung schon im Keime verhüten, so müssen wir an Stelle der heutigen Aufsplitterung des Jugendlebens in Haus, Schule, Straße, Jugendverein usw. ein einheitliches Erziehungsmilieu schaffen. In Lebensgemeinschaften muss die jugendliche Gesellschaft ihr eigengesetzliches Leben entwickeln“ (Bernfeld 1929; zit. nach Herrmann 1996, 279).

Für Bernfeld stellte der Begriff des sozialen Ortes nicht bloß die Summe der sozialen Determinanten dar, sondern auch deren subjektives Erleben und deren handelndes Mitgestalten aller beteiligten Individuen. Der soziale Ort war also ein Ort der realen Welt und des psychischen Erlebens dieser Welt. (Zavesky 1999, 81)

Siegfried Bernfeld sah im sozialen Ort nicht die alleinige Erklärung für die Entstehungsbedingung von Verwahrlosung, sondern auch die dazu in Abhängigkeit stehende Tantalussituation. Diese Tantalussituation ist für Bernfeld ein sozialer Ort, an dem Kinder mit sozialer Chancenlosigkeit konfrontiert sind.

3.3.2 Zur Tantalussituation

Für Siegfried Bernfeld entstand die so genannte Tantalussituation im Bezug zum sozialen Ort. Er beschrieb die Tantalussituation mit den Worten: „mitten in der erregenden Fülle machtlos entbehren zu müssen“ (Bernfeld 1969, 658). Bernfeld ersetzte die Begriffe Verwahrlosung, Kriminalität und Asozialität durch die Umschreibung: „Taten, die an dem sozialen Ort der ‚herrschenden Moral‘ als asozial, kriminell, verwahrlost beurteilt und geahndet werden“ (Bernfeld 1969, 657).

Die Tantalussituation eines Menschen bezog Bernfeld also auf verwahrloste Kinder und Jugendliche. In dieser Situation konnte der Mensch seine vitalen, oralen Bedürfnisse nur ungenügend befriedigen, während Menschen in seiner Umgebung keinerlei Entbehrungen zu erleiden hat. Bernfeld meinte, dass dies eine Situation darstellte, die die wirklichen pädagogischen Möglichkeiten übersteigt. Für ihn war die Tantalussituation aber nicht nur ein soziales Schicksal, sondern er thematisierte sie im Kontext der Psychoanalytischen Pädagogik. Er fragte nach den Möglichkeiten helfender Intervention. Sein Interesse konzentrierte sich auf einen Typus Kind oder Jugendlichen, bei dem weder Neurose im eigentlichen Sinne, noch mangelhafte Über-Ich-Bildung im Sinne Aichhorns, noch ein kriminelles Über-Ich als Internalisierung eines entsprechenden Sozialisationsmilieus vorlag. Diese Verhaltensweisen führten jedoch dazu, dass das Kind bzw. der Jugendliche immer wieder in Konflikt mit den Staatsapparaten kamen. (Zavesky 1999, 81f)

Gemäß Bernfeld war keinem Menschen die Tantalussituation fremd, da jeder schon einmal auf Wünsche verzichten musste, die anderen erfüllt wurden. Für ihn hatte das Verhalten der Verwahrlosten und Kriminellen sein Gegenstück in den politischen Tendenzen. Individuen, die wegen der Tantalussituation eine kriminelle Handlung begangen hatten, beschrieb Bernfeld folgendermaßen:

„Menschen, die andauernd die Befriedigung ihrer vitalen und insbesondere oralen Bedürfnisse entbehren müssen, ohne diese Entbehrung als eine absolut notwendige und allen Menschen gleich auferlegte zu erleben, entwickeln eine Reihe von Charakterzügen, die der Psychoanalyse als Symptome oraler Libidostruktur oder auch als neurotische und depressive Mechanismen bekannt sind. ... Soweit wir solche Fälle aus der analytischen Behandlung kennen, finden wir Kindheitserlebnisse, die eine frühe, ungewöhnlich starke und konfliktreiche Besetzung der oralen Zone oder der oralen Begehungen vermuten lassen. Wo diese früheste Kindheitsgeschichte zum Verständnis der Symptomatik nicht ausreicht, werden wir eine spezifische Konstitution, konstitutive Verstärkung der oralen Zone voraussetzen. Diese Ätiologie reicht aber meines Erachtens nicht aus für diejenigen Menschen, die Kindheit und Jugend an dem sozialen Ort der Tantalussituation verbracht haben oder die als Erwachsene sich dauernd in ihr befinden. ... Freud hat uns gelehrt, die konstitutionellen Faktoren und die Niederschläge der Kindheitsgeschichte als zwei Faktoren einer Ergänzungsreihe anzusehen. Bei gewissen Problemen ist es nötig, die Tatsachen des sozialen Ortes als einen dritten Faktor der ätiologischen Ergänzungsreihe einzuschätzen“ (Bernfeld 1969, 662f).

Bernfelds Tantalussituation erklärte kriminelles Handeln nicht als Folge eines kriminellen Über-Ichs, sondern als eine Reaktion auf einen benachteiligten sozialen Ort. Dieser soziale Ort erschwerte die Triebbewältigung und verursachte die verschiedenen Formen von Verwahrlosung bis hin zu kriminellen Handlungen.

3.3.3 Zur Unterscheidung verschiedener Verwahrlosungsformen

Siegfried Bernfeld unterschiede drei Typen der Verwahrlosung. Aufgrund seiner Erfahrung stimmte er August Aichhorns Aussage zu, indem er festhielt, dass sich „die Verwahrlosung als mangelhafte Über-Ich-Entwicklung von der Neurose“ (Bernfeld 1969, 209) unterschied. „Beachtet man noch die Rolle, welche die orale und die anale Zone im Leben und in der Liebe dieser Kinder spielen, die Bedeutung, die depressive Zustände im Besitz- und

Trotzkonflikt für sie haben, so ist, scheint mir, der Rahmen für die Psychologie eines Typs von Verwahrlosung gegeben“ (Bernfeld 1969, 209).

Als zweiten Verwahrlosungstyp bezeichnete er die neurotische Verwahrlosung und war damit ebenfalls mit August Aichhorn konform. Diesen Typus sah Bernfeld durch unerfüllte Liebesstrebungen gekennzeichnet. (Maierhofer 1996, 42)

Für Bernfeld gab es jedoch noch einen dritten Typus von Verwahrlosung. Dieser war durch das Fehlen neurotischer Symptome gekennzeichnet. Menschen dieses Typs besaßen einen psychosen Charakter.

„Weder die Vagabundage, noch die mannigfaltigen Delikte, die nach außen für diesen Typus charakteristisch zu sein scheinen, sind neurotische Symptome, sondern sie sind die Realfolgen des eigentlichen Symptoms; Folgen, die sich an dem sozialen Ort des Großstadtproletariats, bei der Polizei, Schule, Jugendamt, Arbeitslosigkeit mit absoluter Notwendigkeit ergeben, schon aus den Folgen der Ernährungs-, Wohn- und Lebensbedingungen dieses Jugendlichen. ... [Das Symptom; Anm.d.V.] besteht in der Neigung zu sehr intensiven Depressionen oder Wutanfällen, vor denen sich das Ich aus der deprimierenden und Hass und Schuld erzeugenden Stätte, aus der Affektstätte, flüchtet“ (Bernfeld 1969, 209f).

Bei diesem Verwahrlosungstyp entstand für Bernfeld (1969, 210) ein intensiver Zwang zur Realitätsflucht. Dies machte den Unterschied zur Neurose aus, da die neurotische Reaktion in die Realität umgesetzt wurde. Dafür machte er den sozialen Ort verantwortlich, denn das bürgerliche Kind hatte bei der Flucht mehr zu verlieren, als das proletarische. Am sozialen Ort resultierten daraus unterschiedliche Chancen in der Entwicklung zwischen dem proletarischen und bürgerlichen Kind.

Für Bernfeld erklärte jedoch die größere Möglichkeit der realen Flucht des proletarischen Zöglings noch nicht den intensiven Zwang zu dieser Flucht, aus dem der dritte Typ der Verwahrlosung entstand. Dieser Zwang schien

ihm verständlich als Wiederholung des Ödipuserlebnisses, weil es sich an diesem sozialen Ort abgespielt hatte.

„Darum hatte der Verwahrlosungstyp, den ich hier meine, psychosen Charakter für die Deskription, nicht aber für die Prognose. Diese scheint mir im Gegensatz zur herrschenden Ansicht sogar sehr günstig, wenn es gelingt, den Kindern und Jugendlichen eine Umwelt zu schaffen, die sie allmählich so bindet, dass sich in ihr Triebverzicht lohnen, Verinnerlichungen jener Flucht nicht notwendig werden“ (Bernfeld 1969, 210f).

Seinen neuen Verwahrlosungstyp setzte Bernfeld in Abhängigkeit zum sozialen Ort. Durch die Unmöglichkeit berechnete Ansprüche auf legalem Weg zu befriedigen, entstand diese Form der Verwahrlosung. Der Jugendliche flüchtete in eine Realität ohne moralische Tabus. Diese Flucht sollte durch eine neue geeignete Umgebung, in der sich der Verbleib des Zöglings lohnte, verhindert werden. (Maierhofer 1996, 43)

Wie Siegfried Bernfeld die verschiedenen Typen der Verwahrlosung behebt, wird im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

3.3.4 Bernfelds Vorgehensweise zur Aufhebung von Verwahrlosung

Bernfelds Kinderheim Baumgarten sollte einen günstigen sozialen Ort darstellen, in dem die Erzieher die neue Erziehung anwendeten, mit der die unterschiedlichen Formen der Verwahrlosung schlussendlich behoben werden konnten. Die Ausgangslage für seinen Erziehungsversuch beschrieb er folgendermaßen:

„Sie waren alle ohne Eltern, im psychologischen Sinn, sie hatten keine oder nur sehr schwache und vorübergehende Fixierung ihrer infantilen Libido an ihre Eltern, die Urbilder aller späteren Liebesobjekte, vorgenommen. Ihre Libido war fast ganz und gar narzisstisch geblieben, die Ichtriebe, den Egoismus

dicht umspinnend, in zu der ganzen Triebmacht steigernd, die sonst verteilt ist auf Ich und Du. Obgleich sie dem Alter nach längst aus der analen, sado-masochistischen infantilen Periode hinausgewachsen waren, waren diese Partialtriebe schlecht oder gar nicht verdrängt und lebten sich ungehemmt oder nur wenig geschwächt in ihrem ganzen Verhalten zur Außenwelt aus. Für geistige Interessen war demnach keine Kraft zur Sublimierung frei. Das Ich war arm an Inhalten, ausgefüllt von primitiven Bedürfnissen. Wenn sonst die Libido weitgehend alle Lebensäußerungen bestimmt, vom Ich her gestaltet, war es bei ihnen umgekehrt; sie liebten sogar in der Form des Hassens, der Überwältigung. Dabei war eine sehr merkwürdige Spaltung eingetreten, dem Erwachsenen und der Welt gegenüber waren sie masochistisch eingestellt, mit übrigens sehr schwachen Objektfixierungen.. Den Kindern gegenüber waren sie schrankenlos sadistisch. Kinder solcher Konstitution sind unerziehbar. Die Erziehbarkeit reicht gerade so weit, wie die Übertragung reicht, also so weit, wie die Außenwelt, insbesondere der Erzieher, libidinös besetzt wird“ (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 92f).

Diese Beschreibung der Kinder und die daraus resultierenden pädagogischen Handlungen orientierten sich, laut Bernfeld, an der Freudschen Psychoanalyse. Für ihn war keine „neue Erziehung“ ohne den Aufbau auf den Grundlagen der Freudschen Psychologie möglich.

Bernfeld wies darauf hin, dass es zwei Varianten der „Neuen Erziehung“ gibt. Die eine Variante bestand darin, eine Pädagogik ‚vom Kinde aus‘ zu entwerfen. Diese diene als Entfaltung des anthropologischen Sinnes der Lebensphasen Kindheit und Jugend und weiters als Förderung der kindgemäßen und jugendeigenen Lebensäußerungen und Lebensformen. Bernfeld nannte ihr pädagogisches ‚Tun und Nichttun‘ instinktiv, weil dem Erzieher eine wissenschaftlich-kritische Wirkungsanalyse fehlte. Die andere Variante, die Siegfried Bernfeld verfolgte und die ihn dadurch mit August Aichhorn verband, wollte diesen Nachteil vermeiden. Wenn pädagogisches Handeln nicht nur ‚instinktiv‘ verfahren und es unkontrolliert Zufallswirkungen vermeiden sollte, musste es empirisch-kritisch angeleitet und begründet werden. (Herrmann 1997, 228)

Das Spezifische an diesem Konzept der neuen Erziehung war – für Bernfeld – die psychoanalytische Sichtweise auf die Entwicklung und auf das Seelenleben des Kindes, auf die Bedeutung der Affekte und Triebe des Kindes im Hinblick auf die Ich-Erfahrung und für die Genese des Ich-Selbst. Laut Bernfeld war die Psychoanalyse eine „Natur“-Wissenschaft von der „Natur“ des Kindes. Diese Natur war die Trieb- und Affektstruktur des Kindes.

„Diese gilt es in ihrer jeweiligen Trieb- und Affektlage zum Vorschein zu bringen und verständlich zu machen, weil unter dieser Voraussetzung – und nur unter ihr – die Gewähr dafür gegeben ist, dass sich der erziehende Umgang mit dem Kind nicht auf sein äußerliches Verhalten und nicht auf eine vermutete seelischgeistige Situation und Struktur bezieht, sondern auf das Innere des Kindes, auf sein Selbst“ (Herrmann 1997, 228).

Für Bernfeld war die Erziehung nicht nur Aufforderung zur Selbsttätigkeit, sondern eine Aufforderung zur Selbstäußerung, durch die der Erzieher das Kind bzw. den Jugendlichen selber kennen lernt. Mit Hilfe der Selbstäußerung konnte sich das Individuum selbst kennen lernen.

In seinem Kinderheim Baumgarten war Siegfried Bernfeld die Selbsttätigkeit und Selbstäußerung der Kinder und Jugendlichen besonders wichtig. Er forderte also die „unbedingte Liebe und Achtung gegenüber den Kindern“, und aufgrund der Übertragungsbeziehung verlangte er auch gleichzeitig die „rücksichtslose Hemmung aller Macht-, Eitelkeits-, Herrscher-, Erziehungsge-lüste in sich selber“ (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 50). Aus diesem Grund war „des neuen Erziehers Tun viel mehr ein Nichttun, viel mehr Beobachten, Zusehen, Leben, als ein stetes Mahnen, Strafen, Lehren, Fordern, Verbieten, Anfeuern und Belohnen“ (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 43). Wenn die neue Erziehung dort angesetzt wurde, wo die Endursache des Trotzes lag, also an dem Störungspunkt der Entwicklung, und der Erzieher eine libidinöse Beziehung zum Kind hatte, konnte dieses zurückgeführt werden. „Es muss in eine Umgebung gebracht werden, in der es Menschen findet, die es lieben, schätzen, verehren kann, eine Gemeinschaft, in der es

sich lohnt zu leben, damit es diesen Menschen und dieser Gemeinschaft zu-
liebe den Trotz aufgibt und sich in eine Gruppe von solidarischen Genossen
einpasst“ (Bernfeld 1927; zit. nach Herrmann 1996, 180f). Solche Bedingun-
gen konnten jedoch nur in einer Erziehungsanstalt geschaffen werden. Siegfried
Bernfelds Arbeit mit seinen verwahrlosten Kindern und Jugendlichen
wird im Kapitel 3.3 „Kinderheim Baumgarten“ erläutert.

3.4 Zusammenfassung

August Aichhorn und Siegfried Bernfeld beschäftigten sich mit verwahrlosten
Kindern und Jugendlichen und entwickelten jeweils eine Theorie dazu. Für
Aichhorn war Verwahrlosung eine Folge einer gestörten Über-Ich Entwick-
lung, die durch eine falsch verlaufende Erziehung entstand. Diese fehlerhafte
Erziehung entwickelte sich für ihn durch ein Ungleichgewicht zwischen den
Erziehungsmitteln, der Strafandrohung und der Liebesprämie. Entweder er-
hielt das Kind ein Übermaß an Liebesprämie oder zu viel Strenge. Aichhorn
unterteilte die Verwahrlosung der Kinder in zwei unterschiedliche Phasen,
nämlich die latente und die manifeste Phase. Die Aufdeckung der Ursachen
für Verwahrlosung hieß für August Aichhorn deswegen auch nicht nachzuse-
hen, was die latente Verwahrlosung zur manifesten machte, sondern zu er-
gründen, was die latente Verwahrlosung hervorgerufen hatte. Insofern be-
stand die Behebung der Verwahrlosung also nicht darin, durch eine sympto-
matische Behandlung die Verwahrlosungsäußerungen zu beseitigen und die
latente Verwahrlosung bestehen zu lassen, sondern auf die verursachenden
Momente einzugehen und dadurch die latente Verwahrlosung zu beheben.
Deswegen war für Aichhorn die Erziehung in alten Besserungsanstalten die
falsche Form der Erziehung, da sie durch Zwang und Strenge versuchten,
das Kind zu resozialisieren.

In seinem Jugendheim arbeitete er daher mit „absoluter Milde und Güte“, um
ein Vertrauen zu den Kindern aufzubauen. Erst dann konnte er sie nach und

nach zum Triebverzicht bewegen. Die Kinder entwickelten allmählich ein Realitätsprinzip, welches die Triebbefriedigung regulierte und das Kind kulturfähig machte. Für Aichhorn entstand Verwahrlosung nicht nur durch Lust und Unlust, sondern auch durch ein gegen die Gesellschaft gerichtetes Ichideal des Kindes. Dieses Ichideal besitzt die Fähigkeit, das Ich zu regulieren und zu kontrollieren. Deswegen verstand August Aichhorn unter der Ausheilung jeglicher Art der Verwahrlosung immer auch eine Korrektur des falsch entwickelten Ichideals.

Für die Behebung von Verwahrlosung war, gemäß Aichhorn, auch die Klärung der Ursache ihrer Entstehung wichtig. Infolgedessen teilte er Verwahrlosung in verschiedene Gruppen ein. Die ersten drei Gruppen zeigten innerhalb der Gemeinschaft ein labiles Verhalten. Die 4. und 5. Gruppe zeigten ein anti-soziales und die 6. und 7. Gruppe ein dissoziales Verhalten. Aichhorn stellte bei seiner Arbeit fest, dass verschiedene Ursachen eine Verwahrlosung hervorrufen können. Seine Vorgehensweise zur Behebung war die Herstellung einer positiven Übertragung. Wenn die Übertragung hergestellt war, leisteten die Kinder freiwillig Triebverzicht und erhielten dafür Liebesprämien. Sie begannen sich mit ihrem Erzieher zu identifizieren und bauten durch positive Bestätigung ein Selbstwertgefühl auf.

Auch für Siegfried Bernfeld stellte Verwahrlosung eine Folge von mangelhaft entwickeltem Über-Ich dar. Das Über-Ich überwacht und reguliert den Triebhaushalt. Das Kind musste eine Reihe von Konflikten bewältigen, bevor es sich in die Gesellschaft eingliedern konnte. Wie Aichhorn ging Bernfeld davon aus, dass die Anpassung durch fehlender Liebesprämie und übermäßiger Strenge nicht erfolgte. Er unterschied jedoch zwischen jenen Verwahrlosten, die zu viel und jenen, die zu wenig Liebe erfahren hatten, indem er ihr Verhalten qualifizierte. Verwahrloste infolge von zu viel Liebe waren für Siegfried Bernfeld die gefährlichsten Kriminellen, da sie keine notwendigen Verzichtsforderungen zur rechten Zeit erhalten hatten. Verwahrloste infolge von zu wenig Liebe stellten die zahlenmäßig stärkste Gruppe dar und waren für ihn restlos heilbar.

Bei beiden Formen von Verwahrlosung musste, laut Bernfeld, die Umgebung umgestaltet werden. Das bedeutete, dass die Kinder aus ihrem ungünstigen „sozialen Ort“ in einen neuen geeigneten „sozialen Ort“ gebracht werden mussten. Der soziale Ort bezog sich aber nicht bloß auf die objektiven Lebensbedingungen von Kindern, sondern auch auf ihr soziokulturelles Milieu. Er will mit Hilfe des sozialen Ortes eine Umwelt für verwahrloste Kinder und Jugendliche schaffen, in dem es sich lohnt, Triebverzicht zu leisten. Gemäß Bernfeld war der soziale Ort nicht nur eine Bedingung für die Entstehung von Verwahrlosung, sondern auch die dazu in Abhängigkeit stehende Aufhebung der Tantalussituation. Die Tantalussituation drückte aus, dass der Mensch in einer bestimmten Situation seine Bedürfnisse unterdrücken muss. Er musste auf Wünsche verzichten, die andere erfüllt bekamen. In vielen Fällen war die Tantalussituation eine Reaktion auf einen benachteiligten sozialen Ort und nicht die Folge eines kriminellen Über-Ichs. Ein ungünstiger Ort erschwerte die Triebbewältigung und verursachte die verschiedenen Typen von Verwahrlosung.

Zur Charakterisierung der beiden Typen von Verwahrlosung bezog sich Siegfried Bernfeld auf Aichhorns Kategorien: Verwahrlosung infolge einer mangelhaften Über-Ich Entwicklung und die neurotische Verwahrlosung. Als dritten Typus von Verwahrlosung benannte er jenen des psychosen Charakters. Kinder dieses Verwahrlosungstyps neigten zur Realitätsflucht. Sie flüchteten in eine Realität ohne moralische Tabus. Aus diesem Grund war es Bernfeld besonders wichtig, einen Ort zu schaffen, in dem sich die Kinder wohl fühlten und Vertrauen gewannen. In seinem Kinderheim, das für ihn einen günstigen sozialen Ort darstellte, wendete er die Erkenntnisse der so genannten „neuen Erziehung“ an, die im Kapitel 2.3.4 beschrieben wurde. Diese Form der Erziehung beschrieb er mehr als ein „Nichttun als ein Tun“. Die Erzieher beobachteten ihre Kinder, anstatt sie zu bestrafen und Verbote zu erteilen. Vielmehr sollten die Kinder zur Selbsttätigkeit und Selbstäußerung erzogen werden. Mit Hilfe der neuen Erziehung wollte Bernfeld dort ansetzen, wo die Ursache des „Trotzes“ lag, damit die Kinder wieder in die Gesellschaft eingegliedert werden könnten.

3.5 Der Vergleich zwischen Aichhorns und Bernfelds Theorie der Verwahrlosung

Aichhorns Verwahrlosungstheorie	Bernfelds Verwahrlosungstheorie
<i>Ursache für die Entstehung</i>	<i>Ursache für die Entstehung</i>
<i>Erziehung</i>	<i>Erziehung</i>
<p>Für Aichhorn gibt es 2 Typen der Verwahrlosung:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Verwahrlosung infolge von zu großer Strenge 2) Verwahrlosung infolge von zu viel Liebe <p>- Er unterscheidet zwischen latenter und manifester Verwahrlosung. Unter manifester Verwahrlosung versteht er die Verwahrlosungsäußerungen, während er die eigentliche Verwahrlosung der latenten zurechnet. Für die Behebung der Verwahrlosung muss zuerst die Ursache ergründet werden, die für die Entstehung der latenten Verwahrlosung verantwortlich ist.</p>	<p>- Er unterscheidet bei verwahrlosten Kindern und Jugendlichen zwischen jenen, die zuviel Liebe und jene, die zu wenig Liebe erhalten hatten.</p>
	<i>Milieu</i>
	<p>- Für ihn spielt der soziale Ort einen wesentlichen Beitrag für die Behebung von Verwahrlosung. Unter dem sozialen Ort versteht er nicht bloß die objektiven Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen, sondern die sozio-kulturellen Milieus.</p>

	<p>- Die so genannte Tantalussituation sieht er im Bezug zum sozialen Ort. In der Tantalussituation kann der Mensch seine vitalen oralen Bedürfnisse nur ungenügend befriedigen, was wiederum eine mögliche Ursache für Verwahrlosung sein kann. Keinem Menschen ist die Tantalussituation fremd.</p>
<i>Unterscheidung verschiedener Verwahrlosungsformen</i>	<i>Unterscheidung verschiedener Verwahrlosungsformen</i>
<p>1) Kinder mit defektem Über-Ich-Kern</p> <p>2) Kinder, bei denen der Über-Ich-Kern zwar normal vorhanden war, aber die Forderungen zu schwach waren</p> <p>3) Kinder, bei denen das Über-Ich unsoziale Züge enthält</p> <p>4) Kinder, bei denen das Über-Ich antisoziale Züge enthält</p> <p>5) psychotisch verwahrloste Kinder</p> <p>6) neurotisch verwahrloste Kinder</p> <p>7) perversiv verwahrloste Kinder</p>	<p>1) Verwahrlosung als Folge mangelhafter Über-Ich Entwicklung</p> <p>2) neurotische Verwahrlosung</p> <p>3) Kinder mit psychosen Charakter</p>
<i>Vorgehensweise zur Aufhebung von Verwahrlosung</i>	<i>Vorgehensweise zur Aufhebung von Verwahrlosung</i>
<i>Vertieftes Verstehen durch Orientierung an Psychoanalyse</i>	<i>Vertieftes Verstehen durch Orientierung an Psychoanalyse</i>
<p>- Er geht bei seinen Überlegungen von Freuds Psychoanalyse aus, die besagt, dass der Mensch</p>	<p>- Für ihn ist die Psychoanalyse ein Instrument für die Behebung von Verwahrlosung. Das Kind</p>

<p>als Triebwesen auf die Welt kommt.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Für die Behebung von Verwahrlosung war die Unterscheidung der Verwahrlosungstypen wichtig. Im Besonderen für die Herstellung der Übertragung. - Bei der Aufhebung von Verwahrlosung muss nicht an den Symptomen, sondern am Kern angesetzt werden 	<p>kommt als Triebmensch auf die Welt und steht im ständigen Konflikt mit seiner Umgebung.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beim Aufbau der Übertragungsbeziehung verlangt er von seinen Erziehern, dass sie die Kinder und Jugendlichen weder tadeln noch strafen.
<p><i>Gestaltung des Heimes</i></p>	<p><i>Gestaltung des Heimes</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - Er will durch die Schaffung einer positiven Umgebung Verwahrlosung beheben und die Kinder „immun“ machen. Darunter versteht er, dass die Kinder und Jugendlichen nach und nach stärkeren Belastungen ausgesetzt werden, damit sie durch die Bewältigung dieser an Selbstbewusstsein gewinnen. 	<ul style="list-style-type: none"> - In der Schaffung einer günstigen Umwelt für verwahrloste Kinder und Jugendliche, sieht Bernfeld die Chance des pädagogischen Handelns. Deswegen ist dies eine Voraussetzung für die Heilung.
<p><i>Aufgabe des Erziehers</i></p>	<p><i>Aufgabe des Erziehers</i></p>
<p>Für Fürsorgeerzieher sind die Kenntnisse der Übertragungsmechanismen unentbehrlich.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Für ihn besteht die Aufgabe des Erziehers darin, dem Zögling die fehlende Entwicklung zu vermitteln, durch die er die Fixierung auf das Lustprinzip überwinden kann. - Der Verwahrloste benötigt einen positiv eingestellten und lebensbejahenden Erzieher. 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Aufgabe der Erzieher besteht vor allem darin, die Kinder zu beobachten. Es ist also vielmehr ein „Nichttun als ein Tun“. - Er fordert von seinen Mitarbeitern unbedingte Liebe und Achtung gegenüber den Kindern.

<p>- Die Aufgabe des Erziehers besteht darin, dem Kind zu helfen das Realitätsprinzip zur passenden Zeit aufzubauen und dadurch dem Kind zur Kulturfähigkeit zu verhelfen.</p>	
--	--

Aichhorns und Bernfelds Theorien der Verwahrlosung werden im Folgenden im Hinblick auf ihre Orientierung an der Psychoanalyse, den Ursachen für die Entstehung von Verwahrlosung und ihrer therapeutischen Heilung verglichen.

3.5.1 Zu den Gemeinsamkeiten

Sowohl Aichhorn als auch Bernfeld orientierte sich an Freuds Psychoanalyse. Sie gingen davon aus, dass das Kind als Triebwesen auf die Welt kam und sich ihr Über-Ich erst entwickeln musste. Dieses Über-Ich baute sich durch das Verbot der Befriedigung körperlicher Lustansprüche durch geliebte Bezugspersonen und die Verinnerlichung dieser Verbote als „zwingendes“ Gewissen auf. Beide verstanden unter anderem in der Verwahrlosung eine mangelhafte Über-Ich Entwicklung, die durch eine fehl geleitete Erziehung entstanden war. Diese fehlerhafte Erziehung konnte entweder bei übermäßiger Strenge oder bei einem zuviel an Liebe entstehen. Beide waren davon überzeugt, dass Verwahrloste durch zuviel Strenge, also bei vorherrschendem Liebesmangel, den größeren Teil der Verwahrlosten ausmachen. Insofern war es für Aichhorn und Bernfeld wichtig, dass durch „absolute Milde und Güte“ die Verwahrlosung beseitigt wurde. Durch Liebe und Achtung des kindlichen Individuums sollte die Übertragungsbeziehung hergestellt werden. Nicht nur die Einstellung zum Kind war beiden für die Behebung von Verwahrlosung von Bedeutung, sondern auch die Schaffung einer positiven Umgebung. Dies versuchten sie in ihren jeweiligen Heimen zu verwirklichen, in

dem sich die Zöglinge wohl fühlen sollten und die Verwahrlosung behoben werden konnte.

3.5.2 Zu den Unterschieden

August Aichhorn führte in seiner Verwahrlosungstheorie die Unterscheidung zwischen latenter und manifester Verwahrlosung an. Er betonte dabei, dass bei der Behebung von Verwahrlosung ergründet werden müsse, was die Phase der latenten Verwahrlosung hervorgerufen hat, da sich die latente Verwahrlosung im Gegensatz zur manifesten Verwahrlosung nicht durch Verwahrlosungssymptome äußert. Für Aichhorn waren die Verwahrlosungsursachen eine Störung auf dem Weg zur Kulturfähigkeit. Aus diesem Grund war es für ihn wichtig, dass das Kind ein Realitätsprinzip entwickelte, das vor der Tat im Stande war, zu entscheiden: „Sofortiger Lustgewinn, spätere Unlustduldung oder Aufschub, Verzicht, späterer gesicherter Lustbezug“ (Aichhorn 1987, 177). Für die Behebung der Verwahrlosung war August Aichhorn besonders die Herstellung einer positiven Übertragung das wichtigste Hilfsmittel. Insofern war die vorherige Trennung der Verwahrlosungshauptgruppen, die im Kapitel 2.2.5 beschrieben wurden, besonders wichtig. Denn die Herstellung der Übertragung würde in beiden Fällen auf unterschiedlichem Weg erreicht.

Für Siegfried Bernfelds Theorie der Verwahrlosung hatten die Begriffe „sozialer Ort“, damit wurden nicht nur die objektiven Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen, sondern impliziert darin auch ein sozio-kulturelles Milieus, und „Tantalussituation“, in der der Mensch seine vitalen oralen Bedürfnisse nur ungenügend befriedigen konnte, eine besondere Bedeutung. Der soziale Ort und die Tantalussituation könnten einander beeinflussen und eine Ursache für Verwahrlosung bilden, besonders wenn sich der soziale Ort negativ auf das Kind auswirkt. Obwohl Aichhorn und Bernfeld bei der Behebung von Verwahrlosung die Herstellung von Übertragung im Zentrum ruhte,

war Bernfelds Arbeit eher durch „Passivität“ geprägt. Für ihn waren vor allem die Selbsttätigkeit und Selbstäußerung der Kinder und Jugendlichen wichtig. Durch die Selbstäußerung der Kinder konnte der Erzieher das Kind besser kennen lernen. Der erzieherische Umgang nahm dadurch keinen Einfluss auf sein äußerliches Verhalten und auf eine vermutete seelischgeistige Situation, sondern auf sein Selbst. Aichhorn – so hat es den Anschein – charakterisierte seine Behandlung folgendermaßen: Der Erzieher musste dem Zögling fortwährend eine Beschäftigung und viel Raum für das Spiel geben, damit der Aggression vorgebeugt wurde. Für ihn war es also essenziell, dass die Zöglinge gezielt beschäftigt wurden, denn nur so wurde die Aggression vorgebeugt und auch in der Folge eine Behebung erreicht.

3.5.3 Weitere Aspekte

Ein Vergleich zwischen Aichhorns und Bernfelds Einteilung der Verwahrlosung war nach Seidenfadens Methode nicht möglich, da Aichhorn Verwahrlosung in 7 Gruppen und Bernfeld in 3 Gruppen einteilte. Während der Recherche stellte ich jedoch fest, dass Bernfeld aufgrund seiner Erfahrung Aichhorns Aussage zustimmt und deswegen seine ersten beiden Gruppen mit August Aichhorn konform waren.

4. Praktische Umsetzung von Aichhorns und Bernfelds Verwahrlosungstheorie

Nachdem August Aichhorns und Siegfried Bernfelds Theorien der Verwahrlosung demonstriert und verglichen wurden, gilt es im folgenden Kapitel nun darzustellen, wie Aichhorn und Bernfeld versuchten, diese praktisch umzusetzen.

Zuvor möchte ich jedoch einige Anmerkungen zur Situation in Erziehungsheimen und zu den herrschenden Erziehungsmethoden vor der Zeit der Reformpädagogik anführen.

4.1 Zur so genannten „alten“ Heimerziehung

„Schon in den verschiedenen Gesellschaften des Altertums wurden Kinder und Jugendliche aus ihren Familien oder Familienverbänden herausgenommen und in öffentlichen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen mit gesellschaftsrelevanten Zielsetzungen auf das Erwachsenwerden vorbereitet“ (Müller-Schöll, Priepke 1982, 21). Die Klosterschulen des Mittelalters übernahmen zuerst die außerfamiliäre Gemeinschaftserziehung der Kinder und Jugendlichen. Ziel war es, die jungen Menschen in die Formen und Inhalte geistlichen Lebens einzuüben. „So rekrutieren sich aus den Absolventen der Klosterschulen sowohl der mittlere und obere Klerus als auch Teile des säkularen Adels und deren Berater sowie die Eliten in den Bereichen der bildenden Künste und der Wissenschaften“ (Müller-Schöll, Priepke 1982, 21). Da dieses Bildungssystem jedoch nicht für die Aufrechterhaltung der vorgegebenen gesellschaftlichen Ordnung und kulturellen Weiterentwicklung sorgte, entstanden parallel zu den Klosterschulen Hospitäler. In diesen Hospitälern wurden auch Waisenkinder oder verlassene, vagabundierten junge Menschen aufgenommen. Die Aufgabe dieser Hospitäler war vielschichtig und

reichten von der Krankenpflege bis hin zur Kindererziehung. „Bedenkt man, dass in der damaligen Zeit das Angewiesensein auf Almosen nichts Verachtungswürdiges hatte, dann erscheinen die bettelnden Hospitalkinder, die einen (göttlichen) Anspruch wahrnehmen, in einem anderen Licht“ (Müller-Schöll, Priepke 1982, 22). Diese Hospitäler wurden meist im Zentrum der Städte errichtet. Dies war ein Hinweis darauf, dass man das Leid nicht isolieren wollte, sondern es als verpflichtende Aufgabe des Gemeinwesens sah. Schon zu der Zeit war es ein Ziel der Hospitalerziehung, die jungen Menschen möglichst in die Gesellschaft einzugliedern. Seuchen und Kriege ließen die Zahl der Hospitäler rasch anwachsen.

In der Neuzeit beeinflussten Industrialisierung und Merkantilismus die geistigen Umwälzungen, die sich als Folge der Reformation vollzogen, das gesellschaftliche Verhältnis zu streunenden und verlassenen Kindern. Das Verständnis wurde von folgenden neuen Vorstellungen geprägt

1. Der Mensch erhielt durch fleißige Arbeit seinen eigentlichen Wert.
2. Armut war ein Zeichen für die Abwendung Gottes.
3. Durch Disziplinierung war es vielleicht möglich, den jungen Menschen aus seiner Verwahrlosung zu retten.

„Menschliches Elend erfährt nun generell eine negative Beurteilung“ (Müller-Schöll, Priepke 1982, 23). So wurde 1592 das bekannte Amsterdamer „Zuchthaus“ eröffnet. Durch eiserne Zucht und Arbeit sollten junge Menschen zu nützlichen Erwachsenen erzogen werden. Der lateinische Ausdruck „Ora et labora“ umschrieb die in dieser Zeit verbindlich werdende Erziehungsvorstellung.

Im 17. Jahrhundert war es der deutsche Pietismus, der sich um in Not geratene Kinder und Jugendliche engagierte. Neben den Tugenden Fleiß und Zucht, trat der Gedanke der Erweckung des jungen Menschen zu seinem neuen Leben, dem Sein in Jesus auf. War die Seele des Menschen gerettet, ordnete sich das Übrige von selbst. Junge Menschen wurden nicht mehr nur

als billige Arbeitskräfte betrachtet. Ihre von Gott gegebene Würde wurde wieder entdeckt. Es änderte jedoch wenig an dem Leben in den „Rettungsanstalten“, die durch Einfachheit und Härte geprägt waren. „In ihr werden auch erstmals differenzierte Erziehungshilfen für die unterschiedlichen Lebensprobleme der jungen Menschen angeboten“ (Müller-Schöll, Pripcke 1982, 23).

Die Aufklärung und Romantik gab auch der Erziehungsarbeit neue Impulse. Die Frage nach der Erziehung und ihren Zeichen wurden neu überarbeitet. „Als Folge der zunehmenden Verweltlichung der Gesellschaft entstehen nun auch – vorwiegend für männliche Nachkommen des Adels – Kadettenanstalten, zunächst vor allem in den protestantischen Fürstentümern, wo sie die Klosterschulen ablösen oder ergänzen“ (Müller-Schöll, Pripcke 1982, 24). Neben dem Schulunterricht wurde eine militärische Ausbildung eingeführt.

„Die Zielsetzung der Disziplinierung durch Exerzieren und Drill ist deshalb wichtig, weil sie im 18. Jahrhundert auch Eingang in den Tagesablauf der eigentlichen Erziehungsanstalten erhält, wie denn überhaupt Erziehungsziele und -praktiken, die zunächst für Kinder der Oberschicht gedacht wurden, später in anderen geschichtlichen Zusammenhängen häufig in die Arbeit mit in Not geratenen Kindern eingebracht werden“ (Müller-Schöll, Pripcke 1982, 24).

Die Pädagogik – und dadurch auch die Heimerziehung – des 19. Jahrhunderts war weitgehend durch Pestalozzis Erziehungsvorstellung geprägt. Durch den Einfluss seiner pädagogischen-philanthropischen Schriften und seiner praktischen Arbeit rückten nun auch die gestörten Kinder und die verhaltensauffälligen Jugendlichen in den Mittelpunkt pädagogischer Überlegungen. Der wesentliche Gedanke war, dass verwahrloste Kinder und Jugendliche nur durch eine familienähnliche Erziehung erwachsen werden konnten. Endlich wurden auch die emotionalen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt. Um die Jahrhundertwende entwickelten sich dann die ersten breiten gesellschaftspolitischen Diskussionen um den staatlichen Einfluss im Bereich der Fürsorge. Bis zum Ersten Weltkrieg wurden

zahlreiche Vereine zum Schutz der Kinder gegründet. Der erste österreichische Kinderschutzkongress wurde 1907 abgehalten. Bei diesem Kongress diskutierten jedoch nicht Pädagogen die Zukunft, sondern Juristen und Ärzte klagten über die Notwendigkeit öffentlicher Tagesheimstätten und Kinderhorte. Das Hauptthema dieses Kongresses war die Vorbereitung für ein österreichisches Fürsorgeerziehungsgesetz, da zu dieser Zeit in Wien und Niederösterreich ca. 14.500 Verwahrloste registriert wurden (Doblhofer 1991, 73). Die bisherigen Einflüsse sollten zurückgedrängt und durch humanere Fürsorgeaktivitäten ersetzt werden. Im frühen 20. Jahrhundert waren Bernfeld, Rühle und Kanitz die wichtigsten Kritiker der Fürsorgeerziehung (Doblhofer 1991, 73).

Für eine zeitgemäße Fürsorgeerziehung galten als wichtigste Grundlagen:

1. „personelle Voraussetzungen (geschulte Erzieher, Lehrer und Meister),
2. materielle Voraussetzungen (Um- und Ausgestaltung der Anstalten, verbesserte Einrichtung, moderne Werkstätten),
3. ideelle Voraussetzungen (Änderung der Erziehungsansichten, Hilfe und Unterstützung, statt Strafe)“ (Doblhofer 1991, 85).

August Aichhorn wurde 1918 beauftragt, das Jugendheim Oberhollabrunn zu organisieren und zu leiten. Seine Arbeit in diesem Heim wird Thema des nächsten Kapitels sein.

4.2 Jugendheim Oberhollabrunn

August Aichhorn war ein vehementer Gegner dieser alten Heimerziehung. Er verwirklichte mit seinem Jugendheim Oberhollabrunn ein Gegenmodell. Dieses wird im Folgenden dargestellt.

4.2.1 Zum historischen Entstehungskontext

Im Jahre 1906 gründete der Hauptmann a. D., Opelt, den Knabenhort Landstraße, der militärisch organisiert war. In diesem Knabenhort trugen die Kinder Matrosenuniformen, spielten Blechmusik, und im Vordergrund stand militärisches Exerzieren. Durch die Mitarbeit der Zöglingseltern gewann diese Form der Horte an Interesse in der Öffentlichkeit. Die Lehrerschaft machte sich jedoch Sorgen um das Wachstum dieser Organisation. Einerseits befürchteten sie, dass die sittliche Bildung durch den übertriebenen militärischen Drill gefährdet wurde und andererseits war für sie die Verwendung von pensionierten Offizieren als leitende Personen ein störender Faktor für die Schule. (Aichhorn 1976, 32)

Um 1907 entstanden, wie bereits im vorigen Kapitel angeführt, die ersten Diskussionen „um den staatlichen Einfluss im gesamten Bereich der Sozialfürsorge“ (Doblhofer 1991, 73).

1908 erkannte die Gemeinde Wien, dass diese Knabenhorte über reine Beschäftigungsanstalten hinausgewachsen waren. Die Volkserziehung gewann durch diese Fürsorge- und Erziehungsanstalten an großer Bedeutung. „Von dieser Erkenntnis ausgehend, gründete die Gemeinde Wien den Zentralverein zur Errichtung und Erhaltung von Knabenhorten, welcher in allen Gemeindebezirken Hortstationen errichtete“ (Aichhorn 1976, 32).

Diese Einrichtungen waren für schulpflichtige Jugendliche in der schulfreien Zeit notwendig, da die Eltern durch ihre Arbeit keine Zeit für die Erziehung ihrer Kinder hatten. Viele Kinder wurden tagsüber alleine gelassen und waren den schädigenden Einflüssen ihrer Umgebung ausgesetzt. Insofern war es nicht verwunderlich, dass sich der Schwerpunkt der Erziehung weg von der Familie verschoben hatte. Die Erziehungshilfe aus der Schule reichte auch nicht mehr aus. „Die Gesellschaft konnte an diesen Erscheinungen nicht achtlos vorübergehen, sondern musste Einrichtungen schaffen, nicht um in Einzelfällen zu helfen, sondern der Allgemeinheit drohenden Schädigung abzuwehren“ (Aichhorn 1976, 32f).

Einige Kinder benötigten jedoch nicht nur eine Betreuung, während ihre Eltern arbeiten waren, sondern auch in der übrigen Zeit. Damit auch diesen Kindern geholfen werden konnte, erteilte die Gemeinde Wien August Aichhorn, im Oktober 1918, den Auftrag, aus dem ehemaligen Flüchtlingslager Oberhollabrunn eine Erziehungsanstalt für 1.000 verwahrloste Kinder und Jugendliche zu errichten. Die Arbeiten an den Gebäuden und der Organisation dauerten bis Mai 1919. (Steinlechner 1986, 41)

4.2.2 Zur Organisation des Jugendheims

August Aichhorn suchte seine Mitarbeiter unter den Lehrern in der Schule Staudingergasse in Wien und unter Fürsorgern, die er während seiner Tätigkeit im Kurs der Stadtgemeinde kennen gelernt hatte, aus. Diese Lehrer der Bürgerschule waren an den verschiedensten Entwicklungen der dynamischen Psychologie interessiert und beteiligt. Moreno, der Vater des Psychodramas, führte mit den Kindern und Jugendlichen dieser Schule Rollen- und Stehgreifspiele durch. Außerdem waren viele Lehrer Anhänger der Adler'schen Individualpsychologie. Die Mitarbeiter waren dem Neuen aufgeschlossen und ließen den Kinder Raum für ihre persönliche Freiheit. „Absolute Milde und Güte“ zählte zur erzieherischen Grundhaltung. Das Interesse

der Kinder stand für die Mitarbeiter im Vordergrund. Aus diesem Grund wollten sie ein besonderes Milieu schaffen, in dem sich die Kinder wohl fühlten. (Steinlechner 1986, 41f)

Rosa Dworschak war eine langjährige Mitarbeiterin von August Aichhorn. 1980 hielt sie ein Referat an der Grazer Sozialakademie, wo sie von einem Ausspruch Aichhorns erzählte, der während einer Besprechung vor der Eröffnung Oberhollabrunn gefallen war: „Jedes Kind, das in diese Anstalt kommt, soll hier einen erwachsenen Freund finden, dem es vertrauen kann. Es ist gleichgültig, ob dies einer der Gärtner, der Portier oder der Direktor der Anstalt ist“ (Dworschak 1980⁴, zit. nach Steinlechner 1986, 42).

Da die Lehrer und Erzieher keine Erfahrung mit Anstalten hatten, gelang es ihnen den Anstaltscharakter in Oberhollabrunn zu vermeiden. Durch viel Zuwendung und die Nähe zum wirklichen Leben entstand ein Milieu, in dem eine praktische Psychologie der Versöhnung möglich war. Außer den Lehrern und Fürsorgern, den Einrichtungen zur Abwicklung des täglichen Ablaufes, wie Küche und Wäscherei, gab es noch Maler, Zimmerer, Tischler, Drechsler, Elektriker, Schmiede, Schuhmacher, Schlosser, Wagner, Installateure, Mechaniker, Tapezierer, Schneider und eine Zeichenstube. Oberhollabrunn hatte also alles, was ein kleines Dorf benötigte. Auf Grund dessen war es nicht notwendig, die Zöglinge mit Erklärungen zu belehren, sondern konnte es anfangs dem Milieu überlassen werden, die Zöglinge für das neue Leben zu gewinnen. (Steinlechner 1986, 42f)

⁴ Dworschak, R. (1980): Der Umgang mit Verwaarlosten. Unveröffentlichtes Manuskript

4.2.2.1 Zur Realisierung des Jugendheims

Das Jugendheim Oberhollabrunn war ein ehemaliges Flüchtlingslager und bestand aus 110 Gebäuden, die frei standen und eine kleine Gartenstadt bildeten.

„52 Baulichkeiten sind aus Holz errichtet. 19 sind hölzerne, ausgemauerte Riegelwandbauten, beide Arten mit Asbest und Zementschieferplatten gedeckt. 39 Gebäude sind aus Ziegelmauerwerk aus Stampfbetonfundamenten nach System Katora ausgeführt und mit Falzziegeln gedeckt. Für die Unterbringung der Zöglinge stehen 6 Typen ehemaliger Flüchtlingswohn- und Spitalsbaracken zur Verfügung, die, teils Riegelwandbauten, teils Holzkonstruktionen mit Holzwänden sind“ (Aichhorn 1976, 35).

Die Spitalsbaracken bestanden aus zwei großen Räumen. Einer diente als Schlafsaal und der andere als Tagraum. Die Erzieherinnen wohnten in den ehemaligen Pflegerinnenzimmern. Die Nebenräume wurden als Bad, Putzraum, Vorratsraum, Waschraum und ähnlichem eingerichtet.

„In jeder dieser Baracken ist je eine Gruppe von 24 Kindern untergebracht. Die ehemaligen Quarantänebaracken, reichen nur für eine kleine Gruppe aus, da sie einen nur mäßig großen Tag- und Schlafraum aufweisen. Im ehemaligen Greisenasyl, ist Raum für zwei Gruppen, wenn diese auch wegen des gemeinsamen Vorraums nicht gänzlich voneinander getrennt werden können. In 10 Baracken können je zwei Zöglingsgruppen, in 11 je eine Zöglingsgruppe untergebracht werden. Dem empfindlichen Übelstande, dass die Aborte nur von außen zugänglich sind und der Wasserspülung entbehren, konnte nicht abgeholfen werden, da dies allzu kostspielige Bauarbeiten erfordert hätte. Weitere 9 Baracken dienen je einer Zöglingsgruppe zur Unterkunft. Zum Unterschied von den übrigen hat diese Type einen zweiten kleinen Tagraum“ (Aichhorn 1976, 36).

Den Angestellten standen 26 Baracken als Wohngebäude zur Verfügung. Zwischen den Gebäuden waren Spielplätze, beschotterte Plätze und Garten-

anlagen, die dem Anbau von Nahrungs- und Futtermittel dienen. Der Gemüsebau wurde mit Erfolg betrieben und das Straßensystem bestand aus gewalzten Kiesstraßen. Das Trinkwasser bekamen sie vom Wasserwerk der Stadt Oberhollabrunn und war von guter Qualität. Für Nutzwasser war jedoch nicht vorgesorgt. Aus diesem Grund waren die Abortanlagen zum Teil nicht sehr hygienisch. Sie besaßen keine Wasserspülung und mündeten in eine Senkgrube. Den elektrischen Strom erhielt das Jugendheim durch eine Hochspannungsleitung aus dem Elektrizitätswerk der Stadtgemeinde. (Aichhorn 1976, 36)

Es kam nie zur vollständigen Benutzung des Areals. August Aichhorn näherte sich diesem Gelände mit einer anderen Vorstellung als einem einzelnen Gebäude und daher war die Führung dieses Heimes differenzierter. (Steinlechner 1986, 41)

4.2.3 Zur Führung des Jugendheims

„Das Grundprinzip der Erziehung im Jugendheim Oberhollabrunn: die ihm anvertraute Jugend in voller Freiheit sich entwickeln zu lassen, und die psychischen Individualitäten erzieherisch besonders zu beeinflussen, ist nur möglich, wenn die einzelnen Zöglinggruppen räumlich so getrennt untergebracht sind, wie dies die Baracken ermöglichen, niemals aber in einem kaserneartigen Bau“ (Aichhorn 1976, 34). Weiters konnte Aichhorn verwahrloste Kinder, deren Heilung schon sehr weit fortgeschritten war, in Familienpflege geben, wo die völlige Heilung angestrebt wurde. Mit der engeren Bindung an die Familie wurde ihnen der Übergang von der Anstaltspflege in ein offenes Leben erleichtert.

„Das Jugendheim Oberhollabrunn ist dadurch nicht nur eine Fürsorgeerziehungseinrichtung im Anstaltssinn, sondern gleichzeitig auch eine Familienkolonie, die in ihrer Gesamtheit der Erziehung auch dadurch dienstbar gemacht werden kann, dass ihre erwerbenden Mitglieder im Anstaltsbetriebe (Erzie-

hung, Landwirtschaft, Gartenbau, Magazine, Küchen, Werkstätten usw.) tätig sein müssen“ (Aichhorn 1976, 35).

Durch diese Maßnahmen war das Jugendheim Oberhollabrunn keine reine Verbrauchswirtschaft, sondern eine Erwerbswirtschaft. Ein Teil des Bedarfs wurde durch Eigenproduktion gewonnen und durch den Verkauf von Erzeugnissen hatten sie Geld, um für andere Bedürfnisse aufzukommen. Die Kombination des Schulbetriebes mit den Lehrwerkstätten der Stadt Oberhollabrunn war für die frühzeitige Erkennung von individuellen Begabungen, Veranlagungen und Neigungen sehr vorteilhaft und erleichterte erheblich die Berufswahl der Jugendlichen. Bei der Betrachtung des Gesamtkomplexes fiel positiv auf, dass nicht nur die räumliche Anordnung der Bauten günstig für die Erziehungsarbeit im Jugendheim war, sondern das Heim durch die Stadt Oberhollabrunn und die dadurch gegebenen Arbeitsmöglichkeiten und die Wasserversorgung Vorteile hatte.

4.2.3.1 Zur Erziehungsarbeit

In seinem Vortrag „Erziehungsarbeit in einer modernen Fürsorgeerziehungsanstalt“ berichtete Aichhorn über die Erziehungsarbeit in seinem Jugendheim Oberhollabrunn. Gleich zu Beginn weist er die Zuhörer darauf hin, dass sie durch den Vortrag nie zu einer befriedigenden Darstellung kommen können, da die Kenntnis über das Wesen Oberhollabrunn nur dann vollständig erlangt wird, wenn sie es miterleben.

Die Aufgabe des Erziehers bestand für Aichhorn darin, die dissozial gewordenen Jugendlichen wieder zur gesellschaftlichen Einordnung zu bringen. „Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, ist die erzieherisch richtige Bewertung des Dissozialen und die daraus sich ergebende richtige Einstellung auf den Zögling, eine Persönlichkeit als Erzieher, die Schaffung des entsprechenden Milieus, eine allgemeine Erziehung und in vielen Fällen noch eine

individuelle Sonderbehandlung erforderlich“ (Aichhorn 1976, 40). Diese Aufgaben führte Aichhorn in seinem Vortrag an und werden nun näher erläutert:

Die erzieherisch richtige Bewertung des Dissozialen:

Bei der Bewertung des Dissozialen durfte der Erzieher sich – laut Aichhorn – nicht der Auffassung anschließen, dass sie Schädlinge waren und aus der Gesellschaft ausgemustert werden sollen. Außerdem durfte nicht der Gedanke aufkommen, dass man sich dem Dissozialen nur annahm, um die Gesellschaft zu schützen. Gemäß Aichhorn musste die Einstellung des Erziehers an sich positiv sein, da der dissoziale Jugendliche lediglich in einer Entwicklungsstufe seines Lebens nicht das richtige Verhältnis zu seiner Umgebung gefunden hatte. Durch Missverständnisse und brutales Verhalten hatte er psychische Traumen erlitten. Die Folgen daraus waren eine falsche Einstellung, die zur Dissozialität führte. Er war also schuldlos schuldig geworden. (Aichhorn 1976, 40)

Die richtige Einstellung auf den Zögling:

Aichhorn ging von der Annahme aus, dass der Erzieher im dissozialen Jugendlichen einen Menschen sah, dessen seelisch erkrankter Organismus auszuheilen galt. Er musste unter den verstehenden Menschen den Glauben an sich selbst zurück gewinnen. Der Zögling sollte durch das Erleben im Jugendheim zur Erkenntnis kommen, dass es sich lohnte besser zu werden. Weiteres musste sich der Erzieher – so Aichhorn – bewusst sein, dass der Dissoziale durch Widerstände nicht zur gesellschaftlichen Einordnung kam. Dazu benötigte er Berater und Freunde, die auf ihre Bedürfnisse der Zöglinge eingingen, sich mit ihnen freuten und ihren Schmerz teilten. (Aichhorn 1976, 40f)

Aichhorn (1976, 41) wies darauf hin, dass nicht jeder, der in der Fürsorgeerziehung tätig sein wollte, diese wichtigen Bedingungen erfüllen konnte.

Die Persönlichkeit des Erziehers:

Für Aichhorn war die positive Einstellung des Erziehers zum Leben erforderlich, denn umso glücklicher sie waren, desto eher gewährleistet es die Wiederaufrichtung verwelkter Triebe.

„Sie wissen, dass ihr Schützling aus allen Handlungen seiner Umgebung die Zuneigung zu sich herausfühlen, empfinden muss, dass er verstanden wird. Sie vergessen nicht, dass die meisten der vom Wege Abgeirrten nie zur Befriedigung ihres kindlichen Zärtlichkeitsbedürfnisses gekommen sind, dass die meisten gleichsam eine Entwicklungsstufe übersprungen haben, von der ersten, oft nur zu traurigen Kindheit zum Verbrechen kamen, dass sie die traulichen Stunden innigen Zusammenseins von Mutter und Kind nie erlebten“ (Aichhorn 1976, 41).

Das eigene Leben und jede Erziehungshandlung stand im Jugendheim ständig unter den Aspekten von Selbstzucht und Selbstkontrolle, denn nur dann sei es – laut Aichhorn – möglich, dass sich die Erzieher nicht vom Temperament mitreißen ließen und in eine oppositionelle Einstellung kommen. Außerdem musste der Erzieher die Fähigkeit besitzen, sich in den verwahten Jugendlichen hinein zu fühlen, sich bemühen, ihn voll und ganz zu verstehen. Dabei sollte er nicht nur das erfassen, was er ihm erzählte und seine Körpersprache verriet. Er musste sich hinein leben können und die Tageserlebnisse gleichsam zu seinen eigenen werden lassen.

„Aus der nachfolgenden Objektivierung heraus erkennt er dann, warum ein Ereignis von der Jugend gerade so und nicht anders erlebt wurde und weiß die erzieherlich verwertbaren Schlussfolgerungen zu ziehen. Durch das subjektive Erleben eines Ereignisses mit der entsprechenden Einfühlung in den Zögling erfasst der Erzieher dessen psychische Situation; durch die Objektivierung gewinnt er zu dem Erlebnis die nötige Distanz und kann den kausalen Zusammenhang der psychischen Vorgänge erkennen und darauf seine Erziehungshandlung aufbauen. Um einem der Fundamentalsätze jedweder Erzie-

hung, sich auf den Standpunkt des zu Erziehenden zu stellen, das heißt, bei jeder Erziehungshandlung auf dessen psychische Situation Rücksicht zu nehmen, auch in der Fürsorgeerziehung gerecht zu werden, genügt ein Einfühlen, wie es in der Erziehung des normalen Kindes ausreicht, nicht mehr“ (Aichhorn 1976, 41).

Aichhorn vertrat die Auffassung, dass Jugendliche nicht nur dann die richtige Einstellung zum Leben finden könnten, wenn den Jugendlichen das wirkliche Leben geboten wurde, das frei von möglichen Erziehungshemmungen war.

Milieu:

Für Aichhorn trägt die Fürsorgeerziehung reifere Früchte, wenn das Milieu keinen Anstaltscharakter hatte, sondern mehr einer Siedlung mit lebensbejahenden Menschen glich. In seinem Erziehungsheim waren die Beziehungen miteinander freundschaftlich und das Arbeitsklima intakt, da sich dem wertvollen Erziehungspersonal ein williges und verständnisvolles Personal anschloss.

„In Gruppen zu 24 ist eine Baracke ihr Heim. Mütterlich betreut von der Heimführerin, sind sie eine Familieneinheit, in die der Erzieher die väterliche Einflussnahme bringt. Primitiv, sehr primitiv sind unsere Jungen und Mädchen untergebracht! Weht auch der Schnee bei der Türe herein und heult und pfeift der Wind durch die Baracke, was macht das unseren Kindern? Nichts! Nur eine dünne Wand trennt uns von der Natur und draußen im Freien sind wir mit einem Schritt und stehen mitten im Leben! Uns hemmen keine dicken Schlossmauern, keine kahlen Kasernengänge, uns drückt keine dicke Anstaltsluft; uns fehlt die Umfassungsmauer und das versperrte Gittertor. Eine offene Bezirksstraße führt mitten durch unser Heim und ländliches Leben pulsiert rings um uns. Licht, Sonne, Luft und die köstliche Freiheit haben wir. 30 ha umfasst unser Heim, die der Jugend zur Verfügung stehen“ (Aichhorn 1976, 42).

Außerdem besaßen sie eine Schule mit den erforderlichen Sondereinrichtungen, wie Werkstätten, Sonderklassen, usw. Den Jugendlichen wurde die Möglichkeit geboten, die verschiedensten Berufe zu erlernen. Dadurch kam es in Oberhollabrunn zu einem realitätsnahen Lebensverlauf.

„Einen neuen, nicht hoch genug anzuschlagenden Erziehungsfaktor hat Herr Regierungsrat Dozent Dr. Lazar mit der wissenschaftlichen Gruppierung in die Fürsorgeerziehung gebracht, weil dadurch schon das engere Milieu der Gruppe an sich heilerzieherisch wirkt“ (Aichhorn 1976, 43). Die Gruppen wurden so zusammengesetzt, dass sie die Entwicklung der Zöglinge begünstigten und die Heilung ihrer sozialen Schäden ermöglichten. Dieser Gruppengedanke war nicht nur ein ökonomisches Prinzip für das Studium, sondern auch Heilungsprinzip. Durch die Gruppierungen konnte das Erziehungspersonal leichter auf die verwahrlosten Jugendlichen eingestellt werden. Weiters könnten gleichartige Erziehungsmaßnahmen innerhalb der Gruppe angewendet werden. Stark differenzierte Einzelfälle traten selten auf. Mit Hilfe der Gruppe konnte dort, wo es notwendig war, eine individuelle Erziehung angewendet werden.

August Aichhorn (1976, 43) wies darauf hin, dass es neben der allgemeinen Erziehung auch eine individuelle Sondererziehung gab.

Die allgemeine Erziehung:

Das Milieu und die Gruppen an sich waren Erziehungsfaktoren der allgemeinen Erziehung. Sehr penibel wurde von Aichhorn und dem restlichen Erziehungspersonal jede erzieherische Maßnahme vermieden, in der der Zögling Widerstand entgegen gebracht wurde. Die Erzieher wollten nicht, dass die verwahrlosten Jugendlichen Angst vor ihnen hatten. Sie wollten die Zuneigung und Autorität von den Jugendlichen durch liebevolles Auftreten gewinnen und dadurch den geforderten erzieherischen Einfluss erreichen. (Aichhorn 1976, 43)

Das Erziehungspersonal war für das positive Empfinden ihrer Schützlinge verantwortlich. Aus diesem Grund war der Persönlichkeitswert des Erziehungspersonals von enormer Bedeutung. Denn nur das positive Erleben, nicht aber Strafen und Ermahnen, führte den Dissozialen zurück (Aichhorn 1976, 43). Aichhorn (1976, 44) stellte sich die Frage, wie viel Räuberromantik in den Dissozialen vorhanden war. Denn gerade durch die primitive Umgebung und die vielen Situationen, die sich aus diesem Milieu ergaben, konnte die Stimmung hergestellt werden, die für die Erziehungseinwirkung wichtig war.

Besonders in der Gruppe mit den aggressivsten Zöglingen musste das Lehrpersonal den Jugendlichen mit absoluter Milde und Güte entgegenreten. Aichhorn erkannte bei seiner Untersuchung der Jugendlichen, dass sie nie zur Befriedigung ihrer Zärtlichkeitsbedürfnisse gekommen sind. Sie entwickelten gegenüber Tieren mehr Zuneigung als gegenüber den Mitmenschen. In manchen Fällen entwickelten sie sogar sehr starke Hasskomponenten. Aus diesem Grund war es für die Erzieher wichtig, dass sie die Aggression durch Ablenkung vorbeugen (Aichhorn 1976, 45). Wie August Aichhorn mit den aggressivsten Jugendlichen konkret gearbeitet hatte, wird im Kapitel „Zur Erziehungsarbeit in der Gruppe der aggressivsten Jugendlichen“ bearbeitet.

Die individuelle Sondererziehung:

Gleich zu Beginn betonte August Aichhorn (1976, 46), dass auch mit der individuellen Sonderbehandlung ethische Ungelegenheiten und Charaktererziehung nicht wegzubringen waren. Jedoch konnten viele Erscheinungen, welche auf Komplexgebundenheit zurückzuführen waren, durch die Aufdeckung der Komplexe verschwunden. Bevor jedoch die individuelle Sondererziehung eingeleitet werden konnte, beauftragte Aichhorn einen Psychiater. Dieser sollte feststellen, ob es sich bei den einzelnen Fällen um eine physiogene oder psychogene Störung handelte und ob eine Zwangsneurose, Hysterie oder eine andere Psychose vorlag. Mit Hilfe der

Diagnose des Psychiaters wurde die Richtung der individuellen Sondererziehung vorgegeben. Im Verlauf der psychotherapeutischen Behandlung trat der Psychiater als wertvoller Berater auf.

Mittels der individuellen Sondererziehung sollten Traumata, die in der Kindheit erlitten wurden, aufgedeckt und dadurch zur Heilung geführt werden. Dem Jugendlichen wurden unbewusste frühere Vorgänge, die einen schädigenden Einfluss auf ihn haben, bewusst gemacht. Diese Aufarbeitung führte schließlich zur Heilung. Andere erprobte Mittel sind bewusste oder zufällig geschaffene Situationen, die den Heilungsprozess einleiteten. (Aichhorn 1976, 46)

August Aichhorn nannte in seinem Vortrag ein Beispiel für eine individuelle Sondererziehung: Egon B. wurde als Sohn eines schweren Alkoholikers und Syphilitikers geboren. Bis zu seinem 14. Lebensjahr war er ein tadelloser Junge. Er wurde Praktikant eines Winkelbankiers, der ihn zur Börse schickte. Bald machte Egon Geschäfte auf eigene Rechnung und wurde Lebemann und Schleichhändler. Schließlich wurde er dem Schutzheim für männliche Jugend übergeben. Diese übergaben Egon B. nach Oberhollabrunn. „Egon war schon einige Monate bei uns und erzieherisch nicht zu fassen. Er war einer von jenen, die bei scheinbarem äußeren Anstand innerlich die verkommensten sind, die, weil intellektuell höherstehend, sich besonders lustig über uns machen“ (Aichhorn 1976, 47). Aus diesem Grund beschloss Aichhorn, dass Egon ein Erlebnis brauchte, welches ihm das Wohltuende von Oberhollabrunn vermitteln konnte. Deswegen musste er für kurze Zeit in sein altes Milieu zurück. Dazu schilderte er dem Jugendlichen in einer kurzen Aussprache das äußere Leben besonders positiv. Egon brannte durch. Als er dann am 8. Tag noch immer nicht erschien, fürchtete Aichhorn, dass sein Versuch fehlgeschlagen sei. Zwei Tage später kam Egon zurück und klopfte an Aichhorns Tür.

„Egon war da. Sein Zustand war derart, dass ich vermutete, nun erzieherisch viel mehr leisten zu können als ich ursprünglich beabsichtige. Ich machte ihm

keinerlei Vorwürfe über sein Durchgehen, die er sich allem Anschein nach erwartet hatte, sah ihn keinen Augenblick ernst an und fragte ihn dann sofort: ‚Wann hast du zum letzten Mal gegessen?‘ ‚Gestern abends‘, entgegnete er. Ich nehme ihn in meine Wohnung, setzte ihn zum Tische, wo meine Familie gerade beim Abendessen ist, und lasse auch ihm anrichten. Egon, der sich alles andere eher erwartet hatte, war dadurch so aus dem Gleichgewicht gebracht, dass er nicht essen konnte. Trotzdem ich das sehe, frage ich ihn: ‚Warum isst du nicht?‘ Seine Entgegnung: ‚Bitte, darf ich draußen essen?‘ Meine: ‚Ohne weiteres, geh' ins Vorzimmer.‘ Er setzt sich allein zum Tisch und bekommt seinen Teller so lange nachgefüllt, bis er satt ist. Hierauf ich zu ihm: ‚Du kannst jetzt nicht mehr in die Baracke gehen, es ist schon zu spät. Du wirst heute bei mir schlafen.‘ Ich bereitete ihm im Vorzimmer ein Lager; Egon legt sich schlafen, ich streiche ihm über den Kopf und wünsche ihm eine gute Nacht. Er steht des Morgens auf und ist ein anderer Mensch. Er hat über Nacht ‚das Wunder‘ erlebt! Er führt sich seither tadellos auf und ist auf dem besten Wege, ein tüchtiger Mensch zu werden“ (Aichhorn 1976, 48).

Mit Hilfe dieser Darstellung des Fallbeispiels Egon B will August Aichhorn zeigen, wie wichtig es ist, bei der individuellen Erziehung, die Aufmerksamkeit auf die unbewussten Vorgänge zu wenden.

Wie bereits in der Beschreibung des Milieus angeführt, wurden die Jugendlichen in Gruppen eingeteilt. Die Einteilung wird im Folgenden beschrieben.

4.2.3.1.1 Zur Gruppenbildung als Erziehungsfaktor

Als die verwahrlosten Jugendlichen in Oberhollabrunn ankamen, wurden sie in einzelne Gruppe aufgeteilt. Für die Einteilung der verwahrlosten Jugendlichen in Oberhollabrunn blieb Lazar seinen psychopathologischen Kategorien treu, die er 1914 veröffentlicht hatte. Diese Einteilung basierte darauf, dass sich die Dissozialität in der Regel stärker in eine Richtung entwickelte.

„Dementsprechend haben sich bei der Zusammenstellung folgende Gruppen gebildet: I. Renitenz und Gewalttätigkeit; II. Sexuelle Ungezogenheiten, Verführungen, Perversionen (Sexualgruppe); III. Jugendliche Ausreißer; IV. Brandstifter; V. Gesteigerter Übermut (in Anhang depressive Verstimmungen); VI. Schwere moralische Entartung“ (Lazar 1914; zit. nach Steinlechner 1986, 44).

Sein Ziel war es, die pädagogische Beeinflussung optimal zu ermöglichen und die dynamischen Kräfte innerhalb der Gruppe im Sinne der Veränderung dissozialen Verhaltens einzusetzen (Steinlechner 1986, 44f).

Erwin Lazar – der psychologische Leiter – untersuchte die in Oberhollabrunn gebildeten Gruppen genauer. Aufgrund dieser Untersuchung entwarf er ein Schema der Gruppenbildung. Die Merkmale dieses Schemas waren das Temperament, die nervöse Belastung, der Intelligenzgrad, der Grad und die Art der Verwahrlosung. Lazar teilte unter Berücksichtigung der intellektuellen Minderwertigkeiten die verwahrlosten Jugendlichen von Oberhollabrunn in diese Gruppen auf:

- I) *„Intellektuelle Defekte;*
- II) *soziale Mängel, die unter dem Einfluss der neuen Umgebung ohne besondere Schwierigkeiten zu überwinden sind;*
- III) *soziale Mängel, die tiefer gegriffen haben und fester verankert sind; neben dem Einfluss der neuen Umgebung ist aktive Erziehung notwendig;*
- IV) *charakterologische Fehler neben den sozialen Mängel bei höherer Intelligenz;*
- V) *Gleichgewichtsstörung mit gelegentlicher, motivierter Aggression neben charakterologischen Fehlern und sozialen Mängeln;*
- VI) *Aggression verschiedenster Form, die unmotiviert zum Ausbruch kommt, neben den früher genannten Fehlern und Mängeln“ (Aichhorn 1987, 126).*

Diese Gruppeneinteilung war lediglich für die männlichen Jugendlichen des Jugendheims Oberhollabrunn vorgesehen. Die weiblichen Jugendlichen wur-

den aufgrund ihrer geringen Zahl nicht in solche Gruppen eingeteilt. Laut Aichhorn waren durch die Gruppierung „ziemlich gleichaltrige Zöglinge beisammen, deren typische Eigenart dem Erzieher schon durch die Vervielfältigung zum Bewusstsein kommen musste, und denen er sich aus diesem Grunde auch anpassen konnte“ (Aichhorn 1987, 126).

Bei der Gruppe I handelte es sich in der Regel um schwächere intellektuelle Veranlagungen, die unter günstigen erzieherischen Verhältnissen bessere Leistungen bringen konnten. Durch die Zusammenfassung der Kinder in eine Gruppe konnten die Erzieher sich den intellektuellen Ansprüchen bei Spiel und Beschäftigung besser anpassen und dadurch die Förderung leichter betreiben. Außerdem wurde die Grundstimmung der Zöglinge angehoben, da sie von anderen Kollegen nicht wegen ihrer minderen Intelligenz ausgeüzt wurden. (Steinlechner 1986, 46)

Die Zöglinge der Gruppe II waren nicht nur auf dem intellektuellen Gebiet, sondern auch im Bereich der Stimmungen nach allen Richtungen variabel. Durch das notwendige Maß an Erholung und Ruhe waren die Jugendlichen in der Anstalt leicht zu führen. „Die Gruppe hatte keinerlei Schwierigkeiten gemacht, die Kinder sind zufrieden und glücklich, sie haben die Tendenz, ihre dissozialen Eigenschaften zu verlieren und konnten in kürzester Zeit in größerer Freiheit gehalten werden“ (Lazar 1920; zit. nach Steinlechner 1986, 46).

Zu den Zöglingen aus der Gruppe III war zu erwähnen, dass es sich um außerordentlich aktive Zöglinge handelte, deren Aktivitäten manchmal in Brutalität und Derbheit ausarteten (Steinlechner 1986, 46f).

Bei den Zöglingen aus der IV. Gruppe handelte es sich um eine tief verankerte Dissozialität. Die Inkongruenz zwischen guter Verstandesbegabung und Kindlichkeit war ein Charakteristikum dieser Gruppe. Eine starke Opposition gegen die Erzieher ergab sich oft durch die Beweglichkeit des Geistes bei anderweitiger ausgeprägter Haltlosigkeit. (Steinlechner 1986, 47)

Das Hauptmerkmal der Gruppe V war eine Störung des seelischen Gleichgewichtes, das durch eine gestörte Beziehung zu den Eltern entstand. Diese Gruppe befand sich in der direkten Nähe der schwersterziehbaren Gruppe, weil ihre schweren seelischen Erschütterungen an einer empfindlichen Stelle des psychischen Lebens schwerwiegende Folgen nach sich zogen. (Steinlechner 1986, 47)

Die VI. Gruppe entwickelte sich von alleine, weil 12 Zöglinge wegen ihrer Aggressivität in keiner anderen Gruppe Platz hatten (Steinlechner 1986, 47). August Aichhorns Arbeit mit den aggressivsten Zöglingen wird im nachfolgenden Kapitel näher erläutert.

Aichhorn stellte fest, dass „je mehr das Zusammenleben der Zöglinge in der Gruppe allein, ohne weitere erzieherische Maßnahmen, die Dissozialität ausheilend wirkt, desto besser ist die Gruppierung“ (Aichhorn 1987, 127). Unter seiner Anleitung wurde eine Arbeitsgemeinschaft entwickelt, die aus Erziehern, Lehrern, Angestellten des Jugendheims und dem Konsulenten des Heims bestand. Innerhalb dieser Arbeitsgemeinschaft wurden die psychologischen Beobachtungen aus Spiel und Arbeit der Zöglinge analysiert. Außerdem wurden die Affekt- und Stimmungskurven besprochen. Das von ihnen entwickelte Psychogramm wurde als Führungsbogen verwendet, um das Temperament und den Charakter der verwahrlosten Zöglinge objektiver erfassen zu können (Steinlechner 1986, 48).

Folgende Charaktereigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale wurden dabei überprüft:

- 1) *„Umgangsformen*
- 2) *Gemüt*
- 3) *Stimmung*
- 4) *Verhalten zu den Kindern*
- 5) *Verhalten zu den Vorgesetzten*
- 6) *Verhalten beim Spiel*
- 7) *Verhalten bei der Arbeit*

- 8) *Ordnung und Reinlichkeit*
- 9) *Sexuelle Auffälligkeit*
- 10) *Reaktionen auf Erziehungsmittel im Sinne der Belohnung*
- 11) *Reaktionen auf Erziehungsmittel im Sinne der Strafe*
- 12) *Reaktionen auf individuelle Maßnahmen*
- 13) *Wahrhaftigkeit*
- 14) *Tatbereitschaft*
- 15) *Verhältnis von egoistischen und altruistischen Trieben*
- 16) *Besondere Auffälligkeiten“ (Osztovits 1983, 21)*

Mit Hilfe dieses Psychogramms sollten möglichst viele Informationen über das Leben der Jugendlichen gesammelt werden, damit Veränderungen wahrgenommen werden konnten. Für die so genannte „Sechser-Gruppe“ hatten diese Beobachtungen eine besondere Bedeutung (Osztovits 1983, 21). Die Arbeit mit den Zöglingen aus der „Sechser-Gruppe“ wird im Folgenden beschrieben.

4.2.3.1.1.1 Zur Erziehungsarbeit in der Gruppe der aggressivsten Jugendlichen

In seinem bereits erwähnten Vortrag „Erziehungsarbeit in einer modernen Fürsorgeerziehungsanstalt“ (1921) berichtete Aichhorn, dass in Oberhollabrunn mit Hilfe der Gruppeneinteilung erzieherisch gearbeitet wurde. „Er fasste sie nun zu einer eigenen Gruppe zusammen und nach dem Gruppenschema wurde diese Gruppe der Aggressiven als die Sechsergruppe bezeichnet. Aichhorn betonte, dass es sich bei diesen Knaben um schwerste Fälle handelt“ (Osztovits 1989, 27). Diese Gruppe erwies sich – laut August Aichhorn – als die „Härteste“ aber auch „Instruktivste“.

Aichhorn ließ sich bei der Erziehung der Kinder und Jugendlichen von seinen Vorstellungen leiten und setzte die Vorstellung durch, dass mit absoluter Milde und Güte und der Devise vom milden Verzeihen bis zur äußersten Grenze, vorzugehen war. Er vertrat die Meinung, dass eine individuelle Sonder-

behandlung möglich war und die Strafe stets ein untaugliches Mittel darstellte (Aichhorn 1976, 44). Hier spielte die reformpädagogische Einstellung einer Erziehung vom Kinde aus eine wichtige Rolle.

August Aichhorn setzte seine Erziehungsvorstellungen auch gegen den anfänglichen Widerstand des psychiatrischen Konsulenten und des Erziehungspersonals durch. Diese plädierten für viel körperliche Betätigung und für härtere Zucht. Außerdem waren sie der Ansicht, dass man die Art der erzieherischen Einwirkung erst dann feststellen konnte, wenn man wusste, woher die Aggressionen stammten. (Aichhorn 1976, 45)

Aus diesem Grund übernahm Aichhorn mit zwei Heimführerinnen die Gruppe der Aggressivsten. Zu Beginn kümmerte er sich nicht um das in den Erhebungsbögen niedergeschriebene Material der Fürsorgerinnen des Jugendamtes, sondern versuchte zu erfahren, wie sich das Leben im Kind spiegelte. Durch Gespräche mit den Jugendlichen erfuhr Aichhorn, dass sie bereits von ihren Eltern oder Pflegeeltern lieblos behandelt und teilweise sogar verprügelt worden sind. Sie litten unter der Brutalität und Strenge der Eltern. Anhand dieser Aussprachen erkannte Aichhorn in den Aggressionen der Kinder Hassreaktionen gegenüber der Umwelt, die durch zu viel Strenge verursacht wurden. Weiteres stellte er fest, dass es bei diesen Jugendlichen nie zur Befriedigung ihrer Zärtlichkeitsbedürfnisse gekommen war. In einzelnen Fällen lag eine komplette Zurückziehung der Liebe vom Menschen auf das Tier vor. Von ihren Tieren sprachen sie in Ausdrücken größter Zärtlichkeit. Ihre Mitbewohner hingegen bedrohten sie oft. Die Aggressionen richteten sich gegen alle Jugendliche, sobald sie erkannten, dass das Kräfteverhältnis auf ihrer Seite war. Für Aichhorn war nach seinen Beobachtungen klar, dass durch Ablenkung Aggressionen vorgebeugt werden musste. (Aichhorn 1976, 45)

Durch das große Defizit an Liebe entwickelten die Jugendlichen Hassreaktionen gegen andere Menschen. In diesen Fällen würde Zucht völlig fehlschlagen. Aichhorn wollte daher zuerst das große Defizit an Liebe ausgleichen, um dann nach und nach vorsichtig mit stärkerer Belastung zu begin-

nen. Für die Erziehungsarbeit bedeutete es, dass den Zöglingen kein Widerstand geboten wurde. Außerdem sollte bei Rauf- und Streitszenen nur darauf geachtet werden, Unglücksfälle zu vermeiden und jede Parteinahme zu unterlassen. Diese Milde wurde von den Jugendlichen jedoch vorerst nur als Schwäche ausgelegt. Aus diesem Grund verstärkten sich zunächst die Aggressionen. Die gegenseitigen Angriffe wurden heftiger und auch vor der Zerstörung des Barackeninventars wurde nicht mehr Halt gemacht. Sie warfen den brennenden Ofen um und nahmen am Boden sitzend das Essen ein. Ihr Geheule und Geschrei hörte man von weiten und die Baracke sah so aus, als ob ein paar Tobsüchtige dort wohnten. Da die beiden Heimhelferinnen verzweifelten, mussten sie durch zwei neue, die sich freiwillig gemeldet hatten, abgelöst werden. (Aichhorn 1976, 45)

Die Zunahme der Aggressionen war für Aichhorn eine verständliche Reaktion, da die Jugendlichen gar nicht imstande waren auf die geänderten Verhältnisse anders als bisher zu reagieren. Den Jugendlichen blieb also nur die Wertungsmöglichkeit, dass die Erzieher schwächer waren als sie und Angst vor ihnen hatten. Dies war der Grund für ihr verstärktes aggressives Verhalten. Aichhorn ließ sich nicht beirren und konnte bei einzelnen schon bald eine Wirkung der Behandlung erkennen. Statt der wirklichen Aggression trat die „Scheinaggression“ ein. Die Jugendlichen wollten die Erzieher zur Gewalt verleiten. Das Nichtbeachten der Scheinaggression hatte zur Folge, dass sie den momentanen Affekt in der Weise abreagierten, indem sie zum Weinen anfangen. Darauf folgte eine Zeit sehr starker Labilität zwischen sehr verträglich, brav sein und verstärkten Wutausbrüchen. (Aichhorn 1976, 45f)

„Da ich nun die Ansicht vertrete, dass die Ausheilung der Dissozialität sich unbewusst vorbereitet und durch das Erleben des ‚Wunders‘, wie ich es nenne über Nacht erfolgt, das heißt, die falsche Einstellung bewusst wird, und ich bei dieser Gruppe den Zeitpunkt zum Erleben lassen ‚des Wunders‘ für gekommen erachtete“ (Aichhorn 1976, 46). Die Kinder blieben jedoch noch eine Zeit lang empfindlich. Herr Winkelmeier, der Anstaltspsychologe, übernahm die Funktion des Erziehers und unterzog die Zöglinge nach und nach

einer immer stärkeren Belastung, die vorsichtig dosiert wurde. Aichhorn bemerkte, dass die Zöglinge dieser Gruppe sehr anhänglich waren.

Zum Schluss wies Aichhorn darauf hin, dass der Kampf gegen die Dissozialität oder die Verwahrlosung immer mehr von einem Jugendfürsorgeproblem zu einem sozialen Problem wurde. Solange der Kampf ein Jugendfürsorgeproblem blieb, wurde er nur lokal behandelt, ohne die Gesamtbehandlung des erkrankten Organismus einzuteilen. Das Übel konnte nie an der Wurzel erfasst werden, wenn dissoziale Jugendliche in Jugendfürsorgeeinrichtungen auf den richtigen Weg gebracht wurden und dann wieder ins Leben zurückgegeben wurden. „Wenn wir aber einmal die Verwahrlosung als ein Symptom des erkrankten sozialen Organismus erkennen, können wir viel eher die Mittel zur Ausheilung finden und damit die Dissozialität zum Verschwinden bringen. Wer die Dissozialität verhindern will, muss die Wohnungs-, Ernährungs-, Arbeitsfrage lösen, dann den Eltern zeigen, wie sie ihre Kinder zu pflegen und zu erziehen haben“ (Aichhorn 1976, 48).

Die schulische Ausbildung der verwahrlosten Kinder und Jugendlichen spielte bei der Beseitigung und auch für die Vorbeugung von Verwahrlosung daher eine wesentliche Rolle. In Folge dessen wird im anschließenden Kapitel beschrieben, wie Aichhorn in der Schule gearbeitet hat

4.2.4 Zur Schule

„Im Sommer 1919 konnte mit der Errichtung der Schule begonnen werden, und als Überleitung von den Ferien wurde ein Wiederholungsunterricht eingerichtet“ (Osztovits 1983, 28). Auch in der Schule galt für Aichhorn das Prinzip der „absoluten Milde und Güte“, denn loben sei für die Kinder besser als strafen und ermahnen. „Im Arbeits- und Erziehungsunterricht wurde das Erlebnis des Kindes unter der Devise ‚Freudige Erlebnisse zu schaffen, bedeutet den Willen zum Guten zu bilden‘ zur Grundlage der unterrichtlichen

Arbeit gemacht. Um ein nachhaltiges Verständnis der Kulturgüter anzubahnen, wurde versucht, das Leben selbst durch den Arbeitsunterricht in die Schule zu holen“ (Osztovits 1983, 28). Dabei orientierte sich Aichhorn vor allem am Gedankengut von Georg Kerschensteiner. Für August Aichhorn und seine Mitarbeiter wurde die handwerkliche Arbeit zum Inhalt des Unterrichtes. Sie fand ihren Niederschlag in den Sondereinrichtungen des Schullaboratoriums und der Schulwerkstätte. In der Schulwerkstätte hing eine Tafel mit der Inschrift: „Nur Arbeit führt zum Ziel“.

Damit neu eingetretene Zöglinge schnell die Rückstände aufholten, wurde eine dreigruppige Einlaufklasse errichtet. Ihre Aufgabe war es:

- a) *„durch eingehende Beobachtung der Zöglinge deren Wissen, Können und deren Begabung zu ermitteln,*
- b) *die Zöglinge nach ihrem Alter und Schulwissen in die entsprechende Klasse zuzuweisen,*
- c) *durch Nachhilfeunterricht und Zuteilung in entsprechende Klassen die vorhandenen Schulrückstände aufzuholen und*
- d) *auf Grund der Wahrnehmungen des Lehrers und im Einvernehmen mit der Erziehungsleitung und der psychologischen Beobachtungsstelle die Zöglingsscharaktere zu erfassen“ (Osztovits 1983, 28).*

Der Unterricht in der fünfklassigen Volksschule begann im November 1919. Diese Form wurde als Versuchsschule „in analoger Anwendung des Erlasses des deutsch-österreichischen Unterstaatssekretärs für Unterricht, Dr. Otto Glöckel“ (Osztovits 1983, 28) betrachtet und als solche auch geführt. Neben den Gegenständen, die vom Reichsvolksschulgesetz festgelegt wurden, wurden auch Handfertigungs- und Haushaltsübungen, Rhythmik und Heilgymnastik, Instrumentalmusik, Garten- und Feldbau, Kleintier- und Bienenzucht sowie sportliche Übungen unterrichtet. Mädchen und Buben wurden gemeinsam unterrichtet und neben dem Frontalunterricht wurde in den Klassen auch der Gruppenunterricht eingeführt.

Neben der Volksschule gab es in Oberhollabrunn eine Werk- und Haushaltsklasse, die für jene Zöglinge eingerichtet war, die das Lehrziel der Volksschule schon erreicht hatten. Durch diese Klasseneinteilung konnten sich die Jugendlichen auf ihren späteren Beruf vorbereiten.

„Der Lehrplan war ähnlich dem der sechsten Klasse der sechsklassigen Volksschule und wurde durch die Fächer Hygiene, Material-, Gewerbe- und Haushaltskunde, Nahrungsmittelkunde und Werkarbeiten in Ton, Textilwaren, Holz und Metall, unter Berücksichtigung der Gebrauchsgegenstände des täglichen Lebens, erweitert. In der Schulwerkstätte bot sich die Gelegenheit, neben der Aneignung von Handgeschicklichkeiten, auch ein Form- und Farbverständnis sowie einen Schönheitssinn zu vermitteln“ (Osztovits 1983, 28).

Großer Wert wurde auf die Schulung des Wissens, die Entwicklung des Gemeinschaftssinnes und auf die Hilfsbereitschaft gelegt. Im Schullaboratorium wurden vor allem Experimente aus den Bereichen der Chemie und der Experimentalphysik durchgeführt. Auch für das Lehrpersonal gab es Fortbildungskurse, um ihre spezialwissenschaftliche Weiterbildung zu sichern.

Nach diesem Abriss des Jugendheim Oberhollabrunn und August Aichhorns Arbeit mit verwahrlosten Kindern und Jugendlichen wird im nachfolgenden Kapitel Siegfried Bernfelds Tätigkeit im Kinderheim Baumgarten betrachtet.

4.3 Kinderheim Baumgarten

Damit das geplante Forschungsvorhaben umgesetzt werden kann, wird nun im folgenden Kapitel Siegfried Bernfelds Arbeit und Umgang mit den verwahrlosten Kindern und Jugendlichen in seinem Kinderheim dargestellt.

Im anschließenden Abschnitt wird zunächst der historische Kontext des Kinderheims Baumgarten erläutert.

4.3.1 Zum historischen Entstehungskontext

In seinem Beitrag „Die Kriegswaisen“ (1916) in der Zeitschrift „Der Jude“ ging Siegfried Bernfeld näher auf das Problem der Erziehung von jüdischen Kriegswaisen nach dem ersten Weltkrieg ein. Dort schilderte er das Elend der Jugend. Unzählige Jugendliche lebten auf der Straße und hatten weder ausreichend zu essen noch genügend Kleidung für ihre persönlichen Bedürfnisse. Deswegen entstanden Komitees, die Gelder sammelten, um damit Hilfe zu leisten. Es bildeten sich Organisationen, die Heime bauten, um den Not leidenden Jugendlichen zu helfen, wobei sie durch ihre Tradition zu tüchtigen Menschen erzogen werden sollten. (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 11)

Das Problem der Kriegswaisenzucht wurde tendenziell als ein quantitatives Problem gesehen. Bernfeld beschäftigte sich mit der jüdischen Kriegswaisenzucht, denn obwohl den Kindern geholfen wurde, gingen sie dem Judentum verloren, da sie nichts über ihre Tradition erfahren hatten (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 13). Deswegen entwickelte er ein Konzept für diese Kinder, das darauf abzielte, in Palästina Jugendgemeinden und Kinderdörfer zu bauen, in denen die Jugend ihre Kräfte und Schönheit entfalten konnte. Sie sollten ihre Heimat lieben und das Schicksal ihres Volkes und einzelner Menschen kennen lernen. Dies sollte mit Hilfe der jüdischen Spra-

che und dem jüdischen Geist geschehen. Ziel war es, dass sie eigenverantwortlich und stolz ins Leben gehen, um ihr geistiges Gut zu wahren, zu vertiefen und zu verbreiten. Obwohl die Rettung von in Not geratenen und gefährdeten Kindern im Vordergrund stand, ging es um noch mehr, nämlich um das jüdische Erziehungswesen überhaupt (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 14f).

Dieser Plan eines lebendigen Organismus wurde jedoch nicht realisiert. Für den Bankrott des jüdischen Jugendfürsorgewesens waren sowohl das rasche Anwachsen des Elends, als auch das fast völlige Austrocknen aller bisherigen Spendenquellen verantwortlich. „Je größer das Elend der jüdischen Masse wird, umso weniger wird das jüdische Bürgertum die mindeste Anstrengung machen wollen zu retten“ (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 18). Die Folge daraus war, dass immer weniger wohlhabende Bürger bereit waren, zu helfen, je ausgedehnter das Elend wurde.

Insofern konnte Bernfeld seine große Vision nicht erfüllen, aber dafür ein kleineres Projekt. Die Idee der Schulsiedlung bejahte „die Zukunft des jüdischen Volkes, Palästina und die jüdische wirtschaftliche Reproduktivierung und kulturelle Wiedergeburt“ (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 21). Bernfeld baute auf die Unterstützung der Jüdisch-Nationalen und Zionisten. Während die assimilierten Kreise zustimmten, blieb – laut Siegfried Bernfeld – die Mehrheit der zionistischen Personen untätig und verweigerten die Zustimmung oder agierten äußerst kontraproduktiv. Dabei geizten sie mit Argumenten und konnten mit Mühe einige vorbringen. Zur Not konnten aber einige vorgebracht werden, wie:

„man sei gegen Zeit und Arbeitskraft raubende Phantasmen; man sei gegen alle Erziehungsexperimente; man habe das bisher Übliche mit nationaler Farbe zu unternehmen; man brauche die Assimilanten nicht; man könne das alles allein machen; man werde es auch machen, aber unter Parteikontrolle; die Jugend müsse zum Zionismus der Autonomie erzogen werden; erst müsse man politisch die Autonomie erhalten; man dürfe die Jugend durch eine sozia-

listische Erziehung nicht entwurzeln usw.“ (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 21).

Gerade bei der Gründung der Schulsiedlung erweckte das American Joint Committee, Vienna Branch, Hoffnung. Während früher die amerikanische Hilfe als Almosen verteilt worden war, sollten jetzt neue und produktivere Wege eingeschlagen werden. Durch die Gründung von Hilfsorganisationen sollte gezielte Hilfe angeboten werden. Bernfeld erhoffte sich, das fehlende Geld für die Siedlung zu erhalten. Ein Grund für den Geldmangel war, so Bernfeld, dass viele Millionen in unfruchtbarer und sinnloser Weise ausgegeben wurden. Schuld an dieser Misere war die Unzulänglichkeit der Menschen, die an diesem Hilfswerk beteiligt waren. Zu diesem Personenkreis zählte vor allem die Beamtenschaft, die sich laut Bernfeld von den Menschen und Ideen entledigten, indem sie aus ihnen Akten machten. (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 25f)

Wie bereits oben angeführt, widmete sich Bernfeld in seinem Projekt den jüdischen Kriegswaisen und der Erhaltung der Traditionen des Judentums. Sein Verhältnis zum Zionismus wird im Folgenden beschrieben.

4.3.1.1 Bernfelds Zuwendung zum Zionismus

Im Jahre 1914 entschloss sich Siegfried Bernfeld (1921, 9), all sein Denken und Tun dem jüdischen Volk zu widmen. Diese Zuwendung beeinflusste seine spätere Arbeit im Kinderheim Baumgarten und muss im historischen Kontext anhand dreier Phänomene betrachtet werden. Erstens wurde durch den Ersten Weltkrieg eine jüdische Fluchtbewegung von Galizien in den Westen, vor allem nach Wien, ausgelöst. Zweitens wurde diese Zuwanderung antisemitisch verwertet und drittens waren seit dem Agieren Theodor Herzl zionistische Strömungen aktiv. Diese konnten wiederum als Reaktion auf antisemitische Angriffe verstanden werden (Bunzl 1992, 73).

Laut Adolf Gaisbauer (1988; zit. nach Bunzl 1992, 73) konnte der Zionismus in Österreich nicht als Weiterentwicklung eines religiösen Messianismus gesehen werden. Vielmehr wurde diese als Antwort auf eine Krise in der jüdischen Existenz zwischen dem modernen Antisemitismus und dem jüdischen Ghetto im Osten gesehen. Dieses Ghetto diente nicht nur der Absonderung, sondern auch als Schutz ihrer Tradition und Identität. Im Westen der Monarchie lieferte die Emanzipation teilweise den individuellen Aufstieg und brachte jedoch auch Verunsicherung mit sich. Jüdische Inhalte konnten nicht in die Werte der Aufklärung umgelegt werden.

„Die Emanzipation sollte Zion überflüssig machen. Der Prozess geriet jedoch ins Stocken, so dass um die Jahrhundertwende weder Christen noch Juden die jüdische Identität einer Person ignorieren konnten. Ihrer traditionellen Rolle verlustig und noch nicht von der bestehenden Gesellschaft akzeptiert, entwickelten Juden verschiedene Strategien, von denen eine der Zionismus war“ (Bunzl 1992, 73f).

Diese unterschiedlichen Strategien gegen den Antisemitismus wiesen, trotz ihrer Gegensätze, auch Gemeinsamkeiten auf.

Zu unterscheiden waren:

- *„Bemühungen verschiedenen Grades, sich an die bestehende Gesellschaft zu assimilieren, bis zu den Versuchen, den Antisemiten ihren vermeidlichen Anlass (die Ghetto-Unarten) durch Selbsterziehung, Selbstreinigung, ja Selbstverleugnung zu nehmen.*
- *Die rote Assimilation als Assimilation an eine Bewegung und an eine Utopie, die für spezifisch jüdische Anliegen keinen Platz hatte, die uneingelösten Versprechen der bürgerlichen Emanzipation jedoch zu erfüllen schien (darunter: Überwindung von Antisemitismus).*
- *Während es sich bei Punkt 1. und 2. im Prinzip um individuelle Strategien handelte, versuchten nationaljüdische und zionistische Entwürfe einen kollektiven Schritt zurück – kollektiven Rückzug aus den bestehenden Gesellschaften. Diese Strategien sollten aber nicht zum Status vor der Emanzipation führen (ein Sinn des Verharrens der religiösen Orthodoxie), sondern zu*

neuen Formen und Inhalten, um die sich heftige Kontroversen entwickelten“ (Bunzl 1992, 74).

Diese Unterschiede hatten mit den verschiedenen sozio-kulturellen und regionalen Herkunftszusammenhängen zu tun, die jedoch alle in Wien ihren Niederschlag fanden. Dabei handelte es sich erstens um die Verlängerung nicht-assimilierter jüdischer Existenz aus dem östlichen Teil der Monarchie nach Wien. Der osteuropäische Zionismus war in der Lage, den aufkeimenden Nationalismen der Umwelt mit Hilfe eines eigenen Modells entgegenzusetzen, da sie auf eine bestehende Kollektivität zurückgreifen konnten. Die Zionisten aus dem Westen hatten diese Möglichkeit nicht. Zweitens konnte zwischen folgenden Quellen unterschieden werden:

1. „Der Wunsch von Teilen der etablierten Juden ihren benachteiligten und verfolgten Verwandten im Osten zu helfen, aber auch der Wunsch, einen jüdischen Massenzustrom umzulenken, weil durch ihn eine Erschütterung der eigenen assimilierten Stellung befürchtet wurde.

2. Die schon angedeuteten Entwürfe einer post-assimilatorischen Reaktion auf den west- und mitteleuropäischen Antisemitismus“ (Bunzl 1992, 74f).

Dementsprechend gingen auch in Bernfelds Zionismus verschiedene Ziele ein. Bernfelds Anliegen wurde in der Zeitschrift „Der Jude“ (1916) im Artikel „Die Kriegswaisen“ verdeutlicht. Er wollte nicht, dass die Kinder dem jüdischen Volk verloren gingen und nur Objekte von Almosen werden. Seine Schlussfolgerung war daher: „Soll jüdische Kultur kein leeres Wort, nicht bloß wehmütige Erinnerung bleiben, so muss, in eine große Gemeinschaft konzentriert, die Jugend erwachsen, die bereits, die gezwungen ist, sie zu neuem Leben zu pflügen, zu denken, zu bilden“ (Bunzl 1992, 75). Laut Bunzl sollte dies ein Ziel zionistischer Politik sein. „Ob die Kinder nach dem Krieg in ihre ghettoähnliche Gemeinschaften zurückkehren, in Wien, Frankfurt oder Brooklyn absorbiert oder einen produktiven Leben in einer fortschrittlichen Gesellschaft zugeführt würden, darin sah Bernfeld die Kardinalfrage jüdi-

scher Jugendpolitik“ (Bunzl 1992, 75). Der Erste Weltkrieg bot die Gelegenheit, bewusst in diesen Entscheidungsprozess einzugreifen und sie nach Palästina, die gewünschte Richtung, zu lenken.

Durch den Kontakt mit jüdischen Flüchtlingen aus Galizien hatte Siegfried Bernfeld eine Chance gesehen, die von den ostjüdischen Jugendlichen ausging. Das ließ Bernfeld hoffen, dass er „im Rahmen der zionistischen Bewegung für seine Vorstellung von einem jugendgemäßen Leben arbeiten“ konnte (Koch 1974, 34). Die Anhänger des Hashomer Hazair (Junger Wächter), der 1917 von galizischen Pfadfindern und ostjüdischen Jugendlichen gegründet wurde, standen für eine zionistische Utopie in der jüdischen Jugendbewegung. Sie nahmen Impulse aus der sozialistischen und deutschen Jugendbewegung auf und trugen auch Bernfelds Ideen nach Palästina, „die er in den Kibbuzim zu verwirklichen suchte“ (Bunzl 1992, 77).

Für Bernfeld sah im Zentrum des Zionismus die Assimilation, die er heftig kritisierte. „Die Assimilation wird nicht primär als ein Ergebnis objektiver gesellschaftlicher Entwicklungen angesehen, sondern als eine moralische Verirrung, ein Kniefall vor der antisemitischen Umwelt, eine Gefahr, vor der vor allem die jüdische Jugend zu retten sei“ (Bunzl 1992, 79). Laut Siegfried Bernfeld wurde der Vorgang der Assimilation einerseits zu wenig als objektiver unvermeidlicher historischer Prozess angesehen, aber andererseits wurde das subjektive Leid, das damit verbunden gewesen sein sollte, stark übertrieben. Obwohl es in vielen Fällen zutreffend sein konnte, galt dies nicht für alle. Bernfelds Zionismus stand unter diesen Vorzeichen. Inhaltlich war Bernfeld von linken Ansätzen geprägt, deren Wurzeln in antibürgerlichen Zeitströmungen zu suchen waren. Besonders gut gefiel ihm die Idee einer selbstverantwortlichen autonomen Jugend.

Diese Idee der selbstverantwortlichen, autonomen Jugend versuchte Bernfeld in seinem Kinderheim Baumgarten umzusetzen. Wie dieses organisiert wurde, wird im nachfolgenden Kapitel erläutert.

4.3.2 Zur Organisation des Kinderheims

Ende Juli 1919 teilte die Leiterin des ehemaligen Baumgartner Kriegsspital Siegfried Bernfeld mit, dass er die Leitung der 5 Baracken übernehmen sollte. Da seine vorgesehene Vision, eine Schulsiedlung auf einem Gelände in der Nähe von Wien mit einer Landwirtschaft zur Selbstversorgung, nicht umsetzbar war, willigte Bernfeld nach längeren Verhandlungen schließlich ein.

„In Baumgarten wird keine Schulsiedlung, sondern ein eigenartiger Typus Kinderheim geschaffen, der bewusst als Kader für eine künftige größere, vollkommener und organischerer Unternehmung eingerichtet wird“ (Bernfeld 1921, 23f).

Bernfelds Bedingungen waren:

- 1. „Ich bin der oberste Beamte in der ganzen Unternehmung; alle in Baumgarten tätigen Personen, das pädagogische und Verwaltungspersonal unterstehen ausschließlich mir; sie werden von mir angestellt und von mir entlassen;*
- 2. in allen pädagogischen und organisatorischen Dingen bin ich völlig unabhängig;*
- 3. in finanziellen Dingen unterstehe ich der Leiterin;*
- 4. in wirtschaftlichen Dingen wird sie mir helfend zu Seite stehen, jedoch geschieht alles unter meiner Verantwortung, daher unter meiner Entscheidung;*
- 5. Kinder werden von mir, mit entscheidender Zustimmung der Leiterin, aufgenommen und nur von mir alleine entlassen“ (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 29).*

Mit diesen Forderungen zeigte Bernfeld (1921; zit. nach Herrmann 1996, 29f) unmissverständlich, dass sich der Wirtschafts- und Verwaltungskörper, der durch die geistigen Forderungen der Erziehung bestimmt war, der pädagogischen Instanz unterordnen musste, denn nur wenn alle ein einheitliches Gefüge bildeten, konnte für ihn eine Stätte neuer Erziehung entstehen.

Die Leiterin nahm seine Forderungen an und Bernfeld begann mit der Planung des Kinderheims Baumgarten.

4.3.2.1 Zum geplanten Grundriss des Kinderheims

Bernfelds Traum einer freien jüdischen Schulsiedlung sah folgendermaßen aus: Ein großes Landgut mit einem breiten System landwirtschaftlicher, gewerblicher und industrieller Lehrwerkstätten für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Dieses sollte fern genug vom Wiener Judentum und trotzdem nah genug gelegen sein, um die bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten der Stadt zu nutzen. Die Schulen, die Werkstätten und die Landwirtschaft sollten zu einem organischen Bildungsganzen vereint sein. Seine gewählten Lehrer sollten zur Autonomie entschlossen und reif sein. Dies war für Bernfeld in zweierlei Hinsicht wichtig: Erstens um die Möglichkeiten einer Selbstversorgung zu sichern und zweitens damit die über die Schulpflicht hinausgewachsenen Jugendlichen der Siedlung erhalten blieben und dadurch produktive Berufe erlernen könnten. Er wollte diesen Jugendlichen, den künftigen Mitgliedern der jüdischen Gemeinschaft, Gemeinschaftsgeist und -willen vermitteln.

Bernfeld musste seinen Plan, eine Schulsiedlung für Kinder und Jugendliche zu errichten, überarbeiten, da die räumlichen Gegebenheiten nicht vorhanden waren.

Sein Kinderheim sollte sowohl ein gutes jüdisches Kinderheim, als auch eine Vorbereitung für die Schulsiedlung werden. Deswegen entwickelte er ein Konzept für dieses Kinderheim.

„Für das pädagogische Gelingen einer großen Schulsiedlung ist entscheidend, ob von Anfang an ein Kern für Freiheit und Verfassung reifer Kinder; ob eine – und wäre es nur eine kleine – Anzahl von arbeitenden Jugendlichen vorhanden ist, die fähig sind, Verpflichtungen im Schülerausschuss und in den Werk-

stätten auf sich zu nehmen; ob eine Gruppe da ist von Lehrern, die es gelernt haben, persönliche Ambitionen auf Würde und unfehlbare Befehlsgewalt abzulegen und sich mit Kameradschaftsführerschaft zu bescheiden; schließlich, ob in dem Ganzen eine leidenschaftliche Arbeitsgesinnung herrscht, die ausgeht von den eigentlich arbeitenden Menschen in der Siedlung. Darum sollte Kinderheim Baumgarten entsprechend den räumlichen Verhältnissen aufgebaut aus 60 Knaben und 60 Mädchen des Alters von 6 bis 14 Jahren, für die eine achtstufige Schule dienen sollte; aus etwa 25 männlichen Jugendlichen über 14 Jahren, die in der Tischlerei, Buchbinderei und Schusterei, etwa 25 Mädchen über 14 Jahren, die im Gemüsegarten, Kleinviehhof, Haushalt, in der Küche, Buchbinderei, Nähstube eine richtige Lehrzeit absolvieren sollten; Unterrichtskurse, dem Stoff der höheren Schule entsprechend, sollten ihnen die Möglichkeit zu geistiger Ausbildung geben“ (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 30f).

Verwaltungsdienste und Arbeiten, die sich für die Kinder und Jugendlichen als zu schwierig erwiesen, sollten jedoch nicht von Dienstmädchen und Dienern durchgeführt werden, sondern von Pionieren der Arbeit. Diese Pioniere waren zionistische Pioniere der Arbeit, bei denen es sich um Mitglieder eines in den USA gegründeten Verbandes zionistisch-sozialistischer Jugendgruppen für die Planung und Durchführung der landwirtschaftlichen Siedlungsgründung in Palästina handelte. Die Lehrer in Baumgarten sollten einerseits die neue Methode der Didaktik beherrschen und andererseits sollten die jungen Lehrer, denen Kinder- und Jugendführerqualitäten nachgewiesen werden konnte, mitwirken und wenn möglich auch im Heim wohnen, um später als Schulsiedlungslehrer tätig sein zu können. (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 31)

Bei der Umsetzung dieses organisatorischen Grundrisses traten schnell Schwierigkeiten auf. Zunächst wurde Bernfeld die Erziehung von männlichen Jugendlichen über 14 Jahren vom zionistischen Präsidenten des Joints nicht erlaubt, da er sie nicht im Sinne der Partei erziehen würde. In Folge dessen fielen alle Werkstätten weg. Weiters wollte das Joint keine freiwilligen Hilfskräfte dulden. Bernfeld bemerkte, dass ihm nach kurzer Zeit jeglicher Ein-

fluss auf Verwaltungsagenden, entgegen allen Vereinbarungen, verwehrt und der Leiterin übertragen wurde.

„Jeder Einfluss auf Verwaltungsagenden wurde mir, entgegen allen Vereinbarungen, alsbald verwehrt und ausschließlich der Leiterin übertragen, und es war mir nach wenigen Wochen deutlich geworden, dass es unverantwortlich wäre, dieser Verwaltung Lehrlinge anzugliedern, da sie nur Desorganisation gelernt und eine unwürdige, ja schämliche Behandlung erfahren hätten“ (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 32).

Anstelle der von ihm gewünschten Pioniere der Arbeit bekam Bernfeld christliches Personal von der Verwaltung. Auch die Lehrer und Betreuer lebten wegen den nicht zumutbaren Wohnverhältnissen auswärts und somit konnte keinerlei Gemeinschaftsleben von Erwachsenen und Jugendlichen an der Schule entstehen.

Wie Siegfried Bernfeld sein Projekt trotz dieser Einschränkungen umsetzen konnte, wird im anschließenden Kapitel dargestellt.

4.3.2.2 Zur Realisierung des Kinderheims

Bernfeld hatte folgenden Eindruck vom Kinderheim:

Für das Kinderheim Baumgarten standen 5 sehr gut erhaltene, aneinander gereihete Doppelbaracken im ehemaligen Kriegsspital in Wien XIII, in der Linzerstraße 299 zur Verfügung. Weiteres zählten zwei Wiesen, ein Spielplatz und ein Stück Obstgarten zum Anwesen des Kinderheims. (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 32)

Die Baracken 27, 28, 29 und 30 standen geschlossen nebeneinander. Baracke 17 stand auf der anderen Straßenseite gegenüber von Baracke 27 und Baracke 18 wurde ihnen leihweise als Depot überlassen. Hinter den Baracken 27 und 28 war der Spielplatz, eine Wiese befand sich hinter den Bar-

cken 29 und 30, die zweite Wiese befand sich längs der Baracke 30 und davor der Obstgarten. Die Straße zwischen Baracken 28 und 29 wurde umgepflügt und diente als Gemüsegarten. Die restlichen breiten Straßen sind von Beeten umrahmt worden. Bernfeld beschrieb den Umbau des Komplexes wie folgt:

„Baracke 17: Kleinkinderheim, erhielt einen großen Schlafsaal für 60 Kinderbetten, einen Speisesaal zugleich als Tagraum für Bewegungsspiele und vier kleinere Räume für die ruhigen Spiele der Kleinen; drei Krankenzimmer, die ärztliche Ordination, drei Wohnzimmer und allerhand Nebenräume wurden hier untergebracht.

Baracke 27: enthält die Küchen- und Wirtschaftsräume, Verwaltungskanzlei, Nähstube, eine Angestelltenwohnung, den großen Speisesaal und zwei große Säle, die anfangs als Tagräume für die schulpflichtigen Kinder, jetzt als Festsäle benützt werden.

Baracke 28: Baracke der Knaben, enthält einen Schlafsaal mit fünfzig, einen Saal mit zweiunddreißig und einen mit zehn Betten, drei Tagräume (einen größeren, zwei kleinere), eine Wohnung und die Nebenräume.

Baracke 29: Baracke der Mädchen besteht aus einem Schlafsaal mit fünfzig, einem mit zweiunddreißig, einem mit zehn Betten, einem kleinen Aufenthaltsraum und den Nebenräumen.

Baracke 30: Schule, enthält neun Klassenzimmer, Werkstätte, Lesezimmer, Physikzimmer, Lehrerzimmer, Halle, Archiv, Direktion und meine eigene Wohnung, Nebenräume“ (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 36).

Bernfeld (1921, 27) betonte die Wichtigkeit der Raumfrage für die Pädagogik und bedauerte, dass sie durch das völlige Versagen der Verwaltung nicht gegeben war. Denn er wollte möglichst kleine Zimmer für seine Zöglinge, weil sie dort mehr Privatsphäre hatten und sich besser entfalten konnten. Daher musste auf alle erzieherischen Einflüsse verzichtet werden, die sich

aus einer so genannten Zimmerpolitik ergeben hätten. Für Bernfeld ergaben sich daraus drei Punkte, die für ihn wichtig waren:

1. Es bewährten sich die großen Schlafsäle bei den Kindern bis zum 12. Lebensjahr. Sie konnten ohne Bedenken in großen Gruppen in einem Saal schlafen, jedoch brauchte jeder seinen eigenen Bereich im Schlafsaal.
2. Jedes Kind benötigte einen Kasten oder ein Lade, die nur ihm gehörte. Sie mussten sichtbar begrenzt und sperrbar sein. Da die Verwaltung dies nicht gestattete, konnte den Kindern nicht die geistige Not erspart werden.
3. Außerdem erwies es sich als wichtig, dass die Kinder auch außerhalb des Schlafsaals eine Möglichkeit hatten, bequem alleine zu sein. Leider war dies erst im Frühjahr durchführbar, als sie sich im Freien einen Platz suchen konnten.

Bernfeld (1921; zit. nach Herrmann 1996, 38) stellte bei seinen Kindern fest, dass sie eine gewisse zeitliche Absonderung von den anderen benötigten. Sie brauchten einen Platz für ihre Träumerei. Aus diesem Grund musste es genügend Orte geben, damit sie sich nicht gegenseitig von ihren Lieblingsplätzen vertreiben müssen. Jedes Kind sollte, wie bereits angeführt, einen eigenen sperrbaren Raum besitzen, wo er sein eigener Herr sein konnte. Es stellte sich heraus, dass für ältere Kinder und Jugendliche Schlafsäle zu vermeiden waren, weil sie unter ihnen sehr stark und sinnlos litten. Aus diesem Grund wurden die Kinder über 12 oder 13 in kleine Räume untergebracht. Den älteren versprach Bernfeld sogar Einzel- bzw. Doppelzimmer. Die Kinder begannen auch sofort mit der gedanklichen Einrichtung der Zimmer. Auf Befehl der Verwaltung wurden die Kinder aber wieder in die großen Schlafsäle eingeteilt. Für Bernfeld war die Folge daraus, dass alle Kinder und Jugendlichen betrübt und empört waren.

4.3.3 Zur Führung des Kinderheims

Trotz der vielen Schwierigkeiten bei der Realisierung des Kinderheims entstanden in Baumgarten eine Schulgemeinschaft und eine Kameradschaft, die für Bernfeld die wichtigsten Bestandteile von Baumgarten darstellten. Sie hätten zur Heilung der seelischen Verletzungen beigetragen, wodurch den Kindern erst ein Leben in einer jüdischen Gemeinschaft ermöglicht worden sei.

In der sozialistischen Pädagogik lebten Kinder in einer Gemeinschaft, die auf antiegoistische Seelenkräfte aufgebaut war. Kinder und Erwachsene wohnen zusammen im Kinderheim und wuchsen dadurch zu sozialen Menschen heran. Instrumente der sozialistischen Pädagogik waren die Schulgemeinde und der Kwuzoth. (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 57f)

4.3.3.1 Zur Schulgemeinde

Die Schulgemeinde, „damit ist im engeren Sinn die Schülermitverwaltung zunächst des außerunterrichtlichen Schullebens, in weiterer Perspektive das Recht der Schüler auf Mitbestimmung des Unterrichts selbst gemeint“ (Adam 1983, 287). Sie sollte der individuellen Heilung der seelischen Verletzungen der Kinder dienen und sie für das Leben in einer Gemeinschaft – der jüdischen – zu erziehen.

Das Projekt „Schulgemeinde“ wurde von den Kindern in Baumgarten sehr ernst genommen und es entwickelten sich nach Bernfelds Darstellung tiefe, ungeahnte Kräfte daraus. Alle Beteiligten erhofften sich, dass positive Veränderungen entstehen. Ihre Überlegungen waren folgendermaßen:

„Nur so viel war uns von Anfang an klar, dass die Kinder nicht die willenlosen Objekte unserer Macht, nicht die rechtlosen Opfer unserer Erziehungskünste

sein dürften, dass sie selbstverständlich ihre Angelegenheiten selbst würden ordnen müssen. Aber ebenso klar war uns, dass es sinnlos und unrichtig wäre, irgendeine fertige Verfassung zu dekretieren. Es handelte sich ja nicht darum, die Kinder anmutig mit Abstimmungen, Protokollen und Paragraphen zu beschäftigen, sondern ihr Leben, ihr tägliches und das ganze zu gestalten, nach geistigen, sittlichen und sozialen Prinzipien – die sie noch gar nicht hatten, die sie gar nicht verstanden hätten, wenn wir sie ihnen erklärt, die sie bekämpft hätten, wenn sie sie begriffen hätten. So nahmen wir uns vor, auch hier wenig zu tun, möglichst aufmerksam zu sein und gegebenenfalls ein Organisches und Verständliches zu versuchen“ (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 59f).

Wegen dieser Überlegungen organisierte er eine Versammlung, in der er den Kindern erklärte, dass sich in Baumgarten einiges ändern würde. Die Abschaffung der Prügelstrafe war Bernfeld ein besonderes Anliegen, weil sie der Erziehung und Entwicklung der Kinder in keiner Weise förderlich war. Daher hatte keiner das Recht, sie zu schlagen. Da er dem Personal der Leiterin nicht ganz vertraute, wurden die Kinder darauf hingewiesen, sich im Falle von Züchtigungen sofort zu beschweren.

Zudem war Bernfeld (1921; zit. nach Herrmann 1996, 60) davon überzeugt, dass die Kinder in einem gewaltfreien Umfeld eher zu einer aktiven Mitarbeit bereit sein würden. Als nächsten Schritt ermutigte er die Kinder immer wieder, Fragen zu stellen. Zu Beginn waren sie jedoch noch sehr eingeschüchtert und agierten zurückhaltend. Mit der Zeit wurden sie immer zutraulicher, sodass sie ihre Fragen, die sich vor allem mit dem Thema Schule, Ausgänge und Strafen beschäftigten, ungezwungen stellten. Wegen dem großen Interesse der Kinder führte Bernfeld tägliche Treffen ein, bei denen sie freiwillig teilnehmen konnten. Er stellte fest, dass diese Diskussionen und Zusammenkünfte für die Kinder immer wichtiger wurden. Leider fanden sie – laut Bernfeld – aus organisatorischen Gründen immer nur während der Speisezeiten statt.

Laut Siegfried Bernfeld herrschten in den ersten Tagen und Wochen in Baumgarten chaotische Zustände. Deswegen bestand die Aufgabe der Erwachsenen darin, Mut zu beweisen und langsam Ordnung zu schaffen. Auch die Kinder fühlten sich in dem Chaos nicht wohl und waren nach einer Zeit bereit, selbst Ordnung in ihr Leben zu bringen und daran aktiv mitzuarbeiten. Aus diesem Grund wählten sie einen Ausschuss, der für Ordnung sorgen sollte. Für diesen Ausschuss wurden drei Kinder gewählt, die mit Bernfeld eng zusammen arbeiteten.

Da Bernfeld (1921; zit. nach Herrmann 1996, 64) keinen Druck auf die Kinder ausübte, nahmen sie seine Anregungen an. Das Entscheidende seiner psychologisch fundierten Pädagogik war die Wahlmöglichkeit. Dadurch wurde von beiden Seiten ein Vertrauen aufgebaut, ganz ohne Zwang und Druck.

Für Bernfeld entwickelte sich die Schulgemeinde in drei Phasen:

Die erste Phase dauerte etwa ein Monat. Während dieser Zeit lag die Initiative bei Bernfeld, indem er Gesetze und Veränderungen vorschlug. Die Mitarbeit des Schülerausschusses und der Gemeinde bestand lediglich aus Geschrei, Zwischenrufe und Klatschen. Für Bernfeld war dies eher eine Form der Unterrichtsstunde in Moral, Anstand und Bürgerkunde als eine Verwaltungssitzung. (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 68f)

Die zweite Phase währte circa zwei Monate und brachte wichtige Veränderungen für die Kinder mit sich, da die Initiative nun bei ihnen lag. Sie erarbeiteten Vorschläge und diskutierten diese untereinander. Dabei wurden vor allem ordnende und verwaltende Gesetze entwickelt. Die Kinder merkten, dass die äußere Ordnung ein wesentlicher Bestandteil ihres Gemeinschaftslebens war. Der Ausschuss und die Ordner gewannen bei den Kindern an Autorität. (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 74f)

Bernfeld (1921; zit. nach Herrmann 1996, 80f) sah jedoch auch eine Gefahr darin, dass die Schulgemeinde ein Debattierklub werden könnte, da den

Ordnen und dem Ausschuss nur ein sehr geringer Aufgabenbereich zugewiesen war.

In der dritten Phase wurden von den Kindern ganz neuartige Vorschläge genannt. Sie wollten zum Beispiel ein Tischgebet einführen, den Sabbat festlicher feiern, Schachspiele und Matadorspiele anschaffen und das Kartenspielen verbieten. Die Kinder beteiligten sich auch an der Verwaltung. Sie machten sich Gedanken darüber, was mit dem übrig gebliebenen Speisen geschah und schlugen vor, es jenen Kindern zu geben, die keine Zübuße von Verwandten bekamen. Auch die Verteilung gewisser Wäschesorten nahmen sie selbst in die Hand. Außerdem richtete der Schülerausschuss auch eine Darlehenskasse ein und betrieb einen Kaufladen auf gemeinnütziger Basis. In dieser Zeit entstand die erste Nummer der Schulgemeinde-Zeitschrift „Kinderheim Baumgarten“. Auch Ansätze einer allgemeinen Arbeitspflicht waren vorhanden. Die Kinder stellten fest, dass zur Steigerung ihrer Lebensqualität noch zusätzliche Anstrengungen erforderlich waren. Allmählich bemerkte Bernfeld, dass das Geschehen in Richtung totale Selbstverwaltung bis zur Selbstbewirtschaftung der Kinder hin führte. (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 81ff)

Bernfeld kam bei seinen Beobachtungen im Hinblick auf die Entwicklung der Schulgemeinde zu einer höchst positiven Einschätzung. Sie zeigte, „welches Maß von Gemeinschaftsgefühl, schulbürgerlicher, sozialistischer Affekt- und Intellektbildung, welchen Grad von Aufrechtheit, Selbstbewusstsein und Stolz die Schulgemeinde in ihnen geweckt, erzogen und gestaltet hatte“ (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 84).

Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Schulgemeinde war das Schulgericht. Dieses Schulgericht entzog den Lehrern das persönliche Strafrecht und machte Disziplin und Sittlichkeit zu einer Aufgabe von allen Kindern und Jugendlichen. „Und ich halte das für ein sehr ansprechendes Symptom, dass die Ordner immer mehr und mehr die Selbstjustiz aufgaben und in jedem Fall sich ans Gericht wendeten“ (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 85).

Da die Strafen mild und nicht sehr schmerzhaft ausfielen, wurde fast nie gelogen. Nach den Gerichtsverhandlungen wirkte die Atmosphäre als gereinigt.

„Es muss genügen, wenn ich andeutend sage, dass das Gericht für die Kinder das wichtigste Mittel war, die ihrem Alter sehr natürliche Wertung, Bewältigung und Ordnung ihrer Triebansprüche zu geben. Das Gericht war für sie das innere Gegenstück zur Schulgemeinde: Ordnung in ihrem Seelenleben, wenn jene Ordnung in ihren äußeren Beziehungen herstellte“ (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 89).

Da die Schulgemeinde zu mannigfaltig, zu groß und zu heterogen war, um alle Teile gleichmäßig zu besetzen, gab es noch die Kwuzoth. Diese wird im anschließenden Kapitel beschrieben.

4.3.3.2 Zur Kwuzoth (Kameradschaft)

Neben der Schulgemeinde gab es im Kinderheim Baumgarten unter den Kindern auch eine Kameradschaft, die so genannte Kwuzoth.

Bernfeld unterschied zuletzt zwischen den folgenden sieben Kwuzoths:

1. *„die Histadruth Haschotrim, den Wächterbund, aus mehr als 20 Knaben bestehend;*
2. *die Histadruth Haawodah, den Arbeitsbund, dem die älteren Mädchen angehörten;*
3. *die Kwuzah Achwah, Brüderlichkeit, aus 12 Knaben und Mädchen bestehend;*
4. *die Kwuzah Ahawah, Liebe, aus 10 Knaben gebildet;*
5. *die Mädchen der Baracke 29, die sich um Schwester Judith sammelten;*
6. *die älteren Knaben und Mädchen, Jugendlichen und Pädagogenhörer, die wöchentlich ein- bis zweimal abends sich in meinem Zimmer um mich versammelten;*

7. *eine Gruppe von vier bis fünf Mädchen, die sich um eine Elfjährige gruppierten.*“ (Bernfeld 1921, 75)

Diese sieben Kwuzoths waren altershomogene Gemeinschaften. Sie gaben sich hebräische Namen, waren hierarchisch aufgebaut und verbanden militärische Disziplin mit Romantik. Die Mitglieder einer Kwuzoth schlossen sich eng zusammen und erzeugten dadurch eine gewisse soziale und pädagogische Schwierigkeit, denn es entstanden Feindschaften untereinander. Diese Feindschaften konnten durch die Schulgemeinde nur gemildert, aber nicht aufgelöst werden (Koch 1974, 170f). Trotzdem war die Kameradschaft für Bernfeld sehr wichtig, da die verwahrlosten Kinder sich mit den Angehörigen ihrer eigenen Gruppe identifizieren konnten, um dann in einem weiteren Schritt ein Mitglied der Schulgemeinde zu werden (Barth 2009, 188).

Bernfeld sprach im Zusammenhang mit den Kwuzoth und der Schulgemeinde vom „Gesamt-Ich“. Der Begriff „Gesamt-Ich“ ähnelte dem Begriff von Bernfelds Universitätslehrer Wilhelm Jerusalem. „Jerusalem spricht dort vom ‚großen Ich‘, vom ‚Staats-Ich‘, in welches das kleine Sonder-Ich, das sich im Frieden so hoch gebläht [...] und seine Eigenwünsche, seine Privatinteressen für das einzig Wichtige gehalten habe, nach Ausbruch des 1. Weltkrieges aufgegangen sei“ (Barth 2009, 189). Bernfelds pädagogisches Konzept reagierte auf das Defizit der verwahrlosten Kinder und Jugendlichen durch die Präsenz von Bezugspersonen, -gruppen und -institutionen. Durch die Identifikation mit diesen sollten die Kinder lernen, sich selber wahrzunehmen (Barth 2009, 174).

Neben der Schulgemeinde und der Kwuzoth gab es in Baumgarten auch eine Schule. Ihr Unterricht wird im Folgenden beschrieben.

4.3.4 Zur Schule

Im Kinderheim Baumgarten waren die pädagogischen Konzepte von Berthold Ottos, Gustav Wynekens und Maria Montessoris Vorbilder für die Unterrichtsgrundsätze und Erziehungsideen. Diese Konzepte sollten untereinander zu einer lebendigen Synthese mit den Eigenarten der Lehrer und Kinder und dem Alltagsleben im Heim verbunden werden. (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 9f)

Für Bernfeld (1921; zit. nach Herrmann 1996, 103) stand von Anfang an fest, dass es eine Schule mit Lehrplan geben müsse. Als Lehrplan wurde die neu gegründete deutsch-österreichische Staatserziehungsanstalt festgelegt, anhand dessen eine achtklassige Einheitsschule eingerichtet wurde. Diese Einheitsschule bestand aus einer Unterstufe mit vier Volksschulklassen und einer Mittelstufe. Das System der Doppelstunde wurde eingeführt und die Stundenzahl der Gegenstände, die durch den Staat festgelegt worden waren, gekürzt. Dadurch wurde Zeit für jüdische Geschichte, Hebräisch und Werkstättenarbeit gewonnen.

Zu Beginn versuchten die Lehrer einen freien Unterricht, den die Kinder selbst gestalten durften, einzuführen. Es zeigte sich jedoch nach kurzer Zeit, dass die Schüler eine „richtige Schule“ wollten (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 104).

„Wir waren durch die Wirkungen eines Versuches gekränkt anstatt belehrt, wir wurden nervös anstatt beobachtend, wir wurden gedankenlos nachahmend anstatt schöpferisch. Der Grundsatz, den Kindern ihren Willen zu lassen und ihn zu achten, hat eine scharfe Grenze, die nicht überschritten werden darf: Man muss auch seinen eigenen Willen behalten und darf sich so wenig von den Kindern zwingen lassen zu tun, was man nicht will, wie man Kinder nicht zu etwas zwingen darf, das ihnen durchaus fremd und ungemäß ist“ (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 105f).

Bernfeld war sich unsicher, was die Kinder mit ihrem Wunsch nach einer richtigen Schule wollten und welche Vorstellungen sie daran knüpften. Er ging davon aus, dass sie sich in den chaotischen Zuständen milieubedingt besser zu Recht fanden.

Da den Kindern jegliches Interesse an Bildung und Wissen fehlte, war Bertholds Ottos Unterrichtskonzept, das ganz auf der spontanen Wissbegierde der Kinder beruhte, in Baumgarten nicht durchzuführen. Erst als sie ihr Leben geordnet hatten, waren sie für geistige Aufgaben bereit. (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 106)

Laut Bernfeld (1921; zit. nach Herrmann 1996, 108f) hatte er mit seinen Mitarbeitern bei der Konzeption der Schule ein paar Fehler gemacht, da die sozialen und psychologischen Motive der Schüler nicht berücksichtigt worden waren. Außerdem richteten sie zwar äußerlich eine richtige Schule ein, in den inneren Angelegenheiten, besonders die Schuldisziplin, wollten sie nicht übernehmen, sondern wollten eine Schulgemeinde im Kinderheim Baumgarten haben. Es stellte sich jedoch bald heraus, dass die Schule und Schulgemeinde nicht miteinander harmonierten, weil sie – laut Siegfried Bernfeld – das völlige Gegenteil war. Bernfeld gab der Schulgemeinde den Vorzug. Im Gegensatz zu anderen Schulen unterschied sich „seine“ Schule in der Schuldisziplin. Seine Lehrer hatten die freie Wahl zwischen der autoritativen Methode und dem freien Unterricht. „Unsere Schule war keine neue, weil sie zuviel Elemente der alten enthielt, aber sie war auch keine alte, weil sie zu wesentliche Elemente der neuen in sich hatte“ (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 111).

Für Bernfeld (1921; zit. nach Herrmann 1996, 113) und seinem Team war die Form der Schule, wie sie in Baumgarten anfangs praktiziert wurde, vorerst ebenso unbefriedigend, wie auch für die Vertreter der alten Schule. Doch im Laufe der Zeit setzten sich die von Bernfeld bevorzugten Methoden immer mehr durch, sodass die Zufriedenheit mit und in der Schule allgemein größer wurde. Als sich das Chaos in den Klassen langsam gelegt hatte, wusste

Bernfeld, dass sich die Kinder auf die Veränderungen eingestellt hatten. Den Erfolg schrieb Bernfeld den pädagogischen Prinzipien der Lehrer zu.

In der Schule des Kinderheims wurde die Methode als Bestreben „Weg vom Wort, zum Begriff und zur Sache!“ (Bernfeld 1921, 96) charakterisiert. Seine Schule war ebenfalls jüdisch orientiert und diese jüdischen Inhalte werden im nachfolgenden Kapiteln beschrieben.

4.3.4.1 Die jüdischen Inhalte

Das Kinderheim war ein jüdisch geprägtes. Die Kinder des Heimes hatten – laut Bernfeld (1921, 103) – eine „merkwürdig strukturierte“ Einstellung gegenüber dem Judentum. Einige waren Anhänger des Wiener jüdischen Fußballklubs „Hakoah“, sehr wenige waren orthodox und alle anderen waren Assimilanten, die sich keiner bestimmten Nationalität zuordneten. Nur ein paar Mädchen hielten sich zum Teil für Wienerinnen. Alle verwahrlosten Kinder wussten, dass sie Juden waren, jedoch war ihnen diese Zugehörigkeit unangenehm, insbesondere die Tatsache, dass man sie als Juden erkannte. Außerdem fühlten sie sich durch das Judentum minderwertig (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 123f). „Dazu kam noch: Sie hatten im Durchschnitt keinerlei jüdische Kenntnisse; wenigstens keine, die ihnen als intellektuelle und affektive Anknüpfungspunkte erschienen wären“ (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 125). Trotz der Unwissenheit über das Judentum zeigte sich, dass in den Kindern die jüdische Identität verankert war. Ein Tischgespräch war zum Beispiel: „Ob alle Lehrer Juden seien; nämlich, sie hätten es schon gehört, dass hier ein jüdisches Heim sei, zionistisch, und ob sie würden beten dürfen, ob es bei Tisch ein Broche⁵ geben würde, ob der Schabbes⁶ geheiligt würde, und ob es hier überhaupt so sein würde wie zu Hause“ (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 126). Ein weiterer Aus-

⁵ Segenspruch zur Mahlzeit

⁶ Sabbat

druck jüdischer Gesinnung war das Verlangen der Kinder nach einem Hebräisch-Unterricht und die Freitag-Abend-Feiern, die für sie sehr wichtig waren.

Laut Bernfeld (1921; zit. nach Herrmann 1996, 126f) lebten in jedem Kind meist unbewusst verschiedene Bestandteile des Judentums. Die verdrängte Affektsphäre resultierte aus der Zeit, als sie noch Zuhause bei ihren Eltern lebten, die damals noch in Galizien waren. In dieser bejahenden Zeit wurden sie geliebt. Die gegenwärtige Affektsphäre war verbunden mit Elend und Not, wie sie sie gerade erlebten. Insofern wurden die Kinder mit der Zeit national anti-jüdisch und menschlich anti-sozial, da ihnen niemand Geborgenheit und Liebe bot. Bernfeld war der Meinung, dass das Jüdische in den Kindern nur dann gerettet werden könne, wenn an das Vergessene angeknüpft wurde. Dieser Konnex konnte – laut Siegfried Bernfeld – in Baumgarten wieder hergestellt werden. Die Basis für eine jüdische Schulsiedlung war für Bernfeld geschaffen. Er wollte auf ihr aufbauen und gab ihr daher Inhalte, damit die Schulsiedlung Gestalt annehmen konnte und sich in ihrer Gesamtheit in gewünschter Form ausdrückte. Diese Inhalte waren die Gegenwart des jüdischen Volkes, die Vergangenheit und das Jüdische in der eigenen Seele.

Im speziellen jüdischen Unterricht versuchte Bernfeld (1921; zit. nach Herrmann 1996, 129ff) den Kindern anhand der jüdischen Geschichte und Inhalten aus der Bibel Kenntnisse zu vermitteln. Für die kleineren Kinder war die Bibel das einzige Buch, das zur Kulturentwicklung verwendet wurde. Da den älteren Kindern die Bibel ebenfalls unbekannt war, wurde auch für sie die Bibellektüre zum hauptsächlichen Inhalt jüdischer Geschichtsstunden. Unter der jüdischen Gegenwartskunde verstand Bernfeld Gespräche mit den Kindern über Zionismus, die Politik des Judentums, Antisemitismus, die soziale und politische Entwicklung des Judentums und Palästina. Auch Unterhaltungen über seelische Erscheinungen wurden mit den Kindern geführt, da sie großes Interesse an der Seele und dem Geist des Menschen hatten.

Die Inhalte mussten Gestalt annehmen. Eine Schule konnte nicht durch jüdische Inhalte jüdisch werden, sondern sie musste es in ihrer Gesamtheit sein.

Diese alles verbindende Form wurde in Baumgarten durch das Erinnern oder neues Erlernen der hebräischen Sprache gezeigt. Da die Kinder zum Teil sprachlich entwurzelt waren, war das Erlernen der gemeinsamen Sprache für die Kinder besonders wichtig. Auch jüdische Symbole und Rhythmen, wie zum Beispiel die Besonderheiten der Tracht und Verkehrsformen, Feste oder der Sabbat-Feier, verliehen dem Kinderheim Baumgarten jüdische Eigenständigkeit. Dabei war bedeutsam, dass diese Symbole und Formen Ausdruck lebendigen Verhaltens und Fühlens waren. (Bernfeld 1921; zit. nach Herrmann 1996, 132f)

„Weil aber unsere Erziehung auf den Affekt gebaut ist, auf seine Erkenntnis und seine Gestaltung, so ist trotz aller Mängel und Unzulänglichkeiten unserer Erziehung, ein Stück Judentum in jedem Kinde frei geworden, das so leicht keine künftigen Erlebnisse wieder zuschütten, es sei denn sie zerstören zugleich alles in den Kindern so wunderbar und dennoch selbstverständlich aufgeblühte Menschliche“ (Bernfeld 1921, 111).

4.4 Zusammenfassung

August Aichhorn organisierte ein Jugendheim mit reformpädagogischer Erziehung. Die Gemeinde Wien erteilte ihm im Oktober 1918 den Auftrag, aus dem ehemaligen Flüchtlingslager Oberhollabrunn eine Erziehungsanstalt zu errichten. Dieses Heim war sowohl für verwahrloste Kinder und Jugendliche, deren Eltern im Krieg gefallen waren, als auch für jene, die allein gelassen wurden und dadurch den schädigenden Einflüssen ihrer Umgebung ausgesetzt waren. Durch sein Heim sollte Verwahrlosung beseitigt werden. Um sein Ziel zu erreichen, wählte Aichhorn Mitarbeiter aus, die dem Neuen gegenüber aufgeschlossen waren und Freiheiten zuließen. Im Vordergrund stand das Wohl der Kinder. Weiters war ihm wichtig, dass jedes Kind einen erwachsenen Freund fand, dem es vertrauen konnte. Mit Hilfe seiner Mitarbeiter wollte er ein Milieu schaffen, in dem sich die Kinder wohl fühlten. Inso-

fern war es nicht notwendig die Kinder zu belehren, sondern es wurde dem Milieu überlassen, die Kinder für das neue Leben zu gewinnen.

Das Grundprinzip der Erziehung im Heim war, dass sich die ihm anvertrauten jungen Menschen in voller Freiheit entwickeln konnten. Dazu spielte die erzieherisch richtige Bewertung des Dissozialen und die richtige Einstellung auf den Zögling eine wesentliche Rolle. Der Erzieher durfte sich nicht der Auffassung anschließen, dass sie „Schädlinge“ waren und aus der Gesellschaft ausgemustert gehörten. Vielmehr musste die Einstellung des Erziehers gegenüber dem Zögling immer positiv und spürbar sein, da der Verwahrloste durch Missverständnisse und Brutalität Traumen erlitten hatte. Zusätzlich musste sich der Erzieher bewusst sein, dass die verwahrloste Jugend durch Widerstände nicht zur gewünschten gesellschaftlichen Eingliederung gelangte. Nur unter verstehenden Menschen kann er den Glauben an sich selbst zurück gewinnen.

Insofern stand das Leben des Erziehers und seine Erziehungshandlung ständig unter Selbstzucht und Selbstkontrolle. Die Erzieher hatten sich zu bemühen, dass sie, egal bei welcher Überschreitung, nicht aus der Fassung kommen. Er durfte sich nicht von seinem Temperament mitreißen lassen, sondern musste die Fähigkeit besitzen, sich in den Jugendlichen hinein zu fühlen. Um dies zu erleichtern, teilte Aichhorn die Kinder und Jugendlichen in Gruppen ein. Mit Hilfe der Gruppierung konnte der Erzieher seine Jugendlichen leichter verstehen und mit ihnen arbeiten.

Erwin Lazar war für die Einteilung der Gruppen verantwortlich. Er entwarf ein Schema für die Gruppenbildungen, deren Merkmale das Temperament, der Intelligenzgrad, die nervöse Belastung, die Art und der Grad der Verwahrlosung waren. Wenn das Zusammenleben der Jugendlichen in der Gruppe ohne erzieherische Maßnahmen ausheilend wirkte, war die Einteilung der Gruppen erfolgreich. Die Gruppe der aggressivsten Jugendlichen übernahm Aichhorn mit zwei Helferinnen selbst, da diese besonders liebevolle Zuwendung benötigten. Er erfuhr durch Gespräche, dass sie von ihren El-

tern/Pflegeeltern verprügelt und lieblos behandelt worden waren. Es kam bei ihnen nie zur Befriedigung ihrer Zärtlichkeitsbedürfnisse.

Aus diesem Grund wollte Aichhorn zuerst das große Defizit an Liebe ausgleichen, um dann nach und nach vorsichtig mit einer stärkeren Belastung zu beginnen. Diese Milde wird jedoch vorerst als Schwäche verstanden. Insofern stieg die Aggression bei den Jugendlichen. Für Aichhorn war dies eine verständliche Reaktion, da die Jugendlichen nicht imstande waren, anders zu reagieren als bisher. Er stellte jedoch schon bald positive Auswirkungen bei der Behandlung fest, da einzelne Zöglinge von der wirklichen Aggression in eine Scheinaggression wechselten. In einzelnen Fällen wollten die Jugendlichen den Erzieher zur Gewalt verleiten. Als dies nicht gelang, begannen die Jugendlichen mit Wutweinen. In dieser Zeit waren sie sehr labil. Sie schwankten zwischen brav sein und Wutausbrüchen. Laut Aichhorn gelang die Ausheilung der Verwahrlosung durch das Erleben des „Wunders“ über Nacht. In einer solchen Nacht wurde dem Verwahrlosten die falsche Einstellung bewusst.

„Wer die Dissozialität verhindern will, muss die Wohnungs-, Ernährungs- (und) Arbeitsfrage lösen“ (Aichhorn 1976, 48). Durch sein Jugendheim hatten die Kinder und Jugendlichen ein Zuhause und für die Ernährung wurde ebenfalls gesorgt. Auch eine Ausbildung wurde forciert, da neben der Schule die erforderlichen Sondereinrichtungen vorhanden waren. Für neu eingetretene Jugendliche gab es eine Einlaufklasse, durch die die Rückstände aufgeholt werden sollten. Mädchen und Buben wurden gemeinsam unterrichtet und parallel zum Frontalunterricht wurde auch der Gruppenunterricht in den Klassen eingeführt. Durch Werk- und Haushaltsklassen wurden die Jugendlichen auf ihren späteren Beruf vorbereitet. Wichtig an der Schule war – für Aichhorn – die Schulung des Wissens, die Entwicklung des Gemeinschaftssinns und der Hilfsbereitschaft.

Auch Siegfried Bernfeld organisierte ein Kinderheim mit einer reformpädagogischen Fürsorgeerziehung. Er zählte zu den wichtigsten Kritikern der Für-

sorgeerziehung in früheren Jahren. Im Juli 1919 teilte ihm die Leiterin des ehemaligen Baumgartner Kriegsspitals mit, dass er die Leitung der 5 Baracken übernehmen sollte. Nach einigen Überlegungen und Forderungen willigte er ein. Bernfeld wollte eigentlich eine Schulsiedlung in der Nähe von Wien mit Landwirtschaft zur Selbstversorgung gründen. Dies stand ihm jedoch nicht zur Verfügung. Deswegen passte er sein Vorhaben den gegebenen Umständen und Örtlichkeiten an. Sein Ziel war es, dass verwahrloste jüdische Kinder und Jugendliche eigenverantwortlich und selbstbewusst ins Leben gehen, um ihr geistiges Gut zu vertiefen, zu wahren, zu verbreiten und zum Teil auch wieder zu gewinnen.

Schon 1914 entschloss sich Bernfeld, sein Denken und Tun dem jüdischen Volk zu widmen. Diese Zuwendung beeinflusste seine spätere Arbeit im Kinderheim Baumgarten. Er wollte mit Hilfe seines Kinderheims verhindern, dass die jüdische Jugend assimiliert und somit dem Judentum verloren ging. Doch auch bei der Umsetzung seines kleinen Projekts hatte Bernfeld gegen verschiedene Schwierigkeiten anzukämpfen. Das Joint – der Geldgeber – verbot ihm die Erziehung der Jugendlichen über 14 Jahren und die Beschäftigung von „Pionieren der Arbeit“. Ferner konnten die Lehrer wegen der unzumutbaren Verhältnisse nicht im Heim wohnen. Somit konnte nicht das von ihm gewünschte Gemeinschaftsleben verwirklicht werden. Deswegen herrschten anfangs chaotische Zustände im Kinderheim. Die Aufgabe der Lehrer bestand darin, Mut zu beweisen und langsam die chaotischen Zustände im Kinderheim in ein geordnetes Dasein zu führen, aber auch im Gefühlsleben der Kinder und Jugendlichen Ordnung zu schaffen. Auch die Kinder und Jugendlichen fühlten sich im Chaos nicht wohl und waren deshalb bereit aktiv mitzuarbeiten. Es wurde kein Druck auf die Kinder ausgeübt. Insofern nahmen sie die Anregungen gerne an. So dauerte es nicht lange, bis Bernfelds geplante Schulgemeinde umgesetzt wurde. Sie entwickelte sich in 3 Phasen. In der 1. Phase lag die Initiative bei ihm. Er machte Vorschläge, die die Kinder annahmen oder ablehnten. In der 2. Phase lag die Initiative bei den Kindern. Sie diskutierten ihre erarbeiteten Vorschläge untereinander.

Erst in der 3. Phase hatten sich die Kinder und Jugendlichen so weit entwickelt, dass sie sich selbst verwalten konnten.

Ein wichtiger Bestandteil der Schulgemeinde war das Schulgericht. Dieses entzog den Lehrern das persönliche Strafrecht und machte Disziplin und Sittlichkeit zur Aufgabe von allen Kindern und Jugendlichen. Bernfeld war von Anfang an überzeugt, dass Gewalt weder für die Erziehung noch für die Entwicklung der Kinder förderlich war. Seiner Meinung nach waren Kinder in einem gewaltfreien Umfeld eher zur Mitarbeit bereit. Deswegen regelte das Schulgericht, für das die Kinder und Jugendlichen die Strafen wählten, die altersgemäßen Triebansprüche und war das innere Gegenstück zur Schulgemeinde. Da diese zu groß und zu heterogen war, gab es daneben noch die Kameradschaften. Diese waren altershomogene Gemeinschaften, die hierarchisch aufgebaut waren. Die Mitglieder der einzelnen Gemeinschaften schlossen sich eng zusammen, woraus sich jedoch Schwierigkeiten ergaben. Diese Schwierigkeiten konnten durch die Schulgemeinde zwar gemildert, aber nicht gelöst werden. Auch zwischen der Schule und der Schulgemeinde kam es zu Schwierigkeiten, weil sie zusammen nicht harmonisierten. Äußerlich richteten sie eine richtige Schule ein, innerlich wollten sie jedoch eine Schulgemeinde sein. Mit Hilfe der pädagogischen Konzepte von O. Otto, G. Wyneken und M. Montessori entwickelte Bernfeld Unterrichtsgrundsätze und Erziehungsideen. Dennoch hatten seine Lehrer die Wahl zwischen der autoritativen Methode und dem freien Unterricht. Wie bereits vorher schon angeführt, wollte Bernfeld verhindern, dass die Kinder und Jugendlichen assimilierten. Deswegen knüpfte er an vergessene positive Erlebnisse an und schaffte somit die Basis für seine Arbeit. Durch das Erlernen der gemeinsamen jüdischen Sprache, entwickelten die Kinder ein Gemeinschaftsgefühl, dass ihm sehr wichtig war.

4.5 Der Vergleich zwischen Aichhorns und Bernfelds praktischer Umsetzung

Jugendheim Oberhollabrunn	Kinderheim Baumgarten
<i>äußere Rahmenbedingungen</i>	<i>äußere Rahmenbedingungen</i>
<i>Bestehungszeitraum</i>	<i>Bestehungszeitraum</i>
- 1918 bis 1921	- 1919 bis 1920
Größe	Größe
- ca. 1000 Kinder und Jugendliche	- ca. 300 Kinder und Jugendliche
	<i>geplantes Vorhaben</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - Seine ursprüngliche Vision war eine Schulsiedlung auf einem Gelände in der Nähe von Wien mit Landwirtschaft zur Selbstversorgung. Dieses Gelände stand ihm jedoch nicht zur Verfügung, deshalb musste er sein Vorhaben umändern. - Sein Kinderheim soll eine Vorbereitung für seine Schulsiedlung sein.
<i>Zielgruppe</i>	<i>Zielgruppe</i>
- Sein Jugendheim ist offen für alle verwaarlosten Kinder und Jugendlichen.	- Sein Kinderheim ist für jüdisch verwaarloste Kinder und Jugendlichen errichtet worden.

<i>Zielsetzung</i>	<i>Zielsetzung</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Sein Ziel ist es, eine Familienzurückführung zu erreichen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sein Ziel ist es, dass die Kinder dem Judentum erhalten blieben. Er will einen Staat in Palästina gründen.
<i>pädagogische Umsetzung</i>	<i>pädagogische Umsetzung</i>
	<i>Probleme</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - Bei seiner geplanten Umsetzung treten Schwierigkeiten auf, da ihm die Erziehung von Jugendlichen über 14. Jahren verboten wurde. - Weiteres werden ihm die „Pioniere der Arbeit“ untersagt. Er bekommt stattdessen christliches Personal. - Wegen der schlechten Wohnverhältnisse dürfen die Lehrer nicht im Heim wohnen. - Die Wichtigkeit der Raumfrage ist durch die neue Situation nicht gegeben. Kinder benötigen eine gewisse zeitliche und räumliche Absonderung von den anderen. Das Joint erlaubt jedoch keine Einzelzimmer, sondern nur große Schlafsäle.
<i>Aufgabe des Erziehers</i>	<i>Aufgabe des Erziehers</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Die Aufgabe des Erziehers besteht darin, dissoziale Jugendliche zur gesellschaftlichen Einordnung zu bringen. - Die Einstellung des Erziehers muss positiv sein. 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Aufgabe des Erziehers besteht darin, nicht die Kinder ausschließlich zu beschäftigen, sondern sie sollten nach geistigen, sittlichen und sozialen Prinzipien ihr Leben gestalten.

<ul style="list-style-type: none"> - Bei der Bewertung des Dissozialen darf sich der Erzieher nicht der Auffassung anschließen, dass sie Schädlinge waren und ausgemustert gehörten. - Es soll bei ihnen nicht der Gedanke auftreten, dass man sich nur den Kindern annimmt, damit die Gesellschaft geschützt wurde. - Der Erzieher muss den seelisch erkrankten Organismus ausheilen. - Der Erzieher muss sich bewusst sein, dass der Jugendliche durch Widerstände nicht zur gesellschaftlichen Einordnung gelangte. - Das Leben des Erziehers und seine Erziehungshandlungen stehen ständig unter Selbstzucht und Selbstkontrolle. - Der Erzieher darf sich nicht von seinem Temperament mitreißen lassen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Erzieher werden angehalten, primär aufmerksam zu beobachten als aktiv tätig zu werden. - Sie schaffen die Prügelstrafe ab, da sie für die Erziehung und Entwicklung nicht förderlich ist.
<p><i>Arbeit im Heim</i></p>	<p><i>Arbeit im Heim</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - Ihr Grundprinzip ist, dass sich die ihnen anvertraute Jugend in voller Freiheit entwickeln kann. - Die Beziehungen in Oberholabrunn sind freundschaftlich und ihr Arbeitsklima ist intakt. - Ein wichtiger Erziehungsfaktor ist die Gruppierung der Kinder und Jugendlichen, weil schon das engere Milieu der Gruppe heilerzieherisch wirken konnte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Schulgemeinde und die Kameradschaft sind wesentliche Bestandteile für seine Arbeit im Kinderheim. - Tägliche Treffen werden eingeführt, damit die Kinder Fragen zu stellen können. - Es wird ein Schülerausschuss gewählt, der für Ordnung sorgen soll.

<ul style="list-style-type: none"> - Positives Erleben und nicht mahnen und strafen führen den Jugendlichen zurück. - Mit Hilfe der Sondererziehung sollen Traumen, die in der Kindheit erlitten wurden, aufgedeckt bzw. bewusst gemacht und dadurch die Heilung eingeleitet werden. - Die Kenntnisse der Übertragungsmechanismen sind für die Arbeit im Heim unentbehrlich. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es wird kein Druck auf die Kinder ausgeübt. - Die Schulgemeinde entseht in 3 Phasen: In der ersten liegt die Initiative bei Bernfeld. In der zweiten Phase liegt die Initiative bei den Kindern. In der letzten entwickelt sich in Richtung totale Selbstverwaltung bis hin zur Selbstbewirtschaftung. - Ein wichtiger Bestandteil der Schulgemeinde ist das Schulgericht. - Das Gericht ist das innere Gegenstück zur Schulgemeinde. - Die Schulgemeinde ist zu groß und heterogen, daher gibt es zusätzlich die Kwuzoth. - Die Kwuzoth ist eine altershomogene Gemeinschaft.
<i>Schule</i>	<i>Schule</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Er orientiert sich am Gedankengut von Georg Kerschesteiner. - Es gibt eine 5-klassige Volksschule und einen deutsch-österreichischen Unterricht. - Damit die neu eingetretenen Jugendlichen ihre Rückstände schneller kompensieren können, werden Einlaufklassen errichtet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Er orientiert sich an den pädagogischen Konzepten von B. Otto, G. Wyneken und M. Montessori. - Sein Lehrplan entsteht aus der neu gegründeten deutsch-österreichischen Staatserziehungsanstalt, anhand dessen eine 8-klassige Einheitsschule eingerichtet wird.

<ul style="list-style-type: none"> - Mädchen und Knaben werden gemeinsam unterrichtet, und neben einem Frontalunterricht wird in den Klassen auch der Gruppenunterricht eingeführt. - Parallel zur Volksschule gibt es auch Werk- und Haushaltsklassen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Zuerst versuchen alle Lehrer einen freien Unterricht. Anschließend haben sie die Wahl zwischen autoritativer Methode und dem freien Unterricht. - Er richtet zwar äußerlich eine richtige Schule ein, aber hinsichtlich der Schuldisziplin will er nicht nachahmend vorgehen. - Die Schule und Schulgemeinde harmonisieren nicht miteinander. Er gibt der Schulgemeinde den Vorzug. - Die Schule darf nicht durch jüdische Inhalte jüdisch sein, sondern muss es in ihrer Gestalt sein. - Jüdische Symbole und Rhythmen verleihen dem Kinderheim jüdische Eigenständigkeit.
---	---

Schließlich werden nun die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Aichhorns und Bernfelds praktischen Umsetzung herausgearbeitet. Verglichen werden ihre strukturelle Organisation, also wie ein Heim geschaffen sein muss, damit es für die Kinder und Jugendlichen heilsam ist, ihre pädagogische Aufgabe und ihre Schule.

4.5.1 Zu den Gemeinsamkeiten

4.5.1.1 Zur strukturelle Organisation

Für Aichhorn und Bernfeld war, hinsichtlich ihrer strukturellen Organisation besonders essenziell, dass sie ein großes Areal mit Landwirtschaft zur Selbstversorgung zur Verfügung hatten. Beide wollten ein Milieu schaffen,

indem sich die Kinder wohl fühlten. Insofern war es für sie von großer Bedeutung, dass die Kinder und Jugendlichen genügend Platz zur Entfaltung vorfanden. Ihre Heime sollten keinen Anstaltscharakter besitzen, sondern eher wie ein Dorf aufgebaut sein. Insofern wollten sie den Dorfcharakter durch Lehrwerkstätten für die Berufsausbildung ergänzen.

August Aichhorn und Siegfried Bernfeld teilten ihre Zöglinge in Gruppen und Baracken ein. Durch diese Einteilung konnten die Individuen erzieherisch beeinflusst werden. Wenn das Zusammenleben der Jugendlichen allein, ohne erzieherische Maßnahme ausheilend wirkte, desto besser war die Gruppierung.

4.5.1.2 Zur pädagogischen Aufgabe

Auch hinsichtlich ihrer pädagogischen Aufgaben hatten Aichhorn und Bernfeld einige Gemeinsamkeiten. In ihren Erziehungsheimen zählte absolute Milde und Güte zur erzieherischen Grundhaltung. Die Aufgabe der Lehrer bestand vor allem darin, wenig Erziehungsmittel einzusetzen, die Kinder also nicht zu belehren, und es weitgehend dem „Milieu“ zu überlassen, die Kinder für das neue Leben zu gewinnen. Beide wollten eine gewaltfreie Umwelt für ihre Zöglinge schaffen, da diese weder förderlich für die Erziehung noch für die Entwicklung sei. Durch die gewaltfreie Umwelt sollten die Kinder Vertrauen zu den Erwachsenen bekommen. Das positive Zusammensein zwischen Erzieher und Zögling führte zur Ausheilung der Dissozialität, da die Kinder so aus dem Verhalten des Erziehers lernen konnten und zu sozialen Menschen heran wuchsen.

4.5.1.3 Zur Schule

Sowohl für Aichhorn als auch für Bernfeld spielte die Schulung der Jugend eine wichtige Rolle für die Erreichung ihrer jeweiligen gewünschten Ziele. Auch wenn sie unterschiedlich waren und Siegfried Bernfeld eigentlich keine Schule wollte, diese aber von den Zöglingen gewünscht wurde, siehe Kapitel 4.3.4, verwendeten beide Konzepte von bedeutenden Reformpädagogen und den Lehrplan der neu gegründeten deutsch-österreichischen Staatserziehungsanstalt. August Aichhorn und Siegfried Bernfeld legten großen Wert auf die Schulung des Wissens, wobei Bernfeld ins besondere sehr bestrebt war, das jüdische Wissen zu vertiefen, die Entwicklung des Gemeinschaftssinns und der Hilfsbereitschaft zu fördern.

4.5.2 Zu den Unterschieden

Ein wesentlicher Unterschied zwischen August Aichhorn und Siegfried Bernfelds Arbeit in ihren Erziehungsheimen war Bernfelds zionistische Sichtweise. Da Bernfeld 1914 beschloss, all sein Denken und Tun dem jüdischen Volk zu widmen, plante und forcierte er seine Arbeit gegen die Assimilation.

Der bedeutendste Unterschied zwischen ihnen war jedoch ihr erwünschtes Ziel für ihre Zöglinge. August Aichhorn wollte die verwahrlosten Kinder und Jugendlichen aus seinem Jugendheim Oberhollabrunn wieder in ihre Familien zurückführen. Siegfried Bernfeld hingegen wollte ein neues jüdisches Erziehungssystem für seine verwaisten Zöglinge schaffen, dessen zentrale Organisationsform nicht das Heim und die Schule waren, sondern Kinderdörfer und Jugendgemeinden in Palästina.

Ein weiterer wesentlicher Unterschied zeigte sich auch in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen. Aichhorn übernahm selbst mit zwei Helferinnen die Gruppe der aggressivsten Jugendlichen, da die Erzieher für das schärfste

re Anfassen der Jugendlichen waren und er sich für die milde Behandlung einsetzte. Laut August Aichhorn hatten diese Jugendlichen genügend Härte erfahren. Nur durch Beschäftigung und Milde und Güte konnten die Jugendlichen zurückgeführt werden. Bernfeld suchte zwar die Gespräche mit den Kindern und Jugendlichen, wollte sie mit diesen jedoch nicht belehren, sondern ihr Vertrauen gewinnen und sie zur Mitarbeit bewegen, damit die Schulgemeinde entstehen konnte. Seine Mitarbeiter sollten also mehr beobachten als aktiv tätig zu sein.

4.5.2.1 Zur strukturellen Organisation

August Aichhorn und Siegfried Bernfeld fanden bei ihren Projekten unterschiedliche Voraussetzungen vor. Schon bei der geplanten Umsetzung ihrer Vorstellungen stieß Bernfeld im Gegensatz zu Aichhorn an Grenzen. Siegfried Bernfeld konnte sein geplantes Vorhaben, eine Schulsiedlung auf einem Gelände in der Nähe von Wien, mit Landwirtschaft zur Selbstversorgung, nicht umsetzen. Er musste sich mit einem Typus Kinderheim zufrieden geben, der allenfalls zur Vorbereitung auf eine Schulsiedlung diente. Doch auch dieses Vorhaben konnte Bernfeld nicht so umsetzen, wie er geplant hatte. Das Joint – der Geldgeber – verbot Bernfeld die Erziehung von Jugendlichen über 14 Jahren, das wiederum zur Folge hatte, dass alle Werkstätten wegfielen. Außerdem wurden ihm die „Pioniere der Arbeit“ verwehrt, da das Joint keine freiwilligen Hilfskräfte duldete. Stattdessen bekam er christliches Personal, welches sich für sein jüdisches Kinderheim nicht eignete. Auch ein Gemeinschaftsleben mit Erwachsenen und Jugendlichen war nach den Vorstellungen Bernfelds nicht durchführbar, da die Lehrer und Betreuer wegen den nicht zumutbaren Wohnverhältnissen auswärts wohnen mussten. Aichhorn hingegen hatte ein so großes Areal zur Verfügung, dass ein kleiner Teil ungenützt blieb. Sein Jugendheim besaß alles, was ein kleines Dorf benötigte. Durch die ausreichende Anzahl von Baracken konnte er es von Anfang an dem Milieu überlassen, die Kinder für das neue Leben zu gewinnen. Bei

Bernfeld gestattete das Joint wiederum gewisse Zimmeraufteilungen nicht, das erneut – laut Siegfried Bernfeld – zu Betrübniß und geistiger Not bei den Kindern führte.

4.5.2.2 Zur pädagogischen Aufgabe

Auch bei der Führung ihrer Heime waren Aichhorn und Bernfeld unterschiedliche Wege gegangen. Aichhorn war die Gruppierung der Jugendlichen, die im Kapitel 4.2.3.1.1 beschrieben wurde, sehr essenziell, weil sie die Heilung der Verwahrlosung positiv beeinflusste und somit förderte. Die Gruppen wurden so zusammengesetzt, dass sie die Entwicklung der Zöglinge begünstigte. Durch die Gruppierung konnten die Erzieher gezielt auf ihre Zöglinge eingehen. Aichhorn übernahm selbst die Gruppe der aggressivsten Jugendlichen. Gerade bei dieser Gruppe war nämlich die Erziehungsdevise „absolute Milde und Güte“ und nicht Zwang und Zucht besonders bedeutungsvoll, weil das große Defizit an Liebe zuerst ausgeglichen werden musste. Die Ausheilung der Verwahrlosung erfolgte, laut Aichhorn, durch das Erleben des „Wunders“ über Nacht. Dieses Wunder war das Bewusstwerden der falschen Einstellung.

Bei Bernfeld hingegen spielte die Schulgemeinde und die Kameradschaft bei der Heilung der seelischen Verletzungen eine wesentliche Rolle. Durch die Schulgemeinde sollten die Kinder und Jugendlichen lernen, sich selbst zu verwalten. Dabei war das Schulgericht ein wichtiger Bestandteil, da es den Lehrern das persönliche Strafrecht entzog und die Disziplin zur Aufgabe der Zöglinge wurde. Die Schulgemeinde war jedoch zu groß und zu heterogen, um alle Teile gleichmäßig zu besetzen, deshalb gab es zusätzlich die Kwuzoth (Kameradschaft). Diese Kameradschaften waren altershomogene Gemeinschaften, die sich eng zusammen schlossen. Das wiederum erzeugte soziale und pädagogische Spannungen, die sich in Feindschaften unterein-

ander äußerten. Diese Feindschaften konnten durch die Schulgemeinde nur gemildert, aber nicht gelöst werden.

4.5.2.3 Zur Schule

Wie bereits angeführt, wollte Siegfried Bernfeld keine Schule in seinem Kinderheim, da die Schule und die Schulgemeinde seines Erachtens nicht richtig miteinander harmonisierten. Als von den Zöglingen jedoch eine richtige Schule verlangt wurde, siehe Kapitel 3.3.4, richteten Bernfeld und seine Mitarbeiter zwar äußerlich eine richtige Schule ein, aber hinsichtlich der Schuldisziplin wollten sie nicht nachahmend vorgehen, sondern es sollte eine Schulgemeinde bleiben. Er gab der Schulgemeinde den Vorzug. Im Gegensatz zu anderen Schulen hatten seine Lehrer die Wahl zwischen der autoritativen Methode und dem freien Unterricht. Mit Hilfe der Schule wollte Bernfeld an dem Vergessenen anknüpfen, damit das Jüdische gerettet werden konnte. Unter dem Vergessenen wurden die verdrängten Affektsphären verstanden, die aus der Zeit resultierten, als sie noch zu Hause lebten und geliebt wurden.

Wie bereits angeführt, nutzten Aichhorn und Bernfeld für ihre Schulen Konzepte aus der Reformpädagogik. Bernfeld verwendete Konzepte von Maria Montessori, Berthold Otto und Gustav Wyneken, die untereinander zu einer lebendigen Synthese verbunden werden sollten. Aichhorn hingegen orientierte sich am Gedankengut von Georg Kerschensteiner. Außerdem besaß seine Schule eine Einlaufklasse, um die Rückstände der neu eingetretenen Jugendlichen schnell aufzuheben.

4.5.3 Weitere Aspekte

Bei der Aufnahme von Zöglingen gab es zwischen den beiden Heimen einen großen Unterschied. Aichhorns Jugendheim Oberhollabrunn war für alle ver-

wahrlosten Kinder und Jugendlichen zugänglich, wobei er selbst vor allem mit aggressiven Jugendlichen arbeitete. Sein Ziel war die Aufhebung der Verwahrlosung und die Rückführung der Kinder und Jugendlichen zu ihren Familien. Bernfelds Kinderheim Baumgarten hingegen war lediglich für jüdische verwahrloste Kinder und Jugendliche eingerichtet worden. Seine Zöglinge waren nicht so stark verwahrlost, wie jene von Aichhorn. Sein Ziel war sicher auch die Beseitigung der Verwahrlosung, aber zugleich war er sehr bestrebt, die Kinder und Jugendlichen dem Judentum zu erhalten. Die fortgeschrittene Assimilation wollte er dadurch beenden.

5. Zusammenfassung der Ergebnisse

In dieser vorliegenden Arbeit wurde eine Gegenüberstellung zwischen den Publikationen von August Aichhorns Jugendheim Oberhollabrunn und Siegfried Bernfelds Kinderheim Baumgarten im Hinblick auf ihre Verwahrlosungstheorie und ihrem pädagogischen Umgang mit Verwahrlosten durchgeführt. Laut Fatke (2002, 164) zählten diese beiden Erziehungsheime zu den bedeutendsten praktischen reformpädagogischen und psychoanalytischen Experimenten, die sich mit verwahrlosten Kindern und Jugendlichen beschäftigten. Beide versuchten eine zeitgemäße reformpädagogische Fürsorgeerziehung zu entwickeln und anzuwenden, die damals in anderen Einrichtungen noch nicht praktiziert wurde. Mit ihrer Erziehungsdevise „absolute Milde und Güte“ wollten sie in einer demokratisch orientierten Siedlung das Vertrauen der Kinder und Jugendlichen zu gewinnen. Beiden war es wichtig, dass die Eigenständigkeit der Kinder und Jugendlichen bewahrt und gefördert wurde. Aichhorn und Bernfeld war es von Bedeutung, dass ihre jeweiligen Erziehungsheime keinen Anstaltscharakter besaßen, sondern eine kind- und jugendgemäße Siedlung für lebensbejahende Menschen war. Die Kinder und Jugendlichen wurden durch positive Erlebnisse und nicht durch Tadel und Strafen erzogen. Mit Hilfe von Beobachtungen lernte der Erzieher seine Zöglinge zu verstehen.

Im Gegensatz zu Aichhorns waren Bernfelds Zöglinge jedoch ausschließlich jüdische Kinder und Jugendliche, da Bernfeld ein Vertreter der zionistischen Reformpädagogik war. Für ihn war es sehr wichtig, dass die Traditionen des Judentums bewahrt wurden und das jüdische Volk keine Kinder verlor. Seine Urteils- und Denkstrukturen waren stark von den Mythen des Jugendkults geprägt. Für Siegfried Bernfeld war der Jugendliche der „heldenhafte Erlöser der jüdischen Tradition“. Aichhorns Jugendheim Oberhollabrunn war hingegen für alle verwahrlosten Kinder und Jugendliche zugänglich.

Wie bereits angeführt, arbeiteten Aichhorn und Bernfeld mit verwahrlosten Kindern und Jugendlichen, wenngleich diese aus unterschiedlichen Bevölkerungsschichten kamen. Sowohl August Aichhorn als auch Siegfried Bernfeld entwickelten ihre Theorien über die Entstehung von Verwahrlosung. Beide orientierten sich jedoch im Wesentlichen an Freuds Psychoanalyse und gingen davon aus, dass das Kind als Triebwesen auf die Welt kommt und sich sein Über-Ich durch Richtung weisende Verbote und geliebte Bezugspersonen erst entwickeln müsse. Aichhorn und Bernfeld verstehen unter anderem unter Verwahrlosung eine mangelhafte Über-Ich Entwicklung, die durch eine fehlerhafte Erziehung entsteht. Diese falsch verlaufene Erziehung ließ auf eine übermäßige Strenge oder auf eine unverhältnismäßige Liebe schließen. Der größte Teil der Verwahrlosten waren – laut Aichhorn und Bernfeld – die Verwahrlosten infolge von zu viel Strenge. Insofern war beiden der reformpädagogische Gedanke, die positive Einstellung zum Kind, ein essenzieller Ansatz für die Behebung der Verwahrlosung. Auch die Entstehung einer positiven Umgebung begünstigte – laut August Aichhorn und Siegfried Bernfeld – die Beseitigung der Verwahrlosung. Dies versuchten sie in ihrem jeweiligen Heim zu verwirklichen.

Im Gegensatz zu Bernfeld unterschied Aichhorn zwischen der latenten und der manifesten Verwahrlosung. Diese Unterscheidung war für ihn wichtig, da oft nur die manifeste Verwahrlosung wegen ihrer Verwahrlosungssymptome behoben wird, während die latente Verwahrlosung bestehen bleibt. Insofern war es von Bedeutung, dass ergründet wurde, was die latente Verwahrlosung hervorgerufen hatte. Gemäß Aichhorn waren die Verwahrlosungsursachen eine Störung auf dem Weg zur Kulturfähigkeit. Aus diesem Grund war es wichtig, dass das Kind ein Realitätsprinzip entwickelte, das im Stande war, vor der Tat zu entscheiden. Die Herstellung einer positiven Übertragung war das wichtigste Hilfsmittel für die Behebung der Verwahrlosung.

Siegfried Bernfeld unterschied in seiner Theorie der Verwahrlosung zwischen dem „sozialen Ort“ und der „Tantalussituation“. Unter dem sozialen Ort verstand er nicht nur die objektiven Lebensbedingungen von Kindern und

Jugendlichen, sondern auch die sozio-kulturellen Milieus. In der Tantalussituation konnte der Mensch seine vitalen, oralen Bedürfnisse nur ungenügend befriedigen. Diese beiden haben für ihn eine besondere Bedeutung und stellen eine mögliche Ursache für die Verwahrlosung dar. Auch für Siegfried Bernfeld war die Herstellung einer Übertragung ein geeignetes Mittel für die Behebung der Verwahrlosung, wobei seine Arbeit eher durch Passivität geprägt war, damit die Kinder und Jugendlichen selbsttätig sein konnten.

Wie zuvor angeführt, versuchten Aichhorn und Bernfeld ihre Theorie der Verwahrlosung in ihrem Heim mit den jeweils von ihnen entwickelten Grundsätzen umzusetzen. Dabei war beiden wichtig, dass auch das Erziehungspersonal die Kinder und Jugendlichen nach den von ihnen erarbeiteten Vorgaben erzogen wurden, d.h. insbesondere Belehrungen vermieden und weitgehend dem Milieu überließen die Kinder zu erziehen. Beide wollten eine gewaltfreie Umwelt für ihre Zöglinge schaffen, da diese nicht förderlich für die Erziehung und die Entwicklung war. Auch die positive Einstellung der Erzieher gegenüber den Zöglingen war ein fruchtbares Umfeld für die Ausheilung der Verwahrlosung. Die Kinder sollten aus dem Verhalten der Erzieher lernen und so zu sozialen Menschen heranwachsen.

Auch mit Hilfe der Schule wollten Aichhorn und Bernfeld den Gemeinschaftsinn und die Hilfsbereitschaft der Kinder und Jugendlichen entwickeln und fördern. Obwohl Siegfried Bernfeld keine Schule im herkömmlichen Sinn wollte, wurde sie von seinen Zöglingen trotzdem gewünscht. Insofern blieb ihm und seinen Mitarbeitern nichts anders übrig, als eine „richtige“ Schule zu errichten. Bernfeld war der Meinung, dass die Schule mit der Schulgemeinde nicht miteinander harmonisierte, weil die Lehrer der „alten“ Schule zu strukturiert vorgingen. Er gab der Schulgemeinde den Vorrang. Im Gegensatz zu anderen Schulen hatten seine Lehrer die Wahl zwischen dem freien Unterricht und der autoritativen Methode.

Aichhorn und Bernfeld verwendeten für ihre Schulen Konzepte aus der Reformpädagogik. Aichhorns richtete eine Einlaufklasse ein, um die Rückstän-

de, die die neuen Kinder und Jugendlichen hatten, aufzuheben. Auf die Schulung des Wissens wurde von beiden großer Wert gelegt, da sie das Wissen auch für die Arbeitsfrage für sehr wichtig einstufte. Bernfeld war sehr bestrebt, das jüdische Wissen zu vertiefen. Dies war auch ein wesentlicher Unterschied zwischen Aichhorn und Bernfeld. Siegfried Bernfeld widmete all sein Denken und Tun dem jüdischen Volk und plante seine Arbeit im Kinderheim dementsprechend.

Der bedeutendste Unterschied zwischen ihrer Arbeit mit den verwahrlosten Zöglingen war jedoch ihr erklärtes Ziel für die Kinder und Jugendlichen. Aichhorn wollte eine Familienrückführung erreichen. Sein Bestreben war die Wiedereingliederung in eine bestehende Gesellschaft. Bernfeld hingegen wollte neue Kinderdörfer und Jugendgemeinden für seine verwaisten Zöglinge in Palästina schaffen. Er entwickelte und forcierte also eine neue Gemeinschaft für das jüdische Volk. Insofern zeigten sich schon bei der Organisation und Führung der Erziehungsheime Unterschiede. Für Aichhorn war die Gruppierung der Jugendlichen sehr wichtig, weil dies die Heilung der Verwahrlosung förderte und erleichterte. Die Gruppen wurden so zusammengesetzt, dass sie die Entwicklung der Zöglinge begünstigten. Durch diese Einteilung konnten die Erzieher gezielt auf ihre Zöglinge eingehen. Aichhorn übernahm die Gruppe der aggressivsten Jugendlichen, da gerade bei ihnen die Erziehungsdevise „absolute Milde und Güte“ besonders wichtig war. Durch diese einfühlsame Erziehungsmaßnahme wollte er das große Defizit an Liebe ausgleichen. Laut Aichhorn erfolgte dann die Ausheilung der Verwahrlosung durch das Erleben des „Wunders“ über Nacht. Unter diesem verstand er das Bewusstwerden der falschen Einstellung.

Bei Bernfeld hingegen spielten die Schulgemeinde und die Kwuzoths eine wesentliche Rolle für die Ausheilung der seelischen Verletzungen. Mit Hilfe der Schulgemeinde sollten die Zöglinge lernen, sich selbst zu verwalten. Für diese Verwaltung war das Schulgericht ein wichtiger Bestandteil. Den Lehrern wurde dadurch das persönliche Recht der Strafe entzogen und auf die Jugendlichen übertragen, die nun selbst für ihre „Taten“ zu Gericht saßen. Es

stellte sich heraus, dass die Schulgemeinde zu groß war, um alle Teile gleichmäßig zu besetzen. Die Einrichtungen der Kwuzoth glich die Heterogenität aus.

Obwohl August Aichhorn und Siegfried Bernfeld Erziehungsheime nach kurzer Zeit scheiterten, waren beide Richtungen weisend für eine gewaltlose Erziehung mit Kindern und Jugendlichen und für die Auseinandersetzung mit dem Problem und der Förderung von Verwahrlosten. Beide zeigten auf, dass verwahrloste Kinder und Jugendlichen, die bis zu dem Zeitpunkt als unerziehbar galten, im Jugendheim Oberhollabrunn und im Kinderheim Baumgarten jene Voraussetzungen und Bedingungen vorfanden, die eine Ausheilung der Verwahrlosung ermöglichten und dadurch die Grundlage für eine humanere Erziehung und weiterführende Bildung gegeben war.

Die Essenz aus dem Vergleich dieser beiden bedeutendsten Erziehungsexperimente ist, dass Aichhorn und Bernfeld das Kind „neu entdeckten“. Sie sahen es als eigenständige Person, auf dessen Bedürfnisse eingegangen werden musste. Insofern war ihnen ihre Erziehungsdevise „absolute Milde und Güte“ besonders wichtig, da diese Devise die Ausheilung von Verwahrlosung ermöglichte. Ihrer Meinung nach sollten Kinder und Jugendliche nicht belehrt, sondern lediglich beobachtet werden, damit man sie besser verstehen konnte.

Ihre Orientierung an Freuds Psychoanalyse war ein weiterer Faktor, der ihnen bei der Behebung von Verwahrlosung half. Sie gingen davon aus, dass der Mensch als Triebwesen auf die Welt kam, der im ständigen Konflikt mit seiner Umgebung stand. So ein Konflikt war eine mögliche Ursache für die Verwahrlosung. Durch die Herstellung der Übertragung konnte der Konflikt aufgearbeitet und so die Verwahrlosung in weiterer Folge behoben werden.

Auch die Schaffung einer positiven Umgebung, also eine demokratisch orientierte Siedlung, sollte bei der Heilung helfen. Darunter verstanden beide ein Areal, das groß genug für die Entfaltung der Individuen war. Die Kinder und

Jugendlichen sollten die Möglichkeiten haben sich zurückzuziehen. Ebenso die Einteilung der Zöglinge in Gruppen und Baracken ermöglichte den Kinder und Jugendlichen sich zu entfalten. Die Einteilung der Gruppen war gelungen, wenn das Zusammenleben der Jugendlichen ohne erzieherische Maßnahme ausheilend wirkte.

Das positive Zusammenleben zwischen Erzieher und Zögling förderte ebenfalls die Heilung der Verwahrlosung, da die Kinder so aus dem Verhalten der Erziehers lernen konnten und zu sozialen Menschen heranwachsen. Durch das Zusammenleben konnten die Erzieher den Kindern und Jugendlichen Wissen vermitteln, das wiederum für ihre spätere Arbeitssuche wesentlich war.

6. Fazit

Mit Hilfe dieses Vergleiches wurden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Hinblick auf August Aichhorns und Siegfried Bernfelds Verwahrlosungstheorie und ihrem pädagogischem Umgang mit verwahrlosten Kindern und Jugendlichen herausgearbeitet.

Die erarbeiteten Gemeinsamkeiten stellen einen gemeinsamen Konsens der psychoanalytischen Pädagogik dar, obwohl beide nicht bewusst psychoanalytisch gearbeitet haben, sondern erst einige Jahre später beim Verfassen ihrer Berichte ihre Arbeit psychoanalytisch begründeten.

Des Weiteren bieten die Gemeinsamkeiten eine mögliche Orientierung für die Entwicklung eines Heimes bzw. einer Wohngemeinschaft, indem bzw. in der Verwahrlosung behoben werden kann und welche Vorkehrungen getroffen werden müssen, damit diese nicht wieder entstand. Denn schon Aichhorn und Bernfeld erkannten, dass eine Massenerziehung und Gewalt für die Entwicklung der Kinder nicht förderlich war, sondern eine individuelle Betreuung wesentlich effizienter ist. Insofern wäre interessant herauszufinden, inwieweit andere Pädagogen sich an Aichhorns und Bernfelds Fakten orientiert haben.

Weiters zeigt diese Auseinandersetzung mit dieser Thematik, dass mit Aichhorn und Bernfeld ein Wandel im pädagogischen Umgang mit Verwahrlosten entstand, da verwahrloste Kinder und Jugendliche bis zu diesem Zeitpunkt nur in Besserungsanstalten abgeschoben und verwahrt wurden.

7. Literaturverzeichnis

- Adam, E. (1999): August Aichhorn. In: Colla, H. E. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Verlag Luchterhand: Neuwied, 265-274
- Adam, E. (2001): Das Jugendheim der Stadt Wien in Oberhollabrunn. August Aichhorns Beitrag zur psychoanalytisch orientierten Heimerziehung. Psychoanalytische Pädagogik und Reformpädagogik. In: Zwiauer, C., Eichelberger, H. (Hrsg.): Das Kind ist entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit. Picus Verlag Ges.m.b.H: Wien, 270-290
- Adam, E. (1977): Das Pädagogische Experiment August Aichhorns – Die psychoanalytische Pädagogik und ihre Entwicklung bis zur Gegenwart. Verlag Carinthia: Klagenfurt
- Adam, E. (1981): Die österreichische Reformpädagogik 1918 – 1938. Symposiumsdokumentation. Hermann Böhlau Nachf. Ges.m.b.H: Graz
- Adam, E. (1981): Die „Österreichische Reformpädagogik“ als historischer Ort des Werkes von August Aichhorn. In: Adam, E. (Hrsg.): Die österreichische Reformpädagogik 1918 - 1938. Symposiumsdokumentation. Hermann Böhlau Nachf. Ges.m.b.H: Graz, 53-63
- Adam, E. (1983): Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik. Österreichischer Bundessverlag: Wien
- Adam, E. (1993): Siegfried Bernfeld – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? Verlag Edition Erlebnispädagogik: Lüneberg

- Adam, E. (1992): Siegfried Bernfeld und die Reformpädagogik. Eine kritische Rezeptionsgeschichte. In: Fallend, K., Reichmayr, J. (Hrsg.): Siegfried Bernfeld oder die Grenzen der Psychoanalyse. Materialien zu Leben und Werk. Stromfeld/Nexus: Frankfurt am Main, 91.105
- Adam, E. (1986): Zwischen Auflehnung und Autorität – am Beispiel der „Schulgemeinde“ in der Glöckelschen Schulreform . In: Dermutz, S.; Gstettner, P.; Seidl, P. (Hrsg.): Schulreform – die Kritik geht weiter. Verlag für Gesellschaftskritik Ges.m.b.H: Wien, 25-44
- Aichhorn, A. (1972): Erziehungsberatung und Erziehungshilfe – Zwölf Vorträge über psychoanalytische Pädagogik. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH: Reinbek bei Hamburg
- Aichhorn, A. (1970): Psychoanalyse und Erziehungsberatung. Ernst Reinhardt Verlag: München/Basel
- Aichhorn, A. (1923): Über die Erziehung in Besserungsanstalten. In: Freud, S. (Hrsg): Imago. Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften. Band 9.(Heft1), 189-221
- Aichhorn, A. (1925): Verwaarloste Jugend – Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. 10 Vorträge zur ersten Einführung. Mit einem Geleitwort von Sigmund Freud. Internationaler Psychoanalytischer Verlag: Leipzig
- Aichhorn, A. (1987): Verwaarloste Jugend – Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. 10 Vorträge. Mit einem Geleitwort von Sigmund Freud. 10. Auflage. Verlag Hans Huber: Bern, Stuttgart
- Aichhorn, T. (1981): Bausteine zu einer Biographie August Aichhorn. In: Adam, E. (Hrsg.): Die österreichische Reformpädagogik 1918 -

1938. Symposiumsdokumentation. Hermann Böhlau Nachf.
Ges.m.b.H: Graz, 69-87

Aichhorn, T. (1976): Wer war August Aichhorn? Briefe, Dokumente, unveröffentlichte Arbeiten. Löcker & Wogenstein: Wien

Andresen, S.: Tröhler, D. (2002): Gesellschaftlicher Wandel und Pädagogik. Studien zur historischen Sozialpädagogik. Verlag Pestalozzianum: Zürich

Barth, D. (2009): Psychoanalyse und Gemeinschaftserziehung in Bernfelds Bericht über das Kinderheim „Baumgarten“. In: Zeitschrift für Sonderpädagogik. 7. Jahrgang. (Heft 2), 171 – 202

Benner, D.; Kemper, H. (2001): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Deutscher Studien Verlag: Weinheim

Bereday, G, (1966): Comparative method in education. Holt, Rinehart and Winston. Inc: New York

Bernfeld, S. (1969): Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Band 1 (Hrsg.): von Werder, L.; Wolff, R. März-Verlag: Frankfurt/Main, 3. Aufl.

Bernfeld, S. (1969): Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Band 2 (Hrsg.): von Werder, L.; Wolff, R. März-Verlag: Darmstadt, 3. Aufl.

Bernfeld, S. (1970): Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Band 3 (Hrsg.): von Werder, L.; Wolff, R. März-Verlag: Frankfurt/Main, 3. Aufl.

- Bernfeld, S. (1929): Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. In: Herrmann, U. (Hrsg.): Sozialpädagogik. Siegfried Bernfeld – Sämtliche Werke. Band 11. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 255-272
- Bernfeld, S. (1927): Die psychologischen Grundlagen der Gefährdetenfürsorge. In: Herrmann, U. (Hrsg.): Sozialpädagogik. Siegfried Bernfeld – Sämtliche Werke. Band 11. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 177-181
- Bernfeld, S. (1994): Jugendbewegung und Jugendforschung. Schriften 1909 – 1930. Band 2 In: Herrmann, U. (Hrsg.): Siegfried Bernfeld – Sämtliche Werke. Beltz Verlag: Weinheim und Basel
- Bernfeld, S. (1921): Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mir neuer Erziehung. Jüdischer Verlag: Berlin
- Bernfeld, S. (1921): Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mir neuer Erziehung. In: Herrmann, U.: Sozialpädagogik. Siegfried Bernfeld – Sämtliche Werke. Band 11. Beltz Verlag: Weinheim und Basel
- Bernfeld, S. (1996): Sozialpädagogik. Schriften 1921 – 1033. Band 11 In: Herrmann, U. (Hrsg.): Siegfried Bernfeld – Sämtliche Werke. Beltz Verlag: Weinheim und Basel
- Bernfeld, S. (1991); Theorie des Jugendalters. Schriften 1914 – 1938. Band 1. In: Herrmann, U. (Hrsg.): Siegfried Bernfeld – Sämtliche Werke. Beltz Verlag: Weinheim und Basel
- Bernfeld, S. (1929): Verwahrloste Jugend. In: Herrmann, U.: Sozialpädagogik. Siegfried Bernfeld – Sämtliche Werke. Band 11. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 273-279

- Bieglmayer, S. (2004): Die Geschichte der Heimerziehung in Wien von den Anfängen bis zur Reform "Heim 2000". Diplomarbeit: Universität Wien
- Bittner, G. (2001): Verwahrlosung, Devianz, antisoziale Tendenz. In: Schmid, V. (Hrsg.): Verwahrlosung – Devianz – antisoziale Tendenz. Stränge zwischen Sozial- und Sonderpädagogik. Lambertus – Verlag: Freiburg im Breisgau, 16-34
- Bunzl, J. (1992): Siegfried Bernfeld und der Zionismus. In: Fallend, K., Reichmayr, J. (Hrsg.): Siegfried Bernfeld oder die Grenzen der Psychoanalyse. Materialien zu Leben und Werk. Stromfeld/Nexus: Frankfurt am Main, 73-85
- Brunnsteiner, L. (1995): August Aichhorn – Wegweiser der Erlebnispädagogik. Diplomarbeit: Universität Wien
- Cochran, J. (2000): Zwischen Kriegen 1919 – 1939. Reader`s Digest. Deutschland, Schweiz, Österreich Verlag Das Beste GmbH: Stuttgart, Zürich, Wien
- Colla, H. E. (1999): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Verlag Luchterhand: Neuwied
- Dermutz, S.; Gstettner, P.; Seidl, P. (1986): Schulreform – die Kritik geht weiter. Verlag für Gesellschaftskritik. Ges.m.b.H: Wien
- Doblhofer, J. (1991): Heimerziehung – Lebenshilfe oder...? Bericht einer Ausstellung. In: Amt für Jugend und Familie der Stadt Wien (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Heimerziehung 1971 – 1981 – 1991. Jugend und Volk, 61-109

- Dworschak, R. (1981): August Aichhorns Einfluss auf die Sozialarbeit. In: Adam, E. (Hrsg.): Die österreichische Reformpädagogik 1918 - 1938. Symposiumsdokumentation. Hermann Böhlau Nachf. Ges.m.b.H: Graz, 89-103
- Eichmann, W. (1983): Verwahrlosung und Dissozialität betrachtet unter tiefenpsychologischen Aspekte. In: Du – Fachzeitschrift für die Arbeit in Hort und Heim, 5-10
- Erich, T. (1993): Siegfried Bernfeld, ein früher Vertreter der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Kaufhold, R. (Hrsg.): Pioniere der Psychoanalytischen Pädagogik: Bruno Bettelheim, Rudolf Ekstein, Ernst Federn und Siegfried Bernfeld. Jahrgang 16. Heft 1. Psychosozial-Verlag: Gießen. 94-102
- Fallend, K., Reichmayr, J. (1992): Siegfried Bernfeld oder die Grenzen der Psychoanalyse. Materialien zu Leben und Werk. Stromfeld/Nexus: Frankfurt am Main
- Fatke, R. (2002): Psychoanalytische Pädagogik und Reformpädagogik. Geschwister, die sich nichts zu sagen haben? In: Andresen, S., Tröhler, D. (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und Pädagogik. Studien zur historischen Sozialpädagogik. Verlag Pestalozzianum: Zürich, 156-169
- Fatke, R. (1992): Siegfried Bernfeld und die Psychoanalytische Pädagogik. In: Benner, D.; Lenzen, D.; Otto, H.-U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16 – 18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Zeitschrift für Pädagogik. 29. Beiheft. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 380-384

- Fröhlich, V., Göppel, R. (2001): Paradoxien des Ich. Stränge zwischen Sozial- und Sonderpädagogik. Lambertus – Verlag: Freiburg im Breisgau
- Fröhlich, V (2001): „Was hätten wir nicht noch alles mit einander gemacht ohne Hitler...“ August Aichhorns Verbindungen zu Anna Freud im Lichte ihres Briefwechsels von 1945 – 1949. In: Schmid, V. (Hrsg.): Verwahrlosung – Devianz – antisoziale Tendenz. Stränge zwischen Sozial- und Sonderpädagogik. Lambertus – Verlag: Freiburg im Breisgau, 118-143
- Forstner, M. (1997): August Aichhorn und sein Einfluss auf die Heimerziehung am Ende des 20. Jahrhunderts. Was bleibt vom pädagogischen Eros seiner Erziehung „mit absoluter Milde und Güte“? Diplomarbeit: Universität Wien
- Geisler, A. (2007): Alfred Adler und die Pädagogik „vom Kinde aus“. Ein Vergleich der theoretischen Überlegungen zur Genese von abweichendem kindlichem Verhalten bei Alfred Adler, EllenKey und Maria Montessori. Projektbericht: Wien
- Gruhle, H. (1912): Die Ursachen der Jugendlichen Verwahrlosung und Kriminalität, Verlag von Julius Springer: Berlin
- Heinemann, E., Rauchfleisch, U., Gruettner, T. (1992): Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie. Fischer-Taschenbücher: Frankfurt
- Hering, S.; Münchmeier, R. (2003): Geschichte der sozialen Arbeit. Eine Einführung. 2. Auflage. Juventa Verlag: Weinheim und München
- Herrmann, U. (1996): Sozialpädagogik. Siegfried Bernfeld – Sämtliche Werke. Band 11. Beltz Verlag: Weinheim und Basel

- Herrmann, U.. (1997): Erziehung durch Selbsterziehung. Psychoanalytisch inspirierte Pädagogik in Siegfried Bernfelds Kinderheim Baumgarten. In: Fröhlich, V., Göppel, R. (Hrsg.): Paradoxien des Ich. Beiträge zu einer subjektorientierten Pädagogik. Königshausen & Neumann: Würzburg, 224-235
- Hilker, F. (1962): Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis. Hueber: München
- Janig, H. (1981): Außerschulische Jugendarbeit in Österreich und ihre Beziehung zu August Aichhorn und Siegfried Bernfeld. In: Adam, E. (Hrsg.): Die österreichische Reformpädagogik 1918 - 1938. Symposiumsdokumentation. Hermann Böhlau Nachf. Ges.m.b.H: Graz, 117-126
- Koch, A. (1974): Siegfried Bernfelds Kinderheim Baumgarten. Voraussetzungen jüdischer Erziehung um 1920. Dissertation: Universität Hamburg
- Künzel, E. (1976): Jugendkriminalität und Verwahrlosung. Ihre Entstehung und Therapie in tiefenpsychologischer Sicht. 5. Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- Maierhofer, B. (1996): Ausgewählte theoretische und sozialpädagogische Positionen und die Entwicklung der staatlichen Jugendfürsorgepolitik in Österreich in der Ersten Republik bzw. in der Zeit von 1928 bis 1938. Universität Klagenfurt
- Müller, B. (1993): Bernfelds Beitrag zur Psychoanalytischen Pädagogik: Multidisziplinär – nicht unsystemisch. In: Trescher, H.G.; Büttner C.; Datler, W. (Hrsg.): Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 5. Matthias-Grünwald-Verlag: Mainz, 114-123

- Müller, B. (1993): Bernfeld, die Psychoanalyse und die Pädagogik. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Trescher, H.G.; Büttner C.; Datler, W. (Hrsg.): Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 5. Matthias-Grünwald-Verlag: Mainz, 54-59
- Müller, B. (2001): Gesellschaftliche und soziale Bedingungen: Die Bedeutung des „sozialen Ortes“ für die Psychoanalytische Pädagogik. In: Muck, M.; Trescher, H.G. (Hrsg.): Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik. Psychosozial-Verlag: Gießen, Unveränd. Neuaufl. der Ausg. des Matthias-Grünwald-Verl., 130-147
- Müller-Schöll, A.; Priepke, M. (1982): Handlungsfeld: Heimerziehung. Katzmann Verlag KG: Tübingen
- Münchmeier, R. (1999): Geschichte der Heimerziehung: 1870 – 1936. In: Colla, H.E. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Verlag Luchterhand: Neuwied, 141-151
- Niehmayer, Ch. (2005): Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Juventa Verlag: Weinheim und München
- Oelkers, J. (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 4. vollständige überarbeitete und erweiterte Auflage. Juventa Verlag: Weinheim und München
- Oelkers, J. (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz Verlag: Weinheim
- Osztoivits, O. (1989): Aichhorns Experiment mit den aggressiven Jugendlichen. In: Du – Fachzeitschrift für die Arbeit in Hort und Heim, 27-28

- Osztovits, O. (1982): August Aichhorns Experiment mit der verwehrlosten Jugend, In: Lehrerzeitung. - 712.041, 1982-86. Wien, Mai, 26-28
- Osztovits, O. (1983): August Aichhorns Experiment mit der verwehrlosten Jugend. In: Lehrerzeitung - 712.041, 1982-86. Wien, Jänner, 20.22
- Osztovits, O. (1983): August Aichhorns Experiment mit der verwehrlosten Jugend. In: Lehrerzeitung - 712.041, 1982-86. Wien, Februar, 28-30
- Paret, P. (1992): Sisyphos und sein Autor. Eine Einführung. In: Fallend, K., Reichmayr, J. (Hrsg.): Siegfried Bernfeld oder die Grenzen der Psychoanalyse. Materialien zu Leben und Werk. Stromfeld/Nexus: Frankfurt am Main, 15-30
- Pawlik, M. (1983): Verwehrlosung – ein Schimpfwort? Gedankensplitter aus soziologischer Sicht. In: Du – Fachzeitschrift für die Arbeit in Hort und Heim, 11-12
- Perner, A. (2001): Der Ort der Verwehrlosung in der psychoanalytischen Theorie bei August Aichhorn. In: Schmid, V. (Hrsg.): Verwehrlosung – Devianz – antisoziale Tendenz. Stränge zwischen Sozial- und Sonderpädagogik. Lambertus – Verlag: Freiburg im Breisgau, 60-79
- Reble, A. (1951): Geschichte der Pädagogik. Ernst Klett Verlage GmbH u. Co. KG: Stuttgart, 15 neu bearbeitete Aufl.
- Scheibe, W. (1981): Die Bedeutung der Reformpädagogik für die Gegenwart. In: Adam, E. (Hrsg.): Die österreichische Reformpädagogik 1918 - 1938. Symposiumsdokumentation. Hermann Böhlaus Nachf. Ges.m.b.H: Graz, 17-29

- Scheibe, W. (1969): Die Reformpädagogische Bewegung 1900 – 1932. Eine einführende Darstellung. Verlag Julius Beltz: Weinheim, Berlin, Basel
- Scheipl, J. (1999): Heimerziehung in Österreich. In: Colla, H. E. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Verlag Luchterhand: Neuwied, 71-84
- Schmid, V. (2001): Verwahrlosung – Devianz – antisoziale Tendenz – Stränge zwischen Sozial- und Sonderpädagogik. Lambertus – Verlag: Freiburg im Breisgau
- Schöler, W. (1981): Hauptströmungen der Reformpädagogik. In: Adam, E. (Hrsg.): Die österreichische Reformpädagogik 1918 - 1938. Symposiumsdokumentation. Hermann Böhlau Nachf. Ges.m.b.H: Graz, 11-15
- Schulte, A. (1999): Bernfelds Kinderheim Baumgarten als ein "Möglichkeitsraum". In: Colla, H. E. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Verlag Luchterhand: Neuwied
- Schuster v. Bonnot, G. (1907): Welches sind die Ursachen und Erscheinungsformen der Verwahrlosung von Kindern und Jugendlichen? In: Schriften des ersten Österreichischen Kinderschutzkongresses in Wien. Die Ursachen, Erscheinungsformen und die Ausbreitung der Verwahrlosung von Kindern und Jugendlichen in Österreich. Manz. Wien, 25-110
- Seidenfaden, F. (1966): Der Vergleich in der Pädagogik. Westermann: Braunschweig
- Steinlechner, G. (1986): Das Werk August Aichhorns in seiner Bedeutung für die Sozialarbeit mit Straffälligen. Dissertation: Universität Salzburg

- Steinlechner, G. (1987): Was bringt die Psychoanalyse der Sozialarbeit mit Straffälligen. Überlegungen am Beispiel August Aichhorn und einiger Folgen seiner Arbeit. In: Sozialarbeit und Bewährungshilfe. Salzburg
- Trapper, T. (1996): Heimerziehung von Gestern: Erfahrungen und Impulse für kollektive Erziehung von Heute und Morgen. Verlag Dr. Kovac: Hamburg
- Ude, J. (1916): Die Verwahrlosung der Jugend. Verlag Volksheil: Graz
- von Weizsäcker, C. F. (1971): Kriegsfolgen und Kriegsverhütung. Carl Hanser Verlag: München
- von Wolffersdorff, C. (2004): Schwierige Jugendliche und die Frage nach den Grenzen der Erziehung – Variationen über ein altes und neues Thema der Jugendhilfe. In: Hering, S.; Urban, U. (Hrsg.): „Liebe allein genügt nicht“ Historische und systematische Dimensionen der Sozialpädagogik. Leske und Budrich: Opladen, 323-342
- Willmott, H.P. (2009): Der Erste Weltkrieg, Darling Kindersley Verlag GmbH: München
- Wolff, R. (1992): Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds. In: Benner, D.; Lenzen, D.; Otto, H.-U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16 – 18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Zeitschrift für Pädagogik. 29. Beiheft. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 373-380
- Wulf, C. (1984): Wörterbuch der Erziehung. Piper GmbH: München, 6.Aufl.

Zavesky, S. (1999): Siegfried Bernfeld und das Kinderheim Baumgarten: Realisierung einer psychoanalytischen Heilpädagogik. Diplomarbeit: Universität Wien

Zwiauer, C. (2001): Das Kind ist entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit. Picus Verlag Ges.m.b.H: Wien

Anhang

Kurzdarstellung

Die vorliegende Arbeit möchte eine Gegenüberstellung von August Aichhorns Veröffentlichungen betreffend seiner Arbeit im Jugendheim Oberhollabrunn und Siegfried Bernfelds Ausführungen über seine Arbeit im Kinderheim Baumgarten im Hinblick auf ihre Verwahrlosungstheorie und ihrem pädagogischen Umgang mit Verwahrlosten geben. Diese beiden Erziehungsheime zählen zu den bedeutendsten psychoanalytischen und reformpädagogischen Experimenten, die sich mit verwahrlosten Kindern und Jugendlichen beschäftigen.

Abstract

This thesis presents a comparison of August Aichhorn's publications concerning his work in the youth centre Oberhollabrunn and Siegfried Bernfeld's comments with regard to his work at the children`s home Baumgarten in view of their theory concerning neglect and their educational contact with neglected youth. Both of these approved schools are among the most significant psychoanalytic and reform-education experiments that deal with neglected children and teenagers.

Lebenslauf

NAME: Offenmüller
VORNAME: Michaela
WOHNORT: Wien
GEBURTSDATUM: 12. Jänner 1985
GEBURTSORT: Wien

Aus- und Weiterbildung

1991 - 1995 4 Jahre Volksschule St. Ursula
1995 - 1997 2 Jahre Gymnasium Wenzgasse
1997 - 1999 2 Jahre Sportgymnasium Maria Enzersdorf
1999 - 2004 5 Jahre Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik
2004 - 2010 Pädagogikstudium an der Hauptuniversität Wien, Institut für Bildungswissenschaften, Schwerpunktsetzung: Psychoanalytische Pädagogik und Heil- und Integrative Pädagogik

Beruflicher Werdegang

2002 - 2004 Interviewabteilung bei der Dr. Karmasin Marktforschung Österreichisches Gallup Institut
2003 - 2006 Freie Mitarbeiterin beim Wiener Ferienspiel
2006 - 2007 Praktikum beim Verein Equotherapie auf der Baumgartner Höhe
2007 - 2008 Trainerin bei Profikids - Verein zur Förderung von Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen
2005 - 2010 Kindergartenpädagogin bei den Wiener Kinderfreunden